

ОБ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСИПОВ Александр Михайлович – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и религиоведения Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, главный научный сотрудник Научно-исследовательского центра Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия (osipov.al58@gmail.com).

Аннотация. Статья посвящена ключевым вопросам институционализации социологии образования. На основе сравнения процессов обретения социологией признаков целостности и устойчивости, а также функционирования в ряде стран, автор обосновывает основные параметры ее институционализации. Эти параметры могут быть представлены как виды потенциала науки и включают: а) наличие предмета познания и корпуса отраслевых теорий, б) качественно определенную позицию отрасли в окружающем научном пространстве, в) деятельность профессионального сообщества ученых и г) социально-практическую отдачу научной отрасли. Такая теоретическая операционализация имеет новизну и общенаучное значение ввиду понятийного разноречия и преобладания дескриптивного подхода в изучении истории социологии и ее отраслей. Опора на совокупность этих критериев позволяет перейти к систематичной и детальной оценке ее потенциалов. Социология образования, несмотря на развитие в последние десятилетия представлений о своем предмете и разработку базовых концепций, испытывает дефицит активного и скоординированного сообщества ученых, ресурсов его воспроизводства. Эта оценка подводит к обоснованию приоритетов ее развития в России.

Ключевые слова: социология образования • институционализация науки • критерии институционализации • приоритеты развития социологии образования

DOI: 10.31857/S013216250000191-3

В зарубежных отраслевых учебниках [Ballantine, 2001; Ball, 2000; Bennet, LeCompte, 1995], в монографиях и энциклопедиях [Demaine, 2001; Levinson, 2002] проблема институционализации социологии образования не ставится, поскольку считается, что эта наука обладает признанием в академической среде, развитыми научными школами, широким тематическим спектром, квалифицированным сообществом ученых, влиянием на дискуссии по вопросам образовательной политики. Самодостаточный статус социологии образования характерен лишь для двух-трех десятков стран, составляющих сегодня ядро мировой социологии образования. Большинство же национальных научно-отраслевых школ молоды или малочисленны, оказываются в роли «догоняющих» и «реципиентов» в развитии социальных исследований образования. Поэтому проблема критериев институционализации социологии образования видится актуальной не только для России, о чем можно судить по обзорам, представленным ее ведущими специалистами [Глобальная..., 2012].

Введение в проблему. Вначале кратко рассмотрим контекст вопросов о времени возникновения социологии образования в мире, об оценке ее состояния в России, о приоритетах развития (если таковые можно обсуждать в ситуации, когда отсутствует даже среднесрочное планирование науки, а судьбы научных школ и отдельных исследовательских проектов решаются не в обстановке координации и сотрудничества, а в конкуренции за гранты).

В российской литературе, затрагивающей вопросы истории социологии образования, возникло небольшое, заметное лишь узкому кругу специалистов разногласие по поводу хронологии зарождения этой научной отрасли в мире. По одной версии активное формирование социологии образования и ее распространение началось на рубеже XIX–XX вв., что подтверждается введе-

нием в учебные планы ряда университетов одноименных или созвучных лекционных курсов и учебников. К 1916 г. в США 16 университетов предлагали соответствующие курсы, а в Колумбийском учительском колледже действовал под руководством профессора Д. Снеддена Департамент образовательной социологии [Осипов, 1998: 20–22]. По другой версии, «социология образования как отрасль социологического знания появляется в 20–30-х гг. XX в.», что обусловлено временем исследований Чикагской социологической школы и достижения общественного признания социологической науки, от которого и идет отсчет развития ее первых отраслей [Зборовский, Шуклина, 2005: 11].

Разница трактовок, составляющая 20–30 лет и относящаяся к рубежу XIX–XX вв., может быть поводом к переоценке научных идей и трудов конца XIX–начала XX в., включая творчество Э. Дюркгейма (1858–1917) — признанного в мире основателя социологии образования, к верификации оснований критериев институционализации научной отрасли.

Состояние социологии образования в России оценивается разными учеными неодинаково. В авторитетном обзоре дается описание ее возрождения, становления и современного состояния, но при общем положительном тоне не содержится принципиальной критики [Константиновский, 2009]. В ряде статей говорится о застарелом методологическом кризисе, расколе и подмене в предметной области, тематических перекосах, дефиците координации, выпадении социологии образования из программ высшей школы [Осипов, Матвеева, 2009; Иванова и др., 2013]. Если есть признаки кризиса, то можно ли уточнить его детали и попытаться преодолеть его?

