

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

НЕЧИТАЙЛО ІРИНА СЕРГІЇВНА



УДК 316.74:37+361.3(043.3)

**СИСТЕМНО-КОВОДА КОНЦЕПЦІЯ
ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТИ**

22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора соціологічних наук

Київ – 2017

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія», Міністерство освіти і науки України, м. Харків.

Науковий консультант: доктор соціологічних наук, професор
ПОДОЛЬСЬКА Єлизавета Ананіївна,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»,
завідувачка кафедри філософії та гуманітарних
дисциплін

Офіційні опоненти: доктор соціологічних наук, професор
ДІКОВА-ФАВОРСЬКА Олена Михайлівна,
Національний авіаційний університет,
навчально-науковий інститут неперервної
освіти, завідувачка кафедри управління
професійною освітою

доктор соціологічних наук, професор
ОНИЩУК Віталій Михайлович,
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова,
завідувач кафедри соціології

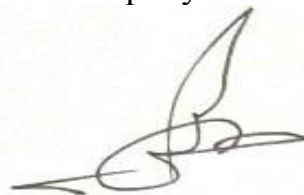
доктор філософських наук, професор
РУЧКА Анатолій Олександрович,
Інститут соціології НАН України,
головний науковий співробітник відділу
соціології культури та масової комунікації

Захист відбудеться «29» січня 2018 року о 10-й годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.001.30 Київського національного університету імені Тараса Шевченка за адресою: м. Київ, вул. Васильківська, 36, Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кім. 46.

З дисертацією можна ознайомитися в науковій бібліотеці імені М. Максимовича Київського національного університету імені Тараса Шевченка за адресою: 06601, м. Київ, вул. Володимирська, 58, зала 12.

Автореферат розісланий «28» грудня 2017 року.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради



Ю. О. Тарабукін

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Трансформації, що відбуваються протягом останніх десятиріч в сучасному українському соціумі, глобалізаційні та євроінтеграційні процеси сьогодення суттєво позначаються на всіх сферах життєдіяльності, що потребує від соціальних інститутів, які покликані упорядковувати цю життєдіяльність, певної реакції, внутрішньосистемних змін, відповідних викликам зовнішнього середовища. Найбільш активні, інтенсивні та кардинальні зміни, реформи сьогодні відбуваються в освіті. Безумовно, робити будь-які висновки щодо ефективності сучасних освітніх реформ в Україні занадто рано, оскільки, по-перше, процес реформування все ще триває і перебуває в активній стадії, а по-друге, – з причини значної пролонгації у часі результатів цього процесу, навіть після його завершення. Утім, для того, щоб ці результати виправдовували прогнози та очікування, процес реформування має відбуватися на науковій основі, спиратися на наукові дослідження і висновки, що дозволить уникнути негативних наслідків. Соціологія освіти володіє всіма необхідними теоретико-методологічними та емпіричними засобами й інструментами для того, щоб слугувати такою основою. Однак, хоча вона і є однією з найрозвинутіших на сьогоднішній день галузей соціологічного знання, поряд із цим і, можливо, внаслідок цього, характеризується значною внутрішньою фрагментарністю, що негативно позначається на її соціальній віддачі, тобто на здатності бути корисною для вирішення системних проблем та протиріч інституту освіти. Посилення такої здатності потребує цілісного теоретичного осмислення взаємодії суспільства та освіти, осягнення логіки взаємних змін суспільства та освіти на основі розкриття багаторівневості та взаємообумовленості зв'язків, що існують між суспільством та освітою. Головною причиною невідповідності результатів освіти потребам і вимогам індивіда і суспільства є протиріччя між постійно наростаючою динамікою соціальних процесів і консервативністю освіти. Робота з визначення шляхів розв'язання цього протиріччя потребує концептуального розвитку соціології освіти, розробки таких теоретичних моделей та концепцій, які складуть основу, стануть орієнтиром для створення ефективних дієвих освітніх моделей, практичне впровадження яких буде сприяти повноцінному виконанню освітою як соціальним інститутом і важливою підсистемою суспільства її функцій.

Такі соціальні (під)системи, як освіта, тим успішніше функціонують, чим більш високим є рівень їх системної (само)організації. І річ тут не тільки у функціональності та взаємній узгодженості всіх складових системи. Є надзвичайно важливим, щоб у таку систему була закладена рушійна сила – системоутворюючі фактори. Соціологічна концептуалізація взаємодії суспільства та освіти вимагає конкретизації цих факторів, оскільки без них система освіти приречена на дисфункціональність. У зв'язку з цим виникає питання: що саме в освіті може виступити в якості такої рушійної сили? Однозначної відповіді на це питання соціологія не дає.

Актуальність цього дослідження визначається необхідністю соціологічної концептуалізації та цілісного теоретичного осмислення взаємодії суспільства та освіти, логіки взаємних змін суспільства та освіти на основі розкриття багаторівневості та взаємообумовленості зв'язків, що існують між суспільством та освітою, а також тих, що мають місце у самій освіті і призводять до конвергенції інтересів і спорідненості габітусів.

Аналіз ступеня розробленості проблематики функціонування освіти, проблем, пов'язаних з її дисфункцією як підсистеми суспільства, соціального інституту, показує, що увага сучасних учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сконцентрована, переважно, на кризовому стані освіти та пошуку шляхів виходу з цього стану. Питанням реформування та модернізації освіти, її інституціональної, структурної розбудови присвячені праці В. Астахової, А. Антіп'єва, Ю. Борцова, Л. Герасиної, Г. Зборовського, А. Навроцького, В. Онищука, Є. Подольської, Л. Сокур'янської, О. Сурмави, Ю. Чернецького та ін. У вітчизняній соціології, зокрема, такій її галузі як соціологія освіти, велика увага приділяється проблемам удосконалення освітнього процесу, налагодження основних соціальних функцій освіти, питанням виховання як невід'ємної складової освітнього процесу. Цим проблемам і питанням присвячені праці В. Астахової, К. Астахової, В. Бакірова, Л. Белової, О. Дікової-Фаворської, В. Журавського, К. Михайльової, Є. Подольської, І. Шеремет, С. Щудло та ін.

Проблемам якості та управління якістю освіти присвячені наукові праці В. Алексеєнко, Л. Белової, В. Вікторова, А. Зубко, В. Кременя, В. Кальнея, В. Наводонова, А. Одерія, В. Онищука С. Плаксія, О. Субетто, С. Щудло та ін.

Окремий пласт соціологічних праць стосується великих соціальних груп, включених в освіту, зокрема, йдеться про наукові праці таких вчених, як: В. Астахова, В. Арбеніна, М. Гончаренко, М. Горшков, В. Даниленко, Б. Пономаренко, В. Правоторов, Л. Сокур'янська, Т. Старченко, Н. Черниш, М. Тітма, В. Шубкін, О. Якуба та ін. Глибокий аналіз системи соціальних зв'язків на рівні «соціальна структура – освіта – особистість» здійснено В. Добреньковим, В. Нечаєвим, М. Руткевичем, М. Тітмою. Такі дослідники, як Д. Костантиновський, С. Оксамитна, В. Харчева, Ф. Шерегі досліджують процеси соціальної селекції та відтворення нерівності в освіті.

Окремо можна виділити наукові праці, присвячені аналізу різних підходів до організації освітнього процесу (особистісно- та/або ціннісно-орієнтованого, розвиваючого та ін.), а також відповідних освітніх методик. У числі авторів цих праць – П. Павлідіс, Є. Подольська, Н. Чибісова, З. Шилкунова та ін.

У контексті проблематики управління освітою активно обговорюються, в тому числі й соціологами, питання організації, проектування та конструювання освітнього простору. Освітній простір у макромасштабі, тобто в контексті Болонського процесу та глобалізації, розглядається в роботах В. Дудіної, Є. Євстигнеєва, Н. Касярум, В. Сапогова, В. Сенашеєнко та ін. В рамках проблематики академічної мобільності та якості освіти поняття освітнього простору вживається В. Астаховою, К. Астаховою, К. Красиковим, К. Михайльовою та ін. В. Бутенко, Є. Зеєр, І. Шендрік у своїх наукових працях

порушують питання організації суб'єктивного, особистісного освітнього простору. Слід зазначити, що у великому масиві наукових праць, присвячених проблематиці освітнього простору, спостерігається невивраженість представленості власне соціологічних праць.

Велике теоретичне значення мають наукові праці В. Журавського, В. Іванова, Н. Матвєєвої, В. Нечаєва, О. Осипова, В. Чепак, С. Шаронової та інших вчених, які створюють теоретико-методологічний фундамент сучасної соціології освіти.

До числа сучасних учених, які у своїх дослідженнях порушували проблематику взаємодії суспільства та освіти, суспільства та особистості через освіту, слід віднести Н. Аїтова, Б. Бернстайна, І. Бєстужева-Ладу, П. Бурдє, А. Донцова, І. Кона, В. Лісовського, Д. Костантиновського, В. Нечаєва, А. Салліван, С. Шаронову, О. Шкаратана та ін. Аналізуючи взаємозв'язок суспільства та освіти, вчені, як правило, зосереджують увагу на окремих проблемах освіти, пов'язаних із кризовим станом суспільства, або на окремих проблемах суспільства, пов'язаних із кризою освіти.

В цілому, огляд наукових напрацювань та публікацій дозволяє зробити висновок, що соціологія освіти є однією з найрозвиненіших галузей соціологічного знання, характерною особливістю якої є досить широка внутрішня розгалуженість. На наш погляд, ця особливість стає головною вадою сучасної соціології освіти, що перешкоджає формуванню цілісного наукового бачення процесів, які відбуваються в суспільстві та освіті. Адже саме таке бачення має стати «візитною карткою» соціології освіти, що ідентифікує її як окрему галузь науки, яка предметно відрізняється від інших наук, зосереджених на вирішенні проблем освіти. Формування такого цілісного бачення є необхідною передумовою соціальної віддачі соціології освіти. Утім, особливості системної взаємодії суспільства та освіти і пов'язані з цими особливостями протиріччя, які виникають у суспільстві та освіті, поки що не стали предметом спеціальних соціологічних досліджень, що послужило підставою для написання дисертації.

Отже, *наукова проблема*, яка розв'язується в дисертації, полягає у необхідності подолання гносеологічної суперечності між реальним станом соціології освіти, що характеризується концептуальною неоднозначністю і фрагментарністю, та потребою в її внутрішній інтеграції на підставі сучасного наукового розуміння тих процесів, що відбуваються в суспільстві та освіті, в аспекті їх взаємної зв'язаності та взаємообумовленості. Вирішення даного протиріччя потребує розроблення цілісної концепції, яка на високому рівні соціологічного узагальнення пояснювала б логіку взаємних змін суспільства та освіти, розкривала багаторівневу природу зв'язків між цими феноменами в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана в рамках комплексної теми науково-дослідної роботи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»: «Формування інтелектуального потенціалу суспільства в умовах сучасних соціальних трансформацій» (ДР № 0111U000011), а також в рамках теми науково-дослідної

роботи кафедри соціології: «Безперервна освіта як головний чинник оновлення освітніх систем у сучасному світі» (ДР № 0111U001818).

Мета і завдання дослідження. *Метою дисертації* є створення узагальнюючої концепції взаємодії (взаємної змінності, взаємного впливу) суспільства та освіти, яка на основі мікро-макросинтезу розкриває та пояснює відносно стійкі взаємозв'язки, завдяки яким забезпечується функціонування освіти в умовах нерівноважності та високої динаміки сучасного соціуму.

Відповідно до поставленої мети сформульовані такі *дослідницькі завдання*:

- проаналізувати класичні та сучасні теорії соціальних змін, намітити перспективи теоретико-методологічного синтезу окремих теоретичних положень, придатних для опису та пояснення сутності і факторної обумовленості тих змін, що відбуваються у сучасному суспільстві;

- розкрити характер змін, які відбуваються в українському суспільстві, на основі виведення аналогій з процесами, що мають місце в інших сучасних суспільствах (як суспільствах певного типу);

- охарактеризувати зміни в освіті, які є наслідком системних змін, що відбуваються у сучасному суспільстві;

- визначити і конкретизувати найбільш плідні наукові підходи та ідеї для розробки соціологічної концепції, що пояснювала б взаємообумовленість змін у суспільстві та освіті, розкривала б механізм зміни суспільства через освіту;

- охарактеризувати такі зміни в освіті, що містять потенціал спричинення позитивних соціальних перетворень;

- розробити категоріальний апарат соціологічного дослідження взаємозв'язків між суспільством та освітою, що утворюються на різних (макро-, мезо-, мікро-) рівнях соціальної взаємодії;

- сконструювати концептуальну схему, яка розкриває логіку основних положень узагальнюючої концепції взаємодії суспільства та освіти, а в інструментальному плані дозволяє дослідити взаємообумовленість процесів, що протікають у суспільстві та освіті;

- проаналізувати існуючі методи та результати емпіричних досліджень у сфері освіти, визначити можливості їх застосування щодо виявлення та вивчення закономірностей взаємодії суспільства та освіти, взаємної обумовленості процесів їх розвитку та змін;

- розробити технологію дослідження латентних форм освітньої практики та латентних складових соціальної (взаємо)дії учасників освітнього процесу;

- обґрунтувати практичну значущість концепції взаємодії суспільства та освіти, зміни суспільства через освіту шляхом конкретизації заходів щодо якісних змін, впровадження яких в освітню практику могло б сприяти налагодженню функціонування освіти як соціального інституту, важливої підсистеми суспільства.

Об'єкт дослідження – взаємозв'язок суспільства та освіти як інституціональних систем.

Предмет дослідження – концептуалізація взаємозв'язку та взаємообумовленості процесів, що відбуваються у суспільстві та освіті на різних (мікро-, мезо-, макро-) рівнях соціальної взаємодії.

