

**РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Анализируются проблемы и перспективы развития социологии образования. Подчеркивается, что в отечественной социологической науке наиболее востребованными являются прикладные исследования в сфере образования. Бурный рост такого рода исследований при недостаточной разработке теоретико-методологических вопросов репрезентирует проблему разрыва теории и практики в социологии образования. Отмечается, что характерной чертой социологии образования является господство структурно-функциональных идей, но при этом ведущими специалистами отрасли осознается потребность в переходе на мультипарадигмальный уровень исследования проблем образования.*

*Констатируется наличие в отрасли трех ключевых проблем: недостаток обзорных теоретических работ; дискуссионность вопроса о предмете и категориальном аппарате социологии образования; адекватность соотношения классического и неклассического в социологии образования. Анализируются два ключевых теоретико-методологических подхода к определению центральной проблематики социологии образования: институциональный и социокультурный.*

*Автор приходит к выводу, что развитие классической и неклассической социологии образования демонстрирует зависимость от конкретной социологической парадигмы. Особое внимание уделяется методологическому потенциалу неклассической социологии образования как отраслевой теории в современном социологическом витализме (социологии жизненных сил), открывающем новые перспективы для исследователей. Апеллируя к работе российских ученых С. И. Григорьева и Н. А. Матвеевой, заложивших основы виталистской социологии образования, автор рассматривает предметную область, категориальный аппарат и исходные принципы данной отрасли знания.*

*The problems and prospects of development of sociology of education are analyzed. It is emphasized that applied researches in education are the most demanded in domestic sociological science. Rapid growth of such researches because of insufficient development of theoretical and methodological questions represents a problem of a rupture of the theory and practice in sociology of education. It is noted that characteristic feature of sociology of education is the domination of structurally functional ideas, but thus leading experts of branch realize the necessity for transition to multiparadigmatic research level of the educational problems.*

*There are three key problems in this field: lack of survey theoretical works; debatability of a question and categorial device of sociology of education; adequacy of correlation of classical and nonclassical education in sociology. Two key theoretical and methodological approaches (institutional and sociocultural) to definition of the central perspective of sociology of education are analyzed.*

*The author comes to the conclusion that development of classical and nonclassical sociology of education shows dependence on a concrete sociological paradigm.*

*Special attention is paid to the methodological potential of nonclassical sociology of education as industry theory in modern sociological vitalism (sociology of vital forces), opening new prospects for researchers. Appealing to work of the Russian scientists S. I. Grigoryev and N. A. Matveeva who have laid the foundation of vitalistksy sociology of education the author considers subject domain, the categorial device and the initial principles of this branch of knowledge.*

Ценность образования для современного человека очень высока, поэтому вполне закономерно, что XXI в. объявлен ЮНЕСКО веком образования. В настоящее время проблемы образования активно обсуждаются научным сообществом, порождая множество дискуссий. В этой связи наблюдается рост числа публикаций, посвященных теоретическим и практическим вопросам социологии образования, что позволяет констатировать активизацию научно-исследовательской деятельности в данной отрасли. Следует особо подчеркнуть, что отечественные специалисты, как правило, уделяют гораздо больше внимания именно практическим вопросам социологии образования, нежели вопросам теоретико-методологического характера. Показательной с этой точки зрения является опубликованная в научно-теорети-

ческом журнале «Социология» статья белорусского специалиста Е. К. Новика [1].

К практическим вопросам рассматриваемой нами отрасли знания относится прежде всего социологический анализ конкретных проблем в сфере образования. Так, в Республике Беларусь к числу актуальнейших проблем в сфере высшего образования можно отнести вопросы коммерциализации образования, связанные с расширением платной основы его получения; вопросы феминизации образования, проявляющейся в более активном (в сравнении с мужчинами) образовательном поведении женщин; вопросы массовизации высшего образования, в рамках которой увеличение набора на платные формы обучения привело к перенасыщению белорусской экономики кадрами с высшим образованием. В пос-

ледние годы все более острой для Беларуси становится проблема старения профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, обусловленная в первую очередь утратой престижа работы преподавателя в глазах молодежи и низкой материальной оценкой его труда.