Самоопределение отдельного ученого, научно-отраслевого сообщества и особенно молодых исследователей в обширном проблемном поле социологии образования, вне сомнения, вырабатывается на основании оценки актуального состояния этой науки и понимания приоритетов ее развития. А трактовка ее приоритетов в конкретном национальном и социально-историческом контексте предполагает решение вопроса об институционализации и ее критериях.

Следует заметить, что выдвигаемая проблема обладает теоретической новизной и значимостью и для иных отраслей социологии, других наук и науковедения в целом, которым предстоит определяться в оценках их генезиса, развития, зрелости, состояния, приоритетов и перспектив.

Методологические подходы. Существенной чертой методологической ситуации в поднимаемой проблеме является долго сохранявшаяся среди многих специалистов лояльность к понятийному разнобою при обращении к вопросам истории социологии образования. Эта история описывалась с привлечением терминов «зарождение», «возникновение», «становление», «формирование», «институционализация», определению или соотносению которых не уделялось внимания. В одних случаях значение *начала* новой науки придавалось появлению ее названия, в других – выработке комплексов базовых идей и концепций, публикации первых учебников, открытию университетских программ подготовки магистров и докторов по социологии образования или достижению ясности предмета или признания в научном мире. На счет понятийного разнобою можно, на наш взгляд, отнести и упомянутое выше разногласие по поводу датировки «зарождения» научной отрасли.

Вряд ли нужно склонять авторов к экономии языковых средств при описании истории данной науки в научно-популярных текстах. Но в понятийной системе социологии есть концепт, служащий для идентификации сложных явлений социальной жизни, включая науку. Речь идет о понятиях «социальный институт» и производных от него «институционализация» (институционализация)².

Не вдаваясь в терминологическую полемику, выходящую за рамки целей данной статьи, и отмечая известную концептуальную незавершенность работ по данной проблематике, примем институт и его структуру в версии, обобщающей теоретический опыт социологии [Щепаньский, 1969: 94–100]. Эта трактовка, широко разделяемая в социологии, обращает внимание на комплекс социальных норм, вырабатываемый, воспроизводимый и развиваемый в определенной

²В российской литературе встречаются две равнозначные версии термина, в англоязычной – *institutionalization*.

сфере совместной деятельности людей в целях ее упорядочивания и регулирования. Оно обладает достаточной операциональностью и в целом обеспечивает последующую понятийную совместимость со смежными социологическими категориями. Некоторые из этих сфер и нормативных комплексов достигают крупных масштабов и значимости, для их поддержки и развития выстраиваются системы учреждений и организаций, развиваются профессии, группы профессий, законодательная база, предоставляются ресурсы. Таково положение институтов науки и образования. Институционализация означает процесс обретения целостности и устойчивости в нормативных комплексах и поддерживающих их социальных организаций и учреждений. Предстоит не только принять оптимальную версию *институционализации*, но и выделить ее критерии, которые адекватно отображают социальные реалии спонтанного или организуемого процесса, в итоге которого наука обретает свойства института и сохраняет, устойчиво воспроизводит их.

Беря в качестве примера *институционализацию социологии*, обратим внимание на то, что конструкция данного термина и его критерии (структурные элементы, признаки заверщенного процесса обретения свойств социального института) должны принципиально совпадать с общими признаками института. В представлениях теоретиков это совпадение не столь однозначно. Э. Гидденс вообще избегает термина *институционализация* применительно к социологии [Гидденс, 1999]. П. Штомпка, определяя институционализацию как разновидность морфогенеза, как «выявление и укрепление нормативных структур, социальных правил, образцов, норм и ценностей», применительно к социологии обращает внимание на ее признание в качестве научной дисциплины посредством основания и открытия университетских кафедр и отделений социологии, научно-исследовательских институтов, издания научной литературы, на выработку профессионального языка и концепций, служащих инструментами социологического воображения и моделями познаваемых феноменов. Важно, что «социология существует не только для социологов, но и для просвещенных граждан» [Штомпка, 2005: 35–37, 438, 451]. Сходный перечень признаков институционализации социологии приводят В.И. Добренков и А.И. Кравченко [Добренков, Кравченко, 2003: 636], с небольшими вариациями пишут об этом и другие авторы.

Спорным видится широко распространенное приписывание *институционализации* науки такого субъективного признака, как ее внешнее *признание*. Можно ли «предопределять» социологию образования (и, соответственно, процессы ее институционализации) наличием в ней всех уровней теории [Хитрин, 2015]? Правомочность такого «предопределения» пока выглядит спорной. О теориях, необходимых для институционализации социологии образования, речь пойдет ниже.

Важно не только дать описание черт наиболее зрелого, развитого состояния науки как итога ее институционализации (для чего можно долго живописать на зарубежных примерах богатство парадигм, свободные формы научных дискуссий, масштабы и активность академической жизни, разнообразие публикационных возможностей и программ подготовки ученых), но выработать более сжатый инструментальный набор признаков, позволяющих судить о превращении данной науки в социальный институт. Вероятно, для этого требуются специальное исследование и более релевантный круг источников.

Сложный аспект, обычно упускаемый из внимания при обращении к институционализации науки (в нашем случае социологии образования), выражается в оценке критериев институционализации в контексте *функций* науки. В этом аспекте решающий признак институциональной зрелости социологии образования видится в ее включенности в механизмы образовательной политики.

Исследовательская часть. Для понимания факторов развития, приоритетов и перспектив социологии образования недостаточно описать знаковые события ее зарождения. Важно, что темпы развития и общественная отдача этой науки были неодинаковыми в разных странах и в разное время, а сама она испытывала кризисы и подчас на годы и десятилетия исчезала с горизонта социальных наук, как ныне в России. Поэтому крайне желательной видится *локализация* анализа проблемы критериев институционализации (совмещение ее существенных признаков) в более целостном контексте одной страны и эпохи.

Для выделения значимых критериев, параметров институционализации науки недостаточно обратиться к кругу мнений авторитетных теоретиков социологии. Эти мнения, как правило, основываются не на специальном анализе, а на наблюдениях, теоретическом конструировании в

рамках авторских концепций. В этих мнениях бывают заметны противоречия, избирательность, проявление тех или иных сторон личного профессионального опыта, национальный или социально-исторический контекст.

Привлечем в качестве источников серию монографических работ «Глобальная социология образования», вышедших в 2012–2015 годах при участии ведущих социологов образования 18 стран всех континентов³. Первые выпуски этой серии уникальны тем, что дают развернутое описание социологии образования в своей стране или своем регионе мира в сходной последовательности сюжетов от истории возникновения и развития к оценке состояния, научной тематики, исследовательских центров, приоритетов развития этой науки [Глобальная..., 2012; Глобальная..., 2015]. Ценным источником служит единственное капитальное исследование по истории зарубежной социологии образования [Вишневский, 2014].

Объяснение неравномерности развития социологии образования предполагает обращение к системному описанию процессов, в результате которых эта отрасль социологии «поднимается на ноги» и становится способной к выполнению своих институциональных функций в обществе, обретает относительно ясные и разделяемые большинством ее специалистов концепции, понятийный аппарат, собственное положение в составе социологии и взаимосвязи со смежными науками, дает практическую отдачу. Институционализация не означает теоретического единодушия и ослабления дискуссионного и творческого характера научной деятельности. Она, по сути, означает, что данная наука превратилась в профессию, востребованную обществом.

Систематизация данных на примере целой группы стран разной направленности и уровня социально-экономического развития указывает на совокупность четырех характеристик, определяющую ее устойчивость и темпы поступательного развития социологии образования [Глобальная..., 2012]. Эти характеристики можно представить в виде специфических, необходимых и взаимосвязанных видов ее потенциала, в теоретически и эмпирически фиксируемых формах. Эти виды потенциала, накапливаясь и упорядочиваясь, создают собственные структуры и основания для интеграции и развития данной науки (научной отрасли) как института. В их число входят: 1) наличие единого предмета и объекта, корпуса соответствующих им отраслевых теорий; 2) особая, качественно определенная позиция отрасли в окружающем научном пространстве, раскрываемая через сопоставление ее предметных областей с общей социологией, смежными науками и их отраслями; 3) деятельность организованного профессионального сообщества специалистов научной отрасли; 4) социально-практическая отдача отрасли, подтвержденная включенностью социологии образования в механизмы образовательной политики разных уровней (в том числе регионального, локального), входящей в компетенцию как государства, так и бизнеса.

Ниже кратко рассмотрим четыре упомянутых вида потенциала институционализации социологии образования.

1. Институционализация науки означает выработку в ней корпуса теорий, соответствующих масштабу и границам ее объекта (образования как социальной системы) и призванных служить основанием для:

- предметной целостности отрасли и ее включенности в более общую архитектуру социологического знания;
- профессиональной подготовки кадров научной отрасли, способных к развитию ее теории и поддержанию диалога в научном пространстве;
- методологии эмпирических исследований образования;
- теоретического развития отрасли, включая формирование новых концепций, внутриотраслевых направлений и проблемных областей;
- практической отдачи отрасли в политике и менеджменте.

Корпус отраслевых теорий первоначально возник на основе социологического позитивизма и его влиятельных направлений – функционализма, институционализма и конфликтологической парадигмы. Краеугольными стали представления Г. Спенсера об образовании как социальном институте, имманентно присущем обществу, идеи Э. Дюркгейма о гомогенизации и дифференциации социальных ролей и статусов как институциональных функциях школы, К. Маркса о

³Австралия, Беларусь, Болгария, Бразилия, Великобритания, Германия, Испания, Италия, Китай, Мальта, Мозамбик, Польша, Россия, США, Украина, Финляндия, ЮАР, Япония.

школе как инструменте классового господства, теории социального действия М. Вебера. В совокупности этих представлений содержались теоретические и эмпирические доказательства наличия социальных отношений в любых образовательных процессах, функциональных связей образования с другими сферами общества, столкновения классовых и этнических культур и стереотипов на всех уровнях образования, социального неравенства учащихся. Все это – идеи, привлекавшие внимание общественности, ученых и политиков. Этот корпус пополнялся идеями символического интеракционизма, социальной природы знания и его стратификации, культурного империализма, речевых кодов, репродукции и микросоциологии [Зарубежная..., 2014], фактически отображая в социологии образования почти весь теоретический спектр современной социологии.

Стержневую роль в теоретическом потенциале научной отрасли играют теории, придающие ей концептуальный каркас и принципиальное родство с материнской наукой – социологией. Эти теории посвящены таким научно-практическим проблемам, которые оказываются *пороговыми* для дальнейшего развития всей отрасли. Одной из таких проблем является определение институциональных функций образования [Зарубежная..., 2014: 221–290; Осипов, Иванова, 2016]. Решение пороговых проблем создает в науке платформу для развития и реализации ее социально-практического потенциала и доказательства ее общественной нужности, а также для ее теоретической интеграции и поддержания целостности. Опора на такие решения способствует лучшей совместимости исследований и конструктивности научного знания.

2. Социологи образования не замыкались в границах изучаемого объекта, в данном случае – образования, а добивались встраивания своих ключевых идей отрасли в более общую систему научного знания. Они настаивали на практическом утверждении гуманистических основ и справедливости в образовании, концептуально вторгаясь в сферы философских трактовок школы, обоснования организации и методик обучения, оптимизации психологической среды, экономической эффективности, образовательной политики, что ускорило признание за социологией образования особого места в научном пространстве. Социологию образования в середине XX в. не могли игнорировать и прочие области социологии (культуры, семьи, молодежи и др.), и смежные области других наук, изучающих образование (философия образования, педагогика, образовательная психология, образовательный менеджмент).

Социология образования на пути к обоснованию своего предмета изучения встречала непонимание со стороны других научных сообществ. В США новая отрасль воспринималась как «гадкий утенок», сталкиваясь с сопротивлением специалистов образовательной психологии [Hansen, 1967]. В СССР и России наиболее «некомфортабельные» отношения социологии образования были и сохраняются с лидерами педагогической науки, чьи корпоративные и репутационные интересы она нарушала [Осипов, 2006].