Методи дослідження. У роботі використано загальнонаукові методи дослідження: критичний та аналітичний підходи для висвітлення стану наукової проблеми, обробки теоретичної спадщини, конкретизації найбільш плідних щодо розв'язання поставлених завдань підходів та ідей, а також виокремлення основних теоретичних положень для подальшого теоретико-методологічного синтезу; метод синтезу для поєднання теоретичних положень, що відображають наукові уявлення про соціетальне, групове та індивідуальне, об'єктивне і суб'єктивне, та подальшого їх представлення в межах цілісної концептуальної схеми; метод концептуалізації для уточнення соціологічного змісту таких термінів, як: неявна педагогіка, прихована навчальна програма, освітній дискурс, код та інших, а також для подальшого виведення зв'язків між ними і, таким чином, створення концептуального каркасу авторської концепції взаємодії суспільства та освіти з виходом на подальше продукування наукових гіпотез; методи теоретичного моделювання й ідеалізації – для побудови концептуальної схеми, що розкриває основні теоретичні положення авторської концепції взаємодії суспільства та освіти і містить гіпотези, перевірка яких уможливило часткову верифікацію цієї концепції; метод формалізації для визначення специфіки й основних принципів соціології куррикулуму як окремого напрямку соціології освіти, що має потенціал створення методологічного підґрунтя для здійснення якісних змін в освіті.

Звернення до всіх зазначених вище методів, їх застосування послужило основою розробки авторської концепції взаємодії суспільства та освіти, позначеної як «системно-кодова». Експлікація основних положень цієї концепції та емпірична перевірка ключових гіпотез здійснювалися за допомогою низки емпіричних методів дослідження, серед яких є і розроблені автором. Для пояснення механізму відтворення культури та соціальної структури через освіту, а також з метою дослідження когнітивних кодів і когнітивного ресурсу як медіатора соціальної нерівності використовувалися: ситуативні тести (групування картинок), анкетне опитування, індивідуальні інтерв'ю. Дослідження освітнього дискурсу, його впливу на свідомість тих, хто навчається, здійснювалось з використанням методів дискурс-аналізу та фокусованих групових інтерв'ю. Для уточнення прийомів і ефектів прихованого програмування, а також особливостей структурування освітнього дискурсу використовувався метод експерименту (експериментальної лекції). Обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою математико-статистичних методів (кореляційного, факторного, кластерного аналізу), а також контент-аналізу.

Теоретичну базу дисертаційного дослідження склали неофункціоналістські та постструктуралістські теорії (Н. Лумана, Дж. Александера, П. Бурдьє та ін.), а також інтерпретації зв'язку суспільства та освіти, представлені у працях Б. Бернстайна, П. Фрейре, М. Янга. В цілому ж дисертацію виконано в ключі поліпарадигмальності та теоретико-методологічного синтезу (окремих положень

теорії соціальних змін, загальної теорії систем, синергетики, теорій соціальної та комунікативної дії Т. Парсонса і Ю. Габермаса та ін.).

У досягненні поставленої мети ми спиралися на поле теоретичних і методологічних проблем, близьких до завдань нашого дисертаційного проекту, яке умовно можна розділити на три сегменти за проблематикою: 1) соціальних змін; 2) змін в освіті як соціальній системі та функціонування освіти як підсистеми суспільства; 3) освіти як особливої соціальної практики.

Платформу висновків про соціальні зміни склали праці класиків і сучасників соціологічної думки Г. Спенсера, К. Маркса, П. Сорокіна, Т. Парсонса, Е. Тірікьяна, Дж. Александера, Е. Гідденса, П. Штомпки, Е. Тоффлера, І. Валлерстайна та ін., а також методологів синергетичного підходу: Л. Бевзенко, В. Бранського, О. Князевої, С. Курдюмова, Г. Малінецького, Г. Ніколіса, Н. Піддубного, І. Предборської, І. Пригожина та ін. Висновки про те, як змінюється сучасне українське суспільство, зроблені на основі концепцій Т. Заславської, Н. Паніної, О. Куценко, з використанням ідей Є. Головахи, О. Злобіної та ін.

Міркування про освіту як соціальну систему та функціонування освіти як підсистеми суспільства вибудовувалися на працях Т. Парсонса, Н. Лумана, Б. Бернстайна, П. Бурдьє та ін.

Для розкриття соціологічного ракурсу дослідження освіти як особливої соціальної практики, у тому числі її неформальної сторони, представленої неявними формами взаємодії учасників освітнього процесу, використовувалися окремі положення наукових праць психологів і представників педагогічної науки Т. Бобро, О. Князевої, В. Лисенко, А. Попова та ін. Особливу увагу приділено розгляду праць західних соціологів і соціальних вчених, а саме: Б. Бернстайна, С. Боулза, П. Бурдьє, Г. Гінтіса, Ф. Джексона, Е. Кінга, І. Ілліча, У. Кілпатрика, Г. Лоббана, А. Макдугала, П. Мехоні, Д. Спендера, П. Фрейре, Д. Т. Хансена, Дж. Хенрі, М. Еппла, І. Шор та ін. Соціологічні інтерпретації неявної педагогіки, прихованої навчальної програми та їх функцій спиралися на праці В. Дудіної, Л. Окольської, О. Полоннікова, Н. Смирнової, О. Тубельського, І. Фрумїна, Г. Чередниченко, О. Ярської-Смирнової.

Переосмислення наукових інтерпретацій дискурсу в контексті проблематики освітньої практики, оцінка ролі освітнього дискурсу і дискурсивних практик тих, хто навчає, у конструюванні соціальної реальності, а також ідентичності тих, хто навчається, здійснювалися на основі робіт зарубіжних та українських вчених: Л. Альтюссера, Н. Арутюнової, Е. Бенвеніста, П. Бурдьє, Л. Вітгенштейна, Ю. Габермаса, А. Грамші, Т. А. ван Дейка, Т. Дрідзе, Н. Каменської, В. Карасика, В. Красних, О. Леонтєва, М. Макарова, Т. Ніколаєвої, Ф. де Соссюра, М. Фуко, В. Бурлачука, Н. Костенко, А. Литовченка, В. Осовського та ін.

Для виходу на конкретні рекомендації ми звернулися до проблематики технологізації освітнього процесу, а саме до праць М. Бірюкової, Ю. Борцова, А. Зайцева, В. Іванова, Т. Каменської, Н. Касярум, М. Лукашевича, В. Патрушева, В. Погрібної, Є. Подольської, В. Подшивалкіної, В. Сапогова, В. Сенашеєнко,

Є. Суїменка, Л. Хижняк та ін. Праці цих учених послужили уточненню перспектив практичної реалізації системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти.

Емпірична база дослідження. Верифікація основних положень розробленої системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти здійснювалася за допомогою перевірки базисних дедуктивно-гіпотетичних побудов, передбачених її концептуальною схемою. Перевірка здійснювалася за допомогою емпіричних досліджень, проведених здобувачем у 2013–2014 рр. Положення про те, що глибинні якісні зміни системи суспільства починаються з мікрорівня соціальної взаємодії, а початок таких змін може бути покладений через втручання у процеси, що відбуваються на когнітивному рівні (рівні когнітивних кодів), було верифіковане за результатами дослідження «Освіта і коди нерівності», проведеного автором у 2013, 2014 рр. (пілотний та основний проекти, відповідно). У ході реалізації основного проекту вибірку склали діти 5-6 років ($n_1=402$, з них 299 – учні перших класів загальноосвітніх шкіл, 103 – вихованці дитячих садків м. Харкова; вибірка проста, випадкова, репрезентативна для генеральної сукупності $N=75000$ загальної кількості дітей 5-6 років у м. Харкові у 2013–2014 рр., згідно зі статистичними даними; точність вибірки – 96-97%, похибка – 5%). Окрім того, проводилися анкетні опитування та індивідуальні інтерв'ю з вчителями та вихователями-методистами, які працювали з цими дітьми ($n_2=16$).

Положення про те, що освітній дискурс є засобом зміни когнітивних кодів, впливу на свідомість і світогляд тих, хто навчається, пройшло часткову верифікацію за результатами наступних досліджень (в тому числі, з використанням якісних методів): 1) «Освіта і коди нерівності – 2» (2013 р.); об'єктом дослідження виступили діти 7-8 років – учні других класів загальноосвітніх шкіл м. Харкова ($n_1=154$), а також вчителі, які працювали з цими дітьми ($n_2=6$); 2) «Дискурсивні прояви впливу соціального походження на успіхи в освіті» (2014 р.); об'єкт дослідження – студенти II-V курсів Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» (далі – ХГУ «НУА»); вибірка випадкова ($n=25$); 3) «Соціальні ефекти освітнього дискурсу» (2014 р.); об'єкт дослідження – студенти III, IV і V курсів факультетів «Соціальний менеджмент» ($n=20$), «Референт-перекладач» ($n=23$), «Бізнес-управління» ($n=21$) ХГУ «НУА», вибірка випадкова; 4) «Неявні форми взаємодії учасників освітнього процесу: прийоми і методи прихованого програмування» (2014 р.); експеримент проводився у трьох групах студентів IV і V курсів факультету «Соціальний менеджмент» ХГУ «НУА»; кількісний склад кожної групи – 7-8 осіб. Окрім того, для верифікації положення про впливовість освітнього дискурсу були використані дані фокусованих групових інтерв'ю, проведених здобувачем у 2007–2008 рр. в рамках дослідження «Освіта як фактор формування класової ідентичності»; три фокус-групи зі студентами V курсів факультетів «Соціальний менеджмент» ($n=7$); «Бізнес-управління» ($n=8$); «Референт-перекладач» ($n=8$) ХГУ «НУА».

Наукова новизна одержаних результатів полягає у розробці системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти, яка на підставі цілісного наукового осмислення процесів, що відбуваються в суспільстві та освіті, і пояснення їх міжрівневої взаємозумовленості дозволяє вирішити важливу наукову проблему, пов'язану з потребою внутрішньої інтеграції соціології освіти. Наукова новизна конкретизується у положеннях, наведених нижче.

Вперше:

- розкрито взаємну зв'язність змін, що відбуваються в суспільстві та освіті як соціальних системах, здійснено обґрунтування системних властивостей освіти, що посилюють ступінь її автономії і здатність впливати на навколишній світ (суспільство) та його соціальний порядок;

- обґрунтовано роль кодів як мікрорівневих латентних складових соціальної (взаємо)дії, які створюють основу для певного когнітивного стилю та певного локусу контролю, а разом із тим – габітусу певного типу, що забезпечує здатність підтримувати самоорганізаційний соціальний порядок;

- розкрито сутність освіти як особливої соціальної практики, що створює умови для специфічних комунікацій, в межах яких формуються певні диспозиційні комплекси, габітуси, що структурують, продукують і організують практики і уявлення індивідів;

- розроблено концептуальну схему, граничні рівні якої представлені макрорівневою взаємодією суспільства як соціальної системи, що комунікує, та освіти як комунікаційної (під)системи і мікрорівневою взаємодією на рівні когнітивних та мовних кодів як найдрібніших елементів будь-якої соціальної системи;

- обґрунтовано визначальні принципи сучасних освітніх технологій, а саме: спрямованість на формування і розвиток світогляду, заснованого на багатокритеріальності рішень; спрямованість на розвиток поліхромності мислення; спрямованість на розвиток «бінокулярності» інтелектуальної діяльності; орієнтація на продуктивність; орієнтація на рефлексивність – глибину розуміння інформації та знань, що дозволило розкрити можливості технології інжинірингу освітнього простору навчального закладу, яка включає організацію освітнього середовища, проектування і структурування навчальних програм та освітнього дискурсу, а також рефреймінг як субтехнологію з розширення кодів.

Удосконалено:

- понятійний апарат соціології освіти з метою його адаптації до завдань соціологічного мікро-макросинтезу, посилення пояснювального потенціалу щодо процесів, які відбуваються в освіті на мезо- та, особливо, мікрорівні соціальної взаємодії;

- концептуальне розуміння феноменів неявної педагогіки та прихованої навчальної програми як таких, що складають неформальну сторону освітньої практики і сприяють засвоєнню суб'єктами навчального процесу певних цінностей та соціальних ролей;

- перелік функцій освітнього дискурсу як такого, що розвиває потенціал тих, хто навчається, і посилює роль тих, хто навчає, як суб'єктів соціальних змін,

зокрема: функції культурно-символічної репрезентації та конструювання реальності; смислопородження; конструювання ідентичностей; комунікативного та емоційного домінування; літофанічна (специфічна функція педагогічного дискурсу);

– методи соціологічного дослідження процесів відтворення культури та соціальної структури через освіту, зокрема, завдяки авторській реконструкції та адаптації до цілей соціологічного дослідження ситуативних тестів, методів дискурс-аналізу та експерименту, що, на відміну від традиційно використовуваних в соціології освіти дослідницьких технологій, дозволяє виявляти та досліджувати латентні структури, які лежать в основі взаємодії учасників освітнього процесу.

Набуло подальшого розвитку:

– розуміння джерельної бази соціальних змін, яку складають домінуючі у соціальній свідомості латентні підструктури, представлені двома контекстами – культурним і психологічним, що включають символи, смисли і коди;

– наукове тлумачення когнітивних кодів як складових когнітивного ресурсу, що формується в сім'ї та транслюється медіа і виступає латентним медіатором відтворення соціальної нерівності в освіті, а також через визначення засобів розвитку когнітивного ресурсу в освітньому процесі, що відкриває можливості корегувати репродукцію соціальної нерівності;

– операціоналізація поняття «габітус», через представлення його характеристик як залежних від ступеня складності когнітивного коду його носія, що утворює основу для певного когнітивного стилю та певного локусу контролю.

Теоретичне значення роботи полягає у розробці соціологічної концепції, яка на високому рівні узагальнення пояснює логіку взаємних змін суспільства та освіти, розкриває відносно стійкі взаємозв'язки між суспільством та освітою, що існують на різних (мікро-, мезо-, макро-) рівнях соціальної взаємодії, їх взаємну зв'язність та взаємообумовленість, а також ті зв'язки, що мають місце у самій системі освіти і забезпечують її функціонування в умовах високої соціальної динаміки. Створення такої концепції, що отримала назву «системно-кодова», задовольняє потребу сучасної соціології освіти, стан якої характеризується фрагментарністю, у цілісному науковому баченні та осмисленні процесів, які відбуваються в суспільстві та освіті й забезпечують їх системну взаємодію. Запропоновані та обґрунтовані поняття можуть використовуватися з метою поглибленого аналізу взаємодії учасників освітнього процесу, визначення її форм, оцінки характеру і змісту з точки зору соціальної ефективності в сучасних соціальних умовах. Робота сприяє розвитку і зміцненню іміджу соціології освіти як універсальної методологічної платформи, що надає можливості та перспективи міждисциплінарної інтеграції, об'єднання зусиль представників різних наук і сфер діяльності у вирішенні актуальних проблем освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні концептуальної схеми взаємодії суспільства та освіти, яка є абстрактно-логічною побудовою, методологічним конструктом, що утворює «місток» для переходу від соціологічної теорії до освітньої практики. Практична цінність цієї схеми полягає

у тому, що вона містить змінні параметри (які характеризують властивості елементів системи освіти) та показує, як (і яка саме) зміна цих параметрів призводить до зміни освітньої практики (як форми інституту освіти), що впливає на характер та зміст виконуваних освітою соціальних функцій. Таке знання про зміну параметрів створює підґрунтя для розробки і впровадження у практику дієвих освітніх моделей, представлених у вигляді набору конкретних операцій, орієнтованих на посилення функціональності освіти. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в якості теоретико-методологічної бази для розробки державних програм зі створення механізмів реформування інституту освіти, підвищення якості освіти, підготовки педагогічних кадрів, для вдосконалення освітніх програм на різних рівнях освіти, налагодження наступності між цими рівнями, а також для розробки сучасних освітніх технологій.

Положення та висновки дисертаційної роботи застосовуються і можуть бути використані у навчальному процесі: результати аналізу класичних і сучасних теорій соціальних змін – у навчальних курсах «Загальна соціологічна теорія», «Теорія соціальних змін»; аналіз теоретичних і практичних напрацювань з соціології куррикулуму, положення про неявні форми взаємодії учасників освітнього процесу, соціологічні інтерпретації неявної педагогіки, прихованої навчальної програми, освітнього дискурсу, їх соціальних функцій – у навчальних курсах «Соціологія освіти», «Соціологія знання», «Соціологія молоді»; висновки про існування простих і складних когнітивних кодів, які формуються в індивідів і груп у процесі первинної соціалізації і зумовлюють їх успіхи в освіті – у рамках навчальних курсів «Соціологія особистості», «Соціологія дитинства», «Сучасні соціальні нерівності»; положення про принципи розробки сучасних освітніх технологій, інжинірингу освітнього простору навчального закладу як однієї з них – в рамках програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних кадрів.

За результатами дисертаційного дослідження підготовлені: параграф (текст лекції) на тему: ««Неформальна» освіта» у підручник «Курс лекцій з соціології освіти» (під заг. ред. В. І. Астахової); 3 статті в «Глосарій сучасної освіти» (під заг. ред. О. Ю. Усік); підготовлені та проведені лекції з актуальних проблем сучасної освіти в рамках заходів з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ХГУ «НУА» (2014, 2017 рр.), Харківського державного автотранспортного коледжу (2015 р.), вчителів шкіл м. Харкова (на базі ХГУ «НУА», 2015 р.); підготовлений та проведений для слухачів програми PhD в ХГУ «НУА» курс лекцій: «Сучасні соціально-педагогічні технології».

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею. Наукові результати і висновки, що містяться у дисертації, отримані автором особисто. З наукових праць, опублікованих автором, одну статтю написано у співавторстві, використані тільки ті ідеї, які представляють результати особистої роботи здобувача.

Апробація результатів дисертаційного дослідження здійснювалася на теоретичних, теоретико-методологічних і методичних семінарах кафедри

соціології Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», основні теоретичні висновки, пропозиції та рекомендації були представлені на 46 всеукраїнських і міжнародних наукових конференціях, протягом 2009–2017 рр., серед яких ті, що проводилися в Україні: XI Міжнародна науково-практична конференція «Інтелігенція. Освіта. Суспільство: виклики глобальної кризи» (Харків, 2009); XI, XIV, XV Міжнародна науково-практична конференція «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Житомир, Київ, 2009, 2012, 2013); V, VI, VII Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» (Донецьк, 2010, 2011, 2012); V Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2010); V, VI Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті» (Львів, 2011, 2013); VIII, IX, X, XI, XII, XIV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Проблеми розвитку соціологічної теорії» (Київ, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017); Наукова конференція «Одеські читання з соціальних наук» (Одеса, 2011); Всеукраїнська наукова конференція «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2011); XVI, XVII, XIX, XX Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» (Харків, 2011, 2012, 2015, 2016); V та VIII Міжнародні соціологічні читання імені Н. В. Паніної, а також VII Міжнародні соціологічні читання пам'яті Н. В. Паніної і Т. І. Заславської (Київ, 2011, 2014, 2013, відповідно); Міжнародна науково-практична конференція «Викладач як суб'єкт і об'єкт освітнього процесу. Століття XXI» (Харків, 2012); IX, XI, XII Міжнародна науково-практична конференція «Якубинська наукова сесія» (Харків, 2012, 2014, 2015); XIX Міжнародна студентська наукова конференція «Викладач-студент: нові форми взаємодії, сучасні принципи взаємовідносин» (Харків, 2012); Міжнародна науково-теоретична конференція «Інтеграція науки і освіти – парадигма XXI століття» (Харків, 2013); VI Міжнародна наукова конференція «Соціальні та політичні трансформації в кризовому суспільстві: локальне, регіональне і глобальне вимірювання» (Одеса, 2013); II-й Конгрес Соціологічної асоціації України «Соціологія і суспільство: взаємодія в умовах кризи» (Харків, 2013); Міжнародна науково-практична конференція з соціології «Варіації модерну і модернізації: український соціум» (Київ, 2013); Міжнародна науково-теоретична конференція «Пріоритети розвитку сучасної освіти: теорія, методологія, практика» (Харків, 2014); Міжнародна науково-теоретична конференція «Трансформація соціальних функцій освіти в сучасному світі» (Харків, 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем» (Харків, 2016); X ювілейний Львівський соціологічний форум: «Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості» (Львів, 2016); I Міжнародна наукова конференція Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017); Міжнародна науково-практична конференція «Взаємодія освітніх установ зі стейкхолдерами: веління часу» (Харків, 2017); III-й Конгрес Соціологічної асоціації України «Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи

подолання: (Харків, 2017) А також зарубіжних: VI, VII Всеросійська наукова конференція з міжнародною участю «Сорокінські читання» (Росія, Москва, 2010); Всеросійська науково-практична конференція «Соціальні науки в суспільстві, що трансформується» (Росія, Іжевськ, 2011); VI, VII, VIII, X Ковалевські читання (Росія, Санкт-Петербург, 2011, 2012, 2013, 2015); IV Всеросійський соціологічний конгрес (Росія, Москва, 2012); Всеросійська наукова конференція «Соціальний капітал сучасного суспільства» (Росія, Санкт-Петербург, 2012); XV Міжнародна конференція «Культура, особистість, суспільство в сучасних умовах: методологія, досвід емпіричного дослідження» пам'яті професора Л. Когана (Росія, Єкатеринбург, 2012); Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освіти» (Росія, Барнаул, 2014); IX Міжнародна науково-практична конференція «Moderní vymoženosti vědy» (Чехія, Прага, 2013); XXII Міжнародна науково-практична конференція «Управління в соціальних і економічних системах» (Білорусь, Мінськ, 2013); X, XI Міжнародна конференція «Стратегія якості в промисловості та освіті» (Болгарія, Варна, 2013, 2015); Міжнародна наукова конференція «Дискурс університету» (Білорусь, Мінськ, 2013, 2015).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображені у 80 наукових публікаціях, серед яких: 1 одноосібна монографія обсягом 34,5 д. а., 10 розділів у 7 колективних монографіях (з яких 2 видані за кордоном), 34 статті у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях, з яких 26 – у спеціалізованих виданнях з соціологічних наук; 10 – у наукових виданнях, що входять до наукометричних баз даних (РІНЦ, SCOPUS, ScholarGoogle, OAJ, CiteFactor, Index Copernicus); 35 – матеріали конференцій.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, розбитих на підрозділи, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний текст роботи викладено на 393 сторінках. Текст роботи включає 2 рисунки і 2 таблиці. Список джерел викладений на 51 сторінці, містить 531 найменування, з них 93 – англійською мовою. Додатки включають 2 таблиці.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ

У **вступі** обґрунтовується актуальність теми; вказується зв'язок роботи з науковими програмами, темами; сформульовані мета і завдання, об'єкт і предмет дослідження, його теоретико-методологічні основи, методи та емпірична база; викладені наукова новизна, теоретичне і практичне значення отриманих результатів; подані відомості про форми і характер апробації результатів дисертаційного дослідження.

Розділ 1 «Суспільство та освіта: аналітичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень взаємозв'язку інституціональних систем» присвячено аналізу класичних та сучасних соціологічних теорій соціальних змін, розгляду форм і факторів змін, що відбуваються в суспільстві на соціетальному рівні, характеристиці змін сучасного українського суспільства, а також аналізу процесів, що відбуваються у системі освіти внаслідок мінливості сучасного соціуму. З огляду на мету дисертаційного дослідження, яка передбачає розкриття

та пояснення відносно стійких взаємозв'язків, завдяки яким забезпечується функціонування освіти в умовах нерівноважності та високої динаміки сучасного соціуму, на основі мікро-макросинтезу, теоретизування в рамках першого розділу дисертації розгортається в макросоціологічній площині.

Підкреслюється, що за своєю соціологічною суттю питання про те, як змінюється суспільство і як ці зміни пов'язані з тими, що відбуваються в його підсистемах (у тому числі і в освіті), належить до проблематики соціального порядку, яка є стрижневою з огляду на історію розвитку соціологічної думки. Соціальний порядок розглядається як зв'язність, узгодженість між елементами системи суспільства (якими є соціальні дії та взаємодії), з позиції розкриття механізмів відтворення та перетворення, а не з позиції визначення важелів соціального порядку (примусу та влади, норм та цінностей, утилітарних установок тощо). Зміна суспільства розглядається як процес творення, відтворення, перетворення соціального порядку, а теоретичні моделі соціальних змін – як можливі форми цих процесів. Ці моделі розрізняються як: 1) еволюційні й революційні (в залежності від характеру переходу з одного стану в інший); 2) лінійні, циклічні та нелінійно-синергетичні (з позиції процесуальності та періодизації зміни станів); 3) холістичні та індивідуалістичні (в залежності від ролі індивіда (людини, особистості) у процесах соціальних змін).

Здійснюється теоретико-методологічний синтез наукових положень про суспільство як динамічну соціальну систему. З опорою на праці Т. Парсонса, Н. Лумана, Дж. Александера, І. Валлерстайна та інших вчених привносяться синергетичні ідеї в системний підхід до розгляду суспільства.

Сучасне суспільство розглядається як нерівноважна соціальна система, яка змінюється за рахунок процесу редукції комплексності соціальних структур, що постійно відбувається. Соціальні структури як частина інтерсуб'єктивної реальності є нормативними утвореннями соціальної свідомості. Джерело соціальних змін криється саме у соціальній свідомості, точніше, в домінуючих у цій свідомості латентних підструктурах (кодах, смислах), які інформують та спрямовують дії індивідів і груп, забезпечуючи тим самим життя суспільства.

Слідом за Дж. Александером, звертається увага на недостатню вивченість соціальної дії, її структури, а саме внутрішніх важелів, глибинних елементів, які складають основу дії, але залишаються без уваги соціологів. Внутрішню (невидиму) наповненість соціальної дії утворюють два контексти – культурний і психологічний, представлені символами, смислами, кодами. Ці контексти формують випадковість дії. Випадкові дії, що накопичуються, виводять систему з рівноважного стану. Макросоціальні зміни розглядаються як сукупний результат індивідуальних і групових відхилень (флуктуацій), що беруть початок на мікрорівні соціальної взаємодії, на рівні латентних елементів дії. Отже, соціальний порядок сучасного високодинамічного соціуму постає як вкорінений у ментальних пластах соціального – в колективних когнітивних і символічних утвореннях, згідно з якими відбувається індивідуальне приписування значень і смислів подій і ситуацій і, як наслідок, координація поведінки індивідів.

Такий висновок конкретизується по відношенню до сучасного українського соціуму. При цьому під «сучасністю» мається на увазі не «модерність», а відповідність теперішньому часу. Соціальний порядок сучасного суспільства як високодинамічного – це порядок самоорганізації. Самоорганізація, вслід за О. Куценко, розглядається як процес формування просторової, темпоральної та функціональної структур системи, що виникає спонтанно, проявляється стрибкоподібними переходами при певних характеристиках системи та без цілеспрямованого впливу ззовні.

Здатність до самоорганізації є необхідною умовою життєздатності високодинамічних систем. Всі сучасні суспільства відрізняються одне від одного ступенем самоорганізованості соціального порядку, який є тим вищим, чим більшою є міра причетності дорослих дієздатних членів суспільства до вироблення та прийняття рішень, обов'язкових для виконання всіма членами суспільства. Розвиток України як одного з сучасних суспільств висуває на перший план проблему встановлення самоорганізаційного соціального порядку. Для того, щоб визначити перспективи такого встановлення, що, власне, і призведе до справжньої (не декларативної) демократії, здійснюється звернення до більш детального розгляду тих змін, що відбуваються в Україні. Ці зміни позначаються терміном «трансформація», який характеризує високий ступінь нерівноважності системи, що переходить від старого до нового соціального порядку за відсутності більш-менш виразних обрисів нового. Такий стан системи супроводжується значним послабленням впливовості соціальних інститутів. Встановлення єдиного сталого інституційного порядку виявляється неможливим. Встановлюються чисельні соціальні порядки, які утворюються та перетворюються соціальними практиками. Соціальна практика є формою реалізації інституту. Зміна типових способів поведінки індивідів веде до трансформації соціальної практики, що не змінює інститут, але впливає на реалізацію його функцій.