В центре внимания отечественных социологов находятся вопросы непрерывного образования, связанные с парадигмальным переходом от традиционной модели «образование на всю жизнь» к инновационной модели «образование в течение всей жизни». Основная идея современной версии непрерывного образования состоит в том, «что каждый человек в любой период своей жизни должен иметь возможность участия в учебном процессе» [2, с. 15]. Действительно, в современных условиях все большую социальную значимость приобретает не фиксированный объем знаний, а умение их непрерывно осваивать и использовать в соответствии со своими потребностями. Именно поэтому, по мнению ведущих специалистов в области социологии образования, подрастающие поколения недостаточно учить, просто передавая им определенный социальный опыт, их необходимо учить способности учиться. В третьем тысячелетии именно эта способность становится наиболее успешной формой социального «выживания».

К настоящему времени отечественная социология образования накопила богатый опыт проведения эмпирических исследований, тематика которых весьма разнообразна. Доминирование такого рода работ репрезентирует проблему разрыва теории и практики в социологии образования и, возможно, является адекватным с точки зрения насущных общественных потребностей, но, безусловно, бесперспективным с позиций гносеологических потребностей рассматриваемой отрасли социологической науки.

В целом сложившаяся в постсоветской социологии образования ситуация характеризуется недостаточным вниманием специалистов к теоретико-методологическим вопросам социологического изучения образования. Как отмечает российская исследовательница Ю. А. Тюрина, «необходимость поиска адекватных современной ситуации подходов к исследованию образования обусловлена тем, что в многочисленном представлении результатов эмпирических исследований по проблемам образования все более размывается теоретическая основа исследовательской деятельности, позволяющая выстроить рассуждение и в итоге дать ответ на основной вопрос: что происходит с отечественной системой образования сегодня и каково ее дальнейшее существование, и перейти от описания состояния образования как объекта исследования к объяснению происходящего с данным объектом и будущего его состояния» [3, с. 118].

Активное накопление эмпирических данных по проблемам отечественного образования очевидно, но, к сожалению, атрибутами подавляющей части эмпирических исследований являются несопоставимость их результатов, тематическая разобщенность

и фрагментарность. Это затрудняет обобщение и систематизацию имеющихся в социологии образования наработок. Известные российские социологи А. М. Осипов и В. В. Тумалев комментируют сложившуюся в отрасли ситуацию следующим образом: «Результаты многих исследований ничего не доказывают и не опровергают, оставляют после себя массу вопросов о релевантности и репрезентативности, а потому и не бывают всерьез восприняты ни коллегами-социологами, ни практиками, политиками, управленцами различного уровня» [4, с. 141].

Можно констатировать наличие трех ключевых проблем в современной социологии образования:

- 1) недостаток обзорных работ теоретико-методологической направленности;
- 2) дискуссионность вопроса о предметной области социологии образования;
- 3) соотношение классического и неклассического в социологии образования.

Острейшей проблемой социологии образования является небольшое количество обобщающих научных работ, в которых был бы представлен полноценный теоретический обзор отрасли. Попыток разобраться со всеми имеющимися к настоящему времени теоретико-методологическими подходами в отечественной социологии образования практически не было. Однако для институционализации социологии образования такого рода научные работы имеют огромное значение, поскольку, привнося концептуальное единство в теоретико-методологические основы отрасли, позволяют интегрировать частные направления социологического изучения образования.

Обратимся к предложенной Ю. А. Тюриной классификации работ последних десятилетий по социологии образования. Она считает, что труды отечественных социологов образования можно разделить на три группы:

- «в первую группу входят работы, посвященные центральной проблематике отрасли социологии, лежащие в центре так называемого проблемного поля. Среди них работы социологов Ф. Р. Филиппова, Г. Е. Зборовского, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова. В них рассматриваются вопросы предмета научных исследований, системного анализа образования, его институционального строения, социальной организации, взаимодействия элементов системы, функционирования образования. Эти работы появились значительно позже по политико-идеологическим причинам, чем работы следующей группы;
- вторая группа включает работы, ориентированные на рассмотрение отдельных проблем в области образования: учительства и школьного образования (Ф. Г. Зиятдинова, В. В. Тумалев, Е. Э. Смирнова, В. Ф. Курлов); образа жизни учащихся (В. Т. Лисовский); самообразования (Е. А. Шуклина) и т. д., имеющих более долгую историю с момента возникновения социологии в СССР в 60-е гг. XX столетия;
- третью группу образуют „пограничные“ работы, то есть находящиеся на стыке со смежными отраслями или смежными науками» [3, с. 120–121].

