

МЕТОДОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тюрина Ю.А.

ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»,
Хабаровск, e-mail: jultur2005@yandex.ru

В статье актуализируется применение деятельностного подхода в исследовании института образования, как отвечающего современным тенденциям социологии, рефлексивной на многообразие и усложнение социального мира, и позволяющего исследовать ускоряющееся и усложняющееся изменение института образования. Демонстрируется возможная концептуальная логика исследования, базирующаяся на принципах социально-исторического процесса, не имеющего точно заданного вектора; динамичности механизма социального процесса; антропоориентированности; дуальности структур и структурно-индивидуального поля. Предлагаются взаимосвязанные направления научного поиска, позволяющие отслеживать всю сложность трансформаций института образования, а также выявляются их условия и причины. В изучении механизма изменения образования, обеспечивающегося процессами, исходящими от уровня структур и уровня индивидуальностей в сфере образования, определяются плоскости измерения. На уровне индивидуальностей: соотношение социального ресурса разнообразных субъектов деятельности; мотивационно-побуждающие компоненты субъектов деятельности; нормативное становление. На уровне структур: общество в целом; социально-политические и экономические процессы; состояние культуры, общественно-экономические формации; особенности социальных структур и социальных систем; институты и группы как разные уровни структуризации.

Ключевые слова: методология деятельностного подхода, изменение образования, институт образования, механизм изменения образования

METHODOLOGY OF THE ACTIVITY APPROACH TO THE EDUCATION TRANSFORMATION RESEARCH

Tyurina Y.A.

State Educational Institution of Higher Professional Education
«Far Eastern State University of Railway Transport», Khabarovsk, e-mail: jultur2005@yandex.ru

The article considers up-to-date activity approach in the study of the Institute of Education, which meets modern trends of sociology, reflexing on the diversity and complexity of the sociology, and allows to research the accelerating change and complexity of the Institute of Education. It demonstrates a possible conceptual logic of the study, based on the principles of socio-historical process, not having exactly a given vector; the dynamics of the mechanism of social process; antroposociogenetic; the duality of structures and structure-individual fields. Coherent directions of scientific research are offered that allows to track the complexity of transformations of the institutional education, and their conditions and causes are revealed. In the investigation of the mechanism of changes in education, it is provided the processes emanating from the level of entities and individuals in the field of education, the plane of measurement is defined. At the level of individuals: the ratio of social resource of diverse stakeholders; motivational and encouraging components of stakeholders; regulatory formation. At the level of structures: the society; socio-political and economic processes; the state of culture, socio-economic structure; features of social structures and social systems, institutions and groups as different levels of structuration.

Keywords: methodology of the activity approach, the education transformation, institute of education, the mechanism of changes in education

Образовательная проблематика вызывает интерес у представителей разных наук. Многие вопросы изучены достаточно полно, в то же время в отечественной социологии недостает теоретических работ, раскрывающих социальные факторы и причины смены образовательных парадигм, структурных сдвигов в организации образования. Сложившаяся теоретико-методологическая ситуация детерминирует поиск и разработку исследовательского инструментария, позволяющего получить целостное знание об институте отечественного образования в процессе трансформации, что и стало целью данной статьи.

Представители деятельностного подхода в социологии¹ сосредоточивают свое внимание на исследовании механизма изменения как процесса, во время которого нечто, что существовало «до», обретает свое «после»². Исходя из логики рассуждений, *изменение*, в частности изменение образования, *понимается в широком смысле* и такие

¹ Лидерами данного направления являются Дж. Александер, М. Арчер, Р. Бхаскар, П. Бурдьё, Э. Гидденс, П. Штомпка и др.

² Данная формулировка заимствована у М. Арчер: Archer, M. *Realism Social Theory: the Morphogenetic Approach* / M. Archer. – Cambridge University Press. – 1995. – 345 p.