Отже, в аспекті концептуалізації взаємодії суспільства та освіти останню можна розглядати як особливу соціальну практику, що передбачає створення специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій, в межах яких формуються певні габітуси, які є породженням цієї практики, але, в той же час, і самі породжують практики індивідів і груп. Виникає питання, які саме габітуси має породжувати освітня практика з орієнтацією на виклики сучасного соціуму? Щодо українського суспільства, в ракурсі його демократизації як процесу встановлення самоорганізаційного соціального порядку, відповідь формулюємо на користь габітусів «свободи і творчості» (як їх називав П. Бурдьє). Визрівання та реалізація творчого (перетворювального) потенціалу обов'язково потребує свободи. По суті, саме характером і ступенем свободи індивіда і відрізняються сучасні суспільства від традиційних. Кожен з цих типів суспільства формує «свій» модус свободи. Як пише С. Павлов, свобода реалізується в полі взаємодії двох полюсів – суспільства та індивіда. Останній завжди і обов'язково ідентифікує себе як частину суспільства. У зв'язку з цим «обсяг» його волі потрапляє в залежність від повноти самоідентифікації як частини цілого. Традиційні суспільства організовані й

впорядковані як «жорстке ціле», що чинить тиск на його частини (в тому числі на індивіда). Згідно сучасних соціально-філософських поглядів, відчуваючи себе частиною чогось великого, такого, що чинить тиск, індивід і сам стає «частковим»: прагне до поєднання, доповнення і злиття, а не до виокремлення, виділення, своєрідного прояву. В таких суспільствах значущість людини визначається внеском у «ціле», в реалізацію його мети, а також ступенем задоволення потреб «цілого». У сучасних суспільствах свобода конститується як індивідуальне різноманіття, що не припускає «застрявання» індивідуальних суб'єктів у своїй ідентичності як «частини цілого», як і в будь-якій іншій ідентичності, в результаті чого свобода стає непроблематичною. Спираючись на визначення С. Павлова, зазначимо, що, по суті, свобода являє собою можливість самостійно міркувати і діяти, можливість індивіда здійснювати власну життєву стратегію за допомогою здатності до автономізації своїх когнітивних і діяльнісних актів від зовнішніх впливів. Свобода і суб'єктність нерозривно пов'язані. Суб'єктність являє собою міру свободи, міру можливостей, через які ця свобода реалізується. У такому ракурсі свобода осмислюється через призму автентичності ідентичності, тобто коли людина вчиняє та діє властивим *для неї* чином, а її дії залежать від її внутрішнього «центру» (інтернальний локус контролю), а не від зовнішніх умов.

Зміни, що відбуваються в освіті, розглядаються, як залежні від тих глобальних процесів, що відбуваються в сучасному соціумі. Зокрема йдеться про віртуалізацію, інформатизацію і медіатизацію. Зауважується на перевагах, які отримує освіта в результаті цих процесів, а також негативних наслідках та ризиках. Особливу увагу приділено розгляду взаємодії освіти з медіа-сферою. Об'єктивне зростання ролі медіа приходить у протиріччя з практикою їх використання у навчально-виховному процесі. У вітчизняній освіті все ще має місце недооцінка можливостей сучасних медіа, їх дидактичного і виховного потенціалу. Утім, медіатизація відкриває широкі можливості для впровадження нових, зрозумілих та релевантних потребам нового покоління, форм організації навчального процесу, за допомогою яких уможлиблюється активізація включення в освітні процеси тих, хто навчається, в якості повноцінних суб'єктів цих процесів. Розглядаються три можливі сценарії взаємодії освіти з медіа-сферою, розроблені С. Ауфеннагером, і аналізуються відповідні моделі: «класична»; «асимілятивна»; «прогресивна». Ці моделі відрізняються за ступенем та гармонійністю інтеграції медіа в освіту. Найбільш релевантною є третя модель, згідно з якою сучасні медіа в освіті, по-перше, забезпечують комунікаційний і діалоговий формат навчання, а по-друге, слугують основою самостійного моделювання тими, хто навчається, процесу свого навчання. Роль того, хто навчає, полягає не стільки в трансляції знання, скільки у менторстві. В результаті, діяльність тих, хто навчається, відрізняється високою творчою активністю, ініціативністю і самостійністю.

Оскільки сучасні медіа є невід'ємною частиною соціального життя нових поколінь, це ставить нові завдання перед інститутом освіти: по-перше, навчитися використовувати різноманітні медіа-засоби для осучаснення навчального процесу

та підвищення ефективності його результатів, для налагодження взаємодії між тими, хто навчає, і тими, хто навчається; по-друге, навчитися формувати критичне мислення в учнів та студентів, розвивати здатність інтерпретувати повідомлення засобів масової інформації, розуміти різні медіатексти (і підтексти), формувати навички самостійної творчої роботи, пов'язаної з пошуком, обробкою і презентацією інформаційного матеріалу тощо.

Отже, щоб не втратити здатність до самовідтворення, освіта, як і будь-яка інша соціальна система, має зберігати певний консерватизм. В той же час, її життєздатність забезпечується і процесами інноваційного розвитку. У зв'язку з цим в роботі окрему увагу приділено питанню про поєднання традицій та інновацій в освіті.

Залежність змін, що відбуваються в освіті, від змін у суспільстві виявляється у прив'язці специфіки освітніх практик до певного типу суспільства. У зв'язку з цим аналізу піддаються дві протилежні за суттю моделі освітніх систем – Східна і Західна, що відрізняються специфікою освітніх практик і, як наслідок, характеристиками габітусів, породжуваних цими практиками. Традиційною для вітчизняної освіти є Східна модель. Утім, глобалізаційні та трансформаційні процеси, що відбуваються в світі та в Україні, все більш схиляють вітчизняну освіту у бік Західної моделі, що потребує пошуку оптимальних варіантів співвідношення традицій та інновацій. Аналіз освітніх практик, які відповідають двом зазначеним моделям, показав, що жодна з них у чистому вигляді не продукує тих габітусів, які відповідали б сучасному високодинамічному суспільству. Відмінності між цими моделями відображені у навчальних програмах (куррикулумах). Соціологічна концептуалізація куррикулуму дозволить, по-перше, визначити перспективи оптимального поєднання традицій та інновацій у вітчизняній системі освіти, а по-друге, з'ясувати, якою саме має бути освітня практика, щоб формувати свободні та творчі габітуси. Цей висновок служить переходом до другого розділу дисертації, а разом із тим – у площину мезорівня взаємодії суспільства та освіти.

Розділ 2 «Тенденції інституціональних змін в освіті та їх соціальні наслідки» присвячено аналізу освіти як «соціокультурного каталізатора» тих змін, що позначають якісно новий характер динаміки суспільства. Реальні зміни та реформи, що відбувалися у вітчизняній освіті в останні десятиріччя, не призвели до позитивних результатів, оскільки не торкнулися якості освіти як такої. Саме тому у рамках другого розділу дисертації йдеться не стільки про реально здійснені зміни в освіті, тобто ті, які відбулися і відбуваються, скільки про можливі зміни, тобто ті, які можуть стати передумовою позитивних змін у суспільстві, збільшити ймовірність оптимістичного сценарію трансформаційного процесу, який, за версією Е. Тоффлера, призведе до суспільства знань.

Отже, у другому розділі дисертації розглянуті можливі зміни в освіті, потенційно значущі для створення підґрунтя змін у суспільстві, такі, що можуть вплинути на його соціальний порядок. При цьому увага зосереджується, переважно, на мезо- та мікрорівні соціальної взаємодії, оскільки соціальний порядок високодинамічного суспільства постає як такий, що вкорінений у

ментальних пластах соціального – у колективних когнітивних і символічних утвореннях, згідно з якими відбувається індивідуальне приписування значень і смислів подій і ситуацій і, як наслідок, координація поведінки індивідів. Можливість активного включення освіти в цей процес розкривається через представлення її як специфічної соціальної практики (тобто рутинізованих дій, взаємодій та типів поведінки учасників освітнього процесу, способів узгодження та оформлення соціальних смислів, в межах яких формуються певні габітуси), що створює форму реалізації освіти як соціального інституту, від якої залежить його функціонування, повнота виконання функцій.

Освітня практика та індивідуальні практики учасників освітнього процесу є специфічним предметом такого напрямку західної соціології освіти, як соціологія куррикулуму. Цей напрямок ґрунтується на позиціях феноменології та соціального конструктивізму (А. Шюц, К. Мангейм, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і знаходить радикальний вираз у наукових працях критиків сучасної освіти (І. Ілліч, П. Фрейре, М. Еппл, П. Бурдье). Перспективи практичного застосування надбань соціології куррикулуму найбільш виразно відображені у працях сучасних соціологів М. Янга та Б. Бернстайна, а також представників педагогічної науки і неklasичної соціології освіти Ф. Джексона, Е. Кінга, А. Макдугала та ін. Розгляду наукових праць представників соціології куррикулуму у другому розділі роботи приділено особливу увагу, оскільки, на нашу думку, соціологія куррикулуму має наукову цінність, яка полягає у створенні методологічного підґрунтя для конкретизації не тільки тих змін в освіті, що містять потенціал спричинення позитивних соціальних перетворень, але і засобів таких змін.

З посиланням на визначення, запропоноване С. Браславськи, *куррикулум* розглядається нами як суспільна угода, якою встановлюється зв'язок між цілями освіти, діяльністю навчальних закладів і учасників освітнього процесу. Куррикулум встановлює зв'язки між цілями освіти і повсякденним життям в навчальних закладах. Він визначає: кому і коли вчитися; навіщо вчитися; що вчити; де вчитися; як вчитися, з ким вчитися тощо. Увага соціології куррикулуму локалізується навколо таких понять, як: «знання», «навчальна програма», «освітній дискурс», освітні (педагогічні та ін.) практики, які відображають «що» та «як» освіти як особливої соціальної практики. Соціологія куррикулуму підкреслює, що засоби, методи, прийоми та педагогічні практики «оформлюють» зміст освіти і можуть його «схиляти» у бік домінування певної точки зору, певних світоглядних, ідеологічних та інших установок. У зв'язку з цим звертається увага на неявні форми взаємодії учасників освітнього процесу, такі як неявна (імпліцитна) педагогіка і прихована (латентна) навчальна програма. Вагомий внесок у розвиток уявлень про неявну педагогіку і приховану навчальну програму зроблено Б. Бернстайном, С. Боулзом, П. Бурдье, Г. Гінтісом, А. Грамші, Ф. Джексоном, Дж. Дугласом, І. Іллічем, У. Кіпатриком, А. Макдугалом, П. Мехоні, П. Фрейре, Т. Хейнцем, Дж. Хенрі, М. Епплом, І. Шор та ін.

На відміну від більшості цих вчених, неявну педагогіку та приховану навчальну програму ми розглядаємо, скоріше, у позитивному ключі. Близькими до наших уявлень є наукові погляди В. Дудіної, Л. Околюської, О. Полоннікова,

О. Тубельського, І. Фруміна. *Неявну педагогіку* інтерпретуємо як діяльність тих, хто навчає, з управління якістю та результативністю освітнього процесу шляхом організації діяльності тих, хто навчається, із залученням для цього імпліцитних практик, в результаті чого транслюється та засвоюється не тільки (і не стільки) наукове знання, але й повсякденне, а також певні цінності, установки та принципи соціальної взаємодії. *Приховану навчальну програму* визначаємо як непроголошуваний припис, що спрямовує неявну педагогіку на досягнення певної мети та конкретних результатів через алгоритмізацію дій учасників освітнього процесу, встановлення особливого стилю їх взаємодії, через структурування знань, що транслюються, та організацію складових, елементів освітнього середовища навчального закладу. За допомогою неявної педагогіки та прихованої навчальної програми чиниться непомітний вплив на тих, хто навчається, що сприяє засвоєнню ними соціальних ролей, очікуваних та/або нав'язуваних суспільством.

Соціологічна інтерпретація неявної педагогіки та прихованої навчальної програми полягає в їх розгляді, по-перше, як особливих форм соціальної взаємодії і, по-друге, як таких, що утворюють неформальну складову освітньої практики. За їх допомогою в освіті транслюються цінності, норми, диспозиції (аттїтуди) і зразки поведінки, які засвоюються незалежно від формального змісту занять.

Визначено функції неявної педагогіки і прихованої навчальної програми: 1) посилення основних функцій освіти (соціалізуючої, трансляції культури, відтворення соціальної структури, селективної, регулятивної, соціального контролю); 2) формування або зміни установок на смисли, на розуміння соціальної реальності (когнітивних кодів); 3) формування габітусів і компетентностей (професійних, загальнокультурних та інших; компетентності розглядаються як складові габітусу); 4) трансляції неявного знання.

Підкреслюється, що спровокувати помітні зміни в суспільстві можуть тільки якісні зміни в освіті. З позиції системного підходу, якісні зміни в освіті – це ті, що відбуваються на рівні її власних системних властивостей. Для ілюстрації найбільш яскравих прикладів таких змін наводяться революційні сценарії, запропоновані Т. Парсонсом, П. Бурдьє, П. Фрейре. На основі їх аналізу робиться висновок, що під якісними змінами в освіті слід розуміти не стільки зміни змісту («що» транслюється), скільки зміни умов і способів трансляції інформації («як саме» транслюється, за допомогою яких дій), а також технологій перетворення інформації на знання. Якісні зміни в освіті пов'язані зі зміною способів (взаємо)дії учасників освітнього процесу.

Засобом здійснення якісних змін в освіті виступає *освітній дискурс* – соціально-комунікативна подія, що відбувається у процесі взаємодії того, хто навчає, і того (тих), хто навчається, у результаті їх взаємно спрямованих комунікативних дій та уможливорюється в умовах певного соціального контексту – спеціально організованої освітньої, навчально-педагогічної ситуації (урок, лекція, семінарське чи практичне заняття, тренінг тощо) за допомогою освітніх текстів та інших знакових комплексів, особливим чином оформлених та структурованих.

Освітній дискурс є складним символічним утворенням, що складається з кодів, фреймів сценаріїв, установок, соціальних репрезентацій, що відображають відносини влади/підпорядкування, солідарності/суперництва та інших форм соціальної взаємодії. Освітній дискурс ми розглядаємо як засіб реалізації педагогічного впливу, за допомогою якого через формування чи зміну певних логічних диспозицій (кодів) здійснюється трансляція смислів і установок на розуміння соціальної реальності, ціннісних установок, картин індивідуального та соціального майбутнього. На основі аналізу наукової літератури з проблематики дискурсу, зокрема, праць вітчизняних та зарубіжних вчених Н. Арутюнова, В. Борботько, В. Бурлачука, Т. А. ван Дейка, Т. Дрідзе, М. Ільїна, В. Карасика, О. Коротеєвої, В. Красних, А. Литовченка, М. Макарова, О. Полоннікова, М. Пешо, Є. Поспелової, К. Сєдова, Я. Торфінга, П. Чілтона, Л. Чуліораки, Н. Феркло та інших нами були виведені наступні функції освітнього дискурсу: 1) культурно-символічної репрезентації і конструювання реальності; 2) смислопородження; 3) конструювання ідентичностей; 4) комунікативного домінування; 5) літофанічна (специфічна функція власне педагогічного дискурсу).

З опорою на висновки, зроблені у першому розділі дисертації, щодо форм та факторів змін сучасного суспільства (за працями Н. Лумана, Дж. Александера, П. Бурдьє та ін.), а також на основі аналізу робіт представників неklasичної соціології освіти та західної соціології куррикулуму (зокрема, Б. Бернстайна, П. Бурдьє, Ж.-К. Пассерона, П. Фрейре та ін.), здійснюється концептуалізація взаємодії суспільства та освіти, виводяться ключові положення авторської концепції взаємодії суспільства та освіти, позначеної як «системно-кодова». Відповідно до цієї концепції, складний та багаторівневий механізм взаємодії суспільства та освіти розкладається до рівня кодів (як «атомів» будь-якої соціальної системи). У зв'язку з цим особлива увага приділяється розробці поняття «код». В контексті системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти код розглядається як утворення, що функціонує на мікрорівні взаємодії. Код є елементом, спільним як для системи освіти, так і для системи суспільства, оскільки він належить комунікації, а суспільство і освіта – комунікаційні системи. Теоретично ми інтерпретуємо код як установку на смисли, на розуміння соціальної реальності, яка є латентною складовою соціальної дії. Розрізняємо когнітивні та мовні коди. *Код когнітивний* – логічна диспозиція, схильність до певних логічних висновків, представлена певним набором схем уяви та мислення, які є результатом практичного досвіду і формуються у процесі повсякденної взаємодії, в тому числі, через оволодіння мовою. *Код мовний* – набір схем символічного вираження думок, тобто пов'язаних певним чином слів та інших символічних знаків. На емпіричному рівні когнітивні та мовні коди розрізняємо за ступенем складності, а також як коди емісії та рецепції (тобто коди емітента – того, хто навчає, як адресанта повідомлення та коди реципієнта – того, хто навчається, як адресата повідомлення).

Отже, зміни в суспільстві як соціальній системі, цілісність якої забезпечується процесами комунікації, починаються зі змін на рівні його елементарних часток – кодів. Підґрунтя таких змін закладається в освітній

практиці завдяки здійсненню педагогічного впливу (як системної властивості системи освіти) та використанню особливих способів трансляції інформації, перетворення її на знання (діалогічного дискурсу і полідискурсивності) у спеціально організованих умовах (багатовимірності освітнього простору, зближення статусів тих, хто навчає, і тих, хто навчається). Саме освітня практика виконує роль посередника у забезпеченні взаємозв'язку між мікро- і макрорівнем соціальної взаємодії суспільства та освіти. Сукупним результатом реалізації освітньої практики, а разом із тим і важливої (за умов сучасного високодинамічного соціуму) зовнішньосистемної функції освіти, є формування габітусів свободи і творчості, що зводять своїх носіїв у статус акторів соціальних змін (як соціальних суб'єктів, що реалізують свою суб'єктність), оскільки є структурами, що структурують та визначають порядок дії, яка перетворює соціальну дійсність. В якості власної внутрішньої функції системи освіти, тобто тієї, яку вона виконує, підтримуючи процес самовідтворення, розглядається дія над взаємодією учасників освітнього процесу, тобто організація освітньої комунікації, а в цілому – творення і перетворення освітньої практики.

На підставі таких висновків, виводяться базові гіпотези, перевірка яких складає завдання верифікації системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти, зміни суспільства через освіту.

У розділі 3 **«Верифікація та перспективи практичної реалізації системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти»** представлені результати емпіричної перевірки основних дедуктивно-гіпотетичних побудов, закладених у концептуальну схему системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти, розкриті перспективи практичної реалізації концепції.

Особливу увагу звернено на ті дослідження, що дозволяють поставити «діагноз» українському суспільству та вітчизняній системі освіти. Оскільки теперішні стани українського суспільства та освіти все ще пов'язані з радянським минулим, до огляду були включені не тільки сучасні дослідження, але й ті, що проводилися у минулому в Україні та на території колишнього СРСР (Н. Аїтовим, В. Астаховою, В. Лісовським, Л. Колягіним, Д. Константиновським, Г. Чередниченко, С. Оксамитною, М. Тітмою, М. Руткевичем, Л. Сокурянською, В. Шубкіним, О. Шкаратаном, С. Щудло, О. Якубою та ін.). На основі вивчення дослідницького досвіду робиться висновок, що застосування традиційних дослідницьких підходів, прихильність кількісній методології дослідження дозволяє отримати цікаві та важливі результати, виявити та окреслити проблеми, що існують в освіті, утім не дозволяє вийти на більш глибокий рівень аналізу причин цих проблем і, як наслідок, перейти у площину їх розв'язання.

У зв'язку з цим актуальним видається застосування нетрадиційного підходу до дослідження освіти, що має в якості теоретико-методологічного підґрунтя розуміючу соціологію (за М. Вебером) і передбачає використання методів емпіричного дослідження, нетрадиційних для вітчизняної соціології: ситуативних тестів, дискурс-аналізу, експерименту.

Вивчення досвіду використання цих методів, особливо при дослідженні проблем освіти та процесів, що відбуваються в освіті (зокрема, представлених у

працях Б. Бернстайна, П. Бурдье і Ж.-К. Пассерона), послужило основою для побудови власної дослідницької стратегії і емпіричної перевірки сконструйованої концептуальної схеми, що розкриває основні положення авторської системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти. Емпіричній перевірці піддавалися базові параметри цієї схеми, пов'язані з ключовими концептами: «код», «педагогічна праця», «освітній дискурс», «прихована навчальна програма».

За результатами проведених емпіричних досліджень були зроблені наступні висновки. Теоретично ступінь автономії системи освіти, а разом з тим і здатність впливати на навколишній світ (суспільство і людей, які його складають) є тим вищими, чим яскравіше виражені її власні системні властивості. Відповідно до нашої системно-кодової концепції, такою системною властивістю є *вторинний педагогічний вплив* – соціальна дія того, хто навчає (як агента вторинної соціалізації), що має символічну природу і вносить зміни у диспозиції та поведінку тих, хто навчається. Кінцевим результатом такої дії, за умови її тривалості та безперервності, є певний сформований габітус. Як і інші системні властивості, ця властивість виникає тільки за умови взаємодії властивостей елементів системи. З позиції системного підходу, одним з найважливіших елементів системи освіти є той, хто навчає (педагог, вчитель, викладач). Педагогічний вплив уможлиблюється завдяки виконанню тим, хто навчає, його власної функції педагогічної праці (або вторинної педагогічної праці, оскільки ті, хто навчає, є агентами вторинної соціалізації). Освітній простір, етос навчального закладу, навчальні програми, схильність тих, хто навчається, до їх сприйняття, як і інші важливі складові системи освіти, функціонально організуються саме завдяки педагогічній праці, є її результатом. Результативність і продуктивність вторинної педагогічної праці (як системні ефекти освіти) забезпечують реалізацію освітою такої важливої за сучасних умов функції, як формування габітусів свободи і творчості (тобто таких, що мають високий ступінь переносимості та помірні (достатні) ступені стійкості й повноти), а також власної внутрішньої функції системи освіти, яка, на нашу думку, полягає у дії над взаємодією учасників освітнього процесу, а точніше – в організації освітньої комунікації.

Результативність і продуктивність вторинної педагогічної праці будуть тим вищими, чим більш повно вона відтворює умови комунікації, що сприяють зближенню когнітивних і мовних кодів емісії (тих, хто навчає) і рецепції (тих, хто навчається). Потужним чинником гальмування/інтенсифікації цього зближення, як і розвитку (ускладнення) кодів рецепції, є специфіка вторинної педагогічної праці, зокрема, ступінь її авторитарності чи демократичності.

Наводяться результати дослідження, що підтверджують цю тезу. З використанням ситуативних тестів (за прикладом Б. Бернстайна), а також методу інтерв'ю досліджувалися коди як установки на розуміння соціальної реальності, ступінь складності цих кодів у залежності від соціального походження їх носіїв, а також фактори, що сприяють формуванню кодів певного ступеня складності, як і фактори, що сприяють їх розвитку (зміни ступеня складності). Результати дослідження підтвердили: чим демократичнішим є той, хто навчає (емітент), тим вищою є ймовірність такого зближення, тим більшою є частка

носіїв розширених кодів серед тих, хто навчається, з ким він постійно взаємодіє. Ступінь авторитарності чи демократичності вторинної педагогічної праці відбивається в освітньому дискурсі та його структурі, у текстах освіти. Результати дослідження, проведеного з використанням методу експерименту (експериментальної лекції), в ході якого застосовувався ряд прийомів прихованого програмування, підтвердили: чим більш монологічним є дискурс, чим менше точок зору він розкриває, чим більш авторитарним він є, тим менш продуктивною є вторинна педагогічна праця, тим менше вона сприяє формуванню габітусів свободи і творчості як важливої функції системи освіти в сучасних соціальних умовах.

Згідно з системно-ковою концепцією, саме освітній дискурс створює умови, що сприяють або не сприяють зближенню кодів емісії та реєпції. Він є засобом зміни кодів, як і здійснення педагогічного впливу (на тих, хто навчається, та їх свідомість). Для перевірки даної тези нами було проведено цикл досліджень освітнього (аудиторного, дисциплінарного, педагогічного) дискурсу із застосуванням методу дискурс-аналізу, а також деяких інших методів, досвід яких був запозичений у західних соціологів (П. Бурдьє і Ж.-К. Пассерона). Результати цих досліджень, у загальних рисах, дозволили зробити наступні висновки: 1) взаємозв'язок успіхів в освіті та соціального походження обумовлюється специфікою освітнього дискурсу; 2) у процесі освіти, за допомогою освітнього, зокрема дисциплінарного та педагогічного дискурсу відбувається засвоєння тими, хто навчається, експертної культури (навчальної дисципліни), її привілейованих знаків, а разом з тим і впровадження у їх свідомість смислів та ідей, що складають їх сприйняття реальності та виступають в якості внутрішньої (невидимої) підстави соціальної дії; 3) освітній дискурс є не тільки засобом культивування експертної культури, а й зміни свідомості тих, хто навчається, їх самосприйняття, світосприйняття, установок на розуміння соціальної реальності.

На підставі висновків, отриманих за результатами верифікації системно-кової концепції взаємодії суспільства та освіти, виводяться універсальні принципи розробки ефективних освітніх технологій: 1) спрямованість на формування і розвиток світогляду, заснованого на багатокритеріальності рішень; 2) спрямованість на розвиток поліхроманічності мислення; 3) спрямованість на розвиток «бінокулярності» інтелектуальної діяльності; 4) орієнтація на продуктивність; 5) орієнтація на рефлексивність – глибину розуміння інформації та глибину знань.

Освітня технологія розглядається як послідовність етапів соціальної взаємодії в освітньому процесі, в ході якої той, хто навчає, реалізує певну управлінську стратегію стосовно тих, хто навчається, конструюючи тим самим соціальну реальність. Особливу увагу приділено технології інжинірингу освітнього простору навчального закладу як проектній діяльності з конструювання й структурування освітнього середовища, навчальних програм і освітнього дискурсу, що базується на зазначених вище принципах.

Освітній простір інтерпретується нами як соціальне утворення, що є емпіричним осередком соціальних стосунків та співвідношення сил, які

складаються та виникають при взаємодії учасників освітнього процесу, а освітнє середовище – як динамічна сукупність матеріальних і нематеріальних умов і факторів, що створюють соціокультурний контекст освітнього процесу, взаємодії учасників цього процесу.

Проаналізовано можливості практичної реалізації технології інжинірингу освітнього простору навчального закладу за напрямками проектування і структурування освітнього середовища, навчальних програм та освітнього дискурсу, а також за напрямком рефреймінгу як субтехнології з розвитку кодів. В загальних рисах описуються можливості практичної реалізації цієї технології. Пропонується перелік конкретних заходів, впровадження яких сприятиме відтворенню ситуації найближчого розвитку, а разом із тим підвищенню ефективності функціонування освітнього простору навчального закладу. Ситуація найближчого розвитку створюється освітньою практикою на рівні етосу навчального закладу (як непередметної області освітнього середовища, що включає в себе офіційні та неофіційні правила організації освітнього процесу, взаємодії учасників цього процесу), з підключенням позитивних педагогічних практик, які діють за принципом ефекту «малого сприйняття», в умовах, коли колектив тих, хто навчається, має статус рефератної групи, а той, хто навчає, – статус «альфа-лідера». Для цього є необхідними: мінімізація дистанції між статусами того, хто навчає, і тих, хто навчається; зниження частки авторитарності й примусу в поточному контролі; створення умов для самоконтролю і самооцінки тих, хто навчається; оптимізація педагогічного впливу шляхом віддалення від жорстких вимог і зайвої строгості у бік розширення свобод тих, хто навчається, у вирішенні поставлених завдань; відмова від переважної орієнтації поточного та підсумкового контролю на оцінку результатів заучування, діяльності за зразком; перехід до інноваційних «вимірювачів», які забезпечують оцінку ступеня розвиненості критичного мислення, творчих здібностей та компетенцій; відмова від звичної орієнтації на «середнього учня», індивідуалізація освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ

У **висновках** дисертації окреслюються та уточнюються основні положення авторської системно-кодової концепції взаємодії суспільства та освіти, зміни суспільства через освіту, розробленої на основі теоретико-методологічного синтезу і результатів емпіричних досліджень.