В контексте рассмотрения основных теоретико-методологических вопросов социологии образования особый интерес представляют работы первой

группы, поскольку в них излагаются авторские подходы к определению предметной области, категориального аппарата и центральной проблематики отрасли. Анализ данных исследований показывает, что можно говорить о наличии двух ключевых теоретико-методологических подходов к определению центральной проблематики социологии образования:

- 1) институциональном (Ф. Р. Филиппов, Г. Е. Зборовский, А. М. Осипов и др.);
- 2) социокультурном (В. Я. Нечаев, В. И. Добренев, А. И. Левко и др.).

По мнению представителей институционального подхода, социология образования фокусируется на системных характеристиках образования [5; 6; 7; 8]. Социологи рассматривают образование как относительно самостоятельную подсистему общества и как социальный институт с рядом функций. К числу базовых категорий социологии образования в таком случае относятся следующие: социальная система, социальный институт и функции образования. Соответственно, «центральную проблематику отрасли составляют функции образования в обществе, особенности социальной организации образования, социальные взаимодействия в образовательной сфере» [4, с. 145]. Ключевой социологической концепцией образования становится его структурно-функциональная модель.

Социокультурный подход в социологии образования, предложенный В. Я. Нечаевым, фокусируется на процессе учения как деятельности по усвоению культурных ценностей [9]. В данном случае к компетенции социологии образования отнесено учение как вид социокультурной деятельности, поскольку социальные отношения в сфере образования (так или иначе) проявляются через содержание и организацию учебного процесса. Базовыми категориями социологии образования с точки зрения данного подхода выступают культура, воспитание, образование и учение. Соответственно, центральную проблематику отрасли составляют механизмы динамики культурных ценностей как объектов усвоения в процессе учения. В качестве основополагающей социологической концепции образования выступает его социокультурная модель. Данную точку зрения разделяет и белорусский социолог, профессор А. И. Левко [10].

В постсоветских странах характерной чертой социологии образования является господство структурно-функциональных идей, что находит свое отражение в трудах многих специалистов (например, Г. Е. Зборовского, А. М. Осипова и др.). Вместе с тем некоторые исследователи, работающие в рамках доминирующей в отрасли структурно-функциональной концепции, отмечают возможность поиска новых подходов к изучению образования. В рассматриваемой нами отрасли знания существует объективная потребность в отказе от структурно-функционального подхода и переходе к мультипарадигмальному уровню исследования образования.

Особой проблемой социологии образования становится анализ соотношения классических и неклассических подходов к изучению образования. В целом развитие классической и неклассической социоло-

гии образования происходит в рамках конкретной социологической парадигмы. Общеизвестная классификация социологических парадигм на объективную, субъективную и комплексную (критическую) определяет развитие исследований в социологии образования как отраслевой социологической теории. Так, в рамках объективной парадигмы в центре внимания социологии образования находятся специфика образования как социального института, особенности его организационной структуры и функционирования; в рамках субъективной парадигмы — специфика социальных отношений в сфере образования и анализ типов образовательного поведения; в рамках комплексной (критической) парадигмы — и социальные, и индивидуальные аспекты образования. В данном случае в процессе образования исследуются традиционная и инновационная составляющие. С этой точки зрения комплексная парадигма признается наиболее перспективной для социологии образования.

Проблемы взаимодействия классической и неклассической социологии образования рассматриваются в работе С. И. Григорьева и Н. А. Матвеевой [11]. В контексте их рассуждений классическая социология ориентирована на изучение личности, поведение которой полностью детерминирует социальная среда. Примером научных изысканий в духе классической социологии образования являются исследования, проводившиеся под руководством Ф. Э. Шереги [8]. В рамках классической социологии образования можно выделить несколько подходов:

- моралистский (образование как главное средство достижения социального прогресса);
- институциональный (образование как социальный институт со специфическими функциями);
- кросскультурный (образование как средство сближения культур);
- конфликтологический (образование как механизм социальной селекции и дифференциации).

В XXI в. все более значимое влияние в социологии образования приобретают неклассические концепции. В качестве приоритетной в области социологии образования российские специалисты С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева видят виталистскую парадигму. Основываясь на витализме как неклассической (в ряде источников — постнеклассической) социологической парадигме, ученые по-новому определяют объект и место социологии образования в научном познании общества. С позиций витализма радикально изменяется значительная часть тематики и проблематики образовательной деятельности.

