

0- 784693

На правах рукописи

Шолохов Андрей Витальевич

**НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВАНИЯ И МЕХАНИЗМЫ
ВОСПРОИЗВОДСТВА**

09.00.11 – социальная философия

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

доктора философских наук

Ростов-на-Дону – 2010

Работа выполнена в Педагогическом институте
Южного федерального университета
на кафедре социологии, политологии и обществоведческого образования

Научный консультант: доктор философских наук, профессор
Радовель Михаил Рувинович

Официальные
оппоненты: доктор философских наук, профессор
Герасимов Георгий Иванович

доктор социологических наук, профессор
Константиновский Давид Львович

доктор философских наук, профессор
Любченко Василий Сергеевич

Ведущая организация: **Ставропольский государственный университет**

Защита состоится " 12 " ноября 2010 г. в 10.00 часов на заседании
Диссертационного совета Д212.208.01 по философским и
социологическим наукам при ИППК Южного федерального университета
по адресу: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160, ауд. 34.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Южного
федерального университета по адресу: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул.
Пушкинская, 148.

Автореферат разослан " 5 " 10 201 0 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



А.В. Верещагина

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000729978

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Каждый человек включается в социокультурный мир в рамках конкретного процесса, занимая в нем свое уникальное место. Неравность процесса социокультурного включения для отдельного человека и социальных групп порождает неравность тех позиций, которые доступны человеку в его социокультурном бытии. Образовательный процесс – это один из основных процессов включения. Неравность и неоднозначность этого процесса есть одно из фундаментальных оснований порождения и закрепления социального и культурного неравенства, которое существует в обществе.

На всем протяжении истории человечество создавало миф об образовании как о самом лучшем средстве преодоления ограниченности человеческой природы и социального неравенства между людьми. Но в то же время история свидетельствовала о том, что как только образовательный уровень социальных низов возрастал, а само образование охватывало все более широкие социальные слои, то параллельно с этими процессами инициировались процессы порождения новых форм образовательного неравенства, которое закрепляло существующее в обществе социальное неравенство. Голоса тех, кто указывал на этот феномен, неизменно заглушались возмущенным хором опровержений гуманистов, которые все-таки справедливо усматривали в образовании инструмент сглаживания наиболее неприглядных форм социального неравенства, но при этом абсолютизируя возможности института образования в этом направлении. Век Просвещения, эпоха Нового времени, Новейшей истории неизменно приводят примеры того, что образование, гуманизируя общество, не устраняет его атрибутивную характеристику социального неравенства. Эта характеристика неустранима до тех пор, пока существует само общество. Но человечество упорно стремится сделать это вместо того, чтобы оптимизировать и гуманизировать образовательное неравенство. Философия образования призвана осмыслить образовательное неравенство не как угрозу, а как фактор социального развития, который должен работать на благо социального прогресса.

В современной России сильны традиции гуманистического просвещения, которые неизменно воспроизводятся и в профессиональной подготовке педагогов, и в формулировках образовательных установок. Поэтому нет необходимости усиливать и без того сильную гуманистическую традицию российской педагогики¹,

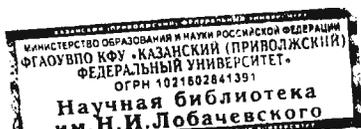
¹ Хотя поддерживать эту традицию, несомненно, совершенно необходимо.

которая не была утрачена даже в годы господства социоцентрического подхода в российско-советской педагогике. Но существует потребность в критическом анализе сбалансированности образовательного неравенства, которое существовало в России до 1917 г., а также весь период советской истории и существует и сегодня.

Открытое признание необходимости сбалансированного образовательного неравенства пока, еще рассматривается многими исследователями как подход, который присущ консерваторам или даже реакционерам. Но здесь необходимо отличать политическую позицию тех, кто отстаивает застывшие формы образовательного неравенства, которые призваны стабилизировать или даже законсервировать существующий социальный порядок с присущими ему формами и структурами социального неравенства, от позиции исследователей, которые рассматривают социальное неравенство как неизменный атрибутивный признак дифференцированного развивающегося объекта. В этом случае необходимо объективно признавать, что образовательное неравенство существует, пока существует социальное неравенство, свойственное развивающемуся обществу. Традиционный гуманизм должен быть заменен в философии образования на критический гуманизм потому, что иначе ограничиваются эвристические возможности философствования в образовательной сфере на современном этапе развития общества. Именно на этой основе необходимо развивать и расширять философию образования. Философское видение образовательного пространства не должно осуществляться через «розовые очки».

В процессе диссертационного исследования необходимо ответить на вопрос: следует ли искоренять образовательное неравенство притом, что социальное неравенство атрибутивно присутствует, или же образовательное неравенство в сбалансированном виде есть необходимое условие динамичного развития института образования, который в этом состоянии неравенства и является функциональным и продуктивным с точки зрения оптимального поддержания развития общества в целом.

Однако, на протяжении долгих десятилетий в российской педагогике формировалась и поддерживалась ценностная установка на то, что образование как социальный институт призвано сглаживать социальные различия. В итоге, и в педагогической среде, и в общественном сознании сформировалась точка зрения, в соответствии с которой образовательное неравенство является социальным недостатком или даже социальным пороком, который необходимо при всякой возможности минимизировать, а в идеале – устранить. Такой максимализм способствует «сползанию» института образования в состояние кризиса и дисфункции, когда социальные группы, наиболее заинтересованные в



образовании, будут испытывать разочарование в результате неоправдавшихся ожиданий.

Человек как член общества не является пассивным объектом в процессе включения в общество, наоборот, он активно оценивает это общество, свое исходное положение в нем и возможности изменить к лучшему свою позицию, т.е. оценивает процесс включения. И образование – это один из самых эффективных инструментов оценивания и оптимизации процесса включения человека в структуру общества. Поэтому возможности, которые получает человек в образовательном процессе, неравные условия и результаты образования волнуют как отдельного человека, так и общество в целом.

Все вышесказанное актуализирует проблему, избранную автором диссертационного исследования для изучения.

Степень научной разработанности темы. Проблема равенства и неравенства в социальном мире как одна из самых фундаментальных социальных проблем обстоятельно разрабатывалась, начиная с уже с Античных времен. Выдающиеся философы Античного мира, такие как Платон, Аристотель, Сенека, Аврелий, Дионисий Ареопагит, рассматривали онтологию и аксиологию общественного неравенства².

Великие мыслители эпохи европейского Средневековья в рамках христианской парадигмы переосмыслили наследие античной мысли по проблеме неравенства и его отношения к равенству. Бозций, св. Августин, св. Фома Аквинский, Бернард Клервоский целенаправленно и плодотворно соединили христианскую идею равенства человека перед Богом с идеей естественности неравенства людей между собой³.

Эпоха Возрождения, сменяющая Средневековье, возвращается к точке зрения, рассматривающей человека как объект самоценный для изучения. Причем человек рассматривался как субъект, должный стремиться к обладанию богатством, чтобы иметь возможность проявить социальные добродетели, а следовательно, должны быть и объекты направленности этой добродетели, в том числе бедные и неравные ему. В гуманистической традиции европейской социальной мысли идея равенства отнюдь не являлась доминирующей. Более того, идея

²Римские стоики. Сенека; Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, Terra-Книжный клуб, 1995; *Дионисий Ареопагит*. Корпус сочинений. С толкованиями прп. Максима Исповедник. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2008; *Платон*. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1990; *Аристотель*. Сочинения: В 4 т. М.: Мысль, 1976.

³*Августин Аврелий*. О граде Божьем. М.: Директмедиа Паблшинг, 2009; *Аквинский Ф.* О правлении государей // Политические структуры эпохи феодализма в Западной Европе VI – XVII вв. Л.: Наука, 1990; *Бозций*. «Утешение философией» и другие трактаты / Пер. с лат. Т.Ю. Бородай и др.; Пер. с англ. Г.Г. Майорова. М.: ЛКИ, 2010; *Клервоский Бернард*. Трактаты. М., 2009.

необходимости неравенства явилась своего рода замещением идеи теодицеи: неравенство должно существовать, чтобы добродетель сильных и успешных могла осознаваться и цениться. Примечательно, что такие яркие мыслители, как Т. Мор и Н. Макиавелли, во многом по-разному и противоположно видевшие идеал общественного устройства, тем не менее, сходились в главной идее – общество в любом случае должно быть дифференцировано на неравные разноранговые социальные группы⁴. Но и личностное неравенство в социокультурном аспекте также не оставлено без внимания. М. Монтень с присущим ему тактом акцентирует данный аспект неравенства между представителями разных и неравных социальных групп, при этом указывая на их исходное равенство как конкретных живых и мыслящих людей, имеющих природное право на человеческое достоинство и уважение на основе такового. Именно это исходное природное человеческое равенство делает оправданным дальнейшее неравенство, которое возникает вследствие разницы происхождения и способностей каждого человека.

Эпоха Нового времени отмечена стремлением «новых хозяев» жизни к уравниванию своих «природных» прав с социально-политическими правами пока еще находящихся у власти старых аристократических групп. Поэтому многие исследования отмечены акцентуацией темы равенства, и в соответствии с этим неравенство изучается в контексте проблематики равенства. Т. Гоббс, Дж. Локк, А. де Токвиль, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Ш. Монтескье разрабатывают прежде всего концепт равенства в его теоретическом обрамлении, а неравенство либо отвергается, либо ему отводится роль побочного вынужденно терпимого эффекта⁵.

Новейшее время демонстрирует так называемый плюрализм мысли. Человека наконец-то «оторвали» от Бога и отвели ему роль либо самодостаточного творца себя самого, либо роль «сосуда», который наполняется и приобретает форму в процессе его размещения в структуре общества, которое теперь исполняет детерминирующую роль Бога.

⁴*Мор Т.* Утопия. М.: Наука, 1978; *Макиавелли Н.* Государь: Сочинения. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс: Харьков: Изд-во Фолио, 2001.

⁵*Гоббс Т.* Сочинения: В 2 т. М.: Мысль, 1989 – 1991; *Локк Дж.* Сочинения: В 3 т. М.: Мысль, 1985 – 1988; *Токвиль де А.* Демократия в Америке. М.: Весь мир, 2001; *Руссо Ж.-Ж.* О причинах неравенства // Антология мировой философии. М.: Наука, 1970. Т. 2. С. 560-567; *Кант И.* Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1964 – 1966; *Монтескье Ш.* Избранные произведения. М.: Издательство: Гос. Изд-во политической литературы, 1955.

М. Вебер, Т. Веблен, В. Парето, Г. Моска, Н.А. Бердяев, Н.К. Леонтьев, С.Л. Франк, С.Н. Булгаков вели исследование неравенства в русле критики равенства как идеи ограниченной и принципиально нереализуемой, либо реализация которой имеет вполне ограниченную сферу в обществе⁶. Теоретики коммунистической идеи, в первую очередь К. Маркс, а также все современные марксисты, выступают едва ли не единственными, кто продолжают последовательно, на научной основе, вести разработку концепции равенства в аспекте его окончательной реализации в будущей истории.

Весь XX век неравенство активно изучалось в его различных структурных и содержательных аспектах. Культурный и интеллектуальный аспекты неравенства были подвергнуты всестороннему анализу в работах П. Бурдьё, Г. Беккера, М. Кроуфорда, Л. Эдвинссона, Дж. Ролза и ряда других исследователей⁷.

В советский период российской истории проблема неравенства в основном исследовалась в контексте проблематики его преодоления, исходя из доминирующего в то время идеала тотального социального равенства строящегося коммунизма. Однако работы ученых того периода внесли много существенного в понимание проблемы неравенства. Необходимо указать на таких исследователей, как Г.К. Ашин, В.Е. Давидович, Ю.Н. Давыдов, В.В. Радаев, Р.В. Рывкина, В.А. Ядов, чьи работы содержат весьма ценные материалы и результаты⁸.

⁶ Вебер М. Избранные произведения. М.: Юрист, 1990; Веблен Т. Теория праздного класса / Пер. с англ. / Под общей ред. В.В. Мотылева. М.: Прогресс, 1984; Парето В. Компендиум по общей социологии. М.: Изд-во Высшей школы экономики (Государственный Университет). 2008; Моска Г. Правящий класс / Пер. с англ. и примеч. Т.Н. Самсоновой // Социологические исследования. 1994. № 12. С. 97-117; Бердяев Н.А. Философия неравенства. М.: АСТ, 2006; Леонтьев К.Н. Духовные проповеди и рассуждения. М.: Директмедиа Пабблишинг, 2006; Франк С.Л. Философские предпосылки деспотизма // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 114 – 127; Булгаков С.Н. Иван Карамазов (в романе Достоевского “Братья Карамазовы”) как философский тип. Публичная лекция. М.: Директмедиа Пабблишинг, 2008.

⁷ Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007; Becker G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 2 ed. N.Y., University Of Chicago Press, 1975; Crawford M.J., Prince M. Increasing rates of suicide in young men in England during the 1980s: the importance of social context // Social Science and Medicine. 1999. 49. 1419–1423; Эдвинссон Л., Мэлоун М. Интеллектуальный капитал. Определение истинной стоимости компании // Новая постиндустриальная волна на Западе / Под ред. В.Л. Инземцева. М.: Academia, 1999; Ролз Дж. Теория справедливости. М.: ЛКИ, 2010.

⁸ Ашин Г.К. Элитология. М.: МГИМО-Университет, 2005; Давидович В.Е. Социальная справедливость: идеал и принцип деятельности. М.: Изд-во политической литературы. 1989; Давыдов Ю.Н. Две бездны — два лица России // Вопросы философии. 1991. № 8; Рывкина Р.В. Советская социология и теория социальной стратификации // Постижение. М., 1989; Ядов В.А. Социальная теория в поисках выхода из кризисного состояния // Общество и экономика. М., 1998; Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1.

В период современной постсоветской истории исследования проблемы неравенства, когда цензурно-идеологические ограничения были сняты, работы этих исследователей получили всестороннее развитие и продолжение. Отмечая работы, посвященные исследованиям проблемы неравенства, следует выделить труды Д.Л. Константиновского, Т.И. Заславской, М.Р. Радовеля, Е.С. Ярской-Смирновой, И.В. Мостовой, В.И. Ильина⁹.

Необходимо выделить сильную и яркую работу ростовского исследователя проблематики общественного неравенства И.В. Митиной, в которой, исходя из современной российской рефлексии, дан обстоятельный и подробный социально-философский анализ этой важнейшей общественной характеристики.

Неравенство и как проблема научная, и как проблема социальная имеет сложную природу, выражающуюся в многоплановых проявлениях, что проявилось в различных направлениях анализа сущности общественного неравенства и механизмов его воздействия на развитие общества. Проблематика неравенства волновала и педагогов, и ученых-обществоведов. Философия образования представляет собой то поле философской мысли, где позволено и, более того, должно размышлять о том, что есть социокультурный мир, принимающий человека как незавершенную данность и бесконечно становящуюся сущность. В этом отношении значимый вклад в исследование проблем неравенства в образовании внесли работы таких исследователей, как Дж. Дьюи, Дж.С. Коулман, П. Мак-Ларен, П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон, Дж. Брунер, М. Фуллан, П. Фрейре, И. Иллич, Г.К. Ашин, В.И. Жуков, А.П. Огурцов, Б.Д. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, Д.Л. Константиновский,

⁹ Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М.: Едиториал УРСС, 2007; Ильин В.И. Социальное неравенство. М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2000; Митина И.В. Неравенство: социально-философский анализ. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2005; Мостовая И.В. Социальное расслоение: символический мир метаигры. М.: Механик, 1996; Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм? // Высшее образование в России. 2001. № 4.

Г.И. Герасимов¹⁰. Значительный интерес в контексте проблематики образовательного неравенства представляют работы, выполненные группой современных российских исследователей высшего образования (Е.М. Аврамова, О.А. Александрова, Г.Е. Бесстремянная, Х. Воссенштайн, Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, А.С. Заборовская, А. Зидерман, Н.А. Зоркая, Т.Л. Клячко, А.Г. Левинсон, Д.М. Логинов, Я.М. Рощина), издавших ряд работ под руководством С.В. Шишкина¹¹.

Анализ работ, посвященных проблеме образовательного неравенства, позволяет сделать вывод о том, что подавляющая их часть представлена социологическими и педагогическими исследованиями, в то время как социально-философские работы в основном лежат в плоскости исследования онтологии образовательного неравенства. Но нам представляется более важным и в практическом аспекте, и в аспекте философского осмысления образовательного неравенства исследование механизма его воспроизводства. Потому что именно процесс воспроизводства – это то, что подвержено общественному воздействию с целью оптимизации получаемого результата, в то время как коррекция полученного результата практически всегда есть признание несостоятельности, хотя и критически осмысленное признание. Понимание закономерностей и оснований работы этого механизма позволит выстраивать более адекватные и эффективные социально-управленческие решения в сфере развития образования.

¹⁰ Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000; Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006; Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Указ. соч. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007; Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2006; Фрейре П. Образование как практика освобождения. М.: Просвещение, 2006; Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение, 2006; Ашин Г.К. Мировое элитное образование. М.: Анкил, 2008; Огурцов А.П. Образы образования: западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2004; Бим-Бад Б.Д. Антропологическое основание теории и практики современного образования. М.: Изд-во открытого университета, 1994; Герасимов Г.И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества / Отв. ред. Ю.Г. Волков. М.: Изд-во «Социально-гуманитарные знания», 2005; Гершуцкий Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: ИнтерДиалект+, 1997; Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М.: Едиториал УРСС, 2007; Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика. М.: Академический Проект, 2003; Coleman J. S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966.

¹¹ Высшее образование в России: правила и реальность / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики; Поматур, 2004; Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики; Поматур, 2004; Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики. 2005.

Цель исследования состоит в осуществлении социально-философского анализа образовательного неравенства в современном обществе в контексте его сбалансированности и адекватности (соответствия) долгосрочным перспективам развития общества и личности.

Цель исследования предопределила постановку и необходимость решения следующих исследовательских задач:

- проанализировать явление социокультурного неравенства как атрибутивного состояния общества, детерминирующего характер образовательного неравенства;
- провести анализ проблемного поля образовательного неравенства;
- исследовать роль социокультурного неравенства в контексте равновесного состояния социальной системы;
- выделить и проанализировать проблему определения структуры и критериев сбалансированности неравенства в образовании;
- проанализировать проявления социальной инклюзии и эксклюзии в качестве основы маркерной границы сбалансированности образовательного неравенства;
- исследовать структурно-институциональный механизм воспроизводства социокультурного неравенства через образование;
- оценить и показать социальную значимость и проблемность общественного неравенства для равновесного состояния социума в образовательных контекстах;
- вскрыть аксиологические основания образования и образовательного неравенства;
- проанализировать социально-лингвистическое неравенство и его трансляцию в неравенство образовательное;
- исследовать герменевтический контекст образовательного неравенства;
- выделить и изучить информационные аспекты образовательного неравенства;
- обосновать социально-конструктивный характер образовательного неравенства в качестве фактора, детерминирующего динамику развития общества и личности;
- рассмотреть и представить роль образовательной системы в формировании активной мотивации молодых людей на социальное самопродвижение в системе общественного неравенства.

Гипотеза исследования. При проведении диссертационного

исследования автор исходил из следующих предположений.

Во-первых, существующее в обществе социальное и культурное неравенство не является искажением естественного состояния социума, а напротив атрибутивно выражает его нормальное состояние и нормальную динамику его развития.

Во-вторых, образование, являющееся неотъемлемой составной частью социокультурной системы общества, неизбежно содержит в себе все основные характеристики этой системы, в том числе дифференцированную структуру и неравенство как характеристику этой структуры.

В-третьих, неравенство, которое присуще образованию, и которое оно само воспроизводит и закрепляет, есть социокультурная оценка глубины дифференциации системы образования, когда в общем случае такая дифференциация латентно признается излишне деформирующей основу образовательной системы¹².

В-четвертых, процессы развития неравенства в обществе и, в частности, в образовании могут принимать деформирующий характер, что порождает социальную напряженность и конфликтность, приводящие к стагнации или социальным революциям.

В-пятых, неравенство есть состояние, оцененное со стороны социальных субъектов, и поэтому существует проблема объективизации такой оценки и выделения критериев объективности.

Объект исследования – социальное неравенство как атрибутивная характеристика образовательной системы.

Предмет исследования – условия и механизмы возникновения, развития и закрепления неравенства в системе образования, основные формы проявления образовательного неравенства¹³.

Теоретико-методологические основания исследования. В фундамент методологического инструментария настоящего диссертационного исследования легли такие принципы научного исследования как принцип единства системного анализа и синтеза, принцип научного абстрагирования, принцип междисциплинарного подхода в исследовании такого многоаспектного явления,

¹²Отсюда следует задача поиска критерия сбалансированности образования по уровню неравенства.

¹³ Определяя предмет неравенства и детерминируя, тем самым, цель диссертационного исследования, автор стоит на той позиции, что вопрос о механизмах формирования и закрепления неравенства в образовании является важной научной и социально-прикладной проблемой, требующей своего решения, и в этом отношении солидаризируется с позицией И.В. Мигиной, выраженной ею в монографии «Неравенство: социально-философский анализ». Вопрос о механизмах неравенства гораздо более актуален, даже чем прояснение вопроса об онтологии неравенства.

как образование, принцип ценностно-ориентированного образования, принцип приоритета лично-индивидуального содержания обучающегося над социально-требуемым конформным образом результата обучения.

В качестве основополагающего подхода при проведении данного диссертационного исследования был выбран проблемный подход, активно и достаточно успешно применяемый и в отечественной, и в зарубежной научно-исследовательской практике, в том числе в философских исследованиях (И.С. Нарский, Т.И. Ойзерман, Б.В. Емельянов, Л. Лаудан, Ст. Тулмин).

Последовательное применение проблемного подхода, в свою очередь, актуализирует системный подход, поскольку проблемный анализ исследуемого феномена неизбежно приводит к выводу о системной природе исследуемого предмета. Системный метод базируется на солидной научной основе, здесь прежде всего необходимо указать такие имена, как Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, П.К. Анохин, А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.А. Горшков, В.П. Свечников, Дж. ван Гиг, В.А. Карташев, Н. Луман.

Рассматривая явление социокультурного неравенства, которое имеет место в сфере образования, представляется вполне естественным применять в исследовании этого социокультурного явления метод критического рационализма, пионером которого в социальных науках выступил его основоположник К. Поппер, и плодотворно развитый впоследствии в работах И. Лакатоса, а также Г. Альберта, Х. Шпинера, К. Хьюбнера.

Рассматривая фундаментальное основание любого образовательного процесса, невозможно его проанализировать без обращения к герменевтическим концепциям философии. Поэтому в качестве одного из главных методологических оснований исследования предстал метод философской герменевтики, развитый в работах таких выдающихся философов, как Г.-Г. Гадамер, П. Рикер, Р. Рорти, Э. Бетти, а также концепция «философии символических форм» Э. Кассирера.

Научная новизна диссертационного исследования выражается в следующем.

– обоснована идея объективности образовательного неравенства, его социокультурной оправданности и востребованности при условии, что степень выраженности и формы образовательного неравенства соответствуют существующему в обществе социокультурному неравенству, притом, что существующее социокультурное неравенство не тормозит динамического развития общества;

– установлено, что неравенство в образовательной подготовке

позволяет социальным управляющим иметь временной и информационный потенциал для своевременного принятия мер по антикризисному управлению для сохранения эволюционного характера развития общества, а также доказано, что неравенство в образовательной системе по результату ее функционирования способствует социальной стабильности общества в гораздо большей степени, чем выравнивание образовательного уровня основной массы населения;

– доказано, что социальное сознание, в конечном итоге, всегда будет фундировать мировоззренческую основу того или иного существующего или реструктурирующегося порядка социального неравенства, а он, в свою очередь будет оказывать воздействие на дифференциацию социального сознания субъектов, занимающих в этом порядке свои неравные социокультурные позиции. Показано, что не стирание неравенства в масштабах общества, а, наоборот, его воспроизводство в объемах и структурном соответствии общему неравенству в социуме является органичной функцией образования. При этом образование выступает механизмом дифференциации сознания субъектов, закрепления и воспроизводства социального неравенства в конституированных или эволюционирующих формах;

– показано, что компромисс интересов групп населения в сфере образования, социальных групп, управляющих развитием образования, и социальных групп населения – «главных пользователей» образования является основным условием достижения сбалансированного системного неравенства в образовательной системе, отражающего состояние общественного неравенства и обеспечивающего эффективное функционирование и развитие системы образования; выделен базис такого эффективного компромисса;

– установлено, что различие в используемых социальных диалектах и различие в характере социального сознания, присущего разным и неравным социальным группам, порождает разное предпонимание и в начале образовательного процесса, и в самом образовательном процессе, что формирует неравные начальные позиции и, во многом, неравные траектории прохождения образовательного процесса у большей части представителей разных и неравных социальных групп, а в итоге – неравный образовательный результат;

– показано, что стремление к преодолению герменевтического барьера, возникающего в образовательном процессе между педагогами и обучаемыми, стимулирует высокоранговые социальные группы к созданию элитарной подсистемы в системе образования, а невозможность или значительная затрудненность преодоления герменевтического барьера стимулирует низкоранговые социальные группы к маргинализации

образовательного процесса и самих образовательных структур;

– доказано, что элитарное образование не является неестественным состоянием образовательной системы, а наоборот есть нормальное состояние для этой системы; взаимодействуя с «нормальными» учебными заведениями, элитарное образование способствует в своей части формированию элитно-элитарных структур, что чрезвычайно необходимо для придания требуемых высоких профессиональных, социальных и культурных качеств тем высокоранговым группам населения, которые активно участвуют в различных сферах общественной жизни в качестве управляющих, и тем самым в значительной мере определяют тенденции развития общества;

– установлено, что, несмотря на главную ориентацию высшего образования, направленную на формирование именно профессиональной квалификации, в информационной системе высшего образования приоритетную роль играет информация гуманитарного, социально-экономического и культурного характера, поскольку именно эта информация в процессе ее усвоения формирует интенцию и потенцию будущего специалиста как представителя соответствующих социальных групп, потенциально ближе причастных к социальному управлению и его обеспечению, на перманентное поддержание и повышение своего профессионализма и прежде всего за счет дальнейшего усвоения новейших массивов профессиональной и культурной информации в ходе своей будущей профессиональной деятельности;

– определено, что возникшее новое социальное и культурное неравенство в современной России нашло свое отражение в организационной и содержательной структуре образовательных учреждений России постсоветского периода. Для высшего образования в современном обществе становится присущим явление маргинализации, как ранее это имело место для общеобразовательных учреждений. В российской образовательной системе выделен процесс маргинализации высшего образования, объективированный в сформировавшейся широкой сети «новых филиалов»; выстроилась трехуровневая система – «маргинализированные» «новые филиалы», затем учреждения среднего ранга – «нормальные» вузы и часть элитарных вузов, и далее учреждения высших рангов – элитные, элитно-элитарные вузы и часть элитарных вузов;

– в качестве главного критериального показателя сбалансированности образовательного неравенства в обществе предложено рассматривать и использовать степень включенности в ценностно-целевой компонент образовательной системы, развитие которой определяют, прежде всего, высокоранговые социальные группы,

интересов тех широких социальных групп, чье положение в обществе, их социокультурное воспроизводство, эффективность профессионального функционирования зависят от того, насколько образовательная система позволяет им обеспечить это, прежде всего таких групп, как интеллигенция;

– на основе проведенного анализа вскрыта роль образования как одного из маркеров инклюзии/экслюзии в социокультурно дифференцированном обществе и показано, что образовательный маркер не только позволял маркировать, но и ранжировать выделенные корпорации по отношению к исключенным, а также ранжировать включенных на подгруппы внутри выделенной корпорации притом, что ранжирующим маркером может выступать как само наличие образования определенного уровня, так и источник получения такого уровня, т.е. образовательное заведение определенного ранга в системе одного образовательного уровня;

– на примере российского общества выявлено и продемонстрировано, что работа и получение образования в системе элитно-элитарных и элитарных образовательных учреждений (в основном в вузах) в условиях массовизации высшего образования являются ярко выраженным современным российским маркером включенности в высшие и средние слои общества, при этом не столько сам факт наличия или отсутствия образования выступает в современном обществе маркером, а полученный образовательный уровень, а также ранг образовательного учреждения соответствующего образовательного уровня. Продемонстрировано, что принадлежность образовательного учреждения к определенному рангу в рамках одного образовательного уровня влияет на формирование неравных результатов образовательной системы в одном и том же образовательном уровне;

– введена и раскрыта категория социального самопродвижения субъекта в системе отношений общественного неравенства, имеющая ключевое значение для обоснования концепции эволюционного развития общества как более предпочтительного, по сравнению с процессом насильственной революционной ломки социума.

Основные положения диссертационного исследования, выносимые на защиту, сформулированы в следующих тезисах.

1. Традиционные взгляды на функцию образования рассматривают образование прежде всего как инструмент совершенствования человеческого общества и его гуманизации, и в том числе, как инструмент сглаживания социального неравенства. Но вся история развития системы институционального образования демонстрирует, что образование, повышая общий культурный уровень

общества и отдельных личностей, способствуя гуманизации общества, никогда не выполняло функции устранения неравенства, а с точностью до наоборот – всегда воспроизводило неравенство, выступая одним из основных механизмов его воспроизводства.

2. Образовательное неравенство является системно адекватным по своей структуре и социально оправданным и в известном смысле справедливым; оно способствует общественной стабильности и эволюционному характеру развития общества при условии, что основные социальные группы получают образование соответствующего уровня, обеспечивающее им воспроизводство их социального статуса и образа жизни для основной массы представителей этих групп; в то же время оно исполняет роль социального лифта вертикальной восходящей мобильности для наиболее талантливых и «социально мудрых» представителей нижестоящих социальных групп. Напротив, уменьшение образовательных возможностей или стимулирование через образование завышенных социальных ожиданий дестабилизирует общество, развивая в нем социальную напряженность.

3. Существование человека в своем социокультурном слое порождает у него существенно отличное восприятие мира от восприятия мира теми, кто находится в разных и неравных с ним социальных группах, и существенно разные интерпретации этого мира и его представление в сознании, которое в свою очередь конституирует его социальную практику и в итоге его бытие. Неудовлетворенность занимаемой социальной позицией порождает протест и отрицание существующего порядка, а также мотивирует субъекта на социальную активность по изменению существующего положения дел; при этом преуспевший в своей активности субъект либо занимает более достойную социальную позицию в существующем порядке неравенства, либо, радикально изменив структуру неравенства, начинает занимать во вновь сформировавшемся при его активном участии порядке неравенства преференциальные позиции. Осознание и отношение человека к неравенству, существующему в обществе в различных сферах и формах проявления, всегда дуально, поскольку, отвергая одну форму неравенства, человек, в конечном итоге, принимает другую, что доказывает неизлечимость социальной первопричины, порождающей неравенство в обществе, и в образовании, в частности.

4. Общественная ценность образования представляет собой систему взаимосвязанных и в большей или меньшей мере взаимообусловленных ценностей, выражающих отношение к этому общественному феномену различных и неравных социальных групп населения, сформировавших свое отношение к образованию в

соответствие со своей социокультурной практикой. В этом ценностном комплексе атрибутивное положение занимают такие фундирующие систему образования элементы как ценность образования, сформированная правящими высокоранговыми группами, и ценности образования, сформированные многочисленными и ключевыми группами населения, чье положение в структуре общества в первую очередь зависит от качества и структуры образования, и в которых, в конечном счете, нуждаются высокоранговые группы. Окончательной тождественности этих элементов невозможно достичь, поскольку социальная, экономическая и культурная гомогенность общества в принципе недостижима, но необходим ценностный компромисс образовательных ценностей.

5. Начиная образование в системе соответствующих учреждений, представители разных и неравных социальных групп приходят к началу образовательного процесса, владея разными социальными диалектами, которые отражают их различное восприятие мира, обусловленное разными и неравными социокультурными условиями их бытия и его интерпретацию в социальном сознании этих групп. И в свою очередь, разница в восприятии самым глубоким образом фундирует их социальные диалекты, осваиваемые в процессе социализации и инкультурации, и которые они используют как главное средство в своем образовании.

6. В образовательной системе неизбежно возникают герменевтические барьеры между педагогами и обучаемыми, обусловленные тем, что значительная часть обучаемых принадлежит к другим социальным группам, использующим разные социальные диалекты, выражающие их разное восприятие всего общества. Барьер понимания, или герменевтический барьер, является атрибутивным свойством, имманентно присущим образовательной системе, поскольку фундирован самой неравной природой общества. Герменевтический барьер есть один из главных результатов и в то же время одно из главных условий существования образовательного неравенства. Герменевтический барьер может быть лишь минимизирован, но не устранен.