Огляд підходів до вивчення соціальних змін, аналіз різних інтерпретацій і моделей соціальних змін дозволив створити теоретико-методологічне підґрунтя для синтезу окремих теоретичних положень, придатних для опису та пояснення сутності і факторної обумовленості тих змін, що відбуваються в сучасному суспільстві. Особливу увагу при цьому звернено на наукові здобутки Дж. Александера, Н. Лумана та П. Бурдьє, які є представниками таких синтетичних напрямків сучасної соціологічної думки, як неофункціоналізм і постструктуралізм. Увага саме до цих напрямків обумовлена: по-перше, їх значною пояснювальною силою стосовно того, як влаштоване сучасне

суспільство, як воно змінюється (що доведено у наукових працях Ю. Качанова, М. Соболевської, Н. Шматко та ін.); по-друге, – взаємодоповнюваністю окремих положень, що дозволяє перейти на більш глибокий рівень пояснення механізму взаємодії суспільства та освіти, взаємної обумовленості змін, що відбуваються у суспільстві та в освіті. Загальне поле теоретизування утворюють уявлення про соціальну практику (та/або практики), текстуальність і дискурсивність соціальної реальності, смисли та коди як латентні складові соціальної (взаємо)дії.

Соціальний порядок сучасного високодинамічного соціуму розглянуто як вкорінений у ментальних пластах соціального – у колективних когнітивних і символічних утвореннях, згідно з якими відбувається індивідуальне приписування значень і смислів подій і ситуацій і, як наслідок, – координація поведінки індивідів. Така координація, у свою чергу, здійснюється на рівні соціальної практики. Отже, саме цей рівень виконує «посередницьку» функцію узгодження мікрорівневих соціальних (взаємо)дій з тими процесами, що відбуваються на соціальному макрорівні.

Освіту представлено як особливу соціальну практику (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способів узгодження і оформлення соціальних смислів і дій), в межах якої формуються певні габітуси, які є породженням цієї практики, але в той же час і самі породжують практики індивідів і груп. Українське суспільство в ракурсі його демократизації як процесу встановлення самоорганізаційного соціального порядку потребує габітусів «свободи і творчості» (як їх називав П. Бурдьє). В такому ракурсі свобода осмислюється через призму автентичності ідентичності, тобто коли людина вчиняє та діє властивим *для неї* чином, а її дії залежать від її внутрішнього «центру» (інтернальний локус контролю).

На підставі цих висновків сконструйовано концептуальну схему, яка відбиває основний задум та принципи авторської концепції взаємодії суспільства та освіти, позначеної як «системно-кодова». В основу її базових концептів покладено наступні поняття: «соціальна система» (суспільства, освіти), «(само)відтворення», «нерівноважність системи», «код» (мовний, когнітивний), «педагогічний вплив», «педагогічна праця», «куррикулум», «неявна педагогіка», «прихована навчальна програма», «освітній (аудиторний, дисциплінарний, педагогічний) дискурс», «освітній простір навчального закладу», «етос навчального закладу». Всі ці поняття, з огляду на їх міждисциплінарний характер, наділено соціологічним змістом. Попри яскраво виражене «педагогічне звучання» більшості з них, обґрунтовано необхідність їх введення до наукового обігу соціології освіти для осучаснення її понятійно-категоріального апарату і посилення практичного значення.

На основі виведення взаємозв'язків між зазначеними поняттями створено концептуальну схему взаємодії суспільства та освіти, що розкриває основні положення системно-кодової концепції. Логічна послідовність цих положень у висновках подається у скороченому вигляді і є такою:

– суспільство – велика складна соціальна система найвищого рівня самодостатності, що складається з компонентів (підсистем, структур, елементів).

Взаємодією цих компонентів забезпечується її аутопойезис – такий спосіб існування, при якому самовідтворення компонентів призводить до самовідтворення системи в цілому;

- необхідною умовою аутопойезису є взаємодія (взаємна змінність, взаємний вплив) компонентів, що уможлиблюється завдяки комунікації. Цілісність суспільства в єдності його компонентів забезпечується оперативним здійсненням комунікацій, що рекурсивно звернені до попередніх і передують наступним;

- суспільство як соціальна система, як і будь-яка його (під)система, має здатність комунікувати тільки завдяки тому, що комунікація «прив'язана» до свідомості людини. Така зв'язаність існує завжди й непомітно завдяки структурній стиковці комунікації та свідомості;

- структурна стиковка – щільне поєднання структур (систем) свідомості та комунікації в єдине ціле. Системи свідомості та комунікації від початку налаштовані одна на одну тому, що в їх структурах є спільні елементи, що дозволяє цим системам функціонувати, непомітно координуючись. Такими елементами є коди: мовні та когнітивні. Отже, складний механізм взаємодії компонентів соціальної системи можна розкласти на коди;

- оскільки система освіти (СО) є підсистемою суспільства і взаємодіє з ним, вона може провокувати його зміни завдяки структурним стиковкам, за допомогою яких «скріплена» з іншими соціальними (економіка, політика та ін.), ментальними та психічними (індивіди та їх свідомість) (під)системами;

- СО є відносно автономною системою і в той же час відносно залежною (під)системою. Відсутність відносної автономності виключає можливість (само)відтворення освіти як самостійної системи. Чим більш високим є ступінь автономії освіти, тим сильнішою є її здатність впливати на навколишній світ, на суспільство (та інші його підсистеми), а не підпорядкуватися впливу;

- ступінь автономності СО є тим вищим, чим яскравіше виражені її власні системні властивості. Згідно з нашою системно-ковою концепцією, такою системною властивістю є вторинний педагогічний вплив (ВПВ) – соціальна дія того, хто навчає, як агента вторинної соціалізації та суб'єкта освітнього процесу, яка має символічну природу і вносить зміни у диспозиції та поведінку того, хто навчається. Кінцевим результатом такої дії, за умови її тривалості та безперервності, є певний сформований габітус. Бурдьє і Пассерон вважали ВПВ основною внутрішньою функцією освіти. З нашої ж точки зору, віднесення ВПВ до розряду функцій означає абсолютизацію влади та впливу того, хто навчає, «легалізацію», виправдання символічного насильства і примусу в освіті. Відповідно до функціоналістських уявлень, чим активніше виконується ця функція, тим вищою є продуктивність педагогічної праці. Якщо під продуктивністю розуміти формування габітусів підпорядкування і пристосування, то ВПВ цілком може розглядатися як функція. Але за умов сучасного суспільства у процесі освіти мають формуватися габітуси свободи і творчості. Саме тому ВПВ ми розглядаємо як власну системну властивість СО. Автономність СО тим сильніше, чим потужнішим є ВПВ як її системна властивість;

– властивість системи виникає при взаємодії властивостей її елементів. В якості елементів СО (не претендуючи на повноту переліку) виділимо наступні: освітній простір; етос і навчальні програми (як структурні складові освітнього простору); ті, хто навчається, а також ті, хто навчає. Отже, властивостями елементів, їх функціями, якісними і кількісними характеристиками (не претендуючи на повноту переліку) є наступні: одномірність/багатовимірність (освітнього простору); здатність етосу транслювати неявне знання, гнучкість/жорсткість навчальних програм, підпорядкованість/опір (навчальній програмі) з боку тих, хто навчається, вторинна педагогічна праця (ВПП) як функція тих, хто навчає, і педагогічний дискурс як реалізація цієї функції. Освітній простір, етос навчального закладу, навчальні програми, схильність тих, хто навчається, до їх сприйняття – результат ВПП;

– головним системоутворюючим фактором, що обумовлює і підкріплює ВПВ (як дію системної властивості освіти), є авторитет того, хто навчає. Системоутворюючий фактор підтримує існування системи, забезпечує її тенденцію до самозбереження, організовує взаємодію між її елементами, відповідно до принципу найменшої дії (економії енергії). Видалення цього фактору з системи призведе до її трансформації в іншу систему;

– структурна стиковка забезпечується комунікацією, яка невідривно зв'язана зі свідомістю індивідів і в граничному варіанті розкладається на коди – елементарні частки суспільства як соціальної системи. Практично всі взаємні перетворення елементарних часток відбуваються у присутності полів, які можуть істотним чином змінювати картину їх взаємодії. Окрім того, у присутності полів стають можливими такі процеси взаємодії елементарних часток, які взагалі не відбуваються без дії поля. Такими полями в освіті є навчальне, культурне та інші. Вони є вимірами освітнього простору навчального закладу. Структура цих полів представлена навчальними, культурними, моральними та іншими практиками;

– освітній простір навчального закладу є соціальним, він заснований на соціальній взаємодії, на комунікації. Розуміння як показник інформаційної продуктивності комунікації в освіті і як процес трансмісії та «конвертації» смислів і символів вимагає взаємного «перетворення», взаємної трансформації кодів емісії та рецесії в напрямку досягнення приблизно однакового рівня їх складності, що є результатом вторинної педагогічної праці, підставою її продуктивності і відбувається в умовах, що породжуються специфікою освітнього дискурсу й освітнього простору навчального закладу (по суті – як простору розгортання освітньої практики);

– продуктивність вторинної педагогічної праці (як системний ефект СО) і як результат ВПВ (як її системної властивості), забезпечує реалізацію освітою такої системоутворюючої (зовнішньосистемної) функції, як формування габітусів свободи і творчості, які характеризуються високим ступенем переносимості та помірним (достатнім) ступенем стійкості й повноти. У цьому ми вбачаємо функцію освіти, через яку забезпечується виконання інших її соціально значущих функцій, за рахунок чого відбуваються зміни на рівні всієї системи суспільства;

– згідно з положеннями загальної теорії систем, власною внутрішньою функцією будь-якої системи завжди є дія над дією. Виходячи з цього, в якості власної внутрішньої функції системи освіти ми розглядаємо дію над взаємодією учасників освітнього процесу, а точніше – організацію освітньої комунікації.

Описана вище концептуальна схема є результатом соціологічної концептуалізації взаємодії суспільства та освіти на основі мікро-макросинтезу. Взаємодію на макрорівні представлено через розкриття взаємообумовленості, взаємної зв'язності змін, що відбуваються у суспільстві та освіті як соціальних системах. Мікрорівень представлений міжособистісними взаємодіями учасників освітнього процесу. Інтеграція цих двох рівнів здійснюється через розкриття сутності освіти як специфічної соціальної практики, тобто рутинізованих дій, взаємодій та типів поведінки учасників освітнього процесу (мезорівень).

Освітню практику представлено як таку, що складається з наступних пов'язаних елементів: (1) форм тілесної активності (як тілесних практик, технік тіла (за М. Моссом), що конструюються авторитетом та демонструють як належність до статусу, так і дистанцію між статусами тих, хто навчає, і тих, хто навчається; (2) форм ментальної активності (як когнітивних практик, когнітивних стилів учасників освітнього процесу); (3) речей та їх використання (як елементів матеріальної складової освітнього середовища навчального закладу та практик їх використання); (4) фонового знання у формі «знання-як» та мотиваційного знання (неявного знання, яке вбудоване в контекст освітнього процесу, що транслюється засобами неявної педагогіки); (5) стану емоцій (як похідних від етосу – нематеріальної складової освітнього середовища навчального закладу). Якісні характеристики цих елементів та особливості взаємозв'язку між ними визначають специфіку освіти як особливої соціальної практики, яка, по суті, є соціалізаційною практикою – такою, що породжує специфічні габітуси, які виступають сполучною ланкою між об'єктивними структурами суспільства і структурами сприйняття і поведінки людей. Зміни, що відбуваються на рівні освіти як специфічної соціальної практики, призводять до зміни характеристик породжуваних цією практикою габітусів. Розроблена системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти набуває універсальності, якщо не уточнювати властивості елементів системи освіти, які, в той же час, є елементами освітньої практики, що специфікують її як породжувачу саме такі, а не інші габітуси (формування яких представляє зміст зовнішньосистемної функції освіти).

Цінність сконструйованої концептуальної схеми, яка розкриває основні положення системно-кової концепції взаємодії суспільства та освіти, полягає в тому, що вона є методологічним конструктом, який утворює «місток» для переходу від соціологічної теорії як до дослідницької, так і до освітньої практики. Отже, по-перше, цією схемою передбачено гіпотези, емпірична перевірка яких дозволила здійснити часткову верифікацію окремих положень системно-кової концепції. По-друге, вона містить змінні параметри (які характеризують властивості елементів системи освіти) та показує, як (і яка саме) зміна цих параметрів призводить до зміни освітньої практики, що впливає на характер та зміст виконуваних освітою соціальних функцій. Таке знання про зміну параметрів

створює підґрунтя для розробки і впровадження освітніх технологій, орієнтованих на підвищення ефективності та результативності освіти. Зокрема, йдеться про таку технологію, як інжиніринг освітнього простору навчального закладу, що включає у себе проектування і структурування освітнього середовища, навчальних програм та освітнього дискурсу, а також рефреймінг як субтехнологію з розвитку кодів.

СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Нечитайло И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность? [Текст] : монография / И. С. Нечитайло. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 552 с.

Розділи в монографіях

2. Нечитайло И. С. Эффективность социально-педагогических технологий в образовании: современные научные подходы и интерпретации [Текст] / И. С. Нечитайло // Социальные технологии: заради чого? яким чином? з якими результатами? / Коллектив авторов, науч. кер. В. И. Подшивалкина. – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, 2014. – С. 311–328.

3. Нечитайло И. С. Образование в Украине на пути перехода к постмодерну [Текст] / И. С. Нечитайло // Образование в координатах глобализационного развития: теории и интеграции : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков, 2014. – Разд. 1.3. – С. 73–92.

4. Нечитайло И. С. Социология учебных программ как методологическая основа управления образованием в условиях постмодерна [Текст] / И. С. Нечитайло // Образование в координатах глобализационного развития: теории и интеграции : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков, 2014. – Разд. 2.4. – С. 197–240.

5. Нечитайло И. С. Роль вуза в определении социальных перспектив его выпускников [Текст] / И. С. Нечитайло // Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под. общ. ред. Е. А. Подольской. – [Saarbrücken] : Lap Lambert Academic Publishing, 2014. – С. 174–275. (*Німеччина*)

6. Нечитайло И. С. Методология исследования процессов становления гражданских позиций молодежи и студенчества [Текст] / И. С. Нечитайло // Гражданские позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона) : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. И. С. Нечитайло. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – С. 9–29.

7. Нечитайло И. С. Харьковские вузы как субъекты развития деятельностного потенциала харьковчан и социального потенциала Харьковщины [Текст] / И. С. Нечитайло // Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской ; [авт. кол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – С. 348–380.

8. Нечитайло И. С. Участие в студенческих трудовых отрядах как форма проявления социально-трудовой активности студенчества (методологический аспект проблемы) [Текст] / И. С. Нечитайло // Студенческие стройотряды: вчера, сегодня, завтра : монография / [В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др.] ; Департамент образования и науки Харьк. обл. гос. адм., Совет ректоров Харьк. вузов. центра, Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – С. 89–116.

9. Нечитайло И. С. Мотивация студентов к труду: ценностные ориентации, факторы и перспективы возрождения ССО [Текст] / И. С. Нечитайло // Студенческие стройотряды: вчера, сегодня, завтра : монография / [В. И. Астахова, Е. В. Астахова, А. А. Гайков и др.] ; Департамент образования и науки Харьк. обл. гос. администрации, Совет ректоров Харьк. вузов. центра, Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – С. 118–152.

10. Нечитайло И. С. Образование в условиях перехода к «новому обществу»: тенденции и перспективы [Текст] / И. С. Нечитайло // Образование в условиях глобальных социальных изменений: монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – [Saarbrücken] : Lap Lambert Academic Publishing, 2016. – С. 84–103. *(Німеччина)*

11. Нечитайло И. С. Социология куррикулума как методология управления образованием в новых социальных условиях [Текст] / И. С. Нечитайло // Образование в условиях глобальных социальных изменений : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – [Saarbrücken] : Lap Lambert Academic Publishing, 2016. – С. 231–280. *(Німеччина)*

Статті у фахових виданнях

12. Нечитайло І. С. Роль освіти у встановленні самоорганізаційного соціального порядку [Текст] / І. С. Нечитайло // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані” – 2017. – № 11 (151), Листопад. – С. 34–41.

13. Нечитайло І. С. Якісні зміни в освіті як підґрунтя соціальних змін: деякі революційні «сценарії» [Текст] / І. С. Нечитайло // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2016. – Вип. 10. – С. 236–245.

14. Нечитайло И. С. Конструирование социальной и исторической памяти средствами образования (на примере ХГУ «НУА») [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / [редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Харків : Вид-во НУА, 2016. – Т. 22. – С. 106–117.

15. Нечитайло И. С. Рефрейминг как социально-педагогическая технология: социологический подход к рассмотрению [Текст] / И. С. Нечитайло // Вісник Одеського національного університету. Соціологічні і політичні науки (Серія: Соціологія). – 2016. – Т. 21, Випуск 1(24). – С. 56–65.

16. Нечитайло И. С. Дискурсивные проявления влияния социального происхождения на успехи в образовании: возможности исследования [Текст] / И. С. Нечитайло // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна (Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»). – 2015. – № 1148. – С. 130–135.

17. Нечитайло И. С. Образование как показатель и фактор развития человеческого потенциала (сквозь призму теории социетальной трансформации Т. И. Заславской) [Текст] / И. С. Нечитайло // *Вчені записки ХГУ «НУА»* / [редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Харків : Вид-во НУА, 2015. – Т. 21. – С. 59–69.

18. Нечитайло И. С. Возможности и перспективы применения некоторых ситуативных тестов в эмпирической социологии (на примере теста группировки картинок) [Текст] / И. С. Нечитайло // *Социологические исследования*. – 2015. – № 6. – С. 68–77 (*Росія*).

19. Нечитайло И. С. Исследование приемов реализации скрытой учебной программы с использованием метода «экспериментальной лекции» [Текст] / И. С. Нечитайло // *Наукові праці: науково-методичний журнал*. – Вип. 246. – Т. 258. *Соціологія*. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2015. – С. 31–37.

20. Нечитайло И. С. Исследование образовательного дискурса с применением метода индиректного дискурс-анализа [Текст] / И. С. Нечитайло // *Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані”*. – 2015. – № 8 (124), Січень. – С. 96–100.

21. Нечитайло І. С. Використання ситуативних тестів у емпіричній соціології: евристичний потенціал та специфіка [Текст] / І. С. Нечитайло // *Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані”*. – 2014. – № 5 (109), Травень. – С. 69–74.

22. Нечитайло И. С. Эвристический потенциал когнитивного подхода к анализу взаимосвязи образования с процессами воспроизводства социального неравенства [Текст] / И. С. Нечитайло, О. Н. Григорец, Е. Н. Табурова // *Вчені записки ХГУ “НУА”*. – Харків : Вид-во НУА, 2014. – Т. 20. – С. 153–163. (*Авторству І. С. Нечитайло належить основна частина статті, в якій розкривається сутність теорії кодів Б. Бернстайна; формулювання висновків*).

23. Нечитайло И. С. Понятие скрытой учебной программы: актуализация и концептуализация в проблемном поле социологии образования / И. С. Нечитайло [Текст] // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: «Соціологічні дослідження сучасного суспільства». – 2013. – №993. – Вип. 29. – С. 176–180.

24. Нечитайло И. С. Социально-педагогические технологии как движущая сила трансформации образования [Текст] / И. С. Нечитайло // *Вісник Одеського національного університету*. Серія: *Соціологія і політичні науки*. – 2013. – Т. 18. – Вип. 2 (18). – С. 377–384.

25. Нечитайло І. С. Можливості поєднання традицій та інновацій в системі освіти сучасної України: соціологічна рефлексія [Текст] / І. С. Нечитайло // *Вісник Національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого*. Серія: *Філософія, філософія права, політологія, соціологія* / редкол. : А. П. Гетьман та ін. – Харків : Право, 2013. – № 4 (18). – С. 133–142.

26. Нечитайло И. С. Использование конструктивистских идей в социологии образования: перспективы и критика [Текст] / И. С. Нечитайло // *Известия Юго-*

Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – Курск, 2013. – № 4 (49). – С. 42–47. (Росія)

27. Нечитайло І. С. Наступність в освіті як умова підвищення її якості: соціологічне трактування [Текст] / І. С. Нечитайло // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Політологія. Соціологія. Право: Зб. наук. праць. – Київ : ІВЦ “Політехніка”, 2013. – № 4 (20). – С. 76–80.

28. Нечитайло И. С. Педагогический дискурс как объект социологического исследования: цели, методы, перспективы [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ “НУА”. – Харків : Вид-во НУА, 2013. – Т. 19. – С. 106–114.

29. Нечитайло И. С. Социальная реальность: фантазии и знания [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ “НУА”. – Харків, 2012. – Т.18. – Книга 2. – С. 11–20.

30. Нечитайло И. С. Социология в системе научного управления обществом: по итогам IV Всероссийского социологического конгресса [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ “НУА”. – Харків, 2012. – Т.18. – Книга 2. – С. 247–249.

31. Нечитайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології [Текст] / І. С. Нечитайло // Вісник Львівського національного університету. Серія соціологічна. – Вип. VI. – 2012. – С. 73–80.

32. Нечитайло И. С. Социологическая диагностика процесса формирования гражданственности в системе общего среднего образования Украины: методологические предпосылки и методы [Текст] / И. С. Нечитайло // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип. 184. – Т. 196 [Соціологія]. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2012. – С. 13–45.

33. Нечитайло И. С. Компетентісний портрет студента випускного курсу: спроба «вимірювання» компетенцій / И. С. Нечитайло // Вісник Національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія / Редкол. : А. П. Гетьман та ін. – Харків : Право, 2011. – Вип. 13 (13). – С. 89–95.

34. Нечитайло И. С. Социализирующий потенциал скрытых учебных программ вузов в процессе социально-профессионального становления личности компетентного специалиста [Текст] / И. С. Нечитайло // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані”. – 2011. – №3 (77). – С. 102–105.

35. Нечитайло И. С. Язык как средство социальной интеграции и дифференциации [Текст] / И. С. Нечитайло // Вісник Одеського національного університету. – Т. 16 (Вип. 10) [Соціологія та політичні науки]. – 2011. – С. 336–341.

36. Нечитайло И. С. Роль вуза в формировании жизненных стратегий студентов [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ “НУА”. – Харків, 2011. – Т. 17. – С. 125–131.

37. Нечитайло И. С. Проблема формирования трудовой активности личности посредством института образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Вчені записки ХГУ “НУА”. – Харків, 2009. – Т. 15. – С. 150–157.

Публікації в інших виданнях

38. Нечитайло И. С. «Неявные реалии» образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Молодий вчений. Науковий журнал. – 2014. – Молодий вчений. Науковий журнал. – 2015. – №2 (17) лютий 2015. – С. 166–170.

39. Нечитайло І. С. Когнітивний ресурс як латентний «медіатор» відтворення та закріплення соціальної нерівності [Текст] / І. С. Нечитайло // Молодий вчений. Науковий журнал. – 2014. – №10 (13) жовтень. – С. 118–123.

40. Нечитайло И. С. Постмодерные практики в образовании: деструкция или конструктивное преобразование? [Текст] / И. С. Нечитайло // Диалог. Психологический и социально-политический журнал. – Минск, 2014. – №3 (15). – С. 42–48. (*Білорусь*)

41. Нечитайло И. С. Ценностно-ориентированный подход в образовании как основа развития личности в современных социальных условиях / И. С. Нечитайло // Личность и творчество в современном мире: научный альманах 2013–2014, Вып. 5–6 / Под. ред. П. Ф. Кравчук, Ю. М. Резника ; Юго-Зап. гос. ун-т. – М.-Курск, 2014. – С. 136–147. (*Росія*)

42. Нечитайло И. С. Социально-трудовая активность современных студентов: ценностные основания, мотивы, факторы [Текст] / И. С. Нечитайло // Современное общество и труд: сборник научных статей / ред. кол. Р. В. Карапетян (отв. ред.), А. А. Русалинова, О. А. Таранова. – СПб. : Изд. Центр экономич. ф-та СПбГУ, 2014. – С. 796–803. (*Росія*)

43. Нечитайло И. С. Социально-педагогические технологии как средство социального контроля (социологическая концептуализация) [Текст] / И. С. Нечитайло // Молодь в умовах нової соціальної перспективи. Збірка наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 1. – С. 339–346.

44. Нечитайло И. С. Образовательное пространство вуза как пространство отношений и идентичностей [Текст] / И. С. Нечитайло // Молодь в умовах нової соціальної перспективи. Збірка наукових праць. – Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 14, Ч. I. – С. 448–455.

45. Нечитайло И. С. Механизм формирования гражданской ответственности посредством высшей школы [Текст] / И. С. Нечитайло // Вища освіта України. – Додаток 4, том VI (24). – 2010 р. – С. 115–121.

Основні матеріали конференцій

46. Нечитайло И. С. Роль скрытых учебных программ в процессе формирования социально-классовой идентичности [Текст] / И. С. Нечитайло // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 25-26 бер. 2009 р.) / Житомир. екон.-гуманіт. ін-т Ун-ту "Україна" [та ін. ; редкол.: Бебик В.М. та ін.]. – Житомир, 2009. – Ч. 1. – С. 112–114.

47. Нечитайло І. С. Вивчення ролі навчальних програм ВНЗ у визначенні соціально-професійних перспектив студентів [Текст] / І. С. Нечитайло // Матеріали

V міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів». – Донецьк, 2010. – С. 140–143.

48. Нечитайло И. С. Возможности управления процессом социально-профессионального становления личности в высшей школе [Текст] / И. С. Нечитайло // Управління в освіті: Зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., 14-16 квітня 2011 р., Львів / відп. ред. Л. Д. Кизименко. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 217–218.

49. Нечитайло И. С. Теоретико-методологический потенциал теории когнитивного кода в изучении социального неравенства [Текст] / И. С. Нечитайло // VI Ковалевские чтения. Материалы научно-практической конференции 11-12 ноября 2011 года / отв. ред. : Ю. В. Асочаков. – СПб., 2011. – С. 129–131. (Росія)

50. Нечитайло И. С. Возможности интеграции социально-гуманитарного знания в целях разрешения актуальных проблем образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Социальные науки в трансформирующемся обществе : матер. Всерос. науч.-практ. конф. 20-21 окт. 2011 г. / под общ. ред. М. Н. Макаровой. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 172–175. (Росія)

51. Нечитайло И. С. Принципы организации образовательного процесса в условиях социальной турбулентности [Текст] / И. С. Нечитайло // Глобальная социальная турбулентность и Россия: VII Всероссийская научная конференция «Сорокинские чтения – 2011»: Сборник тезисов. – М. : МАКС Пресс, 2011. – С. 137–138. (Росія)

52. Нечитайло И. С. Социальная реальность: фантазии и знания [Текст] / И. С. Нечитайло // Соціологічна культура: числа і смисли. Матеріали Міжнародних соціологічних читань пам'яті Н. В. Паніної / за наук. ред. Є. І. Головахи та О. Г. Стегнія. – Київ : Ін-т соціології НАНУ, 2011. – С. 132–140.

53. Нечитайло И. С. Актуализация и концептуализация понятия «скрытая учебная программа» с учетом смены парадигм образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Социология в системе научного управления обществом. Материалы IV Всероссийского социологического конгресса (2-4 февраля 2012, Москва). – М., 2012. – С. 1113–1114. (Росія)

54. Нечитайло И. С. Конструирование социальной реальности посредством образования: роль педагогического дискурса [Текст] / И. С. Нечитайло // Седьмые Ковалевские чтения. Материалы научно-практической конференции 15-16 ноября 2012 года / Отв. редактор: Ю. В. Асочаков. – СПб., 2012. – С. 104–107. (Росія)

55. Нечитайло И. С. Соотношение теории и практики в образовании как проблема качества подготовки специалистов [Текст] / И. С. Нечитайло // Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» (15 листопада, 2012). – Донецьк, 2012. – С. 118–121.

56. Нечитайло И. С. Педагогический дискурс как ресурс достижения высокого качества образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Материалы Международной научно-практической конференции «Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI» (ХГУ «НУА», 1 февраля 2012 г.). – Харків : Вид-во НУА, 2012. – С. 74–79.