Приведем исходные принципы организации знания в виталистской социологии образования:

- «принцип культуросоциальности образования, объединяющего интересы человека и общества;
- принцип равноценности прав личности и общества в формировании их образовательной деятельности;
- принцип полисубъектности образовательной деятельности и ее вариативности;
- принцип приоритетной ориентированности системы образования на сопряженное развитие образовательного потенциала общества и человека;

- принцип ориентированности на одновременное непрерывное образование человека и общества;
- принцип дифференциации и интеграции глобальных, национально-государственных, этнических, социально-групповых, региональных и личностных ценностей образования;
- принцип систематического мониторинга социально-дифференцирующей роли образования в различных социокультурных контекстах и социально-исторических условиях;
- принцип ориентации на эволюционный ход развития образовательных процессов, учитывающий ограниченность возможностей и социальные последствия резкой динамики в сфере обучения и воспитания» [11, с. 165].

Ключевым в социологическом витализме выступает понятие «жизненные силы человека». Его характеристика связана со способностями людей воспроизводить и совершенствовать свою жизнь индивидуально-личностными и организационно-коллективными средствами. В этой связи понятия «индивидуальная субъектность» и «социальная субъектность» человека используются как составляющие содержание категории «жизненные силы человека», поскольку развитость жизненных сил человека связывается «с мерой его включенности как субъекта жизнеосуществления в существующие социальные отношения» [11, с. 18]. Образовательность человека и уровень образования общества в целом также характеризуются как составляющая жизненных сил человека и общества.

В виталистской социологии (другое название — социология жизненных сил человека) социология образования развивается «как отрасль социального знания, объектом которой является образовательность как существенная характеристика жизненных сил человека, ее дифференциация по разным социальным группам» [11, с. 12].

К числу основных категорий социологии образования как отраслевой теории в социологическом витализме относятся следующие понятия: социальный субъект образования, образовательная потребность, образовательное поведение, образовательный потенциал, образовательная ситуация, образовательный путь, образовательное общество. Рассмотрим вышеперечисленные категории виталистской социологии образования и попробуем с их помощью представить целостную картину социальной системы образования, объединяющей три компонента — социальный институт, социальную деятельность и социальную ценность.

Российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева различают образование в широком и узком смысле. В узком (*прагматическом, формальном*) смысле образование понимается как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Основной путь получения образования при этом — обучение в учебных заведениях и самообразование. Уровень образования обуславливается состоянием науки, техники и культуры. В этих условиях формируется социальный субъект «умелый», способный действовать в заданных условиях, но далекий от роли творца. В широком (*культурологическом, не-*

*формальном*) смысле образование трактуется как феномен культуры, целенаправленно транслируемый институциональными способами, среди которых ведущим является система образования. В этих условиях формируется социальный субъект «творческий», способный варьировать полученные знания, расширять сферу своей деятельности, преобразовывать себя и мир. «Социальный субъект обретает возможность раздвинуть границы социального пространства и увеличить объем социального времени по сравнению с имеющимися в распоряжении живущего поколения людей физическими временными и пространственными ресурсами» [11, с. 36]. Иначе говоря, при *прагматическом* подходе образование понимается как результат обучения, а при *культурологическом* — как процесс накопления и преобразования социального опыта.

В виталистской социологии образование становится фактором развития жизненных сил человека и общества, а также фактором сохранения и развития цивилизации. При этом движущей силой общественного развития является образовательная потребность, носителем которой выступает социальный субъект. Определяя характер образовательной потребности, С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева отмечают, что образование в узком смысле относится к ряду социальных и эгоистических потребностей. В данном случае потребность в образовании связана со стремлением человека продвинуться по социальной лестнице, то есть реализация образовательной потребности совпадает с социальной мобильностью. В широком смысле образование выступает как потребность в формировании и самореализации социального субъекта и, следовательно, как потребность в сохранении и развитии общества как социальной системы. В соответствии с этим образование пронизывает и объединяет все уровни иерархии общественных потребностей, то есть имеет «сквозной» характер.

Таким образом, с точки зрения виталистской социологии образования образовательная потребность не просто включена в каждый уровень иерархии потребностей, а является системообразующей потребностью человека и общества. Сущность образовательной потребности — производство социального субъекта, накопление им посредством образования жизненных сил и их реализация.

Образовательная потребность может формироваться в двух направлениях. «Первое — образование как потребность в социальном статусе. В этом случае реализация образовательной потребности доступна и слабому социальному субъекту. Но при этом непрерывная статусная борьба ведет к снижению жизненных сил общества и человека. Образование в данном плане воспроизводит неустойчивость общества как социальной системы.

Второе направление — это формирование потребности в непрерывном развитии социального субъекта как производителя культуры в самом широком смысле, гаранта сохранения цивилизации. В этом случае взаимодействие социальных субъектов подчинено цели сохранения целостности обще-

ства и цельности человека как единственного способа их выживания» [11, с. 40].

Сущность социальных отношений в сфере образования составляет взаимодействие социальных субъектов с целью их развития и самореализации. Образование выступает системой взаимодействий социальных субъектов разных уровней: отдельной личности, социальных групп, социальных институтов, общества в целом.

С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева предлагают *деятельностный* подход к исследованию взаимодействия социальных субъектов образования. В рамках данного подхода осуществляется «анализ любого социального субъекта с позиции его самореализации и саморазвития в сети социальных связей системы образования. Такой подход позволяет анализировать состояние и прогнозировать развитие системы образования. Исследование степени развитости социального субъекта в сфере образования ведет к пониманию его возможностей во всех сферах общественной жизни. Деятельностный подход предполагает исследование структуры и функций социального субъекта в сфере образования, что приближает социологию к целостному восприятию человека как творца своей жизни и жизни всего общества» [11, с. 59].

Выявляя специфику социального субъекта в сфере образования, сибирские социологи рассматривают *структуру социального субъекта образования*, в которую включают: образовательный потенциал, активность и мобильность социального субъекта, результат его образовательного поведения, факторы социальной среды и образовательную ситуацию.

Образовательный потенциал определяется как «мера включенности социального субъекта в сферу образования и соответствующая степень развитости его социальных связей» [11, с. 85]. Для образовательного потенциала социального субъекта характерна двоякая природа, заключающаяся в том, что он одновременно является и *предпосылкой* образовательной деятельности, и *результатом* образовательного пути.

Другим важнейшим структурным элементом социального субъекта образования является образовательная активность, которая рассматривается социологами как мера реализации образовательного потенциала. Выявление уровня и качества образовательной активности приводит к анализу образовательного поведения.

Как полагают С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева, можно выделить три уровня образовательного поведения социального субъекта:

- 1) формальный (поведение как простая реакция на предположение института образования и требования окружения);
- 2) эпизодический (поведение как случайная активность субъекта в моменты выбора дальнейшего образовательного пути);
- 3) реальный (поведение как непрерывный образовательный путь).

Таким образом, процесс развития социальной субъектности в сфере образования можно предста-

вить в виде перехода типов образовательного поведения: от формального к эпизодическому и далее к реальному (сущностному). Например, поступление в высшее учебное заведение может скрывать различные уровни образовательного поведения. Так, это событие может быть обязанностью для формального социального субъекта, случайностью — для эпизодического, осознанной необходимостью — для реального.

Осознание социальным субъектом своей сущности посредством образования заключается в освоении социального пространства и времени. В процессе перехода от формальной к эпизодической и далее к реальной субъектности содержание этих понятий для человека трансформируется. Мерилом социального пространства и времени становятся не внешние обстоятельства и условия жизни, а сам человек и его жизненная сила, способ освоения и развития сложившейся в обществе образовательной ситуации.

«Образовательная ситуация является временной характеристикой условно замкнутого образовательного пространства (учреждения, поселения, региона, государства). Она вбирает в себя характеристики социально-экономического уклада, образа и качества жизни различных социальных групп и отражает их на уровне конкретного социального института — образования и той структуры социальных отношений, которые складываются в обществе в связи с использованием данного института» [11, с. 67].

С позиции виталистской социологии процесс развития социального субъекта посредством образования можно представить как изменение способов его связи с образовательной ситуацией. Взаимодействие социального субъекта с образовательной ситуацией проявляется через влияние факторов, детерминирующих образовательный путь. С точки зрения Н. А. Матвеевой и С. И. Григорьева, образовательный путь выступает как «непрерывный процесс создания, реализации и смены жизненных выборов по отношению к социальному институту образования» [11, с. 108].

Сущностью образовательного пути является изменение социального субъекта посредством активного включения в образовательную ситуацию и ее использование на протяжении всей жизни. Следовательно, образовательный путь совпадает со смыслом жизнедеятельности человека, поэтому невозможно анализировать этот процесс лишь как движение по образовательной лестнице, а важно рассматривать его как непрерывное наращивание жизненных сил субъекта с помощью системы образования.

Анализ структуры социального субъекта с позиций виталистской концепции образования выявляет направления его развития. Развитие социальной субъектности в сфере образования предстает в виде смены типов образовательного поведения, способов взаимодействия личности и целых социальных групп с образовательной ситуацией. Содержание этого процесса раскрывается во взаимосвязи трех основных компонент:

- 1) образовательного поведения (как характеристики субъекта);

- 2) системы детерминант образовательной деятельности (как условия и средств развития субъектности);
- 3) образовательной ситуации (как предпосылки и объекта применения жизненных сил субъекта).

Перечисленные компоненты имеют единую цель — формирование и самореализация социального субъекта. В силу непрерывности этого процесса и его особой ценности в жизни человека образование расширяется до границ социального пространства всего общества. Процесс развития социальной субъектности в системе образования, по мнению С. И. Григорьева и Н. А. Матвеевой, совпадает с процессом формирования образовательного общества, в котором образовательная деятельность является системообразующим признаком. Именно в формировании образовательного общества представители виталистской социологии образования видят перспективу человечества.

Таким образом, в постсоветских реалиях социология образования в наибольшей мере реализует свою практическую функцию, заключающуюся в активном проведении прикладных исследований по самым разнообразным проблемам в сфере образования. В гораздо меньшей степени реализуются гносеологическая и прогностическая функции отрасли, что, в частности, проявляется в недостаточном внимании специалистов к теоретико-методологическим вопросам социологического изучения образования. В настоящее время к числу наиболее разработанных в отечественной социологии образования теоретико-методологических подходов следует отнести институциональный и социокультурный подходы.

Социология образования развивается в условиях, характеризующихся сложной и неоднозначной теоретической ситуацией. Анализ данной ситуации позволяет констатировать наличие в отрасли трех ключевых проблем:

- недостаток обзорных теоретических работ;
- отсутствие единой методологической основы исследования образования и связанная с этим дискуссионность вопроса о предмете и категориальном аппарате социологии образования;
- адекватность соотношения классического и неклассического в социологии образования.

Характерной чертой отечественной социологии образования является господство структурно-функциональных идей, которые в зарубежной науке доминировали в середине прошлого столетия.

В современных условиях специалистами осознается необходимость перехода на мультипарадигмальный уровень исследования проблем образования, что позволит усилить не только теоретический, но и практический потенциал отрасли. В контексте актуализации теоретико-методологических вопросов социологии образования со стороны отечественных специалистов возрастает интерес к неклассическим социологическим парадигмам, открывающим для социологии образования новые перспективы. В последние два десятилетия наиболее активно развивается неклассическая виталистская социология образования, формирование которой связано с работами российских ученых С. И. Григорьева и Н. А. Матвеевой.

#### Список использованных источников

1. Новик, Е.К. О Болонском процессе и действительных проблемах образования / Е.К. Новик // Социология. — 2013. — № 3. — С. 83–97.
2. Горшков, М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. — М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСН, 2011. — 232 с.
3. Тюрина, Ю.А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России / Ю.А. Тюрина // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2006. — Том IX. — № 4. — С. 117–129.
4. Осипов, А.М. Проблемы российской социологии образования / А.М. Осипов, В.В. Тумалев // Социология. Журнал Российской социологической ассоциации. — 2005. — № 3–4. — С. 140–150.
5. Зборовский, Г.Е. Социология образования / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. — М.: Гардарики, 2005. — 384 с.
6. Осипов, А.М. Общество и образование: лекции по социологии образования / А. М. Осипов; Новгородский гос. ун-т. — Новгород: Изд-во Новгородского государственного университета, 1998. — 204 с.
7. Филиппов, Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов. — М.: Наука, 1980. — 199 с.
8. Шереги, Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. — М.: Academia, 2001. — 463 с.
9. Нечаев, В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — 200 с.
10. Левко, А.И. Социальные проблемы образования: история и современность: в 2 ч. / А.И. Левко; Мин-во образования Респ. Беларусь; Нац. ин-т образования Беларуси. — Минск: Нац. ин-т образования МО Беларуси, 1993. — Ч. 1. — 84 с.; Ч. 2. — 194 с.
11. Григорьев, С.И. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме / С.И. Григорьев, Н.А. Матвеева. — Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. — 170 с.

30.12.2013