3. Краеугольные идеи научной отрасли, как правило, являются продуктом выдающихся теоретиков социологии. Но детализация этих идей и доведение их до состояния целостных теоретических описаний не может быть уделом одиночек, а становятся результатом работы научных школ, исследовательских коллективов, профессионального научно-отраслевого сообщества. Важнейшим качественным признаком такого сообщества является не простое наличие некоторой массы ученых, позиционирующих себя как социологи образования, а способность сообщества к самоорганизации и координации, его реальное влияние на исследовательскую повестку.

Такие школы и коллективы формируются постепенно и благодаря организационным формам, расширяющим круг носителей тех или иных теорий. В истории социологии образования такими формами служили локальные по характеру лекционные курсы (Э. Дюркгейма в Сорбонне, Париж) и теоретические семинары видных ученых (семинар Ф. Знанецкого в Познани, Польша), более массовые по числу заинтересованных читателей издания – книги и журналы (как *Журнал образовательной социологии* под редакцией Дж. Э. Пейна в США) и научные ассоциации. Но главная форма — вузовское обучение в сочетании с постдипломными программами подготовки ученых (аспирантура, докторантура), сочетание этих форм. При этом для подготовки новых специалистов социологии образования требуются масса опытных кадров ученых, развитое содержание образовательных материалов (учебники, монографии, возможности практики и т. п.).

Что касается третьего вида потенциала – отраслевого сообщества ученых, в России такое сообщество формально не зафиксировано, не обладает публичной самоорганизацией, а масса специалистов, выступающих с позиции социологии образования, не обладает полномочиями в организации или экспертизе научных исследований, не заметно их влияние в общественном мнении и СМИ, в системе высшего профессионального образования. Вузы России не готовят социологов образования. Курс «Социологии образования» в программах подготовки педагогов или социологов предлагается лишь примерно в десяти вузах страны и нередко отсутствует там, где работают ведущие ученые – российские социологи образования. Научное сообщество проявляется эпизодически в форме секций научных форумов, тематический и персональный состав которых не постоянен. Лишь единожды Институт социологии РАН совместно с Российским обществом социологов в 2009 г. провели Всероссийскую социологическую конференцию «Общество и образование» с участием специалистов из многих регионов страны. В большинстве национальных ассоциаций социологии образования стало нормой плановое проведение ежегодных конференций с решением организационных вопросов, а также тематических конференций. В России такая практика не развита.

4. Дополнительным четвертым параметром институционализации социологии образования, с учетом признаваемых функций социологической науки в обществе, следует считать ее социально-практическую отдачу, влияние на образовательную политику государства и усилия бизнес-сообщества. В процессе институционализации научная отрасль должна выработать убедительные подходы к эффективной организации образовательной политики на разных уровнях управления.

Данный параметр институционализации оказывается значимым и для рассмотренных выше видов потенциала научной отрасли, поскольку включенность в образовательную политику, авторитет научно-отраслевого сообщества для агентов этой политики и общественности служат предпосылками присутствия социологии образования в спектре вузовской и последиplomной подготовки ученых в той мере, в какой власть или бизнес-круги, предоставляющие системе образования ресурсы, восприимчивы к социологическому дискурсу и тому социально-политическому направлению развития образования, которое обосновывает наука. Ясно, что эти подходы не могут внедряться без определенного уровня социологической культуры управленческих кадров в сфере образования (особенно топ-менеджмента), без их способности вычленять социальные факторы развития образования, тем более что многие из этих факторов предстают как управляемые переменные. Взаимодействия научной отрасли с властью были болезненными даже в странах с развитыми научными традициями [Глобальная..., 2012; Зарубежная..., 2014].

Институционализация социологии образования протекала неравномерно в разных странах мира [Глобальная..., 2012]. Обретение ею основных элементов (корпус теорий, профессиональное сообщество, упорядоченное место в системе социальных наук) в одних случаях укладывалось в два-три десятилетия (США, Австралия, Болгария, Польша), в других растягивалось на полвека (Бразилия, Испания, Финляндия) или на столетие (Франция, Россия) [Глобальная..., 2012]. Такая неравномерность заставляет обратить внимание на *степень устойчивости* в воспроизводстве этих элементов потенциала, без чего нельзя объяснить случаи *хронологических обрывов* в истории национальных научных школ.

