

Ю.А. Тюрина

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются причины теоретико-методологического однообразия в отечественной социологии образования и предлагаются возможные методологические подходы к исследованию образовательного процесса в России.

Изменения, происходящие в отечественной системе образования в контексте мировых интеграционных процессов, в частности официальное присоединение России к Болонскому соглашению и дальнейшее осуществление положений Болонской декларации, вызывает немало споров. Сторонники этих изменений отстаивают идею объективной необходимости вхождения российской системы образования в единое образовательное пространство Европы, аргументируя это тем, что Россия может остаться на обочине мировых интеграционных процессов, утратив тем самым возможность развития собственной образовательной системы. Есть и категорично настроенные критики, рассматривающие данные действия как геополитическую и геоэкономическую недалекую видимость, внедрение чуждой для российской культуры и ментальности системы ценностей, традиций, что повлечет за собой превращение России в интеллектуальный придаток высокоразвитых стран. Кроме наличия проблемного поля относительно вхождения России в образовательное пространство мира и определению направлений интеграционной деятельности, современное состояние российской системы образования характеризуется кризисными явлениями. В определенной степени они обусловлены так называемым кризисом образования в мире, вызванным цивилизационными и институциональными изменениями, а также особенностями социально-политического и экономического состояния России последних десятилетий, повлекшими за собой усиление противоречий между требованиями к системе образования и условиями их реализации. Все это повлекло за собой немало проблем в отечественной системе образования, но при этом активизировало исследовательскую деятельность, ориентированную на решение задач прикладного характера. В научном сообществе сложилось неоднозначное восприятие

общего состояния российского образования и происходящих в данной сфере изменений, а также различные прогнозы относительно его дальнейшего существования, зачастую явно противоположных: от разрушения отечественной системы образования до дальнейшего ее развития.

Необходимость поиска адекватных современной ситуации подходов к исследованию образования обусловлена тем, что в многочисленном представлении результатов эмпирических исследований по проблемам образования все более размывается теоретическая основа исследовательской деятельности, позволяющая выстроить рассуждение и в итоге дать ответ на основной вопрос: что происходит с отечественной системой образования сегодня и каково ее дальнейшее существование, и перейти от *описания* состояния образования как объекта исследования к *объяснению* происходящего с данным объектом и будущего его состояния.

Поиск основных подходов к исследованию образования начнем с рассмотрения общей ситуации в методологической сфере социологии образования в контексте методологических основ социологической науки в целом.

Анализ школ-направлений социологической мысли в России позволяет говорить об актуализации методологической проблематики в социологии и в частности в социологии образования. Поиск новых подходов, представление новых концепций и теорий получает в научном сообществе двойственное объяснение. Согласно одной позиции, сохраняется методологический кризис, вызванный усилением противоречия между состоянием меняющегося общества в целом, и системы образования в частности, и адекватным способом его социологического описания (Григорьев 2005; Григорьев, Матвеева 2002; Дридзе 2000а; Дридзе 2000б; Современная социология образования 2005; Тощенко 2000), согласно другой, начинается новый этап развития социологии образования (Зборовский 1999; Зборовский, Шуклина 2005; Зборовский 2003а).

Конечно, существование кризиса в методологии можно поставить под сомнение, но, тем не менее, проблемное поле в данной сфере имеет место. Ситуацию, сложившуюся в отечественной социологии на переломе двух столетий, Т.М. Дридзе метко характеризует как потерю социологией реакции зрачка (Дридзе 2000а; Дридзе 2000б) и отмечает необходимость разработки новых парадигм социального познания, что особенно актуально на фоне одноликости и однообразия концепций российской (советской) социологии и социологии современного этапа, в сравнении с западной социологической наукой и дореволюционной отечественной социологией.

Западная социология, отмечает Ж.Т. Тощенко, представлена «букетом самых различных концепций, сосуществующих друг с другом, полемизирующих между собой» (Тощенко 2000: 3), и обновление научных школ и появление новых сегодня не прекращается. Такое же разнообразие концепций наблюдается при взгляде на дореволюционную социологию (Там же).

Характеризуя общую ситуацию в методологии социологической науки советского периода и современности, обозначим следующие особенности (Дридзе 2000а; Дридзе 2000б; Тощенко 2000; Интервью 2003):

- отсутствие разнообразия методологических подходов;
- преобладание структурно-функционального подхода;
- отсутствие аргументированных различий при трактовке базовых те-

оретико-методологических оснований, затрагивающих принципиальные вопросы, прежде всего предмета и объекта социологии.

Как следствие, схожие тенденции наблюдаются в отечественной социологии образования, общее содержание которых емко изложено А.М. Осиповым (неоднократно обращавшимся в своих работах к проблемам в данной отрасли социологической науки, в том числе к проблемам, имеющим теоретико-методологическую направленность) в соавторстве с В.В. Тумалеевым (Осипов, Тумалеев 2004). Это:

- малое число теоретических и обобщающих работ;
- недостаточная определенность предмета социологии образования, категориального аппарата (Зборовский 1999; 1994; Нечаев 1992; 1998, Осипов 1998; Филиппов 1994);
- «маргинализация» и «смежничество», представление теоретических и эмпирических исследований с претензией на социологические специалистами других областей научного знания. «Социологические исследования используются довольно широко, но не в качестве методов системного, институционального, аксиологического анализа образования и педагогической деятельности, а как прикладное украшение, не всегда корректное даже по методике» (Социология образования перед новыми проблемами 2003).

Кроме того, рассматриваемая отрасль социологии имеет свою специфику:

- недостаточная интеграция отрасли, на фоне которой выделяются внутриотраслевые направления по отдельным проблемам образования. Приоритет в исследованиях в области социологии образования принадлежит частным (подотраслевым) теориям и направлениям, которые являются пограничными, лежащими далеко от центра проблемного поля исследования социологии образования, на стыках со смежными отраслями (социология культуры, социология молодежи и т.д.) или смежными науками, образуя вакуум в центре проблемного поля науки (Осипов 1998; Осипов, Тумалеев 2004).
- зависимость исследований от педагогических наук, смешивание категориального аппарата и интересов.

Данная ситуация в теоретической социологии и в социологии образования объясняется самой историей развития социологической науки в России, долгим периодом практически полного запрета научных исследований, господства политико-идеологических установок, подавления академических свобод, ограничения разнообразия идей и подходов. После революции 1917 г. по мере вытеснения «буржуазной социологии» марксистским историческим материализмом была сведена на нет объективистская инерция дореволюционных социолого-статистических исследований в области образования, множилась число публикаций идеологического и директивного плана.

В 30-е годы XX в. после выдвижения партийными органами требования вовлечения всей массы научных сотрудников в активное социалистическое строительство и развертывания «политических разоблачений» в среде специалистов-педологов, вылившееся в закрытие научно-исследовательских педологических учреждений, научных изданий, принятия постановления ЦК ВКПБ (б) «О педологических извращениях в системе народного образования» (1936 г.), социология образования надолго прекратила свое существование как позитивная наука, и окончательно утвердился идеоло-

гический подход к проблемам образования. Реальное возрождение социологии образования и социологии в целом началось в 1960-е гг. (Астафьев, Шубкин 1998; Зборовский 2003б) с эмпирических исследований (крупные исследования социологических проблем образования были начаты в Академгородке под Новосибирском под руководством В.Н. Шубкина (Количественные методы 1964), так как власти проявляли к ним большую терпимость и не усматривали в них «идеологических диверсий», более того, предполагалось, что «выявление отдельных фактов может оказаться полезным для устранения недостатков и недоработок “на местах”» (Астафьев, Шубкин 1998).

Особенности становления социологии образования в России в советский период можно проиллюстрировать данными, полученными в ходе подготовки библиографических указателей по социологии образования в период 1960–1990 г.г. и 1980–2003 гг. авторами В. Собкиным и Е. Емельяновым. При анализе динамики публикаций характерна тенденция отсутствия работ по социологии образования с 1960 по 1964 гг., в последующие пять лет их численность увеличивается, с 1970-х по конец 1980-х гг. число работ стабилизируется. Начиная с конца 1980-х гг. наблюдается дальнейший рост числа публикаций, усиливающийся к концу 1990-х гг. Показательна и тематика публикаций по социологии образования. На этапе становления социологии образования в советской России (1960–64) была актуальна проблематика ценностных и профессиональных ориентаций, социологии воспитания. Позже, в 1970-е гг. появляются публикации по социологии образовательных коллективов, в 1980-е годы — по проблемам социализации, то есть те публикации, тематика которых не шла вразрез с политико-идеологическими установками.

Комплексные работы, ориентированные на изучение системы образования, появляются значительно позже. В период с 1980 по 1985 г. работ, посвященных институциональным проблемам, общим вопросам социологии образования, функциям образования, социологическим вопросам прогнозирования и управления образованием, было опубликовано 96, в период с 1980 по 2003 г. — 321 (Социология образования 1993; Социология образования 2004).

Работы отечественных социологов последних десятилетий, которые мы относим к социологии образования, можно разделить на три группы:

- в первую группу входят работы, посвященные центральной проблематике отрасли социологии, лежащие в центре так называемого проблемного поля. Среди них работы социологов Ф.Р. Филиппова, Г.Е. Зборовского, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова. В них рассматриваются вопросы предмета научных исследований, системного анализа образования, его институционального строения, социальной организации, взаимодействия элементов системы, функционирования образования. Эти работы появились значительно позже по политико-идеологическим причинам, чем работы следующей группы;

- вторая группа включает работы, ориентированные на рассмотрение отдельных проблем в области образования: учительства и школьного образования (Ф.Г. Зиятдинова, В.В. Тумалеев, Е.Э. Смирнова, В.Ф. Круглов); образа жизни учащихся (В.Т. Лисовский); самообразования (Е.А. Шуклина) и т.д., имеющих более долгую историю с момента возрождения социо-

логии в СССР в 60-е гг. XX столетия;

- третью группу образуют «пограничные» работы, т.е. находящиеся на стыке со смежными отраслями или смежными науками.

В контексте определения теоретико-методологической основы исследования образования представляют интерес работы первой группы, так как именно в них изложено концептуальное решение исследовательских задач в социологии образования последних десятилетий. Работы Ф.Р. Филиппова, Г.Е. Зборовского, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова являются наиболее полными и теоретически обобщающими, с достаточно разработанным категориальным аппаратом и инструментарием исследования образования в целом (Зборовский 1994; 1999; Нечаев 1992; 1998; Осипов 1998; 1999; Филиппов 1994). В целом можно сказать, что авторы, особенно в работах последних десятилетий XX в., сводят проблемы социологии образования к социально-системным и институциональным характеристикам. Образование рассматривается как относительно самостоятельная подсистема общества со сложной совокупностью внутренних структур, насыщенных социальными отношениями; как социальный институт с рядом функций в отношении общества, всех его подсистем и уровней социальной организации (Осипов, Тумалеев 2004).

Характерная черта отечественной социологии, обозначенная как господство структурно-функционального подхода, имеет место и в рассматриваемой нами отрасли социологического знания, что представлено в концепциях авторов. Их работы в различной степени тяготеют к традициям классической социологии, что проявляется в акцентировании внимания на структурно-функциональных аспектах системы образования, рассмотрении системы образования через уровневые параметры и т.д. Использование единственной парадигмы в отечественной социологии образования подтверждают и сами ученые, работавшие в данной области.

Г.Е. Зборовский считает, что это было скорее интуитивно, без осмысленного стремления к применению в исследовании образования именно структурно-функциональной парадигмы. В определенной степени ориентация на данную парадигму, по мнению ученого, объясняется объективной потребностью в структурно-функциональной характеристике образования, так как потребовалось выявить сложность, многозначность и многоуровневость его структуры и функций, четко определить, как развивать и реформировать систему образования. Не давая четких ответов на вопрос о том, какие именно парадигмы необходимо использовать при исследовании образования, Г.Е. Зборовский в своем интервью, опубликованном в 2003 г. в «Журнале социологии и социальной антропологии», отмечает необходимость применения мультипарадигмального уровня исследования образования, подмечая, что это не всегда может дать положительный результат, но, тем не менее, не воспользоваться данной возможностью, по крайней мере, недальновидно, при обязательном условии: необходимо знать сами парадигмы, их содержание, методику и процедуры использования (Интервью... 2003). Объективна необходимость отхода от господствующего структурно-функционального подхода и перехода к мультипарадигмальности.

О поиске новых подходов или, скорее, об их допустимости говорит

А.М. Осипов, обсуждая проблему актуальности «неклассической» социологии, тезисы которой, по мнению ученого, созвучны с приоритетами развития отечественной социологии образования (Осипов 1998; Осипов, Тумалеев 2004: 24). В.Я. Нечаев в работах, опубликованных после 2000 г., уделяет внимание актуализации проблемы поиска новых подходов к изучению образования, так как, по мнению автора, при всех достоинствах институционального подхода, обеспечивающего концептуальное разнообразие и содержательность социологической интерпретации, наблюдается его сведение к структурно-функциональному анализу, и далее к анализу организационного строения образовательных систем, вследствие чего нивелируется специфика образования. Одно из решений проблемы автор видит в применении социокоммуникативного подхода.

Неудовлетворенность господством структурно-функционального подхода в отечественной социологии в целом и социологии образования в частности, объясняется тем, что сыгравший значительную роль в развитии системных представлений структурно-функциональный подход не позволял изучать социальные объекты в процессе их эволюции и не учитывал динамические характеристики: «...изучение социальных систем, социальных общностей осуществляется в основном с позиции организации и функционирования, т.е. вне процессов их эволюции. Как было установлено еще на грани XX века (Э. Дюркгейм, М. Вебер), ориентация на исследование преимущественно структур неэвристична, ибо она хотя и может дать строгое описание объекта, но закрывает возможность объяснить его, понять причину данного состояния объекта можно, лишь рассматривая его в развитии» (Тощенко 2000: 6). Эвристический потенциал классического системного анализа, в котором играл особую роль структурно-функциональный подход, исчерпал свои возможности в 70-е гг. XX столетия. И основное затруднение, с которым столкнулась теория систем – ориентация ключевых понятий классического системного анализа на изучение систем в статическом состоянии, когда изменений нет или они не являются существенными. Именно это Р. Мертон (который сам являлся функционалистом) считал слабой стороной системного анализа.

Далее, структурно-функциональный подход оказался несостоятельным в объяснении социального факта, как люди попадают в социальные общности: «явившись в мир, человек должен пройти еще ряд промежуточных этапов, чтобы определиться со своим социальным положением» (Там же). Это положение заранее не предопределено и во многом зависит от самого человека, его воли, выбора, действий и других его целенаправленных акций. Именно по этой причине необходимо обращение к теоретико-методологическим парадигмам, ориентированным не столько на анализ акций систем, а на то, что делает человека активным участником исторического процесса. Этим скорее и объясняется призыв к признанию группового социального субъекта как единицы условной и акцентирование внимания на единичном субъекте – человеке (Дридзе 2000а: 130).

Возвращаясь к объекту нашего исследования – образованию в России, и к объяснению происходящего, а не описанию сегодняшнего состояния, стоит отметить, что требуется ориентация на рассмотрение объекта не только в статике, но и в динамике. Решение данной проблемы возможно, прежде всего, при расширении методологической основы и отходе от гос-

подствующего структурно-функционального анализа, что объективно вырисовывается на фоне теоретического и концептуального многообразия в современной социологической мысли в целом, но это не означает отказа от системного или институционального анализа объекта, тем более, что так называемые классические подходы получают дальнейшее свое развитие.

Расширение методологической основы исследования образования при анализе динамических характеристик объекта актуализирует применение прежде всего системного подхода в современном его представлении и современных концептуальных подходов к анализу социальных процессов.

С историко-теоретической точки зрения принцип системности был подготовлен естествознанием и философией и благодаря Л. фон Берталанфи лег в основу общей теории систем. Заслуга Т. Парсонса, К. Дойча, Д. Эстона и многих других — в применении данной теории к социальным объектам. Однако классическая теория систем рассматривала объекты вне их развития, что не удовлетворяло исследовательское сообщество, вследствие чего одним из дальнейших направлений научных поисков в русле системного подхода стало изучение социальных объектов при анализе их динамических свойств, вылившееся в решение проблемы тождественности социальных систем, так как при возникающих изменениях системы во времени возникал вопрос о появлении новой системы или же о существовании прежней системы, но изменившейся. Проблема тождественности социальных систем нашла свое отражение в трудах чилийских ученых-биологов У. Матураны, Ф. Варелы, предложивших понятие «аутопойезис» (самотворение, самопорождение). Суть аутопойезиса (самовоспроизведения) – сохранение единства и целостности, в то время как сами компоненты непрерывно или периодически распадаются и возникают, создаются и уничтожаются, производятся и потребляются. Предложенная учеными концепция была принята социальными науками. Идея аутопойезиса представлена в ряде работ одного из известных ученых современности Н. Лумана, считавшего, что аутопайезис социальных систем — это то, что запускает (порождает) систему и обеспечивает ее дальнейшее функционирование путем замены элементов, перестройки структуры и ее адаптации к внешним условиям (Плотинский 2001: 22).

Новая триада понятий: «аутопоейсис», «оперативная закрытость», «структурное соединение» задает новые акценты в современной теории систем. В отличие от классиков системной теории Н. Луман дает ответ на вопрос, что представляет собой социальная система. «Социальную систему можно мыслить как аутопайетическую систему, которая состоит из элементов, а именно: из коммуникаций, производящих и воспроизводящих себя посредством сети именно этих элементов, посредством сети коммуникаций». Под системой необходимо понимать не определенные сорта объектов, а определенное различие, а именно: различие системы и окружающей среды. Система является формой различения, то есть имеет две стороны: систему (внутреннюю сторону формы) и окружающую среду (внешнюю сторону формы). Лишь обе стороны производят различие, производят форму, производят понятие (Луман Понятие общества).

Оперируя понятием «структурное соединение» (которое он позаимствовал у У.Матурано), Н. Луман объясняет, каким образом зависимость от окружающей среды согласуется с аутопайетическим самовоспроизводством.

Окружающая среда не управляет операциями системы, ... но она может нарушить операции системы, мешать им, или как говорит Матурана перетурбировать их ...» (Луман Почему необходима «системная теория»?).

Стоит заметить, что столь категоричный «отход от человека» не был однозначно воспринят в социологии. Ряд ученых считает, что подобные концепции социальных систем недооценивают активную роль элементов системы (человека, группы людей) в функционировании и изменении ее в целом. В работах У. Бакли, А. Этциони, М. Арчер, П. Штомпки и других ученых получил развитие деятельностный подход к теории социальных систем. Тем не менее, использование разработанного Н. Луманом методологического и понятийного аппарата при анализе нашего объекта исследования позволяет объяснить воспроизводство такового, акцентирует внимание на поиске тех самых определяющих параметров системы образования России, позволяющих ей при замене элементов, перестройке структуры и адаптации к внешним условиям, воспроизводиться, будучи тождественной предыдущему состоянию, с учетом активного воздействия внешней среды.

Согласившись с отечественным ученым Б.С. Сивириновым, предложившим оригинальную трактовку анализа возникновения и динамики социальных систем, опираясь на взгляды представителей феноменологической социологии и Н. Лумана как представителя теории социальных систем, отметим, что «...мышление, способное воспринимать “живую” динамику социальных систем, позволит приоткрывать завесу той социальной реальности, которая есть на самом деле, видеть перспективу ее развития» (Сивиринов 2000).

Ориентируясь на изучение динамических свойств объекта, имеет смысл обратиться к теоретико-методологическим концепциям, рассматривающим социальные процессы. В контексте таковых образование в России определяется как процесс, разворачивающийся в пространстве-времени определенной социокультурной системы. Современный его этап в данном случае является частью единого целого, и оценить эту часть возможно через анализ всего процесса и всех его составляющих.

С самых первых шагов формирования социологии как науки динамическая составляющая явлений социальной действительности привлекала ученых. Основатель социологии О. Конт считал: для того чтобы понять современную эпоху, необходимо поместить ее в более широкий исторический контекст и рассматривать ее как фазу на пути человеческой истории. По мнению О. Конта, невозможно дать адекватное объяснение, что-либо предсказать и дать практические рекомендации относительно любого социального объекта, феномена без реконструкции всей предшествующей истории. В русле данных рассуждений в работах Конта обосновано понятие социальной динамики и знаменитый закон трех стадий. Дальнейшее рассмотрение социальных изменений представлено в работах представителей социологического эволюционизма: Г. Спенсера, Л. Моргана, Э. Дюркгейма, Ф. Тенниса и Л. Уорда.

Одним из наиболее крупных теоретиков XX столетия, представившим концепцию социокультурной динамики и давшем определение социального процесса, которое стало классическим в социологии, являлся П. Сорокин. По мнению ученого, «под процессом понимается любой вид движения, модификации, трансформации, чередования или эволюции, короче

говоря, любое изменение данного изучаемого объекта в течение определенного времени, будь то изменение его места в пространстве ибо модификация его количественных или качественных характеристик» (Плотинский 2001: 110). Концепция П. Сорокина — одна из наиболее подходящих для анализа процесса образования, так как позволяет более точно определить изменения, которые относятся к самой системе, происходящие в ее рамках, трансформирующие ее как целое.

Один из ключевых вопросов в концепциях социальных процессов — выявление основных причин изменений, которые могут быть внешними или внутренними по отношению к определенной социальной системе. Сорокин в своей работе «Социальная и культурная динамика» (Сорокин 2006) отмечал, что основными причинами социальных изменений являются внутренние, имманентные причины. «После возникновения социокультурной системы ее естественное, “нормальное” развитие, формы и фазы жизненного пути, определяются в основном самой системой» (Там же: 809). Внешнее влияние может ускорить или замедлить внутренние процессы системы, может даже уничтожить саму систему, но не может изменить программу развития, заложенную в систему, ее судьбу. Система детерминирует собственную эволюцию, что, по мнению Сорокина, является свободным развитием системы (Там же). Заметим, что и в концепции «аутопоейсиса» Н. Лумана внешняя среда также не может изменить внутренние процессы воспроизводства системы, она может лишь помешать или перетурбировать, но не изменить их.

В русле наших рассуждений об актуальности изучения образовательного процесса интересен, в частности, подход авторов сборника статей «Социальные механизмы. Аналитический подход к социологической теории», названный Ю.М. Плотинским одним из наиболее заметных событий в социологии. Дж. Элстер, Д. Гамбетт, Р. Будон, А. Соренсен, А. Стинчкомб, Р. Хедстрем приходят к единому мнению, что главная задача социологии — выявление и изучение фундаментальных социальных механизмов, которые генерируют и объясняют ход социальных процессов. Социальный механизм, по мнению авторов, — причинно-следственная модель социального процесса. Такие модели показывают, каким образом взаимодействие различных факторов генерирует качественные и количественные характеристики, отражающие реальное течение социальных процессов (Плотинский 2001: 120). И если концепция Н. Лумана подвергалась критике по причине отхода от идеи человека, то авторы рассматриваемой концепции, кроме причинно-следственной модели социального процесса, в понятие «социальный механизм» включают объяснение взаимодействия между индивидами, а также между индивидами и социальными агрегатами. Обращение к индивиду при изучении социальных процессов объективно, особенно на фоне активизации применения антропоориентированных подходов к изучению социального и непосредственно социальных процессов, в контексте которых излишнее увлечение структурами нецелесообразно, а изучение должно быть направлено к истоку — к человеку, герою и автору множества социальных драм (Дридзе 2000а; 2000б).

В итоге подлинное объяснение социальных процессов дает двухуровневое описание социальных механизмов:

- на макроуровне используется причинно-следственная модель;

- на микроуровне используются когнитивные модели взаимодействия между индивидами, а также между микро- и макроуровнями.

Возможно уточнение трактовки макро- и микроуровня на примере социальных систем: анализ системы в целом проводится на макроуровне, а изучение поведения отдельных элементов осуществляется на микроуровне.

Дальнейшее рассмотрение социального процесса при соединении макро и микроуровня представлено в одном из полномасштабных трудов П. Штомпки, посвященных изучению социальных изменений и социальных процессов. Ученый дает анализ наиболее фундаментальных социологических концепций социальных изменений, социальных процессов, социального развития и т.д., подробно останавливаясь на новом теоретическом направлении, которое предлагает назвать «теорией становления». В основе данного подхода лежат теория деятельности и историческая социология. Штомпка предполагает, что представленная теория обеспечивает перспективный альтернативный подход и адекватный инструментарий для объяснения перемен в современном обществе. В рамках данного подхода сохраняется возможность для изучения конкретных специфических механизмов изменения (Штомпка 1996: 15–16). В своей теории Штомпка соединяет два уровня социальной реальности, а именно уровень индивидуальностей (отдельных людей или членов конкретных коллективов) и уровень общностей (обществ, культур, цивилизаций, общественно-экономических формаций, социальных систем и т.д.), в так называемом «интерфейсе», обозначая его термином «практика». Это «... “место встречи” операций и действий; диалектический синтез того, что происходит в обществе, и того, что делают люди» (Там же: 273). Далее, автор «помещает» предложенную модель социального становления в мир времени и истории, отмечая, что любое конкретное состояние общества есть лишь одна из фаз исторической последовательности, продукт осуществившейся деятельности и предпосылка для последующей деятельности (Там же: 285). В течение всего исторического процесса структуры могут распадаться, субъекты могут утрачивать приобретенные способности, однако всегда существует основная традиция, которая передается из поколения в поколение в течение долгих периодов времени (Там же: 288). В ходе истории само социальное становление меняет свой облик, идет речь о становлении самого механизма становления (Там же: 290).

Таким образом, представляется весьма актуальным применение к изучению образования как теории систем в современном ее представлении, так и современных концепций анализа социальных процессов. Возможно, дальнейшие поиски в этом направлении позволят объяснить процессы, происходящие в образовании, и ответить на вопросы:

- что является внешней средой системы образования и, соответственно, внешним воздействием на систему образования, а что является внутренним процессом ее изменения, процессом ее воспроизводства;
- какие из воздействий являются позитивными для системы образования и не противоречат «программе ее развития», а какие воздействия мешают дальнейшему существованию системы, способны изменить ход ее естественного развития или являются разрушающими;
- какова роль воздействия на образование как со стороны российс-

кого общества в целом, так и со стороны мирового образовательного пространства; насколько адекватны в данном случае проводимые мероприятия по реформированию отечественной системы образования и каково современное состояние российской системы образования: разрушение и поглощение зарубежной практикой или же развитие;

- какова сущность и содержание процесса воспроизводства российской системы образования, механизм социального изменения;

- каковы те самые традиции, передающиеся из поколения в поколение в течение долгих периодов времени, позволяющие системе оставаться самой собой при распадении структур, утрате субъектами приобретенных способностей; как формируются эти традиции и как утрачивают свою значимость;

- какая фаза образовательного процесса представлена в отечественном образовании на современном этапе.

Кроме того, в данной связи объективно актуализируется исследование образовательного процесса в России как закономерной, последовательной, непрерывной смены следующих друг за другом состояний отечественной системы образования, обусловленных определенными факторами и внутренними механизмами. Предметное поле исследования: специфика, особенности, тенденции и основные периоды развертывания образовательного процесса в России, то существенное, что есть в нем, обеспечивающее его качественное воспроизводство и дальнейшее развитие.

Рассмотрев возможные общесоциологические концепции изучения образования России, целесообразно обратиться к теоретико-методологическим основаниям, разработанным непосредственно в отечественной социологии образования, которые, по нашему мнению, могут составить основу теоретического исследования образовательного процесса в России.

В отечественной социологии на фоне актуализации методологической проблематики и активизации теоретико-методологических поисков усиливается интерес к так называемым неклассическим социологическим теориям, в определенной степени ориентированным на антропоцентричную или антропозонцентричную парадигму социального познания. В отношении взаимодействия «классической» и «неклассической» социологии представляют интерес работы С.И. Григорьева, Н.А. Матвеевой и др. (Григорьев 2005; Матвеева 1996; Современная социология образования 2005; Современное общество и личность... 1999), акцентирующих внимание на рассмотрении центральных проблем социологии образования в контексте социологического витализма, концепции жизненных сил человека и общества, системно-субъектном подходе, относящихся, по мнению авторов к неклассическим теориям социологии (Матвеева 1996). В русле их рассуждений классическая социология ориентирована на изучение общества как способа существования личности, при котором человек является подчиненным своей социальной среде. Предмет науки – механизмы воздействия социальной среды на человека, динамика и закономерности структуры и функционирования общества. Примером исследований, выполненных в духе классической социологии образования, являются исследования, проводимые под руководством В.Н. Шубкина, М.Х. Титмы, А.А. Овсянникова, Д.Л. Константиновского, Ф.Э. Шереги (Количественные методы... 1964).

Подводя итоги, следует отметить, что такая постановка проблемы, как

изучение образовательного процесса в России через традиции и основные направления его развития, по нашему мнению, делает необходимым переход на мультипарадигмальный уровень исследования, основными теоретико-методологическими основаниями которого являются современные концептуальные подходы к исследованию социальных процессов и современная теория систем, демонстрирующие полипарадигмальный характер, позволяющие более адекватно исследовать образование, учитывая макро- и микроуровни, соединяя их в процессе анализа, что созвучно усиливающейся тенденции в социологии обращения к человеку.

Перспективным является анализ образовательного процесса через взаимодействие классической и неклассической социологии, что также демонстрирует применение нескольких теоретико-методологических парадигм и подходов: системного, институционального, антропоориентированной парадигмы социологического познания. Целесообразно также использование исторического подхода, тем более что образовательный процесс рассматривается как один из видов социального процесса, а именно: качественное воспроизводство и развитие объекта – образования, в историческом контексте. Предложенные в статье основные подходы к исследованию являются, на наш взгляд, основными, но мы не исключаем возможности применения других.

Вполне возможно эвристический потенциал мультипарадигмального уровня исследования позволит объяснить происходящее в образовании России и спрогнозировать ее дальнейшее состояние.

Литература

Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования // Социология в России / под ред. В.Я. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. М.: Изд-во ин-та соц. РАН, 1998.

Социология образования: Библиографический указатель публикаций на русском языке / Авт. предисл. и сост. В.С. Собкин, Г.А. Емельянов. М.: Центр социологии образования РАО, 1993.

Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул., 2000.

Григорьев С.И. Основы построения виталистской социологической парадигмы: контекст развития культуры и социальной жизни // Проблемы теоретической социологии. Вып. 5: межвуз. сб. / отв. ред. А.О. Бороноев. – СПб.: Астерион, 2005.

Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул., 2002.

Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003.

Дридзе Т.М. К преодолению парадигмального кризиса в социологии // Общественные науки и современность. 2000а. № 5.

Дридзе Т.М. Экоантропоцентрическая модель социального познания // Социологические исследования. 2000б. № 2. С. 20–28.

Зборовский Г.Е. Еще раз о проблемах современной социологии // Социологические исследования. 1999. № 6.

Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005.

Зборовский Г.Е. О периодизации истории социологии // Журнал социологии и социальной антропологии: Том VI. - 2003б. - № 4. С. 23 – 39.

Зборовский Г.Е. Образование: научный подход к исследованию // Социология образования перед новыми проблемами. Москва – Омск: Журнал РАН «Социологические исследования», Омский государственный университет.

Зборовский Г.Е. Подходы к определению задач социологии образования // Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов / научн. ред. Д.Л. Константиновский, Г.А. Чередниченко. М.: Реглант, 2003а.

Зборовский Г.Е. Социологическая теория и отраслевое знание // Проблемы теоретической социологии. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1994.

Интервью с профессором Гарольдом Ефимовичем Зборовским // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Том VI. № 4. С. 5–20.

Луман Н. Понятие общества. // <http://iph.gas.ru>

Луман Н. Почему необходима «системная теория»? // <http://humanities.tdu.ru>

Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России / Е.С. Ляхович, А.С. Ревушкин. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1998.

Матвеева Н.А. Социология образования. Екатеринбург., 1996.

Нечаев В.Я. Социология образования: Курс лекций: Часть первая. М.: ЦСО РАО, 1998.

Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992.

Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. Новгородский. гос. ун-т. Новгород, 1998.

Осипов А.М. Теоретико-методологические проблемы развития образования: Автореф. дисс. ... д-ра социолог. наук. СПб., 1999.

Осипов А.М., Тумалеев В.В. Социология образования в России: проблемы и перспективы // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 120–127.

Парсонс Т. О социальных системах. М.: Академический проект, 2002.

Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие. М.: Логос, 2001.

Растов Ю.Е. Неовиталистские концепции современной российской социологии жизни // Проблемы теоретической социологии: Вып. 5: Межвуз. Сб. / отв. ред. А.О. Бороноев. СПб.: Астерион, 2005.

Сивирин Б.С. Социальные системы и социальная перспектива: (строение и динамика). Новосибирск: Наука, 2000.

Современная социология образования: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2005.

Современное общество и личность в социологии жизненных сил человека. Барнаул., 1999.

Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006.

Социология образования 1980 – 2003 гг.: Библиографический указатель / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004.

Социология образования перед новыми проблемами. М.; Омск, 2003.

Тощенко Ж.Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социологические исследования. 2000. № 2.

Филиппов Ф.Р. Социология образования // Социологические исследования. 1994. № 8–9. С. 62–70.

Штомпка П. Социология социальных изменений / пер. с англ. под ред. В.Я. Ядова. М.: Аспект-Пресс, 1996.

Количественные методы в социологических исследованиях / В.Н. Шубкин, В.И. Артемов, Н.Р. Москаленко, Н.В. Бузукова, В.А. Калмык. Новосибирск: НГУ, 1964.