понятия, как «трансформация», «воспроизводство», «изменение», «развитие», «становление», используемые, по сути дела, для обозначения динамических свойств или содержания объекта исследования, синонимичны и сводятся к понятию *социального процесса*. Предложенное осмысление «процесса» соответствует и классическому определению П. Сорокина социального процесса как «любого вида движения, модификации, трансформации, чередования или эволюции, ...любого изменения данного изучаемого объекта в течение определенного времени, будь то изменение его места в пространстве либо модификация его количественных или качественных характеристик»³.

В изучении образования в его изменении, выявлении того, что определяет, вызывает изменение и что качественно меняется в процессе изменения, актуализируются основные аналитические идеи – принципы, лежащие в основе деятельностного подхода, а именно:

- социально-исторического процесса, не имеющего точно заданного вектора;
- динамичности механизма социального процесса;
- антропоориентированности;
- дуальности структур;
- структурно-индивидуального поля.

Принцип *социально-исторического процесса, не имеющего точно заданного вектора*, лежащий в основе исследовательского инструментария, отражает приверженность ученых, работающих в рамках деятельностного подхода, к пониманию и восприятию нелинейности социальной динамики при отказе от строгой естественно-исторической предсказуемости социальных процессов. При этом обращение к историческому знанию в рамках деятельностного подхода обосновывается необходимостью поиска общих механизмов социальных изменений.

Динамичность механизма социального процесса как принцип в деятельностном подходе – это, прежде всего, отход от классических схем, описывающих стабильные, исторически сложившиеся, устойчивые социальные структуры.

Структуры в рамках деятельностного подхода приобретают иное, нежели в классическом определении, значение. Это контекст существования людей, кото-

рый П. Штомпка определяет посредством двух понятий, приобретающих в его теории синонимичный смысл: уровня тотальностей и уровня структур. Как пишет Э. Гидденс, структуры – одновременно средства производства социальной жизни и в то же время ее результат, что представляется структурированием социальных отношений в пространстве и времени⁴. Структуры, согласно теории Э. Гидденса, – правила и ресурсы, совокупности отношений преобразования, которые были созданы людьми, проживающими ранее.

Понятие «структуры» в рамках деятельностного подхода, как отмечает В.А. Ядов, заменяются понятием «поля» по принципу электромагнитного поля со сгустками напряжений, полярных зарядов. Социальные институты, относящиеся к структурам, рассматриваются как бессубъектные, надындивидуальные системы ресурсов и правил, обладающие различными разрешающими способностями. Тем не менее отмеченное не исключает возможность использования классических понятий социальных структур («социальная структура общества», «институциональная структура общества», «социально-групповая структура общества») и институтов в силу интеграционных возможностей деятельностного подхода, который не отрицает сам факт наличия структур, социальных институтов, а скорее иначе определяет их место в процессе социального изменения. Структуры, институты, классически рассматриваемые, как то, что относится к строению, устройству общества, упорядочивающие и санкционирующие поведение людей, в рамках деятельностного подхода не являются статическим определяющим каркасом общества, а представляются как уровень социальной реальности, находящийся в динамике, как элемент механизма социальной динамики, который, в свою очередь, также поддается изменениям. Кроме того, в отличие от восприятия структур, как только того, что ограничивает действия людей, в рамках деятельностного подхода структуры, – это и то, что создает возможности для действия⁵.

⁴ Необходимо отметить, что Э. Гидденс в своей теории структуризации исследует изменение в двух координатах, во времени и в пространстве, в отличие от М. Арчер, акцентирующей внимание на изменении во времени. Э. Гидденс оперирует понятием «промежутки пространства-времени», подчеркивая важность обеих координат. В настоящем исследовании актуализируется временной, исторический контекст процесса.

⁵ Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration / A. Giddens. – Cambridge: Polity. – 1984; Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академический проект, 2003. – С. 247.

³ Использование П. Сорокиным понятия «эволюция» в его концепции не подразумевает линейность развития по источнику: Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П.А. Сорокин. – СПб.: ЗХГИ. – 2000.

Хотя понятие «структура» переосмысливается в деятельностном подходе, тем не менее соединение классического понимания структуры и подвижности механизма изменения продемонстрировала в своей теории социальной трансформации Т.И. Заславская. Так, она разделяет структуру общества на институциональную структуру и социально-групповую структуру, определяя изменения таковых как две оси социального пространства трансформационного процесса⁶.

Согласно принципу *антропоориентированности* человек рассматривается в рамках деятельностного подхода как активно действующий элемент механизма социального процесса, имеющий первостепенное значение. Множество индивидов, носителей определенных идей, ценностей, знаний, в своем повседневном поведении становятся двигателем социальных изменений, что и обеспечивает пластичность общества, сложность и ускоряющиеся темпы социальной динамики. В концепциях деятельностников при изучении активности индивидов в социальных изменениях исследуется значение идей, ментальности, как это представлено в теории П. Штомпки, значение социального ресурса (П. Штомпка, П. Бурдье), значение знания, носителем которого является человек, знания как динамического (рефлексирующего) фактора, постоянно способствующего трансформации как институтов, структур, так и моделей деятельности человека (Э. Гидденс).

Принцип *дуальности структур* (двойственности) выражается в определении структур как средств производства социальной жизни и в то же время как ее результат, обеспечивающийся переплетением равнодействующих процессов, а именно структурной детерминации и морфогенетической детерминации (П. Штомпка). Морфогенетическая детерминация – механизмы и процессы, действующие от людей к структурам (или иначе от уровня индивидуальностей к уровню структур). Структурная детерминация – механизмы и процессы, действующие от структур к людям (или иначе от уровня структур к уровню индивидуальностей).

Согласно принципу *структурно-индивидуального поля* социальная реальность представляется посредством взаимообусловленного воспроизводства уровня структур и уровня индивидуальностей, результат оперирования которых – практика, а совокупность практик есть социальные системы.

⁶ Заславская Т.И. Социальные механизмы трансформации неправовых практик / Т.И. Заславская, М.А. Шабанова // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5.

Придерживаясь названных базовых идей – принципов деятельностного подхода, обратимся к рассмотрению содержания и сущности изменения отечественного образования. Итак, общество согласно «теории становления» П. Штомпки представляет собой постоянно протекающий процесс, названный П. Штомпкой процессом становления. В данном ракурсе мы можем говорить и о процессе изменения составляющих общества, находящихся в контексте общества-процесса, которые также находятся в постоянном изменении и представляют собой непрекращающиеся процессы собственного становления или, как пишет М. Арчер, изменения объекта во времени, как того, что было «до» и есть «после».

Образование как составляющая общества, как подсистема общества (в традиционной трактовке системного анализа), находясь в контексте общества-процесса, также находится в постоянном изменении и представляет собой непрекращающийся процесс собственного становления или изменения (в широком смысле) наряду с другими процессами, протекающими в обществе. Непрекращающийся процесс становления, изменения образования как объекта в контексте изменяющегося общества осмысливается в том числе с помощью таких понятий, как «*процесс образования*» и «*образовательный процесс*». Данные понятия позволяют подчеркнуть динамические характеристики конкретного объекта – института образования.

Процесс образования в контексте социального становления в целом, согласно теориям деятельностников, воспроизводится посредством двух уровней социальной реальности и в своем механизме воспроизводства характеризуется дуальностью структур, обеспечивающейся переплетением равнодействующих процессов, а именно:

- структурной детерминацией, когда идет речь о процессах и механизмах, действующих от структур, т.е. от уровня тотальностей, к отдельным людям, т.е. к уровню индивидуальностей;

- морфогенетической детерминацией – от действий отдельных людей к структурам, т.е. от уровня индивидуальностей к уровню тотальностей.

Руководствуясь принципами *дуальности структур* и *структурно-индивидуального поля*, мы можем говорить, что взаимообусловленные процессы структурной детерминации и морфогенетической детерминации определяют сущность и содержание образования как элемента общества, его структурные и концептуальные изменения.

Далее, встроенный в общий контекст социального становления процесс образо-

вания тем не менее, в своем воспроизводстве может быть вычленен или условно выделен посредством понятия «сфера образования». Сфера образования – место локализации, или, иначе, часть структурно-индивидуального поля, объединяющего все процессы, исходящие от уровня структур и от уровня индивидуальностей, определяющие сущность и содержание образования в его изменении.

Для обозначения особых качественных свойств «места» локализации образовательного процесса мы заведомо отходим от понятия «среда», которое, к примеру, используется в русле теоретико-методологического направления, ориентированного на «обращение к человеку» – антропоцентризма, что характерно, в частности, для эоантропоцентрической парадигмы или в рамках неклассической социологии образования⁷, в которой человек рассматривается как трансформирующий социальную среду.

Во-первых, понятие «сфера» несет в себе «активность» содержания и позволяет проводить анализ по принципу взаимообусловленности уровня тотальностей, структур и уровня индивидуальностей. И хотя определенный смысл активности приобретает понятие «среда» в работах Т.М. Дридзе, придерживающейся эоантропоцентрической парадигмы («Осваивая среду, человек привносит в нее себя, т.е. состояние и направленность своего сознания, свое жизненное кредо» и «...в эоантропоцентрической парадигме... изначально... люди, которые, осуществляя свой собственный выбор и/или делая его под давлением среды...»⁸), тем не менее, автор, используя понятие «среда», стремится в рамках данного парадигмального направления и целей конкретной исследовательской деятельности охватить более широкий круг сред, в том числе и природную, ориентируясь на характеристику многослойности среды обитания человека, что не входит в задачи нашего исследования.

Рассматривая данный аргумент необходимости выбора именно понятия «сфера» для определения места локализации

образовательного процесса, имеет смысл обратиться к работе В.И. Добренкова и В.Я. Нечаева «Общество и образование»⁹, в которой рассматриваемый аргумент представлен довольно четко. Авторы считают, что в отличие от среды, которая включает все то, что окружает человека, что включается в той или иной степени в орбиту его деятельности, условия, средства его деятельности, «сфера – это уже некий результат определенным образом упорядоченной среды. Среда не сама по себе превращается в сферу, а в результате действий субъекта, стремящегося включить факторы в реализацию поставленных целей. Условия, элементы сферы становятся субъективированными, опредмеченными факторами – из внешних они превращаются во внутренние, становятся средствами и отношениями определенных форм деятельности, складываются в некий комплекс жизнеобеспечения, обеспечения определенных форм деятельности». Социальная сфера – это есть окультуренная среда¹⁰.

Во-вторых, понятие «сфера» – довольно широкое понятие, позволяющее учесть разнозначность и подвижность социальных составляющих, принимающих участие в поддержании образовательного процесса, и, соответственно, исторический контекст протекания последнего. Так как сфера образования интегрирует различные по форме компоненты учебной деятельности, а также является полем взаимодействия учебного процесса, учебной деятельности с другими видами и формами жизнедеятельности субъекта, связанными с предназначением образования¹¹, сфера образования как место локализации образовательного процесса позволяет исследовать все то, что влияет на его протекание, сопутствует ему, обуславливает его. Она охватывает «образовательным влиянием» не только институты, виды деятельности, субъекты, относимые непосредственно к обучению, образованию – к передаче опыта и подготовке нового поколения, но и «социальные институты других сфер общественной жизни»¹².

На протяжении истории в сферу образования объективно могут включаться,

⁷ Матвеева Н.А. Социология образования / Н.А. Матвеева. – Екатеринбург, – 1996.; Образование в контексте неклассической социологии // Современная социология образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с. (Сер. «Alma Mater»); 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. – С. 108–116.

⁸ Дридзе Т.М. Эоантропоцентрическая модель социального познания / Т.М. Дридзе // Социологические исследования. – М. – 2000. – № 2. – С. 17.

⁹ Добренко В.И. Общество и образование / В.И. Добренко, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

¹⁰ Добренко В.И. Общество и образование / В.И. Добренко, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – С. 16.

¹¹ Добренко В.И. Общество и образование / В.И. Добренко, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

¹² Добренко В.И. Общество и образование / В.И. Добренко, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – С. 161.

а за ненужностью исключаться из неё разночисленные социальные субъекты (общественные классы, социальные страты, группы, слои и др.), социальные институты, социальные в узком смысле слова процессы, а также духовные компоненты, которые в разной степени влияют на образовательный процесс или участвуют в нём.

Таким образом, понятие «сфера» позволяет отслеживать все то, что влияет на изменение образования, на становление образовательного процесса.

Далее, согласно принципам деятельностного подхода, в частности теории становления П. Штомпки, на каждом этапе, периоде социального становления воспроизводятся совокупности социальных практик, на уровне тотальностей, включающих оперирование структур, и на уровне индивидуальностей – оперирование деятелей. Совокупности данных практик, согласно концепции Э. Гидденса, представляют собой системы или систему на данных промежутках пространства-времени или в данные периоды. По сути дела, совокупность социальных практик – это результат изменения на каждом этапе. И это есть социальные системы, которые «существуют только благодаря непрерывному их структурированию в течение времени»¹³.

Думается, данный результат можно фиксировать в нескольких взаимосвязанных направлениях, а именно анализируя на определенных этапах образовательного процесса:

- образование как сферу, все то, что влияет на изменение социального института образования;

- непосредственно институт образования;

- образование как систему, как организационное устройство института образования.

Первое – изменение сферы образования. В течение изменения образования меняется конфигурация сферы образования посредством включения или исключения элементов механизма протекания образовательного процесса как со стороны уровня тотальностей (структур), так и со стороны уровня индивидуальностей. Смена составляющих приводит и к изменениям взаимодействий между ними. Вхождение новых структур, уже существовавших, но не входивших в сферу образования, или вновь созданных в процессе становления общества в целом либо непосредственно при протекании образовательного процесса, влечет за собой появление новых операций, следовательно, новых видов деятельности.

Рассматривая смену составляющих сферы образования на уровне общностей, можно отметить, что на ранних этапах славянского государства трансляция знаний и опыта проходила в семье. И семьи как общности определяли сущность сферы образования, внося свою специфику в процесс образования подрастающего поколения. Следующий этап, так называемый этап церковного образования, характеризовался тем, что в сфере образования преобладающее значение имели общности, связанные с деятельностью церкви, так как различные учебные заведения открывались при монастырях. Дальнейшие преобразования последующих столетий в сфере образования поэтапно расширяли спектр социальных общностей в сословно-классовом преломлении, что также меняло конфигурацию сферы образования, ее содержание, определяло организацию учебного процесса и т.д.

В институциональном контексте смена составляющих в сфере образования проходила, например, следующим образом: сменялись роли таких социальных институтов, как семья и церковь, значительно определявших в свое время содержание сферы образования; увеличивалась масштабность инициирования изменений со стороны государства; в сферу образования включались военно-промышленный комплекс в советский период и бизнес в конце XX века и т.д.

Второе – изменение института образования. Само понятие «социальный институт» – одно из ключевых понятий социологической науки и данное понятие отражает сущность упорядоченной, организованной социальной жизни. Если сфера образования – это результат определенным образом упорядоченной среды, при котором условия, элементы сферы становятся субъективированными и опредмеченными факторами, определяющими формы деятельности, складываются в некий комплекс жизнеобеспечения, обеспечения определенных форм деятельности в данном случае образовательной деятельности, то социальный институт – понятие более узкое. И в отличие от социальной сферы, элементы которой – это факторы и средства определенных форм деятельности, институт, согласно Л. Бовье, является фактически культурно санкционированным способом выполнения определенного вида деятельности или совокупности определенных видов деятельности¹⁴, в данном случае образовательной деятельности.

Следовательно, институт образования – это определенная форма организации, упо-

¹³ Giddens, A. *Central Problems in Social Theory* / A. Giddens. – London: Macmillan/Berkeley: University of California Press. – 1979. – P. 217.

¹⁴ *A Workbook and Reader in Sociology* / Ed. by Leon F. Bouvier. – Berkeley, California. – 1968. – P. 30–31.

рядочения образовательной деятельности, способ ее выполнения. И данный способ выполнения образовательной деятельности реализуется как на уровне общества, так и на уровне отдельных индивидов. Будучи сегодня «зрелым» социальным институтом, образование организационно оформлено: на уровне общества – посредством системы управленческих отношений и соответствующей системы учреждений; на уровне межличностных отношений – посредством правил, норм, ролей, организующих деятельность отдельных индивидов в их повседневной практике.

Третье – изменение системы образования. Понятие «система» можно рассматривать исходя из определения, данного Э. Гидденсом, что совокупность практик есть результат оперирования структур и оперирования деятелей. В таком прочтении на каждом этапе сфера образования и институт образования – это совокупности практик – систем. Если же вернуться к рассмотрению системы образования, как это представлено в отечественной социологии в ее узком значении, то система образования в определенной степени отражает организационное оформление института образования.

Целесообразно использовать оба подхода к рассмотрению понятия «система образования». С одной стороны, система образования – это совокупность образовательных практик на определенном этапе изменения, включающая оперирование структур сферы образования и оперирование деятелей – индивидов сферы образования. С другой стороны, система образования – это система управления, система учреждений, осуществляющих организационную и образовательную деятельность.

Как видно, все три направления взаимосвязаны и позволяют в своем интегративном применении отслеживать всю сложность трансформаций, а также их условия и причины такого социального объекта, как института образования, в частности отечественного образования.

Далее, исследование изменения отечественного образования, или, иначе, образовательного процесса, в рамках деятельностного подхода объективно делает необходимым рассмотрение механизма становления образовательного процесса и определения основных факторов изменения образования.

Механизм становления образовательного процесса, находящегося в контексте

социального становления в целом, обеспечивается взаимодействием структурной и морфогенетической детерминациями, процессами, исходящими от уровня структур и уровня индивидуальностей в сфере образования, и переносит к рассмотрению последних при их взаимном переплетении в становлении процесса образования.

Уровень индивидуальностей сферы образования как части структурно-индивидуального поля в изменении института образования представлен отдельными людьми или членами конкретных коллективов (групп, ассоциаций, движений, общностей), совершающими действия тех или иных видов и в итоге конструирующими социальный контекст своего существования (сферу образования и общество в целом), тем самым осуществляющими процесс изменения как института образования, так и становления общества в направлении от человека к структурам. Эти люди – те, кто в своей повседневной деятельности своими действиями воспроизводят взаимоотношения, представленные в повседневной практике, организуемой для удовлетворения жизненно важных потребностей общества (передачи опыта, подготовки нового поколения и поддержания необходимого уровня знаний и умений у населения в целом и т.д.).

Этими участниками повседневного конструирования, в историческом контексте выливающегося в прохождение образовательного процесса, являются прежде всего обучающие и обучающиеся, то есть люди, передающие и воспринимающие знание, опыт, навыки, что и представляет основное социальное значение образования. Далее, это те, кто в процессе управления организационно или технически обеспечивают учебный процесс: управленцы, контролеры-эксперты, чиновники, работники образовательных или учебных учреждений и т.д. Кроме того, это представители различных социальных групп, в различной степени влияющие на изменение образования: родители, заказчики, а также представители различных социальных институтов и систем общества, в определенный момент протекания образовательного процесса входящих в сферу образования.

В своей теории становления П. Штомпка в анализе участия уровня индивидуальностей в социальных изменениях акцентирует внимание на трех аспектах, которые можно рассматривать как плоскости-измерения социального изменения. К ним относятся:

- идеи: идейно-побудительные факторы истории, мотивационные составляющие деятельности индивидов, ментальность и т.д.;

- возникновение нормативов: отклонений и новаций;

- великие личности как агенты изменений: роль сильноресурсных субъектов деятельности в изменениях.

Таким образом, описание и анализ становления образовательного процесса в направлении от людей к структурам (морфогенетическая детерминация) возможны посредством трех плоскостей – измерений:

- соотношения социального ресурса разнообразных субъектов деятельности – индивидов, являющихся участниками социального становления;

- мотивационно-побуждающих компонентов субъектов деятельности – как сложного переплетения социальных, психологических и биологических параметров, определяющих жизнедеятельность человека;

- нормативного становления. При этом норма согласно концепции П. Бергера и Т. Лукмана устанавливает взаимоотношения безотносительно личных свойств участников, т.е. обезличенно, посредством присутствия виртуального «третьего» лица – общества.

Уровень структур в теории П. Штомпки представляет макроуровень социальной реальности. В отличие, к примеру, от Т.И. Заславской, которая в своей теории трансформации¹⁵ сводит макроуровень к институциональной структуре и социальной структуре общества, П. Штомпка определяет макроуровень более широким спектром социальных форм¹⁶.

В контексте данных рассуждений уровень структур сферы образования включает в себя:

- общество в целом на планетарном уровне, тенденции, протекающие в обществе, социально-политические и экономические процессы;

- культуру народа, состояние культуры цивилизаций, общественно-экономических формаций;

- особенности социальных структур и социальных систем;

- институты и группы как разные уровни структуризации (институты – более высокий уровень структуризации, а группы – промежуточный) и т.д.

Понятно, что все перечисленное напрямую не влияет на воспроизводство отношений, реализующих основное предназначение образования, но тем не менее на различных этапах оказывает влияние на изменение института образования.

В заключение отметим, что предложенная концепция изучения образования в его изменении является перспективным ракурсом исследования, что и было продемонстрировано в ряде работ автора¹⁷.

Список литературы

1. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.

2. 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.

3. Добреньков В.И. Общество и образование / В.И. Добреньков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

4. Дридзе Т.М. Экоантропоцентрическая модель социального познания // Социологические исследования. – М., 2000. – № 2.

5. Заславская Т.И. Социальные механизмы трансформации неправых практик / Т.И. Заславская, М.А. Шабанова // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5.

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

7. Образование в контексте неклассической социологии // Современная социология образования. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с. (Сер. «Alma Mater»).

8. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – СПб.: ЗХГИ, 2000.

9. Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений: доклад Т.И. Заславской и В.А. Ядова на открытии III Социологического конгресса 21 октября 2008 года // <http://www.polit.ru/science/2008/10/29/soctransformations.html>.

10. Тюрина Ю.А. Социодинамика образовательного процесса в России: социологический анализ. – СПб.: Издательский дом С.-Петерб.ун-та, 2009. – 256 с.

11. Тюрина Ю.А. Трансформация образования в советской и постсоветской России: сравнительный анализ: монография. Т. 1 – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2012. – 203 с.

¹⁵ Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений: доклад Т.И. Заславской и В.А. Ядова на открытии III Социологического конгресса 21 октября 2008 года // <http://www.polit.ru/science/2008/10/29/soctransformations.html>; Заславская, Т.И. Социальные механизмы трансформации неправых практик / Т.И. Заславская, М.А. Шабанова // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5.

¹⁶ Термин «социальная форма» использует М. Арчер при рассмотрении структур в социальных изменениях (Archer, M. *Realism Social Theory: the Morphogenetic Approach* / M. Archer. – Cambridge University Press. – 1995. – 345 p.).

¹⁷ Тюрина Ю.А. Социодинамика образовательного процесса в России: социологический анализ. – СПб.: Издательский дом С.-Петерб.ун-та, 2009. – 256 с.; Тюрина Ю.А. Трансформация образования в советской и постсоветской России: сравнительный анализ: монография. Т. 1 – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2012. – 203 с.; Тюрина Ю.А. Трансформация образования в советской и постсоветской России: сравнительный анализ: монография. Т. 2 – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2013. – 270 с.

12. Тюрина Ю.А. Трансформация образования в советской и постсоветской России: сравнительный анализ: монография. Т. 2 – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2013. – 270 с.

13. A Workbook and Reader in Sociology / Ed. by Leon F. Bouvier. – Berkley, California. – 1968. – P. 30–31.

14. Archer M. Realism Social Theory: the Morphogenetic Approach. – Cambridge University Press. – 1995.

15. Giddens A. Central Problems in Social Theory. – London: Macmillan/Berkeley: University of California Press. – 1979.

16. Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. – Cambridge: Polity. – 1984.

References

1. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Ocherk teorii strukturacii. M.: Akademicheskij proekt, 2003. 528 p.

2. Grigorev S.I. Osnovy postroenija vitalistskoj sociologicheskoy paradigmy: kontekst razvitiya kultury i socialnoj zhizni Problemy teoreticheskoy sociologii. Vyp. 5: mezhvuz. sb. / otv. red. A.O. Boronoev. SPb.: Asterion, 2005.

3. Dobrenkov V.I. Obshhestvo i obrazovanie / V.I. Dobrenkov, V.Ja. Nechaev. M.: INFRA-M, 2003. 381 p.

4. Dridze T.M. Jekoantropocentricheskaja model socialnogo poznaniya Sociologicheskie issledovanija. M., 2000. no. 2.

5. Zaslavskaja T.I. Socialnye mehanizmy transformacii nepravovyh praktik / T.I. Zaslavskaja, M.A. Shabanova Obshhestvennye nauki i sovremennost. 2001. no. 5.

6. Matveeva N.A. Sociologija obrazovanija. Ekaterinburg, 1996.

7. Obrazovanie v kontekste neklassicheskoy sociologii Sovremennaja sociologija obrazovanija. Rostov n/D: Feniks, 2005. 320 s. (Ser. «Alma Mater»).

8. Sorokin P.A. Socialnaja i kulturnaja dinamika: Issledovanie izmenenij v bolshih sistemah iskusstva, istiny, jetiki, prava i obshhestvennyh otnoshenij. SPb.: ZHGI, 2000.

9. Socialnye transformacii v Rossii v jepohu globalnyh izmenenij: doklad T.I. Zaslavskoj i V.A. Jordova na otkrytii III Sociologicheskogo kongressa 21 oktjabrja 2008 goda <http://www.polit.ru/science/2008/10/29/soctransformations.html>.

10. Tjurina Ju.A. Sociodinamika obrazovatel'nogo processa v Rossii: sociologicheskij analiz. SPb.: Izdatelskij dom S.-Peterb.un-ta, 2009. 256 p.

11. Tjurina Ju.A. Transformacija obrazovanija v sovetskoj i postsovetskoj Rossii: sravnitelnyj analiz: monografija. T. 1 Habarovsk: Izd-vo DVGUPS, 2012. 203 p.

12. Tjurina Ju.A. Transformacija obrazovanija v sovetskoj i postsovetskoj Rossii: sravnitelnyj analiz: monografija. T. 2 Habarovsk: Izd-vo DVGUPS, 2013. 270 p.

13. A Workbook and Reader in Sociology / Ed. by Leon F. Bouvier. Berkley, California. 1968. P. 30–31.

14. Archer M. Realism Social Theory: the Morphogenetic Approach. Cambridge University Press. 1995.

15. Giddens A. Central Problems in Social Theory. London: Macmillan/Berkeley: University of California Press. 1979.

16. Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity. 1984.

Рецензенты:

Спаский Е.Н., д.пол.н., доцент, заведующий кафедрой «Философия, социология и право», ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», г. Хабаровск;

Леонтьева Э.О., д.соц.н., доцент, профессор кафедры «Социология, политология и регионоведение», ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск.