

Фурсова В. В., Горбачёва О. В.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

Фурсова Валентина Владимировна — кандидат социологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Россия, Казань, 420111, ул. Кремлёвская, 18.

E-mail: vafursova@yandex.ru

Тел.: +7 (843) 231 54 46

Горбачёва Ольга Викторовна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии, политологии и менеджмента, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева.

Россия, Казань, 420126, ул. Четаева, 18.

E-mail: olga241202@yandex.ru

Аннотация. В статье прослеживаются основные этапы развития социологии образования в странах Запада и России от момента оформления на рубеже XIX—XX вв. основных теоретических подходов и парадигм до современного состояния развития данной отрасли социологии. Исследуя состояние социологии образования в России, авторы отмечают, что социология образования является одной из активно развивающихся отраслей социологической науки. Вместе с тем, в ней можно выделить такие проблемы, как небольшую численность работ теоретико-методологического характера, тематическую фрагментарность, редкость теоретического анализа и обобщения, размытость категориального аппарата, недостаточную изученность системы дошкольного, начального, среднего профессионального образования и ряд других. В статье отмечается, что в последнее десятилетие произошла актуализация методологической проблематики в отечественной социологии образования и, несмотря на различные оценки её состояния, исследователи сходятся во мнении о необходимости поиска новых теоретических подходов изучения образования, который отражает характерный для социологии последних десятилетий процесс интеграции в теории и методологии исследований макросоциальных процессов и повседневной жизнедеятельности людей.

С целью конкретизации актуальных проблем образования и выявления особенностей современного отечественного социологического дискурса авторами был проведён анализ научных публикаций по данной проблематике, одной из задач которого являлось определение степени популярности использования качественных и количественных методов в конкретных социологических исследованиях образования. Несмотря на обилие научных работ, посвящённых качественной методологии социологических исследований, в целом в российской исследовательской практике сохраняется предпочтение в использовании количественных методов сбора первичной информации; статус качественных методов можно определить как вспомогательный, уточняющий, интерпретирующий отдельные аспекты количественной информации.

Ключевые слова: образование, подходы, парадигмы, методы исследования, теория, методология, дискурс.

Социология образования – это отдельная отрасль социологического знания. Объектом социологии образования является сфера взаимодействия различных социальных субъектов в процессе образовательной деятельности. С предметом разобратся гораздо сложнее.

В отношении предмета самой социологии образования существует множество точек зрения. В отечественной традиции предметом социологии образования принято считать изучение образования как социального института (Ф. Филиппов), как социальной системы, как социокультурного процесса (В. Нечаев). В зарубежной науке предметом изучения являются формальные учреждения: школы, университеты (М. Труу), связь образования с социальной структурой общества (П. Бурдые, Р. Будон). Также рассматриваются процессы социального взаимодействия субъектов образования на микроуровне (Д. Харгривс).

Предметом социологии образования на макроуровне, таким образом, является феномен «образование» в различных аспектах: как социальный институт, социальный процесс, социальная система, социальная организация, а также взаимодействие этого социального феномена с другими институтами, организациями, системами, процессами, социальной структурой и обществом в целом.

На микроуровне социология образования изучает образовательные процессы, социальные действия учителей и учеников, преподавателей и студентов и стратегии их взаимодействия, социальные стереотипы в образовательной деятельности, содержание и качество образования, процесс возникновения и разрешения конфликтов, то есть социальное взаимодействие различных социальных субъектов в учебном процессе.

Образование – это процесс передачи социального опыта (знаний и умений) из поколения в поколение. Образование как социальный институт выполняет в обществе ряд важнейших функций, связанных с воспроизводством социальной структуры общества, социализацией и воспитанием, селекцией, трансляцией культурных норм и т. д. Как социальная система, образование состоит из множества социальных организаций дошкольного, школьного (лицей, колледжи и т. д.) и высшего образования (университеты, институты и т. д.). Как социальный процесс образование представляет собой передачу знаний и культурных норм из поколения в поколение с помощью различных обучающих практик.

Как самостоятельная отрасль социологического знания социология образования формируется на рубеже XIX–XX веков. В XX веке определились основные парадигмы и теории социологии образования, о которых и пойдёт речь ниже. Пионерами в разработке различных учебных курсов по данной проблематике были американские учёные. В 1898 году Э. Росс уже читал курс «Социология для учителей», в 1901 году Д. Снедден – курс «Образование и общество», в 1902 году Дж. Холл начинает читать «Социологию образования», Г. Сузалло – с 1907 года преподавать «Образовательную социологию». В 1914 г. в шестнадцати американских вузах преподавался курс «Образовательная социология». В начале XX века

в США было создано Национальное общество по разработке образовательной социологии, которое имело многочисленные печатные издания в этой области [Prichard, Buxton, 1988: 13–24].

В начале XX века оформляются или закладываются основания ряда подходов к проблеме образования в рамках социологии образования, оказавших значимое воздействие на становление данной отрасли социологической науки и на характер обсуждения проблем образования с позиций социологии. Остановимся вкратце на узловых моментах основных подходов в социологии образования.

В первой половине XX века в социологии образования доминирует *моралистский подход*, представители которого утверждали, что образование может решить все социальные проблемы. Его основателем считается Д. Пейн. С 1920-х годов он возглавлял кафедру социологии образования в Нью-Йоркском университете. В 1923 г. Пейн основал Национальное общество по изучению образовательной социологии, был создателем «Журнала образовательной социологии», ему принадлежит заслуга в академическом признании социологии образования и отстаивании её практической ценности. В 1928 г. он публикует фундаментальную работу «Принципы образовательной социологии».

Другой подход, также сложившийся в США – *институциональный* – представлен, в первую очередь, творчеством Дж. Дьюи. Институционализм занимался изучением образования как социального института, взаимодействием его с другими социальными институтами. Одной из первых работ этого направления считается «Школа и общество» Дж. Дьюи, в которой он дал институциональный анализ образования, то есть показал взаимосвязь института образования с другими социальными институтами.

Следующий подход, сформировавшийся в социологии образования – *конфликтный* – восходит к классической марксистской традиции. К. Маркс не оставил специальных трудов по социологии образования, но последующие представители данного направления, в частности, теоретики структуралистской парадигмы, во многом опираются на его методологию.

К. Маркс считал, что в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Он отмечал, что капитализм не даёт разным классам одинакового доступа к образованию, а всеобщее отчуждение усугубляет социальное неравенство. В капиталистическом обществе не может существовать эффективной и справедливой системы образования, поскольку повсеместно воспроизводящееся отчуждение проявляется и в системе образования. Этим можно объяснить, например, профессиональный саботаж учителей, утечку кадров, нежелание



учиться и т. д. Капитализм не даёт возможности для самореализации личности и, тем более, не обеспечивает «равенство возможностей» у представителей различных классов общества. В настоящее время эта точка зрения развивается представителями не только структуралистской, но и радикально-гуманистической парадигмы.

