

Министерство общего и профессионального образования  
Российской Федерации  
Уральский государственный профессионально-педагогический  
университет  
Институт социологии и экономики  
Уральский государственный научно-образовательный  
центр Российской академии образования

**Е.А. Шуклина**

**СОЦИОЛОГИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ:  
ПРЕДПОСЫЛКИ, МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТОДИКА**

Екатеринбург  
1999

ББК С55.55

Ш 95

Шуклина Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф.-пед.ун-та, 1999. 215 с.

В монографии рассматриваются вопросы становления социологии самообразования, ее предпосылки, предмет, функции, структура, понятийный аппарат, актуальные проблемы методологии и методики исследования.

Книга адресована социологам, философам, педагогам, психологам, занимающимся изучением образования и самообразования. Она также может быть использована студентами социологических факультетов и отделений.

Научный редактор заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор философских наук, профессор Г.Е. Зборовский

Рецензенты: действительный член Академии гуманитарных наук, доктор философских наук, профессор Ю.Р. Вишневский; действительный член Академии гуманитарных наук, доктор философских наук, профессор Г.П. Орлов

ISBN 5-8050-0010-5

© Шуклина Е.А., 1999

## Введение

Проблема самообразования - одна из сквозных проблем человеческого общества. На каждом этапе его развития по мере совершенствования процесса образования, обучения и воспитания появлялись новые аспекты этой проблемы, связанные с изменением содержания данного вида деятельности в целом, постановкой иных задач, расширением круга субъектов самообразования. Изменения парадигмы образования, являвшиеся ответом на определенные общественные потребности, так или иначе затрагивали самообразование, всегда остававшееся составной частью, элементом общего процесса освоения знаний и опыта, накопленных людьми.

Особенность новой парадигмы образования состоит в том, что согласно ей модель развития образования совпадает с видением широких общественных трансформаций. Речь идет о переходе индустриального общества в информационное, основной характеристикой которого становится создание, распространение и потребление информации. Работа же с информацией есть, безусловно, разновидность образовательной и самообразовательной деятельности.

Переход общества в новое состояние приведет к существенному изменению социальных ролей образования и самообразования, их целей, содержания, функций, технологий. Образование становится той “точкой опоры”, с помощью которой преобразуется, видоизменяется, “переворачивается” мир. В еще большей мере данное утверждение касается самообразования. Образование как процесс и “образующийся” человек как его субъект оказываются тем развитее, чем интенсивнее и шире в структуре образования представлено самообразование.

Самообразование становится одним из наиболее перспективных видов деятельности людей в условиях быстрого экономического, социального и культурного развития общества. Для представителей многих социальных и социально-профессиональных групп общества (учащихся школ и колледжей, студентов вузов, педагогических работников, ученых и др.) оно уже является доминантным видом деятельности в структуре их образа жизни. Поэтому исследование самообразования - насущная задача современной науки.

Такое исследование является тем более актуальным, что сегодня существует реальное противоречие между возрастающей общественной и индивидуальной потребностью в развитии самообразования и отсутствием благоприятных условий для ее реализации. Поэтому возникает не только теоретическая, но и практическая необходимость в исследовании и решении проблем самообразования.

По мнению специалистов, общество “обречено” на постепенную смену образовательных парадигм, переносящих акценты с образовательной деятельности на самообразовательную. Вместе с тем понимание роли и места феномена самообразования пока продолжает оставаться в русле традиционных интерпретаций. Его потенциал, как правило, не рассматривается в качестве цели саморазвития личности, а прагматически приспособливается системой образования для активизации учебно-воспитательного процесса, в рамках которого самообразование призвано играть узкую роль дополнительного средства обучения.

В этой ситуации трудно переоценить возможности социологии, специфика которой в области теоретического анализа самообразования позволяет собрать воедино многообразие социальных, социокультурных, экономических, духовных, индивидуально-личностных факторов и тем самым определить его подлинное место, смысл и значение.

Между тем самообразование в нашей литературе никогда не было предметом глубокого социологического исследования. Традиционно оно выступало как психологическая либо педагогическая проблема. В этой связи справедливо отмечал Л.Н.Коган: “Основой приобретения нужных для жизни (а не только для работы по той или иной профессии) знаний всегда было, есть и будет **самообразование**. К сожалению, социология у нас совершенно не занималась этой проблемой, считая ее только объектом изучения психологии” (Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992. С.75). Следует также отметить, что достаточно хорошо развитая западная социология, в том числе социология образования, тоже не обращается к содержательному анализу самообразования.

Общей причиной такой ситуации, с нашей точки зрения, является тот факт, что обретение самообразованием статуса

самостоятельного социального феномена представляет собой длительный и сложный процесс, в силу чего недооценка его как социального явления приводит к слабой разработанности проблем самообразования социальными науками (в том числе социологией). Сложность проблем самообразования и имплицитность его характеристик как структурного элемента образования перестанут быть “камнем преткновения” исследовательского процесса, когда из “служанки” образования самообразование превратится в самостоятельный и самодостаточный вид деятельности, выступающий доминантой образа жизни личности и отдельных социальных групп.

Глубокие социологические исследования самообразования предполагают прежде всего решение теоретических вопросов, с ним связанных. Анализ самообразования как предмета социологического исследования включает выявление его социальных и теоретических предпосылок, сущности, содержания, структуры, функций, методологии и методики исследования. По существу, речь идет о самостоятельном направлении социологических исследований, связанных с конструированием новой отрасли социологического знания - социологии самообразования. Решению этой задачи посвящается данная работа.

Логика монографии воспроизводит процесс создания, конституирования и теоретического оформления социологии самообразования как особой отрасли социологической науки. В первой главе книги анализируются социальные и теоретические предпосылки, которые приводят к необходимому появлению социологии самообразования. Глава завершается рассмотрением ее предмета.

Цель второй главы - анализ методологии исследования самообразования, который начинается с выявления особенностей социологического подхода к нему, продолжается рассмотрением понятия и функций самообразования и завершается характеристикой его структуры и видов.

Предметом третьей главы является методика исследования самообразования, осуществляемого в единстве качественной и количественной стратегий. Рассмотрению их соотношения посвящен первый параграф главы. Второй параграф касается специфики

изучения самообразования как вида деятельности различных социальных групп. В нем отражаются материалы, собранные в конкретно-социологических исследованиях, проведенных с участием и под руководством автора.

Большую нагрузку, прежде всего практического характера, несет последний раздел монографии, названный “Вместо заключения”. Он охватывает вопросы содержания и направленности социальной политики, касающейся самообразования. Основная идея этого раздела состоит в доказательстве того, что самообразование должно быть признано в обществе предметом особой социальной заботы и внимания, требующим соответствующих экономических, социально-политических, правовых решений, действий и регламентаций.

# **ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЦИОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Социальные предпосылки социологии самообразования**

Анализ социальных предпосылок социологии самообразования начнем с социологического рассмотрения становления самого феномена самообразования. Поскольку исследования подобного рода не встречаются ни в отечественной, ни в зарубежной литературе, то этот материал послужит основой для изучения социальной базы конституируемой нами отрасли социологии. Подобному анализу целесообразно предпослать ряд аксиоматических положений, касающихся общих характеристик самообразования.

1. Самообразование - вид образовательной деятельности, способ саморегуляции социального субъекта.
2. Существует тесная связь между образованием и самообразованием: не может быть образования без самообразования, и наоборот.
3. Самообразование неотделимо от общества и личности. Исторические изменения социальной роли самообразования обусловлены характером общественного развития и местом человека в обществе.
4. Самообразование характеризуется стабильностью и динамизмом.
5. Феномен самообразования может быть исследован средствами социологии.
6. В изучении самообразования возможно применение полидисциплинарного, мультипарадигмального анализа, использование общенаучных и социогуманитарных методов исследования.

Мы поставили перед собой задачу проанализировать становление самообразования как социального явления через рассмотрение воздействия на него совокупности социальных детерминант, с одной стороны, и исследование социорегулятивных функций самообразования - с другой. Основным стержнем здесь стал анализ эволюции самообразования в контексте социокультурной динамики. В этой связи для нас важно было показать социокультурную обусловленность самообразования, выступающего средством и результатом социаль-

ной регуляции знания на каждом историческом этапе общественного развития.

С этой целью мы использовали понятие “технологии самообразования”. Технологический подход - достаточно распространенный способ познания социальных явлений. Технология (от греч. *thechne* - искусство, мастерство, умение, *logos* - учение) определяется как “совокупность операций, осуществляемых определенным образом” (Словарь русского языка: В 4 т. Т.4. М., 1988. С. 364; Большой энциклопедический словарь. М., 1993. С. 1329). Понятие социальной технологии активно используется в различных дисциплинах, в том числе и исследующих образование. “В общем виде социальную технологию можно определить как способ организации факторов человеческой деятельности по достижению поставленных целей. Она поддерживает регуляцию факторов деятельности человека, коллектива, группы, задает им нужный режим функционирования” (Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992. С. 123).

Для изучения самообразования важно понять, что социальная технология возникает естественным путем либо может быть искусственно спроектирована. В естественном виде она представляет собой социокультурно опосредованную, целесообразную, оптимизированную и повторяющуюся совокупность действий, которая, с одной стороны, выступает механизмом саморегуляции субъекта, с другой - способом адаптации его к социальному окружению, упорядочивающему отношения “индивид - социальная группа - социум”. Характер реконструкции социальной технологии, неадекватной изменившимся условиям, определяется как общим социокультурным контекстом ее существования, так и конкретными усилиями управленческих структур в рамках социальной политики того или иного общества.

Исторически сменяющиеся технологии самообразования можно рассматривать как становление самостоятельного механизма саморегуляции знания, который не был одинаково развит и востребован обществом на различных этапах человеческой истории.

Функциональное предназначение сферы знания заключается в поддержании стабильности и развитии социального субъекта. Личность, социальная группа формируют свою картину мира, собственную сферу знания, которая обеспечивает самосохранение и саморазвитие ее носителя. Особенность этой картины мира состоит в том, что



она в целом не противоречит тенденциям развития духовной жизни социума и представляет собой интерпретированное в рамках специфического индивидуального и группового опыта знание об основных социальных ценностях.

Самообразование - это способ саморегуляции (индивидуальной и групповой) сферы знания. В первом случае регулятивный процесс обусловлен личностными потребностями, во втором - групповыми. Выступая средством актуализации знания, самообразование инициирует развитие социального субъекта и предотвращает его саморазрушение. Эффективность самообразования определяется мерой соответствия стратегии самореализации личности развитию социального целого.

После краткого общего анализа самообразования как социального феномена целесообразно перейти к рассмотрению этапов развития его технологий.

### **Технологии самообразования доиндустриальной эпохи**

В доиндустриальную эпоху кардинальные смены технологий самообразования происходили неоднократно. Основными особенностями знания зарождающегося доиндустриального общества были синкретизм и мифологичность. Синкретизм в сфере знания (несформированность и нерасчлененность его типов) соотносился с недифференцированностью человеческой деятельности, когда отдельные ее виды (трудовая, религиозная, образовательная, самообразовательная, моральная, правовая, досуговая и др.) не выступали в качестве самостоятельных. Знание представляло собой единство ценностных, нормативных, коммуникативно-информационных, познавательно-деятельностных элементов, и его дальнейшее развитие шло по пути их дифференциации (о революциях в образовании см.: Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М., 1991. Гл.1).

В доиндустриальных обществах самообразование (как, впрочем, и образование) реализовывалось в контексте межличностных отношений и выступало в качестве аспекта коммуникативной деятельности. Самообразование было органично включено в процесс жизнедеятельности общности, сопутствовало практически всем видам деятельности человека, но было узко востребовано лишь как форма са-

мостоятельного закрепления стереотипов поведения, соответствующих строго фиксированной социальной роли личности. Общность “образовывала” человека через труд и обычаи, процессы социализации доминировали над процессами индивидуализации.

В данном случае речь идет о зарождении самообразовательных процессов в их современном понимании, поскольку коллективное сознание доклассового общества лишь в незначительной степени способствовало проявлению самости человека. Интересы и ценности личностного и индивидуального видения мира еще не были сформированы. И лишь со временем “подражательное” образование и “закрепляющее” самообразование начали дополняться стремлением к осознанному получению и передаче знания.

Поскольку человек не отделял себя от общности, являющейся условием его существования и жестко детерминирующей его сознание и деятельность, то в целом технология самообразования того периода может быть охарактеризована как социоцентрическая. Ее социальный смысл заключался в том, что она являлась средством социокультурной интеграции.

Устойчивая мифологичность знания доиндустриальной эпохи, переплетение мифологических представлений с магической практикой закладывали основы не только прикладных, но и научно-теоретических форм самообразовательной деятельности. Технология самообразования, не выделенного в качестве самостоятельного вида деятельности, являлась способом воспроизведения и закрепления определенного типа знания, выступающего средством сохранения социального целого. Итак, в доиндустриальном обществе технология самообразования выступала как сопутствующая другим социальным технологиям жизнедеятельности социума, имела коммуникативный (межличностный) способ реализации и являлась носителем интегративных социальных целей (социоцентризм).

Коренные изменения технологии самообразования возникают с разделением умственного и физического труда, в результате которого самообразование выделяется из всей системы жизнедеятельности в качестве самостоятельного вида деятельности. Это выделение сопровождается процессами личностного самопознания. Тем не менее в разных культурах намечаются различия в становлении самообразования: в одних самообразовательная активность ориентирована на уп-

рочение социального целого, в других - на высвобождение индивидуальности.

Теоретически обе эти технологии фиксируются еще в трудах Платона и Аристотеля. В “Государстве” Платона реализуется идея образовательного процесса как способа сохранения целостности общества и служения ему, в трудах Аристотеля - как условия формирования самостоятельной личности. Необходимо отметить также, что самообразовательные стратегии для разных слоев общества были тоже неодинаковы. Рядовые члены общества ориентировались на подчинение общественным интересам, аристократическая его часть видела в самообразовании самоценность, вид свободной интеллектуальной самодеятельности.

Тем не менее, реализуя обе эти тенденции, античная технология самообразования базировалась на рациональных основах, ее целью было формирование личности, ориентированной на решение проблем внешнего мира. В античной технологии самообразования присутствовали элементы как социоцентризма, так и индивидуоцентризма.

Противовесом данной технологии выступали религиозные стратегии самообразования. Именно религиозная образовательная и самообразовательная деятельность в доиндустриальную эпоху являлась одной из самых влиятельных форм саморегуляции знания, поскольку выступала основой интеграции социальной жизни. Так, самообразование в контексте иудаизма с его ориентацией на постоянное учение, поиск мудрости в священных книгах и молитвенных обращениях к Богу создало *homo studiosus* (“человека обучающегося”), восходящего к религиозным истинам, постигающего божественную мудрость. Выступая стержнем самообразовательной активности человека, религиозная составляющая знания оказывала определяющее регулятивное воздействие и на иные формы социальной активности человека (подробнее см.: Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. М., 1994).

Античная технология самообразования, ориентированная на поиск истины, новых знаний, предполагала формирование сферы знания, достаточно открытой для инноваций социального плана, и оказывала на них стимулирующее воздействие. Вместе с тем религиозный тип самообразования, обращенного внутрь человека и направленного на прояснение и истолкование уже данной людям божест-

венной истины, формировал специфическую сферу знания и внутреннего опыта, лишь опосредованно влияющую на социальную активность личности через задаваемые символичные ценностно-нормативные ориентиры. Поэтому так или иначе религиозная самообразовательная активность должна была столкнуться с “трудовым” самообразованием и, вступив с ним в противоречие, разделить сферы влияния и области регулирования. Активно развивались и иные формы альтернативного самообразования, особенно после обособления светской духовности в самостоятельную сферу.

В этот период ведущим способом реализации самообразования продолжала оставаться межличностная коммуникативная деятельность. В русле коммуникативной активности развивались как античная, так и более поздние технологии самообразования. В эпоху средневековья “книжная, письменная культура существовала в виде своего рода островков в море систем устной коммуникации и трансляции культурных ценностей” (Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М., 1990. С. 161). Приобщение к книжной культуре как ведущее средство самообразования возникает значительно позже, реализуясь в полной мере лишь в индустриальном обществе.

Углубление дифференциации духовной жизни в эпоху Возрождения, зарождение идей гуманизма поставили Человека в центр мироздания и стали основой для начала реализации идеи всеобщего обучения. Возникновение института образования, трансформирование педагогической практики, формирование высокого статуса образованности в обществе оказали воздействие на самообразовательную деятельность.

Теоцентризм самообразования сменяется его секуляризацией и мощной дифференциацией видового разнообразия. Изменение социальной роли образования повышает статус самообразования. Углубляется неоднородность самообразовательной деятельности, связанная со слоевыми и статусными характеристиками ее субъектов. Развитие теоретического (в частности, естественнонаучного) знания, с одной стороны, и активное формирование предбуржуазной трудовой идеологии - с другой, продолжают “расщепление” самообразования в зависимости от характера труда и вида деятельности. Технологии самообразования завершающего периода доиндустриального общества

чрезвычайно многообразны, что вызвано потребностями социума в динамичном и усложненном механизме регуляции его знаниевой сферы.

### **Технологии самообразования индустриального общества**

В индустриальную эпоху самообразование окончательно формируется в качестве самостоятельного вида деятельности, имеющего массовый характер и уже свойственного целым социальным группам. Этому способствовал ряд характеристик общества индустриального типа, в первую очередь утверждение приоритета личности, ее независимости от общества в качестве важнейшей ценности. Кроме того, такие характеристики духовной сферы, как развитие образования и формирование национальных культур, дифференциация духовной жизни общества, усложнение систем коммуникации, появление средств массовой информации, плюрализация общественного сознания и идеологии, стали факторами развития сферы знания и соответственно самообразования как механизма ее регуляции. Рост промышленного производства, высокая степень разделения труда, углубление социальной дифференциации, формирование социальных отношений на основе профессиональных, классовых, имущественных связей стали социально-экономической базой развития самообразования.

Технологии самообразования в индустриальную эпоху формируются под воздействием глубоких противоречий в сфере знания, связанных с нарушениями его воспроизводства, функционирования и трансляции.

Во-первых, это противоречия уровневого характера, когда возникает антагонизм между знанием индивидуального, группового и социетального уровней. Такие противоречия связаны с ситуациями, подчеркивающими, что индивидуальное знание не является условием и результатом процессов формирования и развития знания группового, а групповое соответственно - социетального.

Примером могут служить противоречия формирования морального сознания (доконвенционального, конвенционального, постконвенционального) в сфере труда, когда доконвенциональная форма социальной ответственности работников не соответствует уровню развития производства в целом, становясь его тормозом (см.: Александрова Т.Л., Зборовский Г.Е., Лемперт В. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочих местах в России и в

Германии. Екатеринбург, 1996). Индивидуальное и групповое знание в данном случае существуют в отрыве друг от друга. Образовательная либо самообразовательная деятельность не выполняет своих регулятивных функций, поскольку первая не организована должным образом (ее возможности и значение не осознаны в полной мере), а вторая слабо развита из-за отсутствия у работников потребности в ней и соответствующих навыков.

Во-вторых, речь идет о противоречиях развития. Углубляющийся динамизм общественной жизни приводит к резким, порой кардинальным сменам в сфере знания, в одних случаях актуализируя, в других - дестабилизируя самообразовательную деятельность. Противоречия между прошлым и настоящим, настоящим и перспективами будущего инициируют уже не межсубъектный (как в первом случае: индивидуум - группа), а внутренний конфликт субъекта самообразования. Динамизм социальной жизни еще не стал нормой индустриальной эпохи, поэтому доминирующая ориентация на воспроизводство знания в рамках традиции приходит в противоречие с убыстряющимся ходом исторического развития и порождает конфликты на уровне и индивида, и группы, и общества в целом.

Более того, процессы модернизации, столь характерные для индустриального общества и порождающие многоукладность во всех сферах социальной жизни, распространяясь также и на область знания, приводят к его дробности, совмещению традиционных, современных и переходных элементов. Эти процессы резко дифференцируют стратегии самообразовательной деятельности. В рамках одной (например, профессиональной) сферы могут одновременно сосуществовать как современные, так и традиционные стратегии самостоятельного воспроизводства профессионального знания, кардинально отличающиеся потребностно-мотивационными, ценностно-нормативными и целевыми характеристиками. Именно поэтому самообразовательная деятельность в этих случаях отличается крайней условностью и противоречивостью.

В-третьих, существуют структурные противоречия, связанные с дифференциацией знания на элитарное и массовое, порождаемой социокультурными процессами в обществе - развитием масс-медиа и систем коммуникации. Дифференциация знания предполагает появ-

ление специфических (элитных и массовых), как правило, несовместимых стратегий самообразования.

В-четвертых, еще один тип структурных противоречий связан с углублением стратификационных процессов в обществе (именно в индустриальную эпоху они обретают особую остроту). Сфера знания дифференцируется по классовому, слоевому признаку и соответствующим образом содержательно и формально организуется.

Дифференциация видов самообразования во многом объясняется позицией субъекта в социально-экономической структуре общества и тенденциями ее изменения. Различия в социальных позициях определяются функциональным содержанием последних и связаны с социально-экономической неоднородностью труда. Это требует как специального обучения людей, так и развития их способностей определенного рода. Для воспроизводства той или иной социальной (социально-профессиональной) группы общество осуществляет определенные затраты, связанные с подготовкой и обучением ее членов, в силу того, что статусные и профессиональные различия предполагают дифференциацию образовательного уровня и особенностей личностного развития.

Необходимо отметить, что наличие развитых навыков самообразования востребуется в наиболее сложных видах трудовой деятельности и предполагает серьезные вложения в их формирование. Самообразовательная активность минимальна в низших слоях, которые в условиях машинного (особенно поточного, конвейерного) производства превращены в “говорящие орудия”.

В-пятых, существуют противоречия в соотношении структурных элементов в сфере знания, связанные с развитием его профессиональной составляющей (об этом подробнее см.: Антология педагогической мысли: В 3 т. М., 1988. Т.1: Прогрессивная западная мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке; 1989. Т.2: Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональной подготовке). Эти противоречия были инициированы изменениями в содержании образования, поскольку именно в индустриальную эпоху в обществе происходит осознание образования как условия воспроизводства рабочей силы. Образование осуществляет резкий крен в сторону профессионализации и начинает реализовывать в качестве ведущей функцию подготовки к профес-

сиональной деятельности, а не включения человека в поле культуры. Возникает проблема соотношения общего и профессионального образования.

Сформировавшаяся технократическая парадигма образования трансформирует и самообразовательные стратегии, придавая им явно выраженную прагматическую направленность. Изменяется социальная роль самообразования, образованность как его результат теперь напрямую связывается с самореализацией в труде и практическим применением знаний в профессиональной сфере. Именно в этот период формируется профессиональное самообразование как самостоятельный вид деятельности.

Развитие науки и образования в индустриальном обществе приводит к усложнению знания, средств и способов его передачи. Формирование техносреды предъявляет новые требования к самообразовательной активности, являющейся показателем уровня освоения личностью передовых технологий и оптимальности ее включения в информационное пространство.

Обществом востребуются новые модели образованности, предполагающие самообразовательную деятельность явно выраженного техноцентристского типа, которая постепенно вытесняет культуроцентристские самообразовательные технологии, зародившиеся еще в античности.

Техноцентристская ориентация самообразования возникла в ответ на потребность общества в развитии производства, науки и техники, она связана с формированием информационного пространства как самостоятельной сферы и предполагает включение личности в техногенную среду в ущерб ее индивидуальному саморазвитию, социокультурной идентичности и характеру взаимодействия с социальным окружением. Этот тип технологии самообразования несет противоречие в самом себе, поскольку вопрос об неадекватности самообразовательной стратегии природе человека противоестествен по определению.

Но, с другой стороны, техноцентристская модель самообразования - это способ адаптации человека к динамике развивающегося мира, она отвечает его экзистенциальным потребностям выживания и воспроизводит тот тип личности, который сможет приспособиться к новым социальным условиям.



В рамках индустриальных технологий самообразования индивидуальные самообразовательные стратегии чрезвычайно многообразны. Одни из главных их отличительных черт - дифференциация и специализация. Стратегии самообразования дифференцированы по естественным (половозрастным), социокультурным, духовным, классовым, статусным, социально-экономическим, профессиональным, квалификационным и иным характеристикам. Все это многообразие самообразовательных стратегий имело глубокие исторические корни и в полной мере расцвело в индустриальную эпоху.

Постараемся охарактеризовать доминирующие в индустриальном обществе технологии самообразования, сведя их к нескольким видам.

Во-первых, это рассмотренная нами выше техноцентристская модель. Она связана с формированием и социальной регуляцией профессиональной сферы знания личности и социальной группы. Деятельность в ее рамках ориентирована на конкретный практический результат, и весь самообразовательный процесс оценивается успешностью его достижения. Итогом самообразования становится конкурентоспособность его субъекта. Личность в своей деятельности ориентируется на эталонные знания и нормы и рационально выстраивает процесс самообразования.

Во-вторых, исторически более ранняя культуροцентристская технология самообразования, представляющая собой способ регуляции индивидуального знания и механизм его соотнесения с групповым и социетальным знанием. В плане организации она во многом импровизационна, ее цель - субъективно добытое, индивидуализированное знание и позитивная динамика индивидуально-личностных качеств личности. Данная технология предполагает свободный выбор содержания, форм и видов самообразовательной деятельности и ориентирована больше на сам процесс, чем на его прагматический результат.

И наконец, религиозно-эзотерическая модель самообразования, еще более ранняя по происхождению, чем культуροцентристская. Она в большей либо в меньшей степени присуща индустриальным обществам разных регионов. Поскольку механизмы воспроизводства знания различаются в зависимости от характера социокультурного кон-

текста, то и самообразование дифференцируется по содержанию, форме, функциональному предназначению.

С точки зрения представителей культур Востока, западные способы воспроизводства знания противоестественны и опасны. Принято считать, что самообразование в восточных культурах функционирует в рамках традиции в противовес западнцентристскому самообразованию как основе индивидуальных и социальных инноваций. Тем не менее это поверхностное суждение, поскольку воспроизводит отождествление знания и информированности.

“Азиатский способ” самообразования можно идентифицировать с процессом внутреннего самопознания человека, поиском им индивидуальных форм спасения и саморазвития. В данном случае самообразование базируется на приоритетах внутренней духовной жизни и отторжении внешней событийной стороны существования. Речь идет о создании особой сферы знания, во многом чуждой “социальности”, традициям и инновациям социального плана и предполагающей специфические формы саморегуляции.

Процессы самообразования данного типа обуславливают высокий уровень духовной свободы, лишены внешних оценочных характеристик, их ценностно-нормативные и потребностно-мотивационные механизмы специфичны и определяются общими параметрами самой сферы знания, а не социально-групповыми либо индивидуальными предпочтениями.

### **Технологии самообразования постиндустриального общества**

Переходя к рассмотрению особенностей технологий самообразования постиндустриального общества, отметим, что они определяются, с одной стороны, противоречиями индустриальной эпохи, с другой - стремлением к их преодолению. Как отмечает Г.П.Орлов, “противоречие между “индустриальной системой” и формирующейся “постиндустриальной (информационной) системой” все более выходит на первый план...” (Орлов Г.П. На пути к “глобальной социологии”// Уральская социология на рубеже веков: преемственность поколений. Ч.1. Екатеринбург, 1999. С.25). Концепции качественно нового этапа общественного развития (по ту сторону индустриального обще-

ства) несут в себе ряд позиций, ориентированных на коренное преобразование самообразовательной деятельности:

- приоритет общечеловеческих ценностей;
- преодоление противостояний “человек - природа”, “человек - культура”, “человек - общество”;
- формирование нового (информационного) типа культуры, а в связи с этим и нового типа трудовой деятельности человека, ориентированного на работу с информацией;
- создание глобальной идеологии на основе нового планетарного общечеловеческого сознания (понимание людьми общности исторической судьбы, тесной взаимозависимости государств и народов, необходимости партнерства в борьбе за выживание человечества);
- социальный контроль за технологиями;
- ведущее положение теоретического знания как основы политики и источника нововведений и др.

Глобальные процессы индустриализации, информатизации общества приводят к углублению и усложнению процессов социальной дифференциации, возникающие передовые технологии способствуют появлению новых профессий, требующих более высокой квалификации и серьезной подготовки. Таким образом, образование и самообразование становятся все более выраженным дифференцирующим фактором в социальной структуре общества.

Для отдельных социальных групп самообразование (и его базовая характеристика - образование) выступает условием их воспроизводства в определенной общественной позиции (социально-профессиональные группы, занятые творческим трудом, для которых самообразование - неотъемлемый способ жизнедеятельности). Потребность этих социальных групп в самообразовании характеризуется развитостью, устойчивостью, массовостью проявления, взаимосопряженностью с узловыми экзистенциальными и духовными потребностями.

В то же время для любой социальной группы самообразование - это способ воспроизводства профессиональной групповой субкультуры, поскольку оно выступает механизмом усвоения групповых социокультурных норм и стереотипов поведения.

Наряду с ведущим базовым социально-профессиональным стратификационным делением “в позднеиндустриальных и информаци-

онных обществах приобретает самостоятельное значение культурно-статусная стратификация. Статусные группы образуются по признаку культурной принадлежности, обладают общими нормативно-ценностными представлениями и стилем жизни” (Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. М., 1995. С.32). Положение человека в социально-профессиональных, культурно-символических, культурно-нормативных стратах реально определяется образованием и воспитанием, передачей опыта и секретов мастерства, санкционированием определенных кодексов поведения (см.: Там же. С.50). Именно это дает основание утверждать, что образование, а в значительно большей степени самообразование, станет одним из ведущих механизмов формирования социальной структуры постиндустриального общества.

Преодоление технократизма в решении социальных проблем, снижение регулятивной роли рыночных отношений и утверждение в социальной сфере приоритета социокультурных факторов (образовательных, интеллектуальных, творческих) кардинальным образом меняют содержание, видовые и функциональные характеристики самообразования. Поскольку “в постиндустриальном обществе сфера культуры в ее новом состоянии, включая семью, образование, науку, информатику, художественную деятельность, приобретает качественно новое значение, все более становится ведущим сектором производства, его “базисом” и движущей силой” (Ерасов Б.С. Социальная культурология: В 2 ч. Ч.2. М., 1994. С.202), то есть все основания утверждать, что самообразовательная активность превратится в серьезный фактор социального развития. Постиндустриальное общество - общество самообразующееся, и самообразование становится источником не только технологических, но и социальных инноваций.

В постиндустриальном обществе сфера знания - ось, вокруг которой организуются новая технология, экономический рост, стратификация общества (Д. Белл). Важность образования в этом типе общества несомненна, и его технологии претерпевают кардинальные изменения. Суть их - в постепенном смещении соотношения “образование - самообразование” к доминантному превалированию последнего. Поэтому отчетливее проявится тенденция, когда самообразовательные процессы, протекающие стихийно, будут обретать все более осознанные и рационально организованные формы, а самообра-

зование в качестве неотъемлемой составляющей разнообразных видов деятельности человека будет обретать доминирующие позиции.

Эволюция самообразования пойдет также по пути увеличения разнообразия его форм и содержания. «Самые удивительные открытия XXI века будут сделаны не благодаря развитию науки и техники, а благодаря тому, что мы по-новому оценим понятие “человек”» (Нэсбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. М., 1992. С.15). Процессы самообразования станут основой переосмысления места и роли человека в обществе, переоценки его интеллектуального, эмоционального, творческого потенциала. Общество, прогрессируя, усложняясь, повысит свои требования и к самообразовательной активности личности.

Особенностью развития самообразования в постиндустриальном обществе можно считать также достижение определенного баланса между процессами дифференциации и интеграции. Центроостремительные тенденции тотального расширения видового многообразия самообразования начинают уравниваться осознанными интегративными усилиями общества, связанными с целенаправленной работой по приобщению своих членов к универсальным морально-этическим и ценностно-нормативным системам, гармонизирующим отношения в системе “индивид - социальная общность - социум”. Так, например, технократическим тенденциям, порождающим дифференциацию видов профессионального самообразования, противопоставляются высокие требования (в профессиональной сфере) к уровню фундаментального образования.

Анализ процессов самообразования значительно углубляется и обретает новые черты в рамках концепции информационного общества (К. Оффе). Поскольку основным видом деятельности большей части членов этого общества (базирующегося на создании, потреблении и распространении информации) является работа с информацией, то самообразование в нем обретает статус ведущего вида деятельности. Информационная революция, коренным образом преобразуя всю систему социальных отношений, трансформирует и самообразовательные процессы, формируя новый тип технологий самообразования.

Во-первых, меняется “визави” самообразовательной деятельности субъекта. Если в доиндустриальный период общественного раз-

вития самообразование преимущественно осуществлялось в контексте межличностных отношений (как аспект коммуникативной деятельности), а в индустриальном обществе доминировал “книжный” тип самообразования, реализуемого в рамках текстовой деятельности, то в постиндустриальный период новые информационные и коммуникативные технологии породили “экранную” культуру (см.: Ерасов Б.С. Указ.соч. Ч.2. С.209), основанную на компьютерно-космических средствах связи и обработки информации. Монитор компьютера, мгновенно раздвигающий пространство и сжимающий время, надежно хранящий и быстро преобразующий информацию, становится универсальным средством самообразовательной деятельности.

Во-вторых, новые информационные и коммуникативные средства меняют принципы организации и функционирования самообразования. С их помощью самообразование в качестве активной составляющей внедряется в любой вид деятельности (это своего рода возвращение на новом витке развития к синкретизму самообразования и деятельности). Компьютерные технологии не только обеспечивают доступность и разнообразие информации, но и активизируют самообразовательные процессы, сопутствующие производственной, научной, управленческой, организационной, образовательной (обучающие программы), досуговой и любой другой деятельности.

В-третьих, информационные технологии трансформируют способы реализации самообразования, обеспечивая доступность информации, облегчая ее поиск и в то же время предоставляя соответствующие инструментальные средства работы с ней: логические, математические, статистические и пр. Совмещенность этих процедур оптимизирует и расширяет возможности самообразовательной деятельности, создает условия для творчества.

Эти технические и технологические достижения имеют далеко идущие социальные последствия, связанные с интеграцией самообразования. Она выражается в объединении различных видов самообразовательной текстовой деятельности (работа с книжными, аудиовизуальными - художественными, музыкальными и другими текстами) с элементами самообразовательной коммуникативной деятельности (диалог с “экраном” в рамках существующего программного обеспечения либо с реальным оппонентом с помощью сети Internet).

Собственно, в информационном обществе происходит интегрирование всех доминировавших в ходе исторического развития (филогенеза) видов самообразования и актуализация их потенциала в новых условиях. Тем не менее прежние способы самообразования, характеризующие традиционные механизмы воспроизводства и трансляции знания, не уходят из арсенала человечества, а, оставаясь, локально функционируют в рамках отдельных элементов культуры либо воспроизводят определенные типы субкультур.

В-четвертых, “экранный” самообразовательной деятельности свойственны специфические формы управления и социального контроля. Следует отметить, что элементы социальной политики в сфере самообразования начали появляться еще в индустриальных обществах. Это выражалось в создании различных систем государственной и филантропической помощи самообразованию, в появлении народных библиотек, выпуске доступной по стоимости книжной продукции, а позже и в разработке специальных методик самообразования различных групп населения.

В постиндустриальную эпоху, которой свойствен иной уровень организации духовного производства, управление самообразованием становится нормой его существования и видом профессиональной деятельности. Можно сказать, что самообразовательная сфера определенным образом институциализируется. Это связано с тем, что базовая система образования перестает играть прежнюю роль, сроки обновления фундаментального образования резко сокращаются и акцент с образовательной деятельности переносится на самообразовательную.

В информационном обществе для управления самообразованием характерны тенденции дестандартизации, позволяющие реагировать на высокий уровень инновативности социальных процессов. Кроме того, чрезвычайно подвижный социальный контекст предполагает использование оперативных управленческих процедур децентрализованного типа. “Децентрализация позволит решать все проблемы на локальном уровне... осуществить переход от институциональной помощи к самопомощи” (Полякова Н.Л. От трудового общества к информационному: Западная социология об изменении социальной роли труда. М., 1990. С.116). Управление самообразованием в будущем представляется не столько бюрократизированным, сколько техноло-

гизированным, что позволит ему быть подвижным, чувствительным к социальным изменениям. В информационном обществе наиболее полно реализуется смысл управленческой деятельности, заключающейся в создании оптимальных условий для осуществления целей самообразования.

Итак, можно говорить о возникновении в информационном обществе нового типа самообразовательной технологии - компьютерной. Она характеризует переход самообразования к качественно иному уровню, когда оно становится фактором материального и духовного производства. Развитие техники и технологии информационного общества способствует формированию такого типа социальных отношений, при которых человек, избавляясь от экономической зависимости и различных форм социального подавления, реализует посредством самообразования свой творческий потенциал, выходя на новый уровень духовной свободы.

Социальный смысл данной технологии самообразования (условно названной компьютерной) можно охарактеризовать с позиций различных концепций постиндустриального общества, среди которых существуют два полюса: антитехнократизм и технократизм (см. подробнее: Самарская Е.А. Постиндустриализм как критическая позиция//Обществ. науки и современность. 1998. № 2 ).

В контексте антитехнократической ориентации концептуальных построений информационного общества сфера знания характеризуется как мультивалентная, многомерная, в связи с чем самообразование дестандартизировано, представлено широким спектром разнообразных стратегий, отвечающих разнообразным потребностям личностного развития. Самообразование общества постиндустриального типа отличается качественно новым уровнем и степенью организованности. Управление самообразованием осуществляется через воздействие, в первую очередь, на информационную сферу (О.Тоффлер) и имеет не иерархический, а децентрализованный, сетевой тип организации.

Именно поэтому самообразование, с одной стороны, демократично и предельно свободно, с другой, функционируя в рамках тех или иных подструктур, может способствовать корпоративной идентичности их членов. Примат личных интересов превращает самообразование в своего рода свободную игру, разворачивающуюся на



фоне быстрых социальных изменений в обществе. Самообразование, как и в доиндустриальный период, реализуется в контексте конкретной деятельности, но в постиндустриальную эпоху высокий уровень развития самообразования превращает эту деятельность в инновационный творческий процесс. Доиндустриальная технология самообразования, характеризующаяся социоцентризмом, пройдя длительный эволюционный путь, трансформируется в постиндустриальную эпоху в технологию предельного индивидуализма, и перед нами начинается “маячить век безраздельной империи человека” (Печчеи А. Человеческие качества. М., 1985. С.68).

В рамках технократической интерпретации информационного общества компьютерная технология самообразования выглядит иначе. Поскольку технический прогресс и приоритет техники во всех сферах человеческой жизнедеятельности (в духовной жизни в том числе) приводит к уподоблению человека машине, действующей по закону эффективности, предельно рационализируя человеческие отношения, то самообразование в условиях информационного общества предполагает потерю личной идентичности и сведение личности к набору ролей в системе производства, обмена и потребления знания.

Самообразовательная деятельность здесь рассматривается как вид информационной зависимости, углубляющей процессы отчуждения личности. Социальные структуры, имеющие доступ к контролю за системами социальной коммуникации, узурпируют власть над информацией и соответственно контролируют процессы духовного производства (самообразовательные, в частности). Культуротворческий процесс информационного общества обретает не индивидуально-личностные, а групповые черты, подавляя и стандартизируя сознание и деятельность человека. В силу этого основным пафосом самообразовательной деятельности личности становится борьба за самоопределение перед лицом глобальных социальных структур (см.: Полякова Н.Л. Указ.соч. С.112).

Завершая анализ становления технологий самообразования, необходимо отметить, что он был осуществлен нами в рамках парадигмы информационного общества, в котором главную роль будет играть деятельность, связанная с производством, потреблением и распределением знаний.

При этом мы сознательно выбрали из множества социологических парадигм, объясняющих современное развитие общества и его перспективы, связанные с грядущими изменениями в XXI столетии (постмодернизм, постиндустриализм и т.д.), парадигму информационного общества. В условиях теоретического плюрализма в социологии и права социолога на выбор той или иной парадигмы, наиболее удовлетворительно описывающей и объясняющей социальные процессы, интересующие его, есть все основания избрать парадигму информационного общества, которая достаточно полно отвечает задачам исследования образования и самообразования.

Почему именно эта парадигма выступает в такой роли? Дело в том, что в соответствии с ней (об этом пишут, в частности, немецкий социолог К. Оффе и отечественный исследователь Н.П. Полякова) на смену обществу труда (основная ценность - труд на производстве и для него) и его центральной фигуре - человеку производственного труда - приходит общество, основой которого является создание, потребление и распределение информации, а главным действующим лицом становится человек, занимающийся этими видами деятельности. Поскольку они в своей определенной части есть не что иное, как разновидность образовательной и самообразовательной деятельности, постольку модель информационного общества из всех иных существующих сегодня парадигм, описывающих тенденции общественного развития, наиболее полно объясняет и прогнозирует самообразовательные процессы и участие в них "массового" человека (см.: Полякова Н.Л. Указ. соч.).

Историческая ретроспектива процессов становления самообразования как социального феномена, представленная нами в контексте общественного развития, является предметом исключительно социологического рассмотрения и имеет большие исследовательские перспективы. Изучение закономерностей становления самообразования как социальной технологии нацеливает на углубленный анализ всей совокупности его социальных детерминант. Технологический подход позволяет выявить, с одной стороны, социальную обусловленность самообразования, с другой - показать его воздействие не только на образовательную сферу, но и на развитие общества в целом. Анализ изменений технологий самообразования, выступающих фактором со-

циальной динамики, дает также возможность прогноза развития изучаемого нами социального явления.

Вместе с тем наше исследование показывает, что социальные последствия функционирования и изменения самообразования все более серьезно сказываются на развитии общества в целом и представляют собой социальные условия и факторы будущих социетальных трансформаций. Очевидно также, что самообразование, развивавшееся в русле образования, обретает автономию и его социорегулятивные функции в дальнейшем будут проявляться все более отчетливо. Данные выводы обуславливают необходимость постановки проблемы изучения диалектики взаимодействия общества и самообразования как социального феномена. Объективное развитие самого феномена самообразования стало своего рода “социальным заказом” для его социологической рефлексии.

Взаимосвязь и взаимообусловленность общества и самообразования как разноуровневых явлений весьма неоднозначна и предполагает решение целого комплекса методологических и методических проблем. Поэтому возникает задача очертить границы указанного выше взаимодействия, показать его механизмы, сформулировать теоретико-методологические подходы к анализу самообразования как социального явления и операционализировать их до уровня конкретных методик. Это становится возможным в рамках специальной отрасли социологического знания - социологии самообразования. С нашей точки зрения, не только существуют социальные предпосылки, но и сформировались социальные условия конституирования данной отрасли.

Еще одним важным аспектом этой задачи является наличие теоретических предпосылок социологии самообразования. К их анализу мы переходим в следующем параграфе.

## **1.2. Теоретические предпосылки социологии самообразования**

Среди теоретических предпосылок социологии самообразования можно выделить несколько крупных идейных блоков. Во-первых, это теоретические разработки проблем знания и его социальной обусловленности в современной гносеологии и философии науки; во-вторых,

совокупность подходов к анализу знания, существующих в рамках социологии знания; в-третьих, исследования проблем образования в социологии образования.

### **Гносеологические предпосылки социологии самообразования**

Самообразование можно рассматривать в качестве социальной детерминанты процесса познания, что обусловлено рядом причин. С одной стороны, самообразование (и как автономное явление, и как составляющая других видов деятельности) представляет собой форму организации и реализации процесса познания человека, выступая его социальной предпосылкой и условием осуществления. Самообразование - это процесс социального "обслуживания" познания. С другой стороны, в своей сущностной ипостаси самообразование является способом самореализации субъекта в познавательной деятельности, в процессе которой раскрываются его экзистенциальные, антропологические и социальные характеристики.

Именно поэтому гносеологическая проблематика оказывает серьезное воздействие на формирование методологии исследования самообразования. Можно было бы выделить три группы сугубо эпистемологических вопросов, которые, проецируясь на проблемное поле исследования самообразования, определенным образом упорядочивают его. Это проблемы, во-первых, субъект-объектных отношений, во-вторых, социальной обусловленности знания и его структуры, в-третьих, выбора оптимальных знаковых форм представления знания.

Субъект познания в традиционной гносеологии трактовался чрезмерно абстрактно, как частичный, сведенный исключительно к познавательной функции. Развитие теории познания осуществлялось по пути обретения субъектом целостности как совокупности не только когнитивных, но и индивидуально-личностных и социокультурных характеристик. Если в традиционной метафизике речь шла об онтологии бытия, то в рамках экзистенциально-антропологических подходов осуществлялось создание онтологии человеческой субъективности.

Этот поворот в развитии гносеологии определил особое внимание социологии к трактовке субъекта самообразования. Ее ни в коей мере не удовлетворяет субъект, понятый абстрактно, поскольку не

может быть теории самообразования, лишенной самого человека. Результат самообразования - целостный субъект как итог культурно-исторического, социального опыта, познавательной и предметно-практической деятельности. Исследование самообразования (выступающего в своей сущностной характеристике как самореализация субъекта в образовательной и познавательной сферах) изначально предполагает социокультурную размерность теоретизирования в этой области.

В социологии субъект самообразования целесообразно рассматривать как эмпирическое "Я" в контексте повседневности, характеризующееся целостностью. "Я" как творец для себя выступает в качестве создателя не только жизненного мира, но и миров предельных значений (науки, искусства, религии и пр.), интериоризируя и воссоздавая знание научное, образовательное, повседневное и др.

В свете экзистенциально-антропологического подхода становится также очевидной недостаточность трактовки самообразования как взаимодействия субъекта с объектом, выступающим в качестве носителя информации, и возникает необходимость рассмотрения самообразования как вида коммуникативной деятельности сквозь призму диалога межсубъектного и intersубъектного (сам с собою), диалога в рамках как одного, так и разных исторических временных пластов, одной и нескольких культур. По определению Ю.Хабермаса, "фокус исследования переместился от когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности" (Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия //Вестн. Моск. ун-та. Сер.7, Философия. 1993. Т.1, № 4. С.58).

Становится очевидным также, что субъект самообразования воспроизводит свою целостность не только в контексте традиционно понимаемой рациональности (см.: Соколов А.Н., Солонин Ю.Н. Предмет философии и обоснование науки. М.,1987), но и через личностное (неявное, неререфлексивное) знание (см.: Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985), в концепции которого, получившей распространение в философской литературе, оно рассматривается как индивидуальный опыт конкретной личности, невербализованная неререфлексивная форма сознания и самосознания.

Это, с одной стороны, расширяет понятие рациональности и представление о способах ее существования в культуре и социуме (см.: Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М., 1997. С.7), поскольку предполагает анализ архетипов (К. Юнг), коллективного бессознательного (М.Шелер), допонятийных, дорациональных форм созерцания бытия, а с другой - углубляет представление о теоретических предпосылках исследования самообразования и предполагает расширение его проблемного поля и понятийного аппарата.

Методология социологии самообразования должна дать целостное видение субъекта самообразования через рассмотрение его в контексте социокультурного разнообразия знания и анализ культурно-исторических и антропологических смыслов последнего.

Рассматривая вторую группу гносеологических проблем, необходимо отметить, что проблема знания и его социальной обусловленности является ключевой для социологии самообразования. Знание представляет собой содержание и сферу реализации самообразования субъекта. Самообразование - это деятельность по освоению и воспроизведению знания. Самообразование может рассматриваться как социальная детерминанта знания и выступать в качестве формы саморегуляции взаимодействия знания и социальной сферы.

Проблема знания, заключающаяся в соотношении его истинности, объективности и социальных характеристик познавательного процесса, была поставлена еще в древнегреческой философии. Тема знания, его норм, эталонов остается сквозной, проходит через все метафизические концепции, исследовательские программы, парадигмы, сохраняется в течение целых периодов нормальной науки, переживает даже эпохи научных революций (см.: Холтон Дж. Тематический анализ науки. М., 1981. С. 41).

Достижения естественных и социально-гуманитарных наук подвели к идее обусловленности исторического процесса познания, форм и уровней общественного и индивидуального сознания человека факторами общественного бытия. Возникали вопросы о наличии связи между знанием, сознанием, познанием и этими факторами.

Наиболее явно проблема соотношения когнитивных и социокультурных параметров знания начинает перерастать в потребность их сближения в рамках постпозитивизма. Если позитивисты отрицали

влияние социокультурного контекста на процесс познания, то в пост-позитивистской философии науки интерес к социальной природе познания обостряется настолько, что в изучении знания происходит социологический поворот (Scientific rationality: the sociological turn / Ed. by J.R.Brown. Dordrecht; Boston, 1984).

Выделяются две теоретические модели решения данной проблемы. В рамках первой (К.Поппер, И.Лакатос, Дж.Агасси и др.) социокультурные факторы представляют собой внешние предпосылки формирования знания. В рамках второй (Т.Кун, М.Малкей, П.Фейерабенд, М. Полани и др.) социокультурные факторы вовлекаются в самую ткань научного исследования, воздействуют на развитие научных идей и выступают детерминантами внутренней логики развития науки (см.: Мамчур Е.А. Проблемы социокультурной детерминации научного знания: К дискуссиям в современной постпозитивистской философии науки. М., 1987). Проблема степени глубины воздействия социальных факторов на научное знание и по сей день остается на переднем крае дискуссий в современной методологии науки.

Идеи социальной обусловленности научного знания, поставленные в рамках философии науки, являются особенно значимыми для социологического изучения самообразования потому, что они выступают теоретическим основанием для исследования механизмов самообразовательной деятельности. Социальные детерминанты знания и самообразования взаимообусловлены; порождаемые этими социальными факторами видовые характеристики знания и самообразования могут быть теоретически соотнесены друг с другом, а их функциональные параметры целесообразно изучать как взаимозависимые.

Тем не менее разработки проблем социальной обусловленности знания в рамках гносеологии явно недостаточно для анализа самообразования. Это можно проследить при рассмотрении проблемы структуры знания. В литературе считается принятым подход к изучению знания в единстве с порождающей его деятельностью, в силу чего в типологии знания выделяется практическое, духовно-практическое и теоретическое знание.

Практическое знание неотделимо от практики и говорит о том, как действовать; духовно-практическое - как относиться к миру, другим людям, самому себе, его отличает единство цели и средств, обеспечивающее заданный практический результат. В духовно-

практическое знание входят знание об общении (фиксирующее нормы общежития); бытовое (связанное с обеспечением жизнедеятельности людей); культово-регулятивное (мифическое, религиозное, мистическое, магическое); художественное знание (включающее все формы креативно-образного самовыражения).

Теоретическое знание вырастает из исследовательской деятельности и существует в формах идеологии, философии, теологии, магии, науки. Исследовательская деятельность синкретична, но ограничена сознательно поставленной целью - производством знания (подробнее см.: Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Указ.соч. С.135-136; Касавин И.Т. Постигая многообразие разума // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М., 1990. С.21-26).

Положение о единстве знания и деятельности, общность критерия их типологизации являются важным методологическим подходом к выделению типов самообразовательного знания и деятельности. Однако тезис о социальной обусловленности знания здесь реализован далеко не полностью. Становится очевидно, что исследование проблем социальных факторов детерминации знания - прерогатива социологии. Поэтому для решения этих проблем необходимо перейти от гносеологической проблематики философии и методологии науки к теоретическому арсеналу, разработанному в рамках собственно социологических дисциплин, в частности социологии знания, социологии научного знания, социологии познания, тем более что исследования научного знания постепенно трансформировались в социологию научного знания и социологию науки, а для социологии знания характерной оказалась тенденция движения от знания научного к житейскому, повседневному, обыденному.

Перейдем к рассмотрению третьей группы гносеологических проблем, выступающих предпосылкой формирования методологии исследования самообразования. Это проблема знаковых форм представления знания.

Традиционно иерархия знаковых форм представления научного знания выглядела как восхождение от понятий к суждениям, теориям, гипотезам, реализующимся в методе. Их анализ осуществлялся с помощью логических исследовательских процедур. Преодоление ограниченности в понимании самообразования как исключительно рациональной формы деятельности, подключение области внерацио-



нального, ориентация на сферы повседневного знания показали недостаточность использования только логических средств изучения самообразования, хотя и не умалили их роли в исследовании.

Это связано с тем, что результатом самообразовательной деятельности могут выступать и невербализованные структуры знания, т. е. структуры, объективированные неязыковыми средствами, существующие неявно, находящиеся в сфере сознания, но не в его фокусе. Их анализ осуществляется наиболее оптимально с помощью некоторых знаковых форм представления знания, которые используются в арсенале когнитологических (имеющих дело со знанием) дисциплин. “Речь идет о таких единицах, как текст, сценарий или фрейм, схема, ситуационная модель. Они пришли вначале из лингвистики, а затем приобрели новое звучание в программах искусственного интеллекта” (Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Указ. соч. С.110).

С нашей точки зрения, оптимальным является исследование самообразования как текстовой деятельности, поскольку текст, по определению М.М.Бахтина, - это “первичная данность всего гуманитарно-философского мышления” (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.281). Текст как объект и результат самообразования выступает в многообразии социальных связей и позиций, ценностной нагруженности, мировоззренческих характеристик. Именно эта знаковая форма представления знания дает возможность изучать нерелефлируемые до поры до времени слои в его структуре, существующие в подтексте, неявно, однако оказывающие влияние на самообразовательную деятельность человека таким образом, что самообразование можно рассматривать и как способ фиксации невербального знания.

Многие проблемы, обозначенные выше, указывают на то, что тесная взаимосвязь социологии познания, социологии знания, социологии языка, социологии самообразования несомненна и их теоретические основания восходят к неортодоксальной эпистемологии и философской антропологии.

### **Социология знания как теоретическая предпосылка социологии самообразования**

Перейдем к рассмотрению некоторых теоретических положений социологии знания, выступающих предпосылками социологии само-

образования. По определению П.Бергера и Т.Лукмана, “социология знания представляет собой социологический фокус гораздо более общих проблем, а именно экзистенциальной детерминации мышления как такового”, “предметом социологии знания является взаимосвязь человеческого мышления и социального контекста, в рамках которого он возникает” (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. С. 14).

Один из основателей этой отрасли социологической науки К.Мангейм декларировал необходимость пересмотра тезиса традиционной для того времени эпистемологии об абсолютном отсутствии связи между истинностью какого-либо знания и его социальным контекстом. “Основной тезис социологии знания заключается в том, что существуют типы мышления, которые не могут быть адекватно поняты без выявления их социальных корней” (Мангейм К. Диагноз нашего времени. М.,1994. С.8).

По К. Мангейму, не может быть знания вообще, оно является знанием лишь с определенной позиции: “...мыслят не люди как таковые и не изолированные индивиды осуществляют процесс мышления, мыслят люди в определенных группах, которые разработали специфический стиль мышления в ходе бесконечного ряда реакций на типичные ситуации, характеризующие общую для них позицию” (Там же.С.8-9).

Развиваемая в целом ряде работ К.Мангейма и его последователей идея социальной обусловленности знания важна как для анализа социальных механизмов возникновения, функционирования и трансляции знания, так и для выявления места и социальной роли самообразования в этом процессе, исследования социальных факторов детерминации самообразовательной деятельности.

Не менее значимым для этих целей является обращение к содержанию самого понятия “знание”, разрабатываемого в рамках социологии знания. Остановимся на точке зрения Р.Мертон, который считает, что понятие “знание” следует интерпретировать в социологическом контексте чрезвычайно широко, как включающее в себя “практически всю гамму продуктов культуры”. Исходя из этого, Р.Мертон считает, что социология знания “интересуется прежде всего отношениями и взаимосвязями между знанием и другими факторами, существующими в обществе и культуре. Сколь бы общим и даже рас-

плавчатым ни казалось такое определение основной задачи социологии знания, любое более специфическое утверждение не сможет включить в себя уже развитые в этой области разнообразные подходы” (Merton R.K. Social Theory and Social Structure. N.Y., 1957. P. 456).

Здесь социология знания ориентируется на предельно широкие толкования понятия знания, которые учитывают социокультурный контекст его функционирования и многообразие теоретических подходов к его анализу. Это создает предпосылки формирования теоретической базы социологической трактовки самообразования, ориентированной на широкий диапазон его смысловых значений.

Существуют и другие определения знания. Например, знание как совокупность того, что каждый знает о социальном мире: правила поведения, моральные принципы, предписания, ценности, верования, пословицы, поговорки и т.д. “Такое знание составляет мотивационную динамику институционализированного поведения”, оно “является... реализацией в двойном смысле слова - в смысле понимания объективированной социальной реальности и в смысле непрерывного созидания этой реальности” (Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С. 110-111).

Это определение дано в контексте феноменологической парадигмы и наиболее соответствует тенденциям развития социологии знания. Здесь подчеркнут мотивационный аспект знания, сопровождающего институциональные формы поведения, а также высказана идея диалектической взаимосвязи интериоризации знания о реальности и конструирования последней. В исследовании самообразования как индивидуально-личностного явления феноменологический подход может быть очень продуктивным. Самообразование напрямую связано с интериоризацией и воспроизводством знания, при этом оно может выступать в качестве автономного вида деятельности и сопутствовать институционально одобряемым либо осуждаемым формам поведения, демонстрируя широкий спектр мотивационной окраски.

Остановимся подробнее на идеях феноменологической парадигмы социологии знания, выступающих теоретическими предпосылками социологии самообразования. Одним из фундаментальных положений, формирующих методологическую базу социологии самообразования, является идея жизненного мира, восходящая к феноменологии Э.Гуссерля. Использующееся в социологии знания понятие

“жизненный мир”, интерпретируемое как целостная структура человеческой практики, о которой люди имеют смутное, непроященное, нерerefлектированное знание, позволяет выявить глубинные реальности социальной жизни и уйти от представлений о “чистом” знании. В социологии самообразования категория жизненного мира позволяет сформировать широкое понимание самообразования, преодолев его трактовки исключительно как вида текстовой деятельности.

Жизненный мир - это культурно-исторический мир, точнее, его образ, который дан сознанию индивида, социальной группы, социальной общности, поэтому анализ самообразования в рамках жизненного мира обретает, во-первых, социокультурный ракурс, во-вторых, возможность изучения в качестве социального явления, не принадлежащего исключительно сознанию и деятельности автономного индивида. Кроме того, использование этого понятия позволяет уйти от представлений о самообразовании только как об аспекте образовательной деятельности. Оно дает возможность, погрузив самообразование в мир повседневной жизни, исследовать все его видовое разнообразие. Трактовка самообразования как непосредственно переживаемого опыта, обретаемого в повседневной жизни, предполагает использование специфического феноменологического подхода.

С нашей точки зрения, теоретически важными и методологически значимыми являются “высшие аксиомы социологии знания” М.Шелера, выступающие исходными принципами его феноменологического учения о знании.

Во-первых, положение о том, что знание индивида (рассматриваемого в качестве члена социальной общности) по существу априорно, т.е. предшествует всем этапам развития его самосознания и ценностного сознания, позволяет очертить сферу реализации самообразовательной деятельности. Во-вторых, тезис М.Шелера о различии способов передачи знания в зависимости от структуры социальной общности, к которой человек принадлежит, и выделение им таких способов дают толчок к изучению механизмов самообразовательной деятельности. В-третьих, “закон порядка” в происхождении нашего знания о реальности и в наполнении знанием предметных сфер, постоянных для всякого человеческого сознания, дает возможность взглянуть на историческую ретроспективу самообразования.

Данные положения в той или иной мере могут быть включены в аксиоматический ряд социологии самообразования, послужив методологической основой для исследования целого блока его проблем.

Рассматривая знание как ценностный феномен, М.Шелер выделяет три его “высших рода”: знание ради господства, или деятельностное знание позитивных наук; знание ради образования, или образовательное знание философии; знание ради спасения, или религиозное знание. Они различаются между собой по социальным формам, мотивации, познавательным актам, целям познания, образцовым типам личности, формам исторического движения. Реализация типологического подхода М.Шелера к знанию создает серьезную методологическую базу для типологизации самообразования и анализа его социальных функций.

«Все эти формы, каждая на свой лад, разрабатывают догмы, принципы, теории в таких формулировках, которые, возвышаясь над естественным языком, составляют сферу “образовательного языка”, выражаются в “искусственных” знаковых системах в соответствии с сообща признаваемыми ими конвенциями измерения и определенной “аксиоматики”» (Шелер М. Формы знания и общество // Социол. журн. 1996. № 1/2. С.138). Постановка проблемы специфики языковой вербализации форм знания актуализирует проблематику знаково-языковой характеристики самообразования.

М.Шелер рассматривал социологию знания как часть социологии культуры. Обращение к широкому социокультурному контексту давало ему возможность осуществить анализ природы знания. Сформировавшийся богатый культурологический арсенал социологии знания дает возможность исследования социокультурной динамики развития самообразования.

Другой фундаментальной идеей можно назвать широкое использование понятия “интерсубъективный мир” А.Шюцем (см.: Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках // Американская социологическая мысль. М., 1994. С.492). Интерсубъективный мир - это социальная реальность, а задача социологии состоит в том, чтобы получить упорядоченное знание о ней. Это общий для всех нас мир, доступный каждому на основе интеркоммуникации и языка, выступающий как мир значений (см.: Шюц А. Структура повседневного мышления // Социс. 1988. № 2). Идея интерсубъективного мира

является ведущей для понимания самообразования как процесса интериоризации социокультурного контекста в процессе коммуникации.

Повседневная реальность, по А.Шюцу, - “высшая реальность”, первичная по отношению к другим реальностям, она закладывает основу формирования самообразовательных процессов личности. Каждый член общества создает собственный запас знания, разделяемого и другими членами общества, по выражению А.Шюца, - “знание здравого смысла”, позволяющее нормально жить и общаться. Оно важно для решения практических задач повседневной жизни, но не является раз и навсегда данным и постоянно изменяется в процессе интеракции. Это происходит потому, что каждый человек по-своему интерпретирует мир, и на характер этой интерпретации накладывает отпечаток биографическая ситуация индивида.

Идея запаса знания, формирующегося в интерактивном взаимодействии, и его постоянного изменения в процессе интерпретативной активности личности, определяющейся ее биографическими характеристиками, чрезвычайно важна для понимания диалоговой сущности самообразования, процессов становления и формирования самообразовательной деятельности личности.

А.Шюц ставит проблему социального распределения знания, говоря о том, что запас наличного знания у людей различается его объемом, качеством и структурой. Проблема социального распределения знания напрямую связана с процессами самообразования личности и является методологической предпосылкой исследования его типологии, функций и видов.

Концепция “возвращающегося домой” А.Шюца (см.: Шюц А. Возвращающийся домой // Социс. 1995. № 2) позволяет проанализировать социальные детерминанты самообразования. Эта и ряд других концепций социологии знания А.Шюца представляют собой пример неклассических социологических теорий феноменологической парадигмы социологии знания, направленных на