Зрелые состояния институционализации социологии образования, включая влияние на образовательную политику, отмечены в США, Японии, Китае, Испании, Великобритании, Израиле, Канаде, Австралии, Малайзии и ряде других стран. В США подготовка социологов образования в магистратуре и аспирантуре ведется в тридцати университетах, в странах Евросоюза – в 124 университетах. Особо следует отметить прогресс социологии образования в Финляндии, где только в Центре изучения непрерывного образования (CELE, Университет Турку) проходит подготовку около ста аспирантов. Финские социологи добились, благодаря эффективным исследованиям и воздействию на общественную полемику, коррекции государственной образовательной политики и законодательства в этой сфере [Осипов, 2017: 141–142]. Это служит поводом к наращиванию усилий по теоретической рефлексии, оживлению и координации научно-отраслевого сообщества, укоренению социологии образования среди вузовских программ и научных специально-

стей в России [Иванова и др., 2013: 101].

Заключение. Научно-практический смысл изучения институционализации науки или научной отрасли состоит не столько в датировке ее возникновения или знаковых событий, сколько в оценке состояния отдельных видов ее потенциала. Рассматривая названные выше элементы потенциала социологии образования, можно утверждать, что в России за полвека эта научная отрасль достигла прогресса лишь в двух видах из них. Социология образования добилась, во-первых, прояснения и признания своей позиции в окружающем научном пространстве (что подтверждается содержанием нормативных социологических текстов – учебников, словарей и энциклопедий) и, во-вторых, успеха в развитии корпуса своих базовых теорий благодаря интеграции в мировое научное пространство и выработке новых оригинальных концепций.

Ориентация на критерии институционализации науки структурирует процесс изучения истории науки (в данном случае социологии образования), придает ему более системный характер и позволяет вскрыть приоритеты ее развития. Такими приоритетами в России являются обеспечение преемственности исследований с базовыми социологическими концепциями образования, укоренение научно-отраслевых программ подготовки научных кадров, формирование научно-отраслевого сообщества и развитие его влияния вплоть до включения в механизмы образовательной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вишневский Ю.Р. История зарубежной социологии образования. Ч. 1. Классический этап (сер. XIX в. – нач. XX в.): Тенденции развития и уроки. Екатеринбург: УрФУ, 2014.
- Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
- Глобальная социология образования / Под ред. В.А. Ивановой, А.М. Осипова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2012.
- Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования / Под редакцией А.М. Осипова; Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2015.
- Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т. 1. М.: ИНФРА-М, 2003.
- Зарубежная социология образования: коллективная монография / Под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Уч. пос. М.: Гардарики, 2005.
- Константиновский Д.Л. Точка опоры (Размышления накануне конференции) // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 26–35.
- Иванова В.А., Матвеева Н.А., Осипов А.М., Рысакова П.И. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. 2013. № 5. С. 95–103.
- Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. Ростов-н/Д.: Феникс, 2006.
- Осипов А.М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социологические исследования. 2017. № 8. С. 136–148.
- Осипов А.М., Матвеева Н.А. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 36–42.
- Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М.: Логос, 2005.
- Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969.
- Хитрин К.Л. Периодизация истории социологии образования как исследовательская проблема // Universum. Электронный научный журнал. 2015. № 3 (13) URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/2012> (дата обращения: 03.12.2017).
- Ball S.J. Sociology of Education. London: Falmer, 2000.
- Ballantine J.H. The Sociology of Education: A Systematic Analysis. 5th ed. New Jersey, Upper Saddle River: Prentice Hall, 2001.
- Demaine J. (ed.) Sociology of Education Today. Basingstoke: Palgrave, 2001.
- Hansen D.A. The Uncomfortable Relation of Sociology and Education. In: On Education-Sociological Perspective. N.Y.: John Wiley, 1967. P. 3–35.
- Levinson D. (gen. ed.) Education and Sociology. An Encyclopedia. New York: RoutledgeFalmer, 2002.

ON INSTITUTIONALIZATION OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

OSIPOV A.M.

Alexander-Hertzen Russian State Pedagogical University, Russia

Alexander M. OSIPOV Dr. Sci. (Soc.), Prof., Department of sociology and Religion Studies of Alexander-Hertzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia, Head research fellow of the Research Center of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia (osipov.al58@gmail.com).