Однако, несмотря на авторитет Маркса в социологии, формирование конфликтного подхода связано преимущественно с именем М. Вебера, которого называют символом конфликтной теории. В своих трудах Вебер затронул ряд проблем социологии образования. В общетеоретическом плане он исходил из того, что властные отношения формируют базисную структуру общества и что личностный статус идентифицируется с позицией в группе, а бюрократия и взаимодействие статусов в социальном пространстве имеют первостепенное значение для общества. Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему [Weber, 1946: 25–32]. Веберовский целостный подход сочетает изучение макрообразовательной организации с интерпретативным рассмотрением того, что вызывает та или иная определённая ситуация и того, как можно интерпретировать данную ситуацию. Образование используется статусными группами как средство достижения поставленных целей для военного, политического и других видов контроля, а также эксплуатации трудящихся со стороны элиты.

Конфликтный подход нашёл отражение и получил дальнейшее развитие в структуралистской и радикально-гуманистической парадигмах, сформулированных в 1960-е годы. Согласно этим парадигмам, совокупность культурного капитала определяется статусным положением индивида. При этом семья и школа различаются по совокупности социального капитала, который они передают ребёнку. Для элиты школьная подготовка представляет возможность получения большего культурного капитала, чем для детей из бедных семей.

Представители *функционалистского подхода* считают семью, церковь, образование главными социальными институтами, транслирующими культурные ценности. Ярким представителем этого направления является Э. Дюркгейм. В своих работах «Образование и социология» и «Моральное образование» он определяет образование как одну из форм коллективного сознания, из поколения в поколение передающую культурные нормы. Дюркгейм рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций образования, считая основной из них – поддержание связей между личностью и социумом [Дюркгейм, 1996].

Многие идеи Дюркгейма были в дальнейшем использованы Т. Парсонсом, Р. Мертоном, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассероном в их анализе функций института образования. К представителям функционалистского подхода следует также

отнести К. Маннгейма и П. Сорокина. Развивая в ряде отношений учение Дюркгейма, Маннгейм сформулировал свой социологический подход к образованию, который состоит в следующем:

- Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.
- Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.
- Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются [Маннгейм, 1994].

Функционалистам также принадлежит заслуга в выявлении явных (обучение) и скрытых (социальная селекция) функций института образования, что позволяет изучить возможность доступа к нему различных социальных групп.

Наряду с основными подходами к проблемам образования в зарубежной социологии образования традиционно выделяются её парадигмы как наиболее устойчивые и систематизированные теоретические и методологические «образцы» знания, разделяемые значительной частью научного сообщества.

Согласно мнению зарубежных социологов, можно выделить следующие основания для выделения парадигм социологии образования [Laflamme, 1993: 11–42]:

- **Онтология.** В этой связи существуют два основных подхода. Один из них – номинализм, опирающийся на концепцию искусственно сконструированного мира, а другой – реализм, основывающийся на утверждении, что все социальные явления реально существуют и их необходимо рассматривать как «вещи».
- **Эпистемология.** Это принципы объяснения той или иной теории. Например, с точки зрения позитивизма, можно исследовать причинно-следственные связи, вскрывать закономерности различных явлений, не вдаваясь в субъективный мир человека, который познать невозможно. Основные постулаты позитивизма следующие: а) в социальном мире только наблюдаемые факты могут быть научно проанализированы; б) субъективная область, интуитивное сознание, чувства не поддаются науке. Феноменология же предполагает изучение внутреннего мира как субъективной реальности. Для того чтобы его познать, нужно жить в нём и понимать его.



• Концепция «Человеческой природы». В её трактовке сложилось два основных подхода. Детерминизм утверждает, что действия социального субъекта определены окружающей социальной средой. Например, решение действующего лица покинуть школу определено его социально-классовой принадлежностью. Волюнтаризм же предполагает, что субъект сам определяет свои поступки.

• Методы исследования. Качественные исследования, основанные на изучении повседневной жизни, анализ случаев, сюжетов из жизни, изучение личных дел, применение глубинного интервью, а также количественные методы, которые применяются в традиционной социологии.

• Концепция общества. Социальная реальность может быть объяснена либо в порядке, равновесии, в консенсусе, сплочённости, в интеграции, либо в противоречиях, конфликтах, изменениях. В связи с этим в социологии можно выделить две основные точки зрения: одна характеризуется отношением к обществу как к стабильному агрегату, а другая — как к постоянно изменяющемуся.

Пересечение этих точек зрения позволяет выделить четыре основные парадигмы социологии образования: структуралистскую, функционалистскую, феноменологическую, радикально-гуманистическую. Рассмотрим далее каждую из этих парадигм, имея в виду, что подчас отнесение взглядов того или иного социолога к конкретной парадигме в известной степени условно, поскольку эти взгляды могут содержать и элементы других парадигм.

Структуралистская парадигма исходит из следующих базисных положений: необходимость изучения структуры общества, её основных элементов, влияния одних элементов системы на другие (экономических процессов, социальной стратификации, политики, культурных изменений); признание существования конфликта между элементами системы, основой которого является социальное неравенство (конфликт между поколениями, классами, учителями и учениками, школами, институтами, факультетами и т. д.). Представителями её являются Л. Альгуссер, П. Бурдьё, Дж. Коулмен.

Данная парадигма во многом основана на функциональном и конфликтном подходах. Некоторые её представители мыслили в логике марксистского учения. По мнению структуралистов, система образования является идеологическим инструментом государства. Её основная функция — формирование лояльных членов общества и воспроизводство социальной структуры. Школа среди других институтов общества, выполняющих идеологическую функцию, активно и эффективно участвует в воспроизводстве условий капиталистического общества, в котором постоянно существуют неравенство и эксплуатация. Образовательная селекция также детерминирована экономическим кризисом и ростом безработицы среди молодёжи. При этом недипломированные молодые люди больше подвержены безработице, которая не уменьшается, а увеличивается, несмотря на возрастную нехватку кадров [Althusser, 1970: 87–91]. Таким образом, социальное неравенство воспроизводится, несмотря на демократизацию европейского

общества. Это вновь подтверждает главный вывод представителей структуралистской парадигмы о том, что неравенство в системе образования – неизбежный атрибут современного общества. Борьба с этим явлением возможно только с помощью демократизации всего общества, адекватной политики государства по поддержанию и социальному обеспечению всех, особенно низших слоёв, а также с помощью специальных дополнительных программ для отстающих учащихся, в первую очередь представителей этнических меньшинств и выходцев из рабочего класса.