7. В системе образования имеет место объективное и неравномерное распределение информационного ресурса в силу того, что он по-разному распределяется по учебным заведениям различного уровня, решающим свои специфические задачи по обучению и социализации. Неравномерность распределения фундирована также в силу возможностей образовательных структур одного уровня в получении и привлечении источников и носителей информации, а также по возможностям обработки, использования информации и создания новой информации. В

самом образовательном учреждении информация распределена неравномерно по критерию важности той роли, которую она исполняет в образовательном процессе при подготовке специалиста: важности, которую оценивают педагоги, и важности, которую оценивают сами обучаемые и их родители.

8. Система образовательных учреждений имеет явную структуру распределения по различным и неравным уровням образования, но, кроме того, система образовательных учреждений обладает еще и скрытой структурой неравного распределения ресурсов и формирования неравного результата, вследствие возникновения и функционирования разноранговых образовательных учреждений на одинаковых образовательных уровнях. Между элитаризацией и маргинализацией в высшем образовании существует вполне обоснованная и объективная связь.

9. Образование как институциональный вид деятельности осуществляется в организованных системных формах, и поэтому образовательная система может функционировать в зависимости от ситуации как в сбалансированном, так и в несбалансированном состояниях. Сбалансированное состояние образовательной системы может наблюдаться лишь в том случае, когда ее структура по своим характеристикам, в том числе, по характеру социального неравенства, соответствует характеру общества как социетальной системы. Сбалансированность неравенства включенных ценностных элементов разных социальных групп в целевой комплекс образовательной системы, задающий тренд ее развития, во многом является основным фактором, определяющим сбалансированность образовательного неравенства в обществе.

10. Образование в современном обществе в комплексе с другими маркерами выступает одним из важнейших маркеров, позволяющим социальным группам достаточно четко самоидентифицировать себя в качестве особого социального субъекта, не только обособляя, но и ранжируя себя по отношению к другим социальным группам, и сопрягая это с осознанием естественности и приемлемости сложившегося положения дел, что способствует эволюционному характеру общественного развития.

11. Образовательное неравенство отражает общее состояние неравенства в обществе и при наличии адекватного соответствия между ними играет существенную положительную роль в формировании положительной динамики эволюционного развития общества в целом и отдельной личности в частности.

12. Система образования как социальный институт общества,

принимающий самое непосредственное участие в процессе воспроизводства и закрепления социального неравенства, имеет моральные и профессиональные обязательства перед молодым образующимся поколением по раскрытию для него всей картины потенциала по самопродвижению как более предпочтительной жизненной стратегии по сравнению со стратегией, носящей экстремистский и разрушительный характер.

13. В целях максимизации потенциала социального самопродвижения личности есть необходимость четко и недвусмысленно формулировать указанные обязательства системы образования в документах, определяющих государственную образовательную политику, и закладывать их в основу воспитательной концепции образования и концепции профессиональной подготовки специалистов.

Теоретическая и практическая значимость результатов диссертационного исследования состоит в том, что в результате применения методологии различных научных направлений были получены результаты, обосновавшие главный тезис исследования о том, что образовательное неравенство есть более или менее сбалансированная производная характеристика образовательной системы от общей характеристики социокультурного неравенства как характеристики целого общества как социетальной системы. Тем самым диссертационная работа вносит вклад в решение научной и социальной проблемы объективности и востребованности неравенства в образовании.

Практическая значимость результатов диссертационного исследования состоит в том, что они могут быть использованы в системе профессионального образования для формирования структуры и содержательного наполнения ряда социальных и философских дисциплин, таких как «Философия образования», «Социальные институты и структуры», «Педагогическая антропология». Кроме того, результаты исследования могут быть рекомендованы для использования при разработке образовательной политики государственными органами власти и управления.

В социально-прикладном аспекте значимость данного исследования состоит в том, что, используя его материалы, можно и необходимо вести воспитательную работу с учащейся молодежью с тем, чтобы молодые люди могли строить свои жизненные стратегии, исходя из объективной оценки своих потенциальных интервалов восходящего социального движения, и понимания того, что превышение этих интервалов вполне возможно, но за такое превышение можно заплатить очень высокую цену в случае неудачной реализации жизненной стратегии восхождения. Кроме того, обладая видением целостной картины

проявления образовательного неравенства, молодой человек вполне способен минимизировать его воздействие на себя лично.

Апробация работы. Основные результаты настоящего диссертационного исследования опубликованы в двух монографиях: «Образовательное неравенство: социально-философский анализ» (19,7 п.л.) и «Образование в системе реконструкции российского общества» (7,5 п.л.). Кроме того, результаты диссертационного исследования опубликованы в материалах международных, всероссийских научных и научно-практических конференций, российских научных журналах, публикующих научные статьи по проблемам философии, таких как «Философия образования» (Новосибирск), «Философия права» (Ростов-на-Дону), «Гуманитарные и социально-экономические науки» (Ростов-на-Дону), «Социально-гуманитарные знания» (Москва), «Известия ТРТУ» (Таганрог), «Вестник ТГПИ» (Таганрог). Основные идеи обсуждались на следующих конференциях: юбилейной научной конференции «Информация, коммуникация, общество» (Санкт-Петербург, 2004), 3-й всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2004), 6-й всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2005), всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Великой Победы «Философия отечественного образования: история и современность» (Пенза, 2005), всероссийской научно-практической конференции «Проблемы экономики и информатизации образования» (Тула, 2005), 5-й всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2006), международной научно-практической конференции «Развитие систем высшего образования в обществе знания: тенденции, перспективы, прогнозы» (Москва, 2006), 6-й всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2007). Основные идеи и результаты диссертационного исследования также были опубликованы в сборниках научных работ, изданных высшими учебными заведениями: прежде всего в международном сборнике научно-практических работ «Актуальные проблемы социальной работы, экономики, образования и культуры» Московского государственного социального университета (Вып. 1, Ростов-на-Дону, 2004; Вып. 2, Ростов-на-Дону, 2005; Вып. 7, Ростов-на-Дону, 2006), а также в научно-методическом сборнике «Новые ценности образования» (Вып. 4 (34)

«Культурная парадигма») (Москва, 2007), в международном научном альманахе Российского государственного социального университета и Актюбинского государственного университета им. К. Жубанова (Вып. 1, Таганрог-Актюбинск, 2007, Вып. 3, Актюбинск-Таганрог, 2008; Вып. 9, Актюбинск-Таганрог, 2010).

Положение и выводы диссертации обсуждались на теоретических семинарах кафедры социологии, политологии и обществоведческого образования Педагогического института Южного федерального университета, кафедры социальной философии Российского государственного социального университета, кафедры социально-гуманитарных дисциплин и социальной работы Таганрогского филиала Российского государственного социального университета.

Всего по теме диссертации опубликовано 30 научных работ общим объемом около 31 п.л.

Структура работы. Диссертационное исследование состоит из введения, четырех глав, состоящих из 11 параграфов, заключения и списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, рассматривается степень ее разработанности, формулируются основные цели и задачи исследования, указываются элементы новизны, определяются новые подходы в решении поставленных проблем, излагаются основные положения, выносимые на защиту, освещается теоретическая и практическая значимость диссертационной работы, достоверность и обоснованность полученных и проанализированных данных, ее апробация.

В **Главе 1 «Концептуальный анализ теоретических конструктов образовательного неравенства»** рассматриваются основные парадигмы научных, философских, религиозных, а также утопических исследовательских программ изучения и осмысления неравенства как неотъемлемой характеристики любого сколь-нибудь развитого в культурном отношении социума, чье развитие и динамика детерминированы именно наличием социокультурного неравенства во всех сферах человеческого бытия. При этом обозначается авторская позиция в отношении данного вопроса, которая определила формулировку гипотезы исследования и его методологическую основу. Общество существует и развивается только как структурно дифференцированный объект, а дифференцированность его как системы имеет ценностную

нагруженность в оценке социальных субъектов, что детерминирует ранжированность социальных структур и неравность субъектов, занимающих свою позицию в этих структурах. Рассматривается роль образования в сохранении равновесного положения общества. В этом отношении раскрывается роль образования, когда оно действительно воспроизводит характеристики социокультурного неравенства, которые соответствуют сложившимся характеристикам социокультурного неравенства во всем обществе в целом.

В параграфе 1.1. «Гносеологические и онтологические аспекты социально-философского анализа образовательного неравенства» представлен анализ основных парадигм исследовательских программ. Были выделены философская, научная, религиозная, утопическая парадигма, а также образно-художественная парадигма искусства. В ходе анализа делается акцент на философско-научной исследовательской программе осмысления и познания социального мира в ключе решения дихотомии «равенство – неравенство». Анализ становления и реализации этой программы представлен в исторической ретроспективе, начиная с Античности и до настоящего периода исследований. Были выделены два основных философско-научных подхода к решению проблемы дихотомии равенства – неравенства. Сторонники первого видят решение этой проблемы в ключе радикального введения равенства как всеобщего и не имеющего исключения принципа общественного устройства. Но в этом подходе также можно выделить тех исследователей, которые ограничивают равенство отдельными сферами отношений и социальными структурами. Например, известный принцип социализма утверждает распределение благ как неравный процесс и результат – «от каждого по способностям – каждому по труду». Оппоненты – это принципиальные сторонники безусловного и суверенного права сильного на раздел благ по своему усмотрению, другими словами, это приверженцы неограниченного неравенства, вплоть до теоретиков откровенно социально-расистского устройства общества. Но и представители этого подхода также не едины в своих мнениях, и среди них можно найти тех, кто усматривает решение этой проблемы в сохранении неравенства как необходимого, но частного принципа общественного устройства. Сторонники данной точки зрения – это, условно говоря, исследователи-гуманисты, полагающие, что требуется политически и юридически закрепленный принцип равенства возможностей, но во всех остальных сферах человеческой жизни должен действовать принцип неравенства потенциалов, интенций и результатов. С учетом подобной группировки, можно представить следующую схему, отражающую модель континуума исследуемых философско-научных

парадигм исследования и решения проблемы дихотомии «равенство – неравенство»:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1) Парадигма всеобщего и всеаспектного равенства | 2) Парадигма широчайшего многоаспектного равенства, но ограниченного отдельными видами неравенства | 3) Парадигма ограниченного равенства, прежде всего политического или правового, при широкой репрезентации неравенства в сфере потенциалов, интенций субъекта и результатов их реализации | 4) Парадигма всеобщего и всеаспектного неравенства |
|---|---|---|---|

Мировоззренческие отличия позволяют сторонникам каждой позиции увидеть то, что скрыто от их оппонентов. И в этом есть потенциал и научного, и философского развития знания об изучаемых общественных явлениях, и, конечно же, образования. В диссертационном исследовании утверждается, что только научная и философская парадигмы во всем плюрализме их методических исследовательских программ и мировоззренческих позиций позволяют открывать все более и более приближающиеся к истине знания и находить все более эффективные подходы к решению проблемы образовательного неравенства и, что важно, решения этой проблемы.

Ценностный элемент – это атрибутивная компонента любого человеческого сообщества, которая делает это сообщество именно социальным. Но ценности – это не однородная масса одинаковых элементов. Чем более развита и сложна та или иная общественная сфера жизнедеятельности, тем более сложна и дифференцирована ее ценностная основа, которая и детерминирует дифференцированность и ранжированность всех элементов и процессов в общественной системе как оцененных социальными субъектами. Другими словами, социальную анизотропию фундируют ценности и их дифференциация и ранжирование.

Идея равенства завораживает многих, потому что формы неравенства, которые, знало человечество, как правило, сопровождалось жестокостями и произволом, унижением человеческого достоинства. Эти манифестации социального неравенства были столь чудовищны, что полностью скрывали ту естественную роль неравенства, которая отражала само содержание социального устройства. Но характерно то, что в большинстве эгалитаристских теорий, так или иначе, можно увидеть апологии того или иного вида нового неравенства. В идее социального

равенства главное содержание – это мысль, что человек и его мир не может рассматриваться как механическое продолжение мира природного и биологического. Нельзя опускаться на уровень биологии тому, кто наделен способностью рефлексировать в отношении себя, всего окружающего мира, включая и момент творения мира, и, наконец, своего мышления об этом мире и самой своей рефлексии этого мышления.

В идее социального неравенства главной можно признать мысль о том, что нельзя произвольно перестроить то, что принципиально не изменяется без того, чтобы один объект исчез, а его место не занял бы другой объект, пусть структурно составленный из тех же элементов. Из природы человеческого общества нельзя устранить неравенство как атрибутивную структурную характеристику, выражающую его системную сущность, без того, чтобы привести, тем самым, это общество к стагнации и, в конечном итоге, к деградации и гибели. Устранение одного неравенства в процессе слома старой социальной структуры порождает процессы новой структуризации из того, что осталось в обществе, потрясенного такой деструктуризацией, и в конце таких, по сути, восстановительных процессов возникает новый порядок статусов, рангов, слоев и классов, неравных и иерархизированных. Следует при всякой возможности смягчать формы неравенства, но, понимая при этом, что устранение неравенства как такового приведет только в тупик. Образование по своей природе не снимает социокультурное неравенство, оно воспроизводит и закрепляет его в масштабах всего общества, но персонально каждому обучающемуся образованию дает инструментарий и шанс на изменения в позиции неравенства или на смягчение неравенства.

В параграфе 1.2. «Базовые конструкты образовательного неравенства» доказывается, что для социальной системы как объекта безразлично, кто персонально составляет те части и уровни системы, которые индивиды как элементы самой системы оценивают как высоко- или низкостатусные. Но для самих людей как элементов социальной системы вопрос персональной включенности в высокостатусные структуры, ее обоснованности, справедливости, самой возможности такой включенности является животрепещущим. И все они озабочены решением данного вопроса по самым разным основаниям как для себя лично, так и для своих потомков. Решение этого вопроса производится по всем направлениям, в том числе по направлению воспроизводства системой своих структурных элементов. Для социальных систем одним из самых фундаментальных механизмов воспроизводства является система образования. Н. Луман в своей работе «Дифференциация»¹⁴ развивает

¹⁴ Луман Н. Дифференциация. М.: Логос, 2006.

идею о том, что именно дифференцированность, т.е. неравность и неравенство, является условием возникновения связей, системности, и, в итоге, неравного единства того целого, которое можно определить как социум. Проецируя его мысль на феномен образования, можно сказать, что образовательная система может состояться как системное единство, как целостный феномен только при условии внутреннего неравенства и внутренней дифференцированности, которые обусловлены дифференцированностью и неравностью социетальной системы, внешней по отношению к системе образования.

Отрицательное отношение к социальному неравенству складывалось в обществах европейского цивилизационного типа, когда степень неравенства доходила до крайней меры. Поэтому и неравенство, которое, так или иначе, воспроизводилось в образовании, испытывало на себе проекцию негативного общественного отношения. Это позволяет считать изучение образовательного механизма воспроизводства и закрепления неравенства в аспекте его положительного значения для развития общества чрезвычайно важной научной и философской задачей, решение которой позволит снять проблему недооценки положительной роли образовательного неравенства.

В параграфе 1.3. «Проблемное поле образовательного неравенства» анализируется перманентно сохраняющаяся в обществах различного типа ситуация, складывающаяся в различные культурно-исторические эпохи, когда образовательная система выпускает подготовленных выпускников в соответствии с тем, какие потребности, в первую очередь, правящих высокоранговых групп, они будут обслуживать в своей профессиональной деятельности. При этом представляется во внимание тот факт, что и для массовых слоев населения не всегда необходимо образование равное и самого высокого уровня. Поскольку, во-первых, разные слои населения неодинаково оценивают и используют образование как инструмент профессиональной социализации и инкультурации в собственных социальных структурах, и, во-вторых, более высокий уровень образования, который массово задается для социальных слоев, объективно не использующих его в своей социальной практике, формирует неоправданно завышенные ожидания, невозможность реализовать которые порождает серьезные фрустрации, чреватые социальными напряжениями и взрывами массового народного недовольства.

В Главе 2 «Неравенство образовательных интенций и потенциалов» содержится анализ готовности и нацеленности неравных социальных групп к образовательному процессу, а также оценка образования в целом как общественного института и его отдельных

уровней и результата, который может быть получен на том или ином образовательном уровне и подуровне, в соответствие с тем, как эти социальные группы оценивают возможности использования результата и его потенциальную эффективность в своей социальной практике. Такая неравность в интенциях предопределяет изначально разные векторы образовательных траекторий. В диссертационном исследовании проведен анализ двух взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, которые являются одними из главных детерминант образовательного неравенства, с одной стороны, и главными механизмами его воспроизводства, – с другой, а именно лингвистического и герменевтического.

В параграфе 2.1. «Социальная дифференциация сознания как онтологизация социального неравенства (образовательный контекст)» выявляется дифференциация картин мира, которые формируют в своем сознании представители неравных социальных групп в зависимости от того, в какие социальные реалии они погружены. Анализируется тот факт, что профессиональная деятельность и, соответственно, образование являются одними из самых мощных детерминирующих социальное сознание факторов. Неравность в обладании благами и оценка этого факта как следствия неравности социальной позиции в общественном пространстве возмущают личность и порождают у нее либо стремление к занятию более достойного положения в существующей социально дифференцированной структуре через социальную личностную конкуренцию, либо стремление изменить саму структуру общества, когда в новой структуре они, как представители данной социальной группы, могли бы занять все вместе достойное их место и получить все блага сполна. Но при этом априорно подразумевается, что неравенство как явление должно сохраниться. Должны лишь поменяться субъекты в занимаемых неравных позициях. При этом, занимая более выгодную для удовлетворения своих потребностей социальную позицию, и отдельная личность, и целые социальные группы начинают положительно оценивать существующее (или вновь возникшее) неравенство как таковое, и в частности, тот вариант, в котором именно они занимают более высокое общественное положение. Неравенство, таким образом, закрепляется в ценностном слое общественной экзистенции и фундирует как исходная компонента все остальные элементы ценностного слоя культуры человеческого общества. Подавляющее большинство ценностных элементов подвержены влиянию неравенства и, в свою очередь, опосредованно обуславливают отношения неравенства в обществе и воздействуют на процессы закрепления неравенства или даже генерируют возникновение новых видов и форм неравенства. Ценности есть не что иное, как продукт и содержательная

часть сознания. Образовательная система, репродуцируя знания в новых поколениях, выполняет одну из своих важнейших функций – генерирование социального сознания на том или ином достигнутом обществом уровне знаний как функцию, фундирующую само существование общества, которое есть целостность сознательных индивидов. Подготовка специалистов в каждом образовательном уровне системы формирует у выпускников учебных заведений каждого образовательного уровня характерный стиль анализа и оценки, который задает определенную направленность и даже шаблонность профессионально-образовательного мышления представителей социальных групп, формирующихся преимущественно из выпускников учебных заведений соответствующего образовательного уровня. Образование как разноуровневый процесс онтологизирует неравенство социального сознания разных и неравных социальных групп.

В параграфе 2.2. «Ценностной базис институционализации образования и образовательного неравенства» анализируется ценностной базис, на котором в образовательной системе закладываются основы социокультурного неравенства.

«Быть человеком в человеческом обществе вовсе не тяжкая обязанность, а простое развитие внутренней потребности: никто не говорит, что на пчеле лежит священный долг делать мед; она его делает потому, что она пчела. Человек, дошедший до сознания своего достоинства, поступает по-человечески потому, что ему поступать так приятнее, разумнее; я его не похвалю даже за это – он делает свое дело, он не может иначе поступать, так, как роза не может иначе пахнуть»¹⁵. Человеческое достоинство воспроизводится в процессе образовательной трансляции культуры как на институциональном, так и на неинституциональном уровнях образовательной системы общества. Поэтому естественно возникает вопрос о том, какая культура транслируется в этих разноуровневых образовательных процессах.

Каждый класс и каждый социальный слой, так или иначе, но обязательно воспроизводят свои особые социокультурные характеристики. Но каждый класс располагает разным инструментарием воспроизводства своей системно-социальной уникальности и своего особого места в обществе. И в этом арсенале методов воспроизводства именно высокоранговые правящие группы практически монопольно владеют доступом к управлению самым мощным и эффективным инструментом самовоспроизводства социума – системой институционального образования. И чем более полным образом система

¹⁵ Цит. по: Ильин В.В. Философия: В 2 т. Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2006. Т. 2.

институционального образования охватывает большее число социальных групп, тем более эффективно они прививают другим социальным группам ценности и установки, выгодные высокоранговым социальным группам (выступающим правящими группами).

Развитие демократического образа жизни общества немыслимо без того, что демократические ценности все более завладевают умами не только низкоранговых слоев населения, которые объективно заинтересованы в развитии демократии в своей стране, но и становятся значимыми и для представителей высших классов, которые обоснованно начинают видеть в демократической форме государственного устройства наиболее оптимальный вариант для реализации своей власти, ее упрочнения и усиления, а также еще большего закрепления властного положения, которое занимают высокоранговые социальные слои, поскольку демократические процедуры реализации власти придают властвующему положению высокоранговых слоев невиданную никогда ранее в истории легитимность в глазах большинства населения.

Современное общество нуждается в значительном числе, подчас в массовых количествах, квалифицированных специалистов разного уровня подготовки. Чем выше уровень развития демократии в обществе, тем большее число специалистов должна подготовить система институционального образования. Подготовка большого числа высокообразованных специалистов может осуществляться только при том условии, что она обязательно включает целый ряд учебных дисциплин культурообразующего характера, т.е. дисциплин, содержанием которых являются сведения, во многом составляющие представление о социокультурных ценностях господствующей или, более правильно, доминирующей культуры в обществе. Будущий специалист неизбежно, усваивая комплекс знаний по дисциплинам социально-гуманитарного блока, критично или некритично знакомится и более или менее глубоко усваивает ценностные элементы той доминирующей культуры, которую представляют данные дисциплины. Мера представления ценностного пласта в данном блоке во многом зависит от того, как представляют себе лидеры правящих социальных групп насущность ценностного фундирования формирующейся профессиональной культуры той армии специалистов, которые рекрутированы для стабилизации и эволюционного развития общества именно в том направлении, которое желательно для этих правящих социальных слоев, и тех групп населения, которые можно определить как субэлиты. Чем больше они этим озабочены, тем выше статус таких дисциплин в подготовке специалистов. Чем выше значимость специалистов того или иного уровня, тем больше и значимее данные дисциплины представлены в учебном плане и тем выше

статус итоговой аттестации по этим дисциплинам. Для правящих слоев и для всего демократического общества в целом становится актуальным вопрос о содержании ценностной компоненты в профессиональном образовании молодежи, которая первичным и неокончательным пока еще образом для многих представителей молодежи расслаивается, входя в разные уровни институционального образования.

В параграфе анализируются разные подходы к оценке значимости образования для человека с точки зрения отдельных личностей – от прагматичного инструментария социальной конкурентной практики и до способа жизнеутверждения и метода, расширяющего личный творческий потенциал самостановления личности. В параграфе последовательно раскрываются ценностные основания и причины того, что наивысшую оценку образованию дают те социальные группы, чье сохранение и самовоспроизводство в значительной мере зависит именно от возможности получить образование соответствующего уровня и качества. И именно они, в первую очередь, заинтересованы в развитии образования и, в том числе, в его функции воспроизводства социокультурного неравенства. Оценка значимости образования у различных неравных социальных групп имеет различную векторную направленность, что в полной мере согласуется с гетерогенной, дифференцированной структурой общества, из чего следует, что разное участие различных социальных групп в образовательном процессе в его различных уровнях, разное отношение к управлению этим процессом есть вполне нормальное и естественное состояние общества.

В параграфе 2.3. «Семиотико-прагматический уровень анализа формирования неравенства в образовательной среде (коннотационный аспект)» ведется анализ влияния социального диалекта, который отражает видение социального окружения и всего общества в целом представителями разных социальных групп, на то, как они по-разному выражают отраженную в их сознании социокультурную действительность. Неравное восприятие и выражение мира через социальные диалекты разноуровневых социальных групп возникает в ходе ранней социализации, и в институциональной образовательной системе можно представить ряд типичных ситуаций, которые с той или иной вариативностью присутствуют практически во всех уровнях образования: во-первых, когда педагоги и учащиеся говорят на разных социальных диалектах, поскольку находятся в существенно отличающихся социальных группах. Первый вариант – учащиеся из высокоранговых социальных групп и педагоги как представители средних слоев населения, второй – учащиеся из низкоранговых социальных групп и педагоги как представители средних слоев населения. И, во-вторых, когда учащиеся и

педагоги принадлежат к средним слоям населения. В первых двух вариантах педагоги и учащиеся, пребывая в разных социальных мирах, действительно говорят на разных языках, что самым существенным образом ухудшает качество образовательного процесса и его результата, если не предпринимается никаких компенсационных мер. Мерами компенсации системного характера для высокоранговых слоев являются создание элитарной образовательной подсистемы на всех уровнях образования. Образовательный элитаризм – не только и даже не столько комфорт, сколько именно компенсаторный механизм. Для низкоранговых слоев компенсационные меры имеют два основных варианта. Первый – это маргинализация образовательного процесса, в том числе и упорное стремление учащихся предельно упростить язык образовательного процесса, всячески склоняя (а порой, фактически, принуждая) к этому педагогов. Второй вариант основан на сильнейшей мотивации к восходящей мобильности с использованием всех инструментов, прежде всего образования, с сильным желанием усвоить и языки, и стиль восприятия социокультурной действительности, которую представляют учащимся – социальным лидерам – педагоги. Дж. Брунер отмечает: «Мы можем с уверенностью сказать, что наше сознание (в том числе и лингвистическое) способно преодолевать ограничения, налагаемые любой знаковой системой... мощь человеческого разума определяется не только и не столько врожденными задатками, сколько теми знаковыми системами, которые оказываются в нашем распоряжении»¹⁶. Только те представители низкоранговых слоев населения, которые решительно настроены использовать профессиональное образование и образование вообще, включая среднее, в качестве инструмента для своей личной восходящей мобильности, мотивированы на преодоление лингвистических и, следовательно, герменевтических барьеров, возникающих в институционализированной среде «официального» образования. В современном обществе, для которого яркой характерной чертой является господство бюрократических структур, и в котором правящие социальные группы и их лидеры понимают значимость постоянной и качественной динамики восходящей мобильности для них самих и общества в целом, образование, выступая одним из естественных и эффективных лифтов-фильтров, должно выполнять, по словам Брунера, наряду с другими функциями, функцию «всемерного развития лингвистической компетентности учащихся»¹⁷. И оно выполняет эту функцию, но, не заставляя¹⁸, а пропуская через свои фильтры тех

¹⁶ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Тем более, что заставить насильно мыслить иначе – это бесполезное занятие.

учеников-лидеров из нижестоящих социальных групп, которые, пытаясь создать для себя посредством получения образования эффективный инструмент социализации, стремятся освоить стиль мышления и, соответственно, стиль языкового выражения, характерный для представителей тех социальных групп, с которыми они стремятся себя идентифицировать, и в которые они стремятся влиться. «Пленниками языка оказываются как раз те люди, которые пользуются им неосознанно»¹⁹. Ведь мышление, которое имеет своим продуктом мысль, не может представить ее иначе, как выразив через язык, пользуясь им как средством для экстернализации тех внутренних содержаний, которые вкладываются человеком в мысль. Именно в языковой форме мысль только и может быть зафиксирована и обрести свойство интерсубъективности. Те учащиеся, кто не смог или не захотел преодолеть лингвистический барьер, создают для себя герменевтический барьер в образовании, и таким образом лично участвуют в формировании образовательного неравенства как результата образовательного процесса. Те педагоги, которые не стремятся снять лингвистический барьер, осознанно или невольно со своей стороны воздвигают этот барьер. Преодолеть эти барьеры при сознательном неприятии и осознаваемом нежелании нет никакой возможности, что укрепляет и постоянно воспроизводит образовательное неравенство как результат образовательного процесса.

В параграфе 2.4. «Герменевтические аспекты анализа образовательного неравенства» ведется рассмотрение того, как в процессе образования на его качество и соответственно на качество результата образования влияет понимание. В системе институционального образования педагоги, составляя основную и решающую часть операционной подсистемы, в своей основной массе объективно входят в так называемые средние слои населения, которым присущ свой тип социального сознания, характерной особенностью которого является высокая оценка ценности теоретического знания как такового и, как следствие, высокая оценка ценности образования как в институциональной, так и в других формах. Учащиеся и педагоги как представители соответствующих социальных групп входят в образовательный процесс, основным результатом которого должно стать понимание, конституирующее их индивидуальный образ мира, т.е. их бытие (или существование). Предпонимание как атрибутивная составляющая процесса понимания текста задает и начальные

¹⁹ Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.

возможности интерпретации, и горизонты желаемого понимания. То есть само понимание и его объёмы во многом фундированы тем предпониманием, которое, в свою очередь, складывается для каждого учащегося в социальной среде, где протекает социализация данной личности. Следовательно, изменить начальный базис, т.е. предпонимание, можно, лишь изменив социальное окружение. Именно тогда для человека становится возможным изменить горизонты своего понимания, поскольку при этом эволюционно (как правило) или революционно модифицируется или полностью изменяется интенциональность данной личности на познание в системе институционального образования. Естественной предстает ситуация, когда основная часть успевающих учащихся являются представителями тех социальных слоев, которые наиболее близки по своему положению в иерархичной структуре общества тому слою, к которому объективно принадлежит сам педагог.

В системе институционального образования происходит распределение образовательных учреждений на три основные группы, а именно: на так называемые «нормальную», маргинализованную и элитаризированную школы. Кроме того, высшие социальные группы, обладая чувством высокой ответственности за качество исполняемых ими государственных функций по управлению развитием общества, создавая элитарные школы, стремятся наряду с созданием элитарного образования, нацеленного на образовательное самовоспроизводство, создавать в то же время элитные школы, а часть элитных школ переводить в состояние элитно-элитарных. Процесс распределения образовательных учреждений на три группы следует оценивать как естественную компенсаторную реакцию системы образования в условиях, когда институциональное образование распространяется в обществе до уровня массового и при этом формальный уровень массового образования повышается. Подобного рода компенсаторная реакция общества в системе институционального образования призвана минимизировать возникающий герменевтический барьер. Если процесс создания элитарных школ является сознательным и в какой-то мере даже планируемым, а оценивать его при качественных результатах образования можно и положительным образом, то процесс маргинализации школ является однозначно отрицательным. Значительная или большая часть учащихся таких школ (в зависимости от степени маргинализации школы) не хотят и не являются по-настоящему успевающими. Реальное качество таких школ является низким, несмотря на официальные результаты.

Возникающее в средней общеобразовательной школе распределение учащихся по объему и качеству понимания изучаемого образовательного материала институционально закрепляется системой

отбора вступительных испытаний в школы среднего и высшего профессионального образования. Распределенность по объему и качеству понимания, будучи детерминирована социальными факторами бытия учащихся, закрепляется для основной массы учащихся прохождением и завершением институционального образования на том или ином уровне, что в свою очередь во многом предопределяет возможность их вхождения в тот или иной социальный слой и закрепление в нем, а в дальнейшем и уровень социальной дистанции, которую потенциально сможет преодолеть данный индивид. И тем самым образование генерирует, наряду с другими социальными и экономическими факторами, социальную распределённость, а значит и неравенство.

Глава 3 «Неравенство образовательных условий» посвящена анализу таких базовых факторов образовательной системы, фундамирующих ее природу, как структура в аспекте уровневой ранжированности и информационный ресурс, распределение которого по уровням и подуровням структуры образовательной системы, с одной стороны, является следствием ранжированности образовательных уровней, а с другой стороны, поддерживает эту ранжированность.

В параграфе 3.1. «Информационные аспекты образовательного неравенства» рассматриваются процессы распределения информационного ресурса по уровням образования и влияние этого распределения на формирование образовательного неравенства. Образовательная система, как и любая другая открытая социальная система, характеризуется прохождением по ее каналам различного рода информации. Входящая и вновь созданная внутри системы информация фильтруется, и часть ее используется в работе различных подсистем, другая ее часть после фильтрации отсеивается и утилизируется. В образовательной системе можно выделить две основных информационных подсистемы, которые самым тесным образом связаны друг с другом. Первая подсистема принимает и сохраняет наиболее ценную информацию с точки зрения всего социального системного комплекса образования. А вторая подсистема обрабатывает и использует оперативную информацию, постоянно поступающую на вход системы, ранжирует ее по критерию ценности и наиболее ценную направляет в первую подсистему. Эта подсистема, можно сказать, выполняет функцию «консервации» наиболее ценного информационного ресурса для всего социально-системного образовательного комплекса. В «оперативной» подсистеме обращается большой объем информации с большим удельным весом отсеивания в процессе перевода ее в «консервативную» подсистему. Среди всех типов социальных систем и институтов именно образовательная система входит в число наиболее эффективно

использующих и хранящих ценную информацию. Именно для нее характерным является превалирование «консервативной» подсистемы над оперативной. Система образования, воспринимая из системы научного исследования массивы информации, делит ее на оперативную и «консервативную» части. Причем именно из научной подсистемы системы познания образовательная подсистема получает наиболее объемные и значимые массивы информации. «Консервативная» информационная подсистема образовательного учреждения, в первую очередь, составлена из фундаментальных знаний по социально-экономическим, гуманитарным, естественнонаучным и математическим дисциплинам и, во вторую очередь, – из знаний наиболее фундаментальных теорий из сферы будущей профессиональной деятельности подготавливаемого специалиста. Эти дисциплины можно определить как парадигмальные, поскольку они формируют тип мышления как проявление социального сознания будущего члена той или иной социальной группы и, конечно же, тип мышления как представителя той или иной профессии. Оперативная информационная подсистема образовательного учреждения составлена из знаний так называемых дисциплин инструментального плана, т.е. тех, информация по которым наиболее быстро меняется, и поэтому ее ценность быстро уменьшается.

Преподавательский корпус как активная часть информационной системы образовательного заведения производит отбор и перевод информации из оперативной информационной подсистемы в «консервативную» информационную подсистему, выполняя функцию механизма фильтрации, а некоторая часть его, которой делегирована соответствующая функция, и формирует критерии фильтрации, по которым определяется, какого рода информация является ценной и подлежит переводу. Именно преподаватели-академисты составляют тот ресурс, который в состоянии наиболее качественным образом передать ценную информацию в процессе обучения, а также передать ее в информационное хранилище. Но и сами преподаватели как носители информации, ее генераторы распределены по учебным заведениям разного уровня, а по каждому уровню – совершенно неравным образом и по составу (преподаватели-академисты и преподаватели-практикующие специалисты), и по уровню подготовки самих преподавателей. При этом проявляется еще одна форма информационного неравенства – это неравенство качества трансляторов информации²⁰ и информационных хранилищ²¹, которыми располагают так называемые «нормальные» школы всех образовательных уровней и школы всех уровней элитно-элитарной

²⁰ Под которыми понимаются преподаватели.

²¹ Прежде всего, научные и учебные библиотеки и видеотеки.

части образовательной системы.

В параграфе продемонстрировано, как от уровня к уровню изменяется роль и значение информации, которая представлена в предметах разных блоков учебных дисциплин, при том, что на каждом более высоком уровне образования растет роль и значение дисциплин «социокультурного» блока, а главное – их оценка со стороны учащихся. Кроме того, указано на сходную тенденцию в подуровнях одного образовательного уровня. Таким образом, неравный образовательный результат как следствие неравного распределения и использования информации на разных уровнях – это нормальное явление. Неравность распределения информации на подуровнях одного образовательного уровня может быть нормальной только при условии соблюдения норм государственных образовательных стандартов, но и в этом случае можно видеть своего рода «нормальное» образовательное неравенство.

В параграфе 3.2. «Структурно-институциональный механизм продуцирования культурного неравенства через образование» утверждается, что культурный ресурс современного общества, воплощенный в своих бесчисленных материальных и нематериальных объективациях, есть выражение культурной субстанции социума и каждого отдельного человека. Но никакой ресурс не может сам по себе передать эту живую субстанцию во времени, т.е. передать ее другим поколениям. Необходим тот человек, группы людей, которое уже освоили этот ресурс, восприняв идею культуры, которую выражает весь этот культурный ресурс, интерпретируя идею культуры и понимая ее в целом так же, как понимали ее те, кто создавал до них эти объективации и нагружал их своими идеями, которые расширяли этот ресурс, в том числе теми объективациями, которые выражали культурные новации периода их бытия. В обществе формируется механизм трансляции культуры во времени, т.е. от поколения к поколению. И чем более развитым становится это общество, чем сложнее, обширнее и богаче становится культура общества, тем все чаще эту функцию принимают на себя профессионалы. Из их среды выделяются те профессионалы, которые специализируются именно на такой, трансляционной функции. Возникает институт образования как особый социальный институт культурной трансляции, обладающий своей структурой, механизмами, технологиями, профессионалами, т.е. педагогами. Система образования является дифференцированной и состоящей из неравных подсистем и уровней. Именно система образования является тем социальным механизмом, который в наибольшей степени производит распределение культурного потенциала общества по слоям и социальным группам населения. Будучи

неравными друг по отношению к другу, уровни и части одного и того же уровня системы образования, работая в основном с представителями соответствующих социальных слоев и групп, неравным образом распределяют этот социально-культурный потенциал.

В параграфе отмечается, что уровневое неравенство образовательных учреждений очевидно, как и неравный образовательный результат, который они воспроизводят. Но в каждом образовательном уровне можно выделить так называемые подуровни: маргинализованные учреждения, затем – нормальные, или «массовые», и, наконец, высокоранговые, а именно элитные и элитно-элитарные. В параграфе анализируется болезненное явление – появление в российской системе высшего образования маргинализованных вузовских структур, а именно как самих вузов, так и так называемых «новых филиалов».

Глава 4 «Неравенство образовательного результата» содержит постановку вопроса и его решение о том, что служит критерием и показателем сбалансированности образовательного неравенства по результату образования.

В параграфе 4.1. «Проблема определения структуры и критериев сбалансированности неравенства в образовании» говорится о том, что феномен образовательного неравенства существует независимо от того, хотим ли мы этого как отдельные люди или представители целых социальных групп или, наоборот, категорически неприемлем этого. С тем же успехом можно отвергать само общество или принимать его. Вопрос состоит в том, насколько образовательное неравенство должно быть сбалансировано, чтобы степень его проявленности не деформировала общество, не тормозила его динамичного развития. Образование, будучи социальным феноменом, встроено в общество в качестве одного из его атрибутивных элементов. Социализация любой личности происходит в образовательном и самообразовательном процессах. Все социальные системы развиваются в сторону усложнения, т.е. система, развиваясь, увеличивает число составляющих ее элементов и межэлементных связей, усложняется характер составляющих систему элементов и связей между ними, развивается иерархичность системных уровней и усложняется характер взаимоотношений между данными иерархическими уровнями системы. Все эти процессы в полной мере отражены в истории любой цивилизации, и, конечно, в наиболее развитом виде они зафиксированы в цивилизациях современности. Вместе с общим усложнением социума неизбежно идет процесс усложнения образования, вплоть до появления особых институциональных структур образования. Школа как особая организационная структура институционального образования с самого начала отражала развивающееся в обществе социальное неравенство.

Естественной системной реакцией общества в ответ на собственное усложнение стало усложнение системы отношений, выражающих социальное неравенство во всех сферах. В числе прочих отношений неравенство проявляется и в образовании. Неравные социальные группы начинают нуждаться в разных знаниях для своей социализации и, главное, для своей профессиональной деятельности. Институциональное образование, обслуживая профессионализацию социального управления и способствуя закреплению данной функции за высокоранговыми социальными группами, с самого начала было ориентировано на воспроизводство и закрепление социального неравенства высшего уровня, так сказать, качественно иной природы, чем социальное неравенство в родоплеменном обществе. И такая функция стабилизации социальной дифференциации через закрепление и воспроизводство социального неравенства есть важнейшее качество институционального образования. Несмотря на многовековую мечту и усилия гуманистов в том, что образование должно в итоге своего совершенствования и распространения на все слои общества снять социальное неравенство, следует констатировать, что образование никогда не выполняло этой функции. Оно в лучшем случае сглаживало наиболее неприглядные деформации социального неравенства, становившиеся тормозом для динамической эволюции общества, перераспределяло социальное неравенство по отношению к отдельным членам общества и по отношению к отдельным социальным группам, но никогда не снимало социального неравенства как такового, потому что оно в принципе не может снять системную характеристику более высокого порядка, будучи порождением самой этой характеристики. Социальные системы отличаются именно тем, что векторная заданность траектории их развития имеет не просто некий вариативный набор тенденций, переход на которые и их выбор в некоторой степени подвержены случайным факторам. Для социальных систем характерной особенностью является зависимость выбора траектории развития и движения по ней от тех целей, которые формирует и определяет для системы ее управляющий элемент. Но на функционирование системы по обратным связям влияют и элементы операционной подсистемы. Рассматривая сбалансированность или несбалансированность учета интересов различных социальных групп, а значит и неравенство в образовании, в качестве ключевого момента следует анализировать именно заинтересованность той или иной социальной группы в результате функционирования института. Оптимальным состоянием неравенства в образовании по этому критерию следует считать то, насколько в круг своих максимально реализуемых образовательных интересов управляющая социальная группа включает

образовательные интересы наиболее многочисленных и наиболее заинтересованных в образовании нижестоящих социальных групп при том, что интересы других, менее заинтересованных в образовании, социальных групп или групп слишком малочисленных и играющих в жизни общества незначительную роль, могут быть в существенной мере секвестированы в принятых образовательных решениях. Готовность учитывать интересы других, по сути, – это готовность на компромисс. То есть компромиссность в управлении системой институционального образования – это критерий сбалансированности состояния неравенства в обществе, социально дифференцированном на неравные социальные группы. Рассматривая цели и интересы социальных групп, необходимо постоянно иметь в виду, что они есть производные от тех ценностей, которые эти группы принимают в качестве базовых для своего социального и культурного бытия, а также оценки этих ценностей, а в нашем случае – ценности образования. Интегральный индекс актуальности и удовлетворенности полученным образованием можно рассматривать как показатель степени учета интересов массовых потребителей в результате функционирования системы институционального образования, и, в свою очередь, судить на основании этой включенности их интересов о степени сбалансированности неравенства как атрибутивной характеристики образования. В этом аспекте рассматривается вопрос об элитарных образовательных учреждениях. Признается, что элитарность не всегда и тем более неоднозначно может оцениваться как негативное общественное явление. Целый ряд объективных факторов определяют закрытость определенных профессий, которые получают в элитарных и элитно-элитарных образовательных учреждениях²².

Параграф 4.2. «Инклюзия/экслюзия как маркерная граница сбалансированности образовательного неравенства» содержит анализ маркированности социальных групп по критерию включенности/исключенности (инклюзии/экслюзии) в аспекте их социокультурного ранжирования и роль образования в качестве такого маркера данного критерия ранжирования.

Каждый субъект, реально обладающий соответствующим качеством, полностью включается в группу инкорпорированных, будучи признаваем и своими, и исключаемыми из данной группы. Люди, инкорпорированные в социальные группы, обозначенные маркером инклюзии/экслюзии, ощущают свою реальную распределенность (а затем и ранжированность) по факту своей реальной социально-групповой

²² Очевидно, что профессия дипломата, которой обучают в МГИМО, не может быть массовой.

маркированной принадлежности. Другими словами, маркером может быть только всеми признаваемый маркер – как включенными, так и исключенными субъектами. Ни конфликтные, ни нейтральные маркеры не могут выступать в качестве маркеров социальной инклюзии/эксклюзии, т.е. маркеров социальной дифференциации и реального разграничения, и тем более маркеров социального неравенства. Можно сказать, что выделение именно таких маркеров позволяет снять своего рода слепок с имеющегося в обществе социального неравенства, но не как абстрактно мыслимой конструкции исследователей, а как слепок социальной реальности, в которой пребывают и каждый отдельный человек, и целые социальные группы в неравном положении.

По мере того, как социальное взаимодействие в ранних человеческих культурах, и социальное управление, в частности, все более распространяются на большее число людей и территорий, тем все настоятельней проявляется потребность в дополнительных носителях информации и в дополнительных объемах новой информации. Возникают письменность, образование и наука. Поэтому уже в ранних государствах растет потребность в образованных специалистах, которые владеют письменностью, счетом и другими знаниями, которые составляли предмет образованности. Чем выше востребованность образованных специалистов, тем выше ценность, значимость образования, тем все больше образование начинает восприниматься и маркирующими, и маркируемыми именно как маркер социальной инклюзии/эксклюзии, т.е. оно наряду с другими социальными маркерами выделяет социально значимые группы, имеющие особую ценность для общества по сравнению с теми, кто необразован. Стратифицированные ранговые общества, представленные вариативными формами различий, которые для них становятся фундаментальными, требуют «непрерывного, как церемониального, так и коммуникационно-практического воспроизводства ранговых различий...»²³. В сформировавшейся социальной группе, которая уже имеет свой социальный ранг, образование как маркер выделяет более высокостатусную подгруппу. Образование и его уровень на протяжении всей истории человеческого общества рассматривалось многими социальными группами как один из важных маркирующих признаков. При этом в качестве самостоятельного маркера образование долгое время не выступало. Оно, как правило, начинает «работать» с другими маркерами. В рамках одной и той же группы образовательный маркер ставил равных в своей включенности членов группы в более значимое положение среди всех равных, продолжая тем самым маркировать

¹ Луман Н. Дифференциация. С. 102.

инклюзию в особую подгруппу. Рост потребности индустриальных обществ в специалистах со средним и высшим образованием привел к массовизации образования, сначала среднего, а затем и высшего. Этот процесс массовизации высшего образования продолжается и в настоящую эпоху «информационного общества». Если использовать терминологию Н. Лумана, то массовизация высоких образовательных уровней происходит в период интенсивной «отдифференциации» функциональных подсистем общества, когда складывается современное общество Нового времени или «функционально дифференцированное общество». Процесс массовизации высшего, и тем более, среднего образования объективно неизбежен по мере роста функционально дифференцированных систем. Проблему размывания определенности маркера образования для инклюзии/экслюзии начинают решать элитарные и элитные учебные заведения, а также субэлитные учебные заведения. Другими словами, возникает параллельная система образования, обучение и работа в которой позволяют достаточно четко определить, даже при недостаточном знании остальных статусных ранговых признаков конкретного субъекта, насколько он включен в тот или иной социальный слой.

В **Заключении** диссертационной работы подводятся общие итоги исследования, приводятся конкретные выводы и намечаются перспективные направления дальнейшей разработки темы.

**Основное содержание диссертационного исследования
отражено в следующих публикациях автора:**

Монографии

1. *Шолохов А.В.* Образовательное неравенство: социально-философский анализ. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. 157 с. 19,7 п.л.
2. *Шолохов А.В., Воронцова М.В., Дубровская Т.А. и др.* Образование в системе реконструкции российского общества. Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2009. 118 с. 6,0/7,5 п.л.

Статьи, опубликованные в научных журналах, включенных в перечень ведущих рецензируемых научных журналов ВАК РФ

3. *Шолохов А.В.* Трансформация действующих и формирование новых элементов в проблемном поле института высшего профобразования // Известия ТРТУ. № 8, 2005. Таганрог: Изд-во ТРТУ. С. 25-33 (0,8 п.л.)
4. *Шолохов А.В.* Информационные аспекты образовательного неравенства // Известия ТРТУ. 2007. № 2. Таганрог: Изд-во ТРТУ. С. 119-126 (0,6 п.л.)
5. *Шолохов А.В.* Герменевтический контекст образовательного

- неравенства // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 2. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СНЦВШ. С. 60-67 (0,7 п.л.)
6. *Шолохов А.В.* Социолнгвистические основания образовательного неравенства // *Философия права*. 2008. № 3. Ростов н/Д.: Изд-во РЮИ МВД России. С. 73-77 (0,5 п.л.)
 7. *Шолохов А.В.* Аксиологический аспект образовательного неравенства // *Философия образования*. 2008. № 1 (22). Новосибирск: изд-во СО РАН. С. 169-176 (0,5 п.л.)
 8. *Шолохов А.В.* К вопросу об определении критериев системной сбалансированности неравенства в образовании // *Социально-гуманитарные знания*. 2008. № 12. – М.: изд-во журнала Социально-гуманитарные знания. С. 226-234 (0,5 п.л.)
 9. *Шолохов А.В.* Социокультурное неравенство как атрибутивное состояние общества в контексте всеобщей дифференциации мироздания // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2009. № 1. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СНЦВШ. С. 67-70 (0,5 п.л.)
 10. *Шолохов А.В.* Парадигмы исследования неравенства // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2009. № 4. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СНЦВШ. С. 60-64 (0,5 п.л.)
 11. *Шолохов А.В.* Инклюзия/экслюзия как маркерная граница сбалансированности образовательного неравенства // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2010. № 1. Ростов н/Д.: Изд-во АПСН СНЦВШ. С. 105-108 (0,5 п.л.)

Статьи в других изданиях

12. *Шолохов А.В.* Некоторые аспекты проблемы подготовки специалистов по управлению (аксиологический аспект) // *Материалы межвузовской региональной научно-практической конференции*. Кисловодск: Филиал Сев-КавГТУ, 2000.
13. *Шолохов А.В., Васильева Т.В.* Язык менеджеров как социальный статусный признак и один из каналов трансляции новой лексики в национальный язык. // *Материалы международной конференции «Язык образования и образования языка»*. В. Новгород: изд-во НовГУ, 2000. С. 49-50.
14. *Шолохов А.В.* Институциональный анализ содержания рынка образовательных услуг. СПб. гос. электротехн. университет (ЛЭТИ). Тезисы докладов и выступлений Юбилейной научной конференции «Информация, коммуникация, общество» (г. Санкт-Петербург, 12 – 13 октября 2004 г.). СПб: Изд-во Санкт-Петербургского гос. электротехн. ун-та «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), 2004. С. 192-195. (0,2 п.л.)
15. *Шолохов А.В.* Эволюция института российского высшего профобразования: анализ кризиса и дисфункций // *Модернизация*

- системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: *Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции: в 5 ч. Ч. 1* Южно-Уральский государственный университет; Ин-т доп. проф.-пед. образ. Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. С. 10-14 (0,5 п.л.)
16. *Шолохов А.В.* Институциональный анализ кризиса и дисфункций российского высшего профобразования // *Актуальные проблемы социальной работы, экономики, образования и культуры. Международный сборник научно-практических работ. Вып. 1.* Таганрогский филиал Московского государственного социального университета. Ростов н/Д: Новый бизнес, 2004. С. 23-33 (0,8 п.л.)
 17. *Шолохов А.В.* Актуальные проблемы управления и развития филиальной сети высшего учебного заведения в российском институте профессионального образования на современном этапе. Южно-Уральский государственный университет // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VI-й Всероссийской научно-практической конференции: в 5 ч. Ч. 5.* Ин-т доп. проф.-пед. образ. Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. С. 143-146 (0,5 п.л.)
 18. *Шолохов А.В.* Проблемные вопросы управления развитием филиальной сети вуза в российском институте высшего профессионального образования // *Актуальные проблемы социальной работы, экономики, образования и культуры. Международный сборник научно-практических работ. Вып. 2.* Таганрогский филиал Московского государственного социального университета. Ростов н/Д: Новый бизнес, 2004. С. 191-195 (0,24 п.л.)
 19. *Шолохов А.В.* Социологический анализ состояния и тенденций развития российского института высшего профессионального образования // *Философия отечественного образования: история и современность: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посв. 60-летию Великой Победы. Пенза: РИО ПГСХА 2005 г.).* С. 136-139 (0,2 п.л.)
 20. *Шолохов А.В.* Стратегии развития российской системы высшего профобразования // *Современные технологии в российской системе образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: РИО ПГСХА 2005 г.).* С. 112-115 (0,2 п.л.)
 21. *Шолохов А.В.* Социальная значимость и проблемность общественного неравенства для равновесного состояния социума в образовательных контекстах // *Проблемы экономики и информатизации образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Тула: Изд-во ТИЭИ, 2006. (0,35 п.л.)*
 22. *Шолохов А.В.* Социальное неравенство и его роль в поддержании динамического равновесия социума в образовательных контекстах // *Актуальные проблемы социальной работы, экономики, образования и культуры. Международный сборник научно-практических работ.*

- Вып. 6. Таганрогский филиал Российского государственного социального университета. Ростов н/Д: изд-во «ГинГо», 2006. С. 41-47 (0,5 п.л.)
23. *Шолохов А.В.* Неравенство в образовании как онтологизация социальной дифференциации общества // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции: в 4 ч. Ч. 1 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. С. 25-32 (0,5 п.л.)
 24. *Шолохов А.В.* Филиал вуза в современных условиях развития высшего профессионального образования // Тезисы докладов I международной научно-практической конференции «Развитие систем высшего образования в обществе знания: тенденции, перспективы, прогнозы». М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. С. 174-177 (0,25 п.л.)
 25. *Шолохов А.В.* Проблема сбалансированности образовательного неравенства в ценностно-целевом аспекте // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. Ч. 1 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. С. 25-32 (0,5 п.л.)
 26. *Шолохов А.В.* Информационные аспекты образовательного неравенства // Вестник ТГПИ: Гуманитарные науки. 2007. № 2. Таганрог: Изд-во ТГПИ. С. 33-36. (0,5 п.л.)
 27. *Шолохов А.В.* Культурологическая и гуманитарная компоненты в образовательных программах // Ежеквартальный научно-методический сборник «Новые ценности образования». Вып. 4 (34) «Культурная парадигма». М.: НПО «Школа самоопределения», 2007. С. 166-173 (0,5 п.л.)
 28. *Шолохов А.В.* Аксиологические основания образования и образовательного неравенства // Международный научный альманах. Вып. 1 / Под ред. М.В. Воронцовой и А.А. Калюжного. Таганрог-Актюбинск: Изд-во Ступина А.Н., 2007. С. 244-259 (1,1 п.л.)
 29. *Шолохов А.В.* Философский анализ проблемного поля образовательного неравенства // Международный научный альманах. Вып. 3 / Под ред. М.В. Воронцовой и А.А. Калюжного. Таганрог-Актюбинск: Изд-во Ступина А.Н., 2008. С.270-276 (0,4 п.л.)
 30. *Шолохов А.В.* Анализ становления и развития российского института высшего профобразования как института рынка образовательных услуг // Международный научный альманах. Вып. 9 / Под ред. М.В. Воронцовой и А.А. Калюжного. Таганрог-Актюбинск: Изд-во Ступина А.Н., 2010. С. 279-290 (0,9 п.л.)

102

Тип. ТТИ ЮФУ Заказ № 298 тир. 150 экз.