Abstract. The article is devoted to the key issues of institutionalization of sociology and its branch - sociology of education. Basing on the comparative characteristics of the processes of growing integrity of this branch, its stability and functioning in a number of countries, the author justifies a number of criteria (parameters) for its institutionalization. These parameters are viewed as interlinked sorts of the potential of this science and include: a) shared conception of the subject matter and the corpus of its basic theories, b) its definite position among surrounding academic disciplines and their boundaries, c) active self-organized academic community and d) its social and practical impact. Such conceptualization is relatively new for both domestic and foreign studies history and institutionalization of sociology and its branches. It also is of general importance for the science history studies, in particular in view of their typical terminological inconsistency and dominating descriptive approaches in those studies. Reliance on the abovementioned set of criteria allows to step ahead from descriptions of events to a systematic and detailed assessment of empirically measured potentials as regards both general sociology and its branches. Sociology of education as one of those branches, having acquired in recent decades in Russia a shared vision of its subject matter and key concepts, yet it is lacking active and coordinated academic community and resources of its reproduction (mainly through university programs). This statement leads further to the substantiation of priorities as regards this branch of sociology in view of its stagnation in Russia.

Keywords: sociology of education, institutionalization of science, criteria of institutionalization, priorities of the development of sociology of education.

REFERENCES

- Vishnevsky Yu.R. (2014) *History of Foreign Sociology of Education. P. 1. Classical stage (mid. XIX – early XX cent.). Trends and Lessons*. Ekaterinburg: Ural Federal University. (In Russ.)
- Giddens A. (1999) *Sociology*. Moscow: Editorial URSS. (In Russ.)
- Global Sociology of Education*. (2012) Ed. by V.A. Ivanova, A.M. Osipov. Veliky Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. (In Russ.)
- Global Sociology of Education: Foreign experience in Solving Social Problems through Education*. (2015) Ed. by A.M. Osipov. Veliky Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. (In Russ.)
- Dobrenkov V.I., Kravchenko A.I. (2003) *Fundamental Sociology: in 15 vol. Vol. 1*. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
- Foreign Sociology of Education: a collective monograph*. (2014) Ed. by A.M. Osipov. Veliky Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. (In Russ.)
- Zborovsky G.E., Shuklina E.A. (2005) *Sociology of Education: Manual*. Moscow: Gardariki. (In Russ.)
- Konstantinovskiy D.L. (2009) Fulcrum. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. Vol. 9: 26-35. (In Russ.)
- Ivanova V.A., Matveeva N.A., Osipov A.M., Rysakova P.I. (2013) Contemporary sociology of education in Russia: some results and problems of development. *Sotsiologicheskie Issledovaniia* [Sociological Studies]. Vol. 5: 95-103. (In Russ.)
- Osipov A.M. (2006) *Sociology of Education: Jutlines of Theory*. Rostov-on-Don: Feniks. (In Russ.)
- Osipov A.M. (2017) "Trojan horses" of neoliberalism in education. *Sotsiologicheskie Issledovaniia* [Sociological Studies]. Vol. 8: 136-148. (In Russ.)
- Osipov A.M., Matveeva N.A. (2009) Sociology of education in Russia: "work on mistakes" in the early XXI century. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. Vol. 9: 36-42. (In Russ.)
- Sztompka P. (2005) *Sociology. Analysis of Contemporary Society*. Moscow: Logos. (In Russ.)
- Szczepański J. (1969) *Elementary Concepts of Sociology*. Moscow: Progress. (In Russ.)
- Hitrin K.L. (2015) Periodization of sociology of education as a research problem. *Universum. Elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Universum. Online academic journal]. № 3 (13) URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/2012> (accessed 03.12.2017). (In Russ.)
- Ball S.J. (2000) *Sociology of Education*. London: Falmer.
- Ballantine J.H. (2001) *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 5th ed. New Jersey, Upper Saddle River: Prentice Hall.

Demaine J. (ed.) (2001) *Sociology of Education Today*. Basingstoke: Palgrave.

Hansen D.A. (1967) *The Uncomfortable Relation of Sociology and Education*. In: *On Education-Sociological Perspective*. New York: John Wiley: 3-35.

Levinson D. (gen. ed.) (2002) *Education and Sociology. An Encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer.

Received: 28.12.17. Accepted: 07.02.18.