Функционалистская парадигма. Её постулатами является: признание функционального единства общества, рассмотрение его как относительно равновесной системы, для которой характерны саморегуляция, самосохранение, способность к самовоспроизводству, а каждому элементу соответствует набор явных и скрытых функций или дисфункций. Таким образом, поддерживается единство системы и функциональный порядок в обществе. Эта парадигма основана на идеях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертонса.

Любое социальное явление также можно представить в виде социальной системы с соответствующими основными свойствами, описанными Парсонсом, такими как адаптация, интеграция, достижение целей, поддержание целостности системы. Эти свойства он рассматривает и применительно к анализу образования. В частности, Парсонс анализировал школьный класс как социальную систему и описал его, исходя из своей теории социальных систем [Coster, Notyat, 1970].

Феноменологическая парадигма. Если для позитивизма в социологии и, соответственно – в социологии образования, социальные факты должны быть концептуализированы как объективный порядок, то для интерпретативизма те же самые факты являются реальностью, зависимой от человеческой субъективности, которая и должна стать предметом социологии образования. На микроуровне исследуются социальные взаимодействия между учителями и учениками, преподавателями и студентами, то есть ситуации «здесь и сейчас» или события, происходящие в классной комнате в повседневной жизнедеятельности учебного заведения, т. е. индивидуальные взаимоотношения в рамках образовательного пространства.

Основы теории заложили Дж. Мид и Ч. Кули, которые рассматривали социализацию индивидов как результат их взаимодействия. Интерпретативизм в ракурсе своих базовых посылок довольно логично подвергал критике традиционные направления, в том числе структурный функционализм и конфликтную теорию, как упускающие из виду динамику ежедневной школьной жизни, которая влияет на весь процесс формирования сознания учащихся.



Радикально-гуманистическая парадигма представлена в настоящее время следующими классиками: П. Фрейре, И. Иллич. Данная парадигма основана на принципах номинализма, волюнтаризма, радикального изменения. Её представители рассматривают институт образования как систему угнетения учащихся. Они предлагают радикальное реформирование системы образования или даже уничтожение её посредством переустройства общества на основаниях социалистической ориентации, опираясь на методологию марксистского структурализма и феноменологическую социологию.

Идеи сторонников радикального гуманизма в социологии образования несут на себе явный отпечаток конфликтного подхода и левых политических убеждений, революционизма. В конечном счёте, его теоретико-методологические основания восходят к радикально-социалистическим представлениям о мироустройстве и направленности его преобразования. Известным представителем данной парадигмы является П. Фрейре. В своей работе «Педагогика угнетения» он, кроме анализа собственно проблем образования, рассматривает некоторые аспекты теории демократии, перехода к социализму. Фрейре характеризует современное общество как общество угнетения, причём образование играет в этом процессе одну из главных ролей. Эксплуатируемые подвержены несправедливости, угнетению. Существование, которое ведут угнетённые слои общества, не является полноценным человеческим существованием. Положение угнетённого человека является искажением его предназначения, временным явлением. Однако, согласно Фрейре, большинство людей способно возвышаться над таким рабским состоянием. Он отмечает, что величайшая гуманистическая и историческая задача заключается в избавлении общества от насильников.

Фрейре предлагает так называемую «банковскую концепцию образования», которая представляется как процесс депозирования. Учащиеся при этом являются депозиторами, учителя – владельцами депозитов, а образование – процессом депозирования. Продолжая анализ взаимоотношений между учителями и учащимися, Фрейре характеризует его как действие «культурного подавления». Преподаватели в этом процессе являются сознательными и несознательными агентами процесса угнетения. Фрейре доказывает, что данные формы культурной деятельности обеспечивают существование таких форм сознания, в которых насильственная реальность поглощает людей. Эти отношения между угнетателями и угнетаемыми осуществляются через историко-культурную конфигурацию, которая определяется как «культура молчания». Фрейре предлагает изменить сознание человека через изменение условий его зависимости от состояния несвободы. Он разрабатывает теорию культурной революции, в которой образование играет решающую роль. В этой революции антидиалогическое взаимодействие заменяется диалогическим культурным действием. Путь к этому преобразованию лежит через «культурную борьбу», которая становится возможной только тогда, когда преодолевается господствующая «культура молчания». Решающая роль в этом преобразовании, по мнению Фрейре, принадлежит революционным

лидерам, которые являются генераторами действия, направленного на изменение господствующей культуры. Эти революционные лидеры борются за свободу, и их педагогическая практика изменяет «культуру молчания», выдвигая на передний план диалогическое культурное действие и освобождая сознание от подавления [Freire, 1970].

Другим представителем данной парадигмы является И. Иллич. В своей работе «Дешколерованное общество» он доказывает, что для улучшения образовательной практики необходимо наличие не только «хороших» педагогов, но и соответствующее содержание учебных предметов. Иллич отмечает, что всякое образование является всеобщим. Делая различие между образованием и школением, которое осуществляется с помощью особых политических институтов и является «общественно предписанным», Иллич делает вывод, что школа оказывает антиобразовательный эффект на общество. Он доказывает, что образование в школе является более дорогим, более сложным, постоянно сталкивающимся с невыполнимыми задачами именно в силу того, что школа рассматривается как особый институт, специализирующийся на образовании. Школа является собственником детей, образовательных средств и ресурсов, необходимых для образования, тем самым лишая разные институты возможности выполнять образовательные задачи. Он считает, что универсальное образование с помощью школ не является экономически выгодным, так как школа является средством социальной селекции граждан в обществе. Он полагает, что латентные функции современных школьных систем заключаются в эксплуатации и оболванивании. Школа является современным институтом, который видит в качестве своей первоочередной задачи навязывание человеку своего видения окружающей действительности. Агентом этого процесса является школьный учитель, который идентифицирует себя с ролями судьи, идеолога и доктора. Политический интерес общества заключается, при этом, в поддержании данного статуса школы. Иллич рассматривает образовательную систему как агентство, функцией которого является навязывание реальности. Оно использует для этого специфические средства. Ими являются политические институты общества потребления. В его концепции социальные, экономические, политические изменения возможны только потому, что человек в основном свободен. Иллич рассматривает каждого человека как творческую личность. По его мнению, общественные изменения не должны ликвидировать свободу индивида. Некоторые же социальные институты препятствуют свободе личности. К таким он относит бюрократию, СМИ, школьную систему, называя их манипулятивными институтами. Он рассматривает школы как институты, зависящие от политики и экономической структуры



общества. Правые силы создали, по его мнению, впечатляющий современный институт манипулирования сознанием людей — школу и используют его в своих собственных интересах. При этом становится понятным, что человеческое сознание контролируется манипулятивными институтами господствующего класса в современном обществе. Согласно Илличу, школа создаёт социальные мифы, а учёные модернистского толка обучают людей только догмам, защищающим интересы правящего класса. В результате проведённого анализа, Иллич разработал концепцию дешколерованного общества, которое является радикальной социальной программой, направленной против школы и против существующих социально-экономических и политических условий. Иллич считает, что именно школе принадлежит ведущая роль в поддержании существующего порядка и видит процесс освобождения личности только посредством ликвидации школы. Что же он предлагает взамен? У системы образования, по его мнению, должно быть три цели:

1. Обеспечить всем желающим учиться доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни.
2. Дать всем, кто хочет поделиться своими знаниями, возможность найти тех, кто хочет их получить.
3. Обеспечить всем, кто хочет поставить перед общественностью спорный вопрос, возможность обнародовать свои аргументы.

Эффективная учёба может быть осуществлена при соблюдении следующих условий:

- Наличие «Службы отсылки к объектам обучения». Цель этой службы — облегчить получение доступа к предметам и процессам, используемым в рамках формального обучения. Среди подобных организаций он выделяет: библиотеки, лаборатории, музеи, театры, а также те объекты на фабриках, в аэропортах и общественных местах, которые могут быть предоставлены в распоряжение учащихся.
- Обмен навыками. Это даёт людям возможность предоставлять свои знания всем желающим.
- Установление партнёрства. Это позволяет людям находить партнёров со сходными интересами.
- Наличие «Службы отсылки к широкому кругу педагогов». Она состоит из справочника, в котором даются адреса и специальности учёных, педагогов, а также условий получения доступа к их услугам.

В настоящее время эта концепция может быть применена только к дистанционному образованию, к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. Что касается отмены официальных учебных заведений, то эта идея выглядит достаточно утопической.

При всей непопулярности леворадикальных и утопических идей в современном социологическом дискурсе (что во многих отношениях абсолютно оправданно и в научном, и в идеологическом аспектах), позиции радикально-гуманистической парадигмы по ряду проблем образования трудно опровергнуть. Репрессивность, социальное неравенство и экономическое неравноправие (во всяком случае, де-факто), манипуляции сознанием учащихся, навязывание ценностей, формирование социальных, политических и исторических мифов – всё это в разной степени и масштабах присуще современной системе образования. Её критика сторонниками радикально-гуманистической парадигмы совсем небеспочвенна.

Все вышеперечисленные теоретические подходы и парадигмы изучают образование исходя не только из собственных методологических принципов, но и опираясь на достижения других наук. Между ними можно найти много общего. Смещение же различных стилей, подходов, объяснений соответствует современному научному дискурсу.

Социология образования в России является одной из активно развивающихся отраслей социологической науки. Социологические исследования образования инициируются различными научными центрами и фондами (Национальный фонд подготовки кадров, Независимый институт социальной политики, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики, Центр социального прогнозирования и маркетинга, Московская высшая школа социальных и экономических наук и др.), Министерством образования и науки Российской Федерации, ведутся в академических институтах и региональных исследовательских центрах (Екатеринбург, Самара, Чебоксары и др.), проводятся преподавателями общеобразовательных школ и профессиональных учебных заведений. Разнообразные направления исследований современного российского образования объединены Д. Л. Константиновским в следующие крупные тематические блоки: влияние глобализации на структуру и функционирование образовательной системы; социальные последствия реформирования образования; реализация Болонской декларации; неравенство в сфере образования; образование за рубежом; проблемы современного учительства; специфические проблемы разных ступеней образования (дошкольного, начального, среднего, старшего); непрерывное образование; информатизация образования [Константиновский, 2008: 118].

Не ставя целью настоящего исследования глубокий анализ развития отечественной социологии образования, выделим основные этапы и теоретические направления её эволюции. Возрождение со-



циологии образования в начале 1960-х гг. связывают с проведёнными масштабными эмпирическими исследованиями образовательных проблем под руководством В. Н. Шубкина [Шубкин и др., 1964]. Социологические исследования затрагивали широкий круг социальных и социально-психологических проблем выпускников неполных средних и средних школ и проблем функционирования общеобразовательных учебных заведений (профессиональная ориентация учащихся; факторы, влияющие на выбор профессии; проблемы трудоустройства и профессиональной карьеры выпускников; оценка учащимися престижности различных профессий и видов деятельности; объективные и субъективные факторы, влияющие на функционирование и развитие образовательной системы; эффективность производственного обучения и системы профессиональной ориентации в общеобразовательных школах и пути их совершенствования и др.).

В последующее десятилетие по методике новосибирских социологов были проведены исследования в десяти областях центра России, Ленинградской области, Латвии, Эстонии, Армении, Таджикистане, Узбекистане, различных областях Сибири и Дальнего Востока [Социально-профессиональная..., 1973]. Использование единой методики позволило выявить тенденции в профессиональных ориентациях и практиках молодёжи разных районов страны.

Анализ опубликованных в 1960–2003-е гг. работ по социологии образования [Социология образования..., 2004] показал:

1. С середины 1960-х гг. по конец 1980-х гг. количество работ по социологии образования постепенно увеличивалось, что объясняется возрождением и развитием социологической науки в советском обществе.

2. Тематику опубликованных в этот период работ можно объединить в следующие группы: ценностные и профессиональные ориентации учащейся молодёжи, проблемы воспитания и социализации детей и молодёжи, специфика коллективов образовательных учреждений, проблемы высших учебных заведений и студенчества.

3. Работы теоретико-методологической направленности появляются в начале 1980-х гг., анализируя образование как социальную систему, социальный институт, изучая функции образовательного института, рассматривая управление образовательной системой и прогнозируя её развитие.

4. В 1990–2000-е гг. происходит активизация научно-исследовательской деятельности в области социологии образования, что может быть объяснено возникшими проблемами функционирования и развития отечественной образовательной системы в связи с её кризисным состоянием, обусловленным глобальными институциональными, цивилизационными изменениями и особенностями социально-экономического и политического состояния российского общества последних десятилетий, усиливших противоречие между социальными требованиями к системе образования и её возможностями.

5. Большая доля публикаций, отнесённых к социологии образования, ориентирована на анализ частных направлений и проблем (учительство, проблемы школьного образования, образ жизни учащихся, самообразование) и «пограничных» проблем, находящихся на стыке со смежными науками или смежными отраслями социологического знания.

В исследовательских практиках отечественных социологов, изучающих образовательную сферу, вплоть до начала 2000-х гг. доминировал структурно-функциональный подход в качестве теоретико-методологической основы. По убеждению А. М. Осипова, теоретический каркас, проблемное поле социологии образования организуют такие категории, как «социальная система», «социальный институт» [Осипов, 2006]. Эти категории должны выступать в качестве центральных вопросов при изучении периферийных проблем и в междисциплинарных исследованиях.

В работах Ф. Р. Филиппова, А. М. Осипова, Г. Е. Зборовского, В. В. Гаврилюка, В. Я. Нечаева, В. И. Добренькова, Е. А. Шуклиной социология образования интерпретируется как теория среднего уровня, призванная разработать «социально-теоретическую модель» образовательной системы, устанавливающую её взаимосвязи с другими подсистемами общества, центральной проблематикой отрасли называются функции системы образования в обществе, особенности социальной организации системы образования, социальное взаимодействие в сфере образования [Нечаев, 2003].

Критический анализ состояния и развития современной отечественной социологии образования, проведённый в работах А. М. Осипова, Д. Л. Константиновского, В. В. Тумалева, Ю. А. Тюриной, Н. А. Матвеевой [Матвеева, 2004] позволил выделить следующие основные проблемы:

- малочисленность работ, посвящённых теоретико-методологическим исследованиям образования, большинство исследований образования носят эмпирический, прикладной, утилитарный характер;
- тематическая фрагментарность, слабая сопоставимость исследований, редкость теоретического анализа и обобщения, наличие слабосвязанных подотраслевых течений;
- размытость категориального аппарата исследований, их зависимость от педагогических наук, смешивание категорий и интересов;
- объектом исследования в большинстве социологических исследований является система высшего профессионального образования, намного меньше работ посвящено изучению общеобразовательной школы, малоизученными остаются система дошкольного, начального, среднего профессионального образования и непрерывного образования;



- слабо реагируя на социальные вызовы, социология образования не предлагает обоснованных вариантов развития современных процессов в российской системе образования;
- малочисленность исследований, анализирующих действительные проблемы образования и его роль в становлении развитого социально-экономического и духовного общества;
- сохраняется непопулярность, некоторая отстранённость социологов от проблематики образовательной политики и адекватной оценки разрабатываемых сверху программ и механизмов развития системы образования с точки зрения их соответствия провозглашаемым социальным ценностям (качество, эффективность, доступность образования) и социальных последствий реализации;
- широкое использование конкретных социологических исследований в качестве «прикладного украшения» в исследованиях специалистов других наук и научных дисциплин, не всегда корректно применяющих принципы разработки программ исследований, построения выборки и методы обработки, интерпретации полученных данных.

В последнее десятилетие произошла актуализация методологической проблематики в отечественной социологии образования. В научном сообществе можно выделить две основных позиции: с точки зрения сторонников одной позиции (А. М. Осипов, С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева и др.) сохраняется методологический кризис, обусловленный неспособностью адекватно описать и объяснить происходящие в образовательной сфере процессы; сторонники другой позиции (Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина и др.) полагают, что происходит становление нового этапа развития социологии образования.

Несмотря на различные оценки состояния современной социологии образования, исследователи сходятся во мнении о необходимости поиска новых теоретико-методологических подходов изучения образования: В. Я. Нечаев в работах, опубликованных после 2000 г., подчёркивает, что высокий научный и эвристический потенциал институционального подхода в большинстве исследовательских практик образования сводится к структурно-функциональному анализу, анализу организационного строения системы образования, обуславливая нивелирование особенностей образовательной сферы; А. М. Осипов, В. В. Тумалеев, Н. А. Матвеева указывают на допустимость теоретико-методологических подходов неклассической социологии в изучении образовательных проблем, обусловленную необходимостью осмысления нарастающих в обществе инновационных социальных процессов; Ю. А. Тюрина видит решение сложившейся проблемы в расширении методологической основы, отходе от господствующего структурно-функционального анализа и соединении макро- и микроподходов при изучении российского образования.

Поиск новых теоретико-методологических подходов в социологии образования отражает характерный для отечественной социологии последних десятилетий процесс интеграции в теории и методологии исследований макросоциальных

процессов и повседневной жизнедеятельности людей: Ж. Т. Тощенко [Тощенко, 2000: 6] указывает на познавательную ограниченность изучения только структур, закрывающих возможность объяснить, понять причины конкретных состояний исследуемого объекта; Т. М. Дридзе подчёркивает необходимость обращения к теоретико-методологическим подходам, ориентированным «не столько на анализ акций систем, сколько на то, что делает человека активным участником исторического процесса»; В. А. Ядов говорит о преодолении разрыва между макро- и микросоциологией, проявляющемся в обращении макротеоретиков и феноменологов к понятию практик, в которых смыкаются структуры и действия социальных агентов, образуя двойственное целое [Ядов, 2009: 149].

Попытка интеграции макро- и микротеорий в социологии образования осуществляется в разработке системно-субъективного подхода (С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева), анализирующего образование как целостную трёхкомпонентную социальную систему – как социальную деятельность, как социальный институт, как ценность. Системно-субъективный подход акцентирует внимание на активности социального субъекта в использовании возможностей института образования для преобразования себя и общества.

С целью конкретизации актуальных проблем образования и выявления особенностей современного отечественного социологического дискурса нами был проведён анализ научных публикаций по данной проблематике.

Для анализа публикаций научных социологических журналов «Социологические исследования» и «Социологический журнал» за 1999–2010 гг. использован следующий электронный источник: Официальный сайт Института социологии РАН¹. Далее все примеры, иллюстрирующие результаты исследования, будут приведены без ссылки на обозначенный источник.

Авторское понимание контент-анализа основывается на позиции Л. Ньюмана, интерпретирующего данный метод как анализ содержания текста, где содержание определяется как объект коммуникации (слово, символ, понятие, тема, рисунок или иные сообщения), а текст как нечто написанное, видимое или произнесённое (книги, статьи периодических изданий, объявления, выступления, официальные документы, кино- и видеозаписи, песни, фотографии, этикетки или произведения искусства) выступает коммуникационным пространством. «Контент-анализ позволяет исследователю выявлять содержание (то есть сообщения, значения, символы) в источнике коммуникации

¹ Режим доступа: <http://www.isras.ru> (дата обращения: 26.05.2015).



(например, в книгах, статьях, кинофильме). Он позволяет поэкспериментировать с содержанием и рассмотреть его с использованием методов, отличных от обычного прочтения книги или просмотра телевизионной программы».

В качестве объекта коммуникации (содержательного аспекта) выступили понятия, отражающие исследуемую проблематику, а коммуникационного пространства – публикации социологических журналов. При подборе журналов учитывались критерии популярности (признанность и активное использование материалов публикаций в научных кругах) и доступности (наличие подписок в научных библиотечных фондах, электронных версий журналов). Выбор неспециализированных журналов обусловлен задачами исследования – выявить исследовательскую активность в области социологии образования.