57. Нечитайло И. С. Возможности когнитивного подхода в изучении процесса воспроизводства социального неравенства посредством института образования (на примере основных положений теории Б. Бернстайна) [Текст] / И. С. Нечитайло // Проблемы розвитку соціологічної теорії: сучасна соціологічна теорія і пострадянські трансформації : матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ) / Київ. Нац. ун-т ім. Т. Шевченка [та ін. ; під заг. ред. Судакова В. І., Куценко О. Д.]. – Київ : Логос, 2012. – С. 168–176.

58. Нечитайло И. С. Проблемы и противоречия современного образования в Украине: принципы и пути разрешения [Текст] / И. С. Нечитайло // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference Moderní vymoženosti vědy – 2013. – Díl 32. Pedagogika: Praha. Publishing House Edukation and Science s.r.o. – Stran. 46–49. (Чехія)

59. Нечитайло И. С. Социологическая концепция куррикулума как методологическая основа сочетания традиций и инноваций в образовании [Текст] / И. С. Нечитайло // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : XVI Междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана (90-летие со дня рождения), 21-22 марта 2013 г., Екатеринбург / Урал. федерал. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина [и др.]. – Екатеринбург, 2013. – С. 1055–1060. (Росія)

60. Нечитайло И. С. Социально-педагогические технологии в управлении качеством образования [Текст] / И. С. Нечитайло // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Управління в освіті» (м. Львів, 18–19 квітня 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 90–91.

61. Нечитайло И. С. Инжиниринг образовательного пространства учебного заведения как современная социально-педагогическая технология [Текст] / И. С. Нечитайло // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II конгрес САУ : тези доповідей, (Харків, 17-19 жовтня 2013 р.). – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 433–434.

62. Нечитайло И. С. Социально-педагогические технологии в образовании [Текст] / И. С. Нечитайло // Материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. «Управление в социальных и экономических системах» (17 мая 2013 г.). – Минск: Изд-во Минского ин-та управления, 2013. – С. 188–189. (Білорусь)

63. Нечитайло И. С. Теория кодов Б. Бернстайна как методологическая основа исследования процессов воспроизводства неравенства через образование [Текст] / И. С. Нечитайло // Материалы Всероссийской научно-практической конференции VIII Ковалевские чтения «Новые измерения социального пространства и социальные неравенства» (15-16 ноября 2013). – СПб., 2013. – С. 1001–1002. (Росія)

64. Нечитайло И. С. Соціологічне трактування наступності в освіті як методологічного принципу підвищення її якості [Текст] / И. С. Нечитайло // Варіації модерну та модернізації: український соціум в контексті глобальних процесів: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28-29 листопада 2013) / Уклад. П. В. Кутуєв. – Київ : Талком, 2013. – С. 347–349.

65. Нечитайло И. С. Модернизация образования и учебных программ: социологический подход [Текст] / И. С. Нечитайло // Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus. – Варна, 2013. – С. 375–377. (Болгария)

66. Нечитайло И. С. Несоответствие результатов первичного (предшествующего) и вторичного (последующего) педагогического труда как предпосылка закрепления и углубления социального неравенства [Текст] / И. С. Нечитайло // Дискурс университета – 2013. Образовательные практики и метафоры обновления / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. Е. Ф. Карпиевич, Д. Ю. Короля, Н. Д. Корчаловой, А. А. Полонникова. – Минск, 2013. – С. 66 – 77. (Білорусь)

67. Нечитайло И. С. Образование как показатель и фактор развития человеческого потенциала [Текст] / И. С. Нечитайло // XI Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Проблеми розвитку соціологічної теорії: наукова спадщина академіка Т. І. Заславської та її роль в соціологічному розумінні суспільства» (22-23 травня, 2014). – Київ, 2014. – С. 52–54.

68. Нечитайло И. С. Педагогическое воздействие и коды неравенства [Текст] / И. С. Нечитайло // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт : материалы международной научно-практической конференции; г. Барнаул, 13–15 октября 2014 года / под ред. М. П. Тыриной. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – С. 292–297. (Росія)

69. Нечитайло И. С. Скрытая учебная программа и ее функции [Текст] / И. С. Нечитайло // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. научно-практической конференции Харьков, 17-18 февр. 2015 г. / Мин-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, ХГУ «НУА» и др [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – С. 297–300.

70. Нечитайло И. С. Скрытая учебная программа и приемы ее реализации: которые результаты эмпирического исследования [Текст] / И. С. Нечитайло // Девятые Ковалевские чтения : Материалы научно-практической конференции 13-15 ноября 2015 г. / Отв. ред. Ю. В. Асочаков. – СПб. : Скифия-принт, 2015. – С. 992–994. (Росія)

71. Нечитайло И. С. Образовательный дискурс как средство культивирования ценностей экспертной культуры и трансформации мировосприятия студентов [Текст] / И. С. Нечитайло // Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – С. 74–86. (Білорусь)

72. Нечитайло И. С. Реалізація принципу наступності у забезпеченні якості вищої освіти [Текст] / І. С. Нечитайло, О. В. Бірченко // Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus : специальный выпуск. – Болгария, Варна, 2015. – С. 186–191. (Болгарія; авторству І. С. Нечитайло належить опис основних принципів сучасної освіти, розкриття сутності принципу наступності).

73. Нечітайло І. С. Дискурс як засіб якісних перетворень в освіті [Текст] / І. С. Нечітайло // Матеріали Українсько-польської міжнар. наук. конф. «Класичний університет у контексті викликів епохи (Classic University in the Context of Challenges of the Epoch), Київ, 22-23 вересня, 2016. – С. 120–121.

74. Нечітайло І. С. Якісні зміни в освіті як фактор соціальних перетворень [Текст] / І. С. Нечітайло // Збірка тез 10-го Львівського соціологічного форуму “Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості”, Львів, 13 жовтня, 2016. – С. 82.

75. Нечітайло І. Соціально-класове відтворення через освіту: дослідження кодів нерівності [Текст] / І. Нечітайло // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : Збірник матеріалів I Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / За ред. С. Щудло та ін. – Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. – С. 126–129.

76. Нечітайло І. С. Суспільний розвиток та перетворення соціальних порядків: від організації до самоорганізації // Проблеми розвитку соціологічної теорії: матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми розвитку соціологічної теорії: Структурні зміни і соціальна напруженість», 25-26 трав. 2017 р., (м. Київ) / Наукове видання / Київ. нац., ун-т ім. Т. Шевченка [та ін.; під заг. ред. Горбачика А. П., Судакова В. І.]. – Київ : Логос, 2017. – С. 122–124.

АНОТАЦІЯ

Нечітайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2017.

Дисертацію присвячено концептуалізації взаємодії суспільства та освіти, розробці узагальнюючої концепції взаємної змінності, взаємного впливу суспільства та освіти, яка на основі мікро-макросинтезу розкриває та пояснює відносно стійкі взаємозв'язки, завдяки яким забезпечується функціонування освіти в умовах нерівноважності та високої динаміки сучасного соціуму. Пояснення здійснюється через: 1) розкриття сутності освіти як особливої соціальної практики, що продукує певні габітуси; практика є формою реалізації інституту освіти, від якої залежить його функціонування; 2) визначення та обґрунтування ролі кодів як мікрорівневих латентних складових соціальної (взаємодії), які в залежності від ступеня своєї складності створюють основу для певного когнітивного стилю та певного локусу контролю, а разом із тим – габітусу певного типу. Отже, функціонування освіти у сучасному суспільстві передбачає її здатність підтримувати самоорганізаційний соціальний порядок, що стає можливим завдяки тому, що освіта практикує спеціальні засоби впливу на коди, а через це – на формування габітусів, яких потребує порядок самоорганізації.

Здійснено часткову верифікацію системно-кової концепції шляхом емпіричної перевірки ключових дедуктивно-гіпотетичних побудов. Конкретизовані пропозиції щодо розробки ефективних за сучасних умов освітніх технологій.

Ключові слова: габітус, код, куррикулум, неявна педагогіка, освіта, освітній дискурс, освітня практика, освітній простір, прихована навчальна програма, соціальний актор, соціальна взаємодія, соціальна система.

АННОТАЦІЯ

Нечитайло І. С. Системно-кової концепція взаємодія общества и образования. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук по специальности 22.00.04 – специальные и отраслевые социологии. – Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Министерство образования и науки Украины, Киев, 2017.

Диссертация посвящена концептуализации взаимодействия общества и образования, разработке обобщающей концепции взаимной изменчивости, взаимовлияния общества и образования, которая на основе микро-макросинтеза раскрывает и объясняет относительно устойчивые взаимосвязи, благодаря которым обеспечивается функционирование образования в условиях неравновесности и высокой динамики современного социума. Объяснение осуществляется посредством: 1) раскрытия сущности образования как особой социальной практики, включающей в себя специфические коммуникации и взаимодействия, способы согласования и оформления социальных смыслов и действий, продуцирующей определенные габитусы как диспозиционные комплексы, структурирующие, производящие и организующие практики и представления индивидов. Образовательная практика является формой реализации института образования, от чего зависит его функционирование; 2) обоснования роли кодов как микроуровневых латентных составляющих социального (взаимо)действия, которые в зависимости от степени своей сложности создают основу для определенного когнитивного стиля и определенного локуса контроля, а вместе с тем – и габитусов определенного типа. Функционирование образования в современном высокодинамичном обществе предполагает его способность поддерживать самоорганизационный социальный порядок благодаря тому, что оно практикует специальные средства воздействия на коды, и, следовательно, – на формирование габитусов, необходимых для установления порядка самоорганизации.

Разработана концептуальная схема, раскрывающая основные принципы системно-кової концепции взаимодействия общества и образования и представляющая собой теоретико-методологический конструкт. Согласно этой схеме, предельными уровнями взаимодействия общества и образования являются: с одной стороны, макроуровневое взаимодействие общества и образования как коммуникационных социальных систем, а с другой – микровзаимодействие на

уровне когнитивных и языковых кодов как мельчайших элементов любой социальной системы. Таким образом, изменения в образовании и изменения в обществе (как возможные следствия изменений в образовании), рассматриваются как берущие начало на уровне кодов. Представленная концептуальная схема является результатом социологической концептуализации взаимодействия общества и образования на основе микро-макросинтеза. Микроуровень представлен межличностными взаимодействиями участников образовательного процесса. Взаимодействие на макроуровне представлено посредством раскрытия взаимообусловленности процессов, происходящих в обществе и образовании как социальных системах. Интеграция этих двух уровней осуществляется посредством раскрытия сущности образования как специфической социальной практики, то есть рутинизированных действий, взаимодействий и типов поведения участников образовательного процесса (мезоуровень).

Образовательная практика представляется как состоящая из следующих связанных элементов: 1) форм телесной активности (как телесных практик, техник тела (по М. Моссу), конструирующихся авторитетом и демонстрирующих как принадлежность к статусу, так и статусную дистанцию между обучающими и обучающимися); 2) форм ментальной активности (как когнитивных практик, когнитивных стилей участников образовательного процесса); 3) вещей и способов их применения (как элементов материальной составляющей образовательной среды учебного заведения и практик их использования); 4) фонового знания в форме «знания-как» (know-how) и мотивационного знания (неявного знания, встроенного в контекст образовательного процесса), которые транслируются средствами неявной педагогики; 5) состояния эмоций (как производных от этоса – нематериальной составляющей образовательной среды учебного заведения). Качественные характеристики этих элементов и особенности взаимосвязи между ними определяют специфику образования как особой социальной практики, которая, по сути, является социализационной практикой, порождающей специфические габитусы, которые выступают связующим звеном между объективными структурами общества и структурами восприятия и поведения людей. Изменения, происходящие на уровне образования как специфической социальной практики, приводят к изменению характеристик габитусов, порождаемых этой практикой.

Если не уточнять свойства элементов системы образования, которые в то же время являются элементами образовательной практики, специфицирующими ее, как порождающую именно такие, а не иные габитусы (формирование которых представляет содержание внешнесистемной функции образования), то разработанная концептуальная схема взаимодействия общества и образования может рассматриваться как универсальная.

Ценность этой концептуальной схемы заключается в том, что она является методологическим конструктом, образующим своеобразный «мостик» для перехода от социологической теории, во-первых, к исследовательской, а во-вторых, к образовательной практике.

В заключительной части диссертации приводятся результаты верификации системно-кодовой концепции, проверки на истинность ее отдельных положений путем эмпирической проверки ключевых гипотез. На основе проверки этих гипотез конкретизированы предложения по разработке эффективных в современных условиях образовательных технологий.

Ключевые слова: габитус, код, куррикулум, неявная педагогика, образование, образовательный дискурс, образовательная практика, образовательное пространство, скрытая учебная программа, социальный актор, социальное взаимодействие, социальная система.

ANNOTATION

Nechitaylo I. S. System-code conception of society-education interaction. – Manuscript.

Dissertation for the doctoral degree in sociology, specialty 22.00.04 – Special and branch sociology. – National Taras Shevchenko University of Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2017.

The dissertation is devoted to conceptualization of interaction between society and education, development of generalizing concept of mutual variability and mutual influence of society and education, which, based on micro and makro-synthesis, reveals and explains the relatively stable relationships, which ensure sustained functioning of education system in the conditions of disequilibrium and high dynamics of modern society. The explanation is done through: 1) disclosure education as a social practice producing certain habitus (practice is a form of the institution of education, which determines its function); 2) identifying and studying the role of codes as micro-level latent components of social interaction, which, depending on their degree of complexity, provide the basis for a specific cognitive style and locus of control, and, at the same time, the habitus of some type. Thus, functioning of education in today's society involves its ability to support self-organizing social order, which is possible education practices means of influencing the codes, and therefore the formation of habitus of a certain type, which self-organization of society as social system requires.

Partial verification of the system-code conception is carried out by empirical testing of key hypotheses. Fleshed out proposals for development of educational methods effective under present-day conditions.

Key words: habitus, code, curriculum, implicit teaching, education, education discourse, educational practices, educational space, hidden curriculum, social interaction, social system.

Відповідальний за випуск
доктор соціологічних наук, професор Є. А. Подольська