Результаты контент-анализа показали, что на страницах журнала «Социологические исследования» активно обсуждаются проблемы социологии образования. В среднем каждая десятая статья посвящена различным аспектам образовательной проблематики (8,8%). Доминирование в социологическом дискурсе проблем высшего профессионального образования связано с тем, что большинство авторов публикаций анализируемых нами социологических журналов и докторских диссертационных исследований являются преподавателями вузов – «включёнными наблюдателями» происходящих в сфере российского высшего профессионального образования интенсивных изменений. Проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, представляются, с одной стороны, наиболее актуальными, с другой, более доступными для исследования.

Проведённый контент-анализ позволяет сделать следующие основные выводы:

- количество защищённых докторских диссертаций и публикаций по проблемам социологии образования в проанализированных научных журналах имеет постоянный характер, что свидетельствует об актуальности образовательной проблематики и интенсивному развитию социологии образования как специальной области социологического знания в постсоветском обществе;
- активность и постоянство публикаций, отражающих социологические дискурсы проблем образования, связано с рядом факторов: образовательное пространство является, в большинстве случаев, не только объектом изучения, но и средой профессиональной деятельности исследователей; изменения системы образования, связанные как с глобальными (информационная открытость, становление экономики знаний, потребительского общества), так и локальными процессами (интеграция в мировое образовательное пространство, социо-экономические условия функционирования образования), стимулируют активизацию научной рефлексии возникающих новых практик и адаптации существующих моделей поведения в образовательной сфере к меняющимся условиям;
- недостаточное внимание уделяется теоретико-методологическим аспектам социологии образования, мало публикаций в исследуемых социологических журналах, отражающих зарубежные подходы, концепции социологии образования;

- предметное содержание значительной части публикаций анализируемых социологических журналов находится на периферии, выходит за рамки социологии образования, что может быть связано с особенностями современного периода развития российской социологии образования (поиск новых концептуальных подходов), а также с традициями советской социологии образования, вынужденной под давлением официальной идеологии замалчивать актуальные проблемы функционирования и развития образовательной системы;

- происходящие в современной российской образовательной сфере перемены интерпретируются исследователями преимущественно как модернизация и трансформация. На наш взгляд, изменение института образования обусловлено, прежде всего, иницируемыми «сверху» преобразованиями, направленными на формирование модели образования по образу и подобию западноевропейской образовательной системы со всеми её достоинствами и недостатками. О трансформации как радикальных, качественных изменениях можно говорить лишь относительно распространения концепции консьюмеризма или маркетинга в российской образовательной системе;

- несмотря на постоянный интерес к социологическим проблемам образовательной сферы, отражающийся в публикациях и докторских диссертационных исследованиях, большинство научных работ сфокусировано на вопросах функционирования, состояния и развития российского высшего профессионального образования. Актуальные проблемы дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального и непрерывного образования не столь активно представлены в анализируемых социологических журналах и докторских диссертациях по социологии;

- малоизученными актуальными проблемами являются: последствия реализации Болонской декларации в постсоветском образовательном пространстве; государственная образовательная политика: социальная необходимость и возможности реализации; особенности изменения образовательной парадигмы в современном российском обществе; финансовая государственная политика как фактор развития современной образовательной системы; институционализация негосударственных образовательных практик; латентные структуры, функции и практики современных российских образовательных учреждений; инновационный потенциал педагогических коллективов образовательных учреждений, его влияние на развитие российского образования; школьное образование как фактор развития физического и морального здоровья детей; феминный характер российского образования и его последствия.



Одной из задач проведённого контент-анализа являлось определение степени популярности использования качественных и количественных методов в конкретных социологических исследованиях образования. Актуальность данной проблемы заключается в следующем:

- в западных исследовательских практиках последних десятилетий становится популярным «серединный» методологический подход, получивший название триангуляции, который заключается в комбинации различных методов анализа и подчёркивании их взаимодополняющего, а не взаимоисключающего характера [Jick, 1979: 603; Bryman, Teevan, 2005].

- для отечественной социологии советского периода было характерно чёткое разграничение количественной и качественной методологий, отождествление количественной с объективным подходом, а качественной – с субъективным, а также идеологические установки, ориентировавшие исследователей на использование количественной методологии;

- в постсоветский период российские социологии получили возможность работать в условиях относительной свободы в выборе исследовательской методологии, обусловившей использование качественных методов и распространение «серединного» методологического подхода (в частности, при обозначении специфики социологических исследований в образовании В. С. Вахштайн, Д. Л. Константиновский, Д. Ю. Куракин подчеркнули необходимость взаимодополнения количественных и качественных методов) [Вахштайн и др., 2008: 22].

Краткий экскурс в историю развития качественного и количественного подходов эмпирической социологии показывает возможные перспективы расширения поля качественной методологии как самостоятельной концептуальной основы социологических исследований.

Маятниковый характер развития количественной и качественной традиций выражается в смене популярности и научной значимости этих методов: так, в конце XIX – начале XX века западная эмпирическая социология в основном развивалась как качественная, методическим инструментарием которой выступал анализ автобиографий, писем и дневников. В 1930–1960-е гг. огромной популярностью пользовались количественные методы исследования, что было связано со значительными успехами применения массовых опросов в США, с возникновением и доминированием в эту историческую эпоху позитивистских взглядов на природу научного знания. К середине 1960-х гг. их распространение в западной социологии достигло апогея. По некоторым подсчётам, до 90% публикаций в ведущих социологических журналах опиралось именно на использование количественных методов анализа [Silverman, 1985: IX]. В последующие годы на фоне интенсивной мировоззренческой и эмпирической критики количественной традиции произошёл сдвиг в сторону повышения значимости качественных методов. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. на Западе наблюдалось увеличение числа исследований, выполненных с позиций качественного подхода.

Хронологически периоды развития российской эмпирической социологии не совпадают с историей западной социологии, но с содержательной точки зрения можно говорить о сходных эволюционных тенденциях. Особым авторитетом и популярностью в дооктябрьской российской социологической науке пользовался разрабатываемый П. Л. Лавровым, Н. К. Михайловским, Н. И. Кареевым «субъективный метод», требовавший от социолога исследовать социальную реальность не только с позиций беспристрастной фиксации событий и фактов, но и со стороны субъекта, создающего и переживающего эту реальность.

В конце XIX века для сбора эмпирических данных использовались так называемые «программы для собирания сведений» о различных сторонах жизни народа. Разработанные общественными организациями и частными лицами (учёными, политиками, литераторами) и опубликованные в общественно-политических и научных журналах данные программы на основе развёрнутых ответов на предлагаемые вопросы обобщали представления, мнения людей об изучаемых социальных явлениях и процессах. Так, программа Н. А. Рубакина (1889 г.) получила 458 откликов из разных регионов России и, дополненная личными наблюдениями автора во время работы с читателями народных библиотек, позволила разработать типологию народного читателя [Рубакин, 1895]. В 1920–1930-е гг. активно проводятся эмпирические социологические исследования в области изучения читательских аудиторий потребительских бюджетов населения и бюджетов рабочего и свободного времени, реализация партийной политики в разных сферах народного хозяйства. Методология этих исследований соответствует, согласно типологии К. М. Тахтарева, статистико-социологическому методу, основанному на массовых опросах с целью выявления повторяемых, однородных явлений в социальных процессах [Тахтарев, 1917: 75].

Период тридцатилетнего забвения социологии привёл к потере преемственности с дореволюционной школой и господству в последующие десятилетия количественной стратегии в эмпирических социологических исследованиях. Фактически единственной официально признанной и многократно воспроизводимой являлась методологическая количественная концепция В. А. Ядова [Ядов, 1968; переиздание 1972, 1987, 1995, 1999]. Первоначально использование количественной методологии социологического исследования принесло значительные научные достижения, однако её искусственная консервация и запрет дискуссий по методологической проблематике привели к стагнации не только в эмпирической, но и в концептуальной сферах социологической науки.



Развитие качественной методологии в российских социологических исследованиях наблюдается в 1990-е гг. на фоне общего поворота к гуманизации общественных наук и изучению «человеческого измерения» социальной жизни. Практические исследования по технике истории жизни начаты в Институте социологии РАН в 1990 году М. Малышевой, Е. Мещеркиной и В. Семёновой в рамках российско-французского проекта «Век социальной мобильности в России» (руководители Д. Берто (Франция) и В. Семёнова). Наиболее активную исследовательскую деятельность на основе качественных методов осуществляют такие научные центры, как Московский гендерный центр (М. Малышева, В. Константинова, Т. Клименкова), Институт социологии РАН (Е. Мещеркина, В. Семёнова), Центр независимых социологических исследований в Санкт-Петербурге (В. Воронков, Е. Здравомыслова).

Анализ контента опубликованных за анализируемый период статей показал, что в трёх статьях из пяти представлены результаты конкретных социологических исследований (62%). Количественные методы сбора информации в 3,2 раза чаще используются исследователями по сравнению с качественными методами. Так, только в одном из четырёх проведённых исследований были выбраны качественные методы сбора информации (24%).

Проведённый нами контент-анализ позволил сделать следующие основные выводы:

- возможно, на основе анализа исследовательских стратегий с точки зрения качественной и количественной методологии за десятилетний период мы не можем выявить долгосрочные тенденции развития российской эмпирической социологии. Однако такой «временной срез» даёт нам возможность поразмышлять над проблемой традиций и инноваций методики конкретных социологических исследований;
- несмотря на обилие научных работ, посвящённых качественной методологии социологических исследований, изданных за последнее десятилетие, в целом в российской исследовательской практике отдаётся предпочтение количественным методам сбора первичной информации;
- статус качественных методов можно определить как вспомогательный, разведывательный, уточняющий, подтверждающий, интерпретирующий отдельные аспекты количественной информации. Такая позиция исследователей социологических проблем красноречиво выражена корифеем отечественной методики В. А. Ядовым. Отмечая изменение ситуации в сторону безусловной потери господства количественного подхода «на всём поле» социологических исследований, В. А. Ядов заключает, что гибкие качественные методы существенно дополняют формализованные приёмы исследования, а интерес к ним возник «на почве пресыщения» формализованными жёсткими методами;
- академическая социологическая наука не спешит расстаться с этой советской традицией, интересующейся, прежде всего, «массами», а не отдельными личностями;

• увеличение социологических исследований образования, использующих качественные методы, скорее связано с «пресыщением» формализованными жёсткими исследовательскими методами, со своеобразной модой, подталкивающей исследователей применять качественные методы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социология образования активно развивается как в России, так и в зарубежных странах. Российские исследования в основном развиваются в рамках существующих образовательных парадигм, но имеют свои особенности, обусловленные спецификой российского общества.

Список литературы

Вахштайн В. С., Константиновский Д. Л., Куракин Д. Ю. Социологические исследования в образовании: от метафоры к интерпретации // Вопросы образования. 2008. № 4. — С. 17–30.

Дюркгейм Э. Социология образования. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.

Константиновский Д. Л. Размышления о социологии образования // Социологические исследования. 2008. № 7. — С. 117–124.

Маннгейм К. Диагноз нашего времени. — М.: Юристъ, 1994. — 700 с.

Матвеева Н. А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования): Монография. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. — 263 с.

Нечаев В. Я. Общество и образование. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 381 с.

Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 504 с.

Рубакин Н. А. Этюды о русской читающей публике. — СПб., 1895. — 240 с.

Социально-профессиональная ориентация молодёжи / Отв. ред. М. Х. Титма. — Тарту: Ээсти раамат, 1973.

Социология образования 1980–2003 гг.: Библиографический указатель / Под ред. В. С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2004. — 120 с.

Тахтарев К. М. Социология, её краткая история, научное значение, основные задачи, система и методы. — Пг.: Издательское Товарищество Кооперативных Союзов «Кооперация», 1917. — 75 с.



Тощенко Ж. Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социологические исследования 2000. № 2. С. 3–12.

Шубкин В. Н., Артёмов В. И., Москаленко Н. Р., Бузукова Н. В., Калмык В. А. Количественные методы в социологических исследованиях проблем трудоустройства и выбора профессии // Количественные методы в социологических исследованиях / Под ред. А. Г. Аганбегяна, В. Н. Шубкина. – Новосибирск: НГУ, 1964. С. 152–267.

Ядов В. А. К вопросу о макро-микро дилемме в социологии // Социологический журнал. 2009. № 1. С. 145–154.

Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Тарту: Изд-во ТГУ, 1968. Работа переиздана с некоторыми дополнениями и изменениями в 1972, 1987 и 1995, 1999 гг.

Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. – La pensee Juin, 1970. P. 87–91.

Bryman A., Teevan J. Social Research Methods. Canadian Edition. Don Mills. – ON: Oxford University Press, 2005.

Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education. – Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970. – 344 p.

Freire P. Education of the oppressed. – Middlesex: Penguin Books, 1970. – 142 p.

Jick T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action // Administrative Science Quarterly. – 1979. – № 4(24). – P. 602–611.

Laflamme C. Pour une analyse paradigmaticque de la formation et l'insertion professionnelle // La formation et l'insertion professionnelle. – Quebec, Canada, 1993. – P. 11–42.

Prichard K., Buxton T. Concept and Theories in Sociology of Education. – N.Y., 1988.

Silverman D. Qualitative Methodology and Sociology. – Vermont: Brookfield, 1985.

Weber M. Essayas in sociology. – N.Y.: Oxford University press, 1946.

Sociology of Education as a Branch of Sociological Knowledge: Comparative Analysis of the Russian and Foreign Educational Discourse

Fursova Valentina Vladimirovna

Candidate of Sociological Sciences, Kazan (Volga) Federal University. The Kremlin str.,
18, 420111, Kazan, Russia. E-mail: vafursova@yandex.ru

Gorbacheva Olga Viktorovna

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, Political Science and Management, Kazan National Research Technological University named after Tupolev. Chetaev str.18, 420126, Kazan, Russia. E-mail: olga241202@yandex.ru

Abstract. The article traces the main stages of development of the sociology of education in the West and Russia from inception at the turn of XIX-XX centuries the main theoretical approaches and paradigms till the current state of development of this branch of social science. The authors note that the sociology of education is one of the rapidly developing branches of social science. At the same time, it can be identified problems such as a small number of methodological papers, thematic fragmentation, insufficient theoretical analysis and synthesis, study of pre-school, primary, secondary, vocational training and others. The article notes that in has occurred updating the methodological issues in the sociology of education the last decade and, despite the different assessment of her condition, the researchers agree on the need to find new approaches of theoretical study of the formation, which reflects the process of integration in theory and research methodology of macro processes and everyday life of people.

The authors conducted an analysis of scientific publications on this subject, one of whose tasks was to determine the degree of popularity of qualitative and quantitative methods in concrete sociological research education. Despite the presence of a large number of scientific papers devoted to the qualitative methodology of sociological research in general in the Russian research practice retained a preference for the use of quantitative methods of collecting primary information; the status of qualitative methods can be defined as an auxiliary for clarifying, interpreting some aspects of quantitative information.

Keywords: education, approaches, paradigms, research methods, theory, methodology, discourse.

REFERENCE

Vakhshayn V. S., Konstantinovskiy D. L., Kurakin D. Yu. Sotsiologicheskie issledovaniya v obrazovanii: ot metafory k interpretatsii. [*Sociological studies in education: from metaphor to interpret*]. J. Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. – S. 17–30. (*In Russ.*).

Dyurkgeym E. Sotsiologiya obrazovaniya. [*Sociology of Education*]. – M.: INTOR, 1996. – 80 s. (*In Russ.*).

Konstantinovskiy D. L. Razmyshleniya o sotsiologii obrazovaniya. [*Reflections on the Sociology of Education*]. J. Sotsiologicheskie issledovaniya. 2008. № 7. – S. 117–124. (*In Russ.*).

Manngeym K. Diagnostz nashego vremeni. [*Diagnosis of our time*]. – M.: Yurist, 1994. – 700 s.

Matveeva N. A. Inertsionnost' sistemy obrazovaniya v Rossii (teoriya, metodologiya i opyt sotsiologicheskogo issledovaniya): Monografiya. [*The inertia of the education system in Russia (the theory, methodology and experience of sociological research)*]. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 2004. – 263 s. (*In Russ.*).

Nechaev V. Ya. Obshchestvo i obrazovanie. [*Community and Education*]. – M.: INFRA-M, 2003. – 381 s. (*In Russ.*).

Osipov A. M. Sotsiologiya obrazovaniya: Ocherki teorii. [*Sociology of Education: Essays on the theory*]. – Rostov n/D: Feniks, 2006. – 504 s. (*In Russ.*).



Rubakin N. A. *Etyudy o russkoy chitayushchey publike. [Essays on Russian reading public].* – SPb., 1895. – 240 s. (*In Russ.*).

Sotsial'no-professional'naya orientatsiya molodezhi. [*Social and professional orientation of young people*]. Otv. red. M. Kh. Titma. – Tartu: Eesti raamat, 1973. (*In Russ.*).

Sotsiologiya obrazovaniya 1980–2003 gg.: Bibliograficheskiy ukazatel'. [*Sociology of Education 1980–2003 gg. : Bibliographic Index*]. Pod red. V. S. Sobkina. – M.: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2004. – 120 s. (*In Russ.*).

Takhtarev K. M. Sotsiologiya, ee kratkaya istoriya, nauchnoe znachenie, osnovnye zadachi, sistema i metody. [*Sociology, its brief history, scientific value, main objectives, the system and methods*] – Pg.: Izdatel'skoe Tovarishchestvo Kooperativnykh Soyuzov «Kooperatsiya», 1917. – 75 s. (*In Russ.*).

Toshchenko Zh. T. Sotsiologiya zhizni kak kontseptsiya issledovaniya sotsial'noy real'nosti. [*Sociology life as a concept study of social reality*]. J. Sotsiologicheskie issledovaniya 2000. № 2. S. 3–12. (*In Russ.*).

Shubkin V. N., Artemov V. I., Moskalenko N. R., Buzukova N. V., Kalmyk V. A. Kolichestvennye metody v sotsiologicheskikh issledovaniyakh problem trudoustroystva i vybora professii. [*Qualitative methods in sociological research problems of employment and career choices*]. J. Kolichestvennye metody v sotsiologicheskikh issledovaniyakh. Pod red. A. G. Aganbegyana, V. N. Shubkina. – Novosibirsk: NGU, 1964. S. 152–267. (*In Russ.*).

Yadov V. A. K voprosu o makro-mikro dilemme v sotsiologii. [*On the question of macro-micro dilemma in sociology*]. J. Sotsiologicheskij zhurnal. 2009. № 1. S. 145–154. (*In Russ.*).

Yadov V. A. Sotsiologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metody. [*Case Study: methodology, program practices*]. – Tartu: Izd-vo TGU, 1968. Rabota pereizdana s nekotorymi dopolneniyami i izmeneniyami v 1972, 1987, 1995, 1999 gg. (*In Russ.*).

Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. – La pensee Juin, 1970. P. 87–91.

Bryman A., Teevan J. *Social Research Methods. Canadian Edition.* Don Mills. – ON: Oxford University Press, 2005.

Coster S., Hotyat F. *La sociologie de l'education.* – Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970. – 344 p.

Freire P. *Education of the oppressed.* – Middlesex: Penguin Books, 1970. – 142 p.

Jick T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action // *Administrative Science Quarterly.* – 1979. – № 4(24). – P. 602–611.

Laflamme C. *Pour une analyse paradigmatiche de la formation et l'insertion professionnelle // La formation et l'insertion professionnelle.* – Quebec, Canada, 1993. – P. 11–42.

Prichard K., Buxton T. *Concept and Theories in Sociology of Education.* – N.Y., 1988.

Silverman D. *Qualitative Methodology and Sociology.* – Vermont: Brookfield, 1985.

Weber M. *Essays in sociology.* – N.Y.: Oxford University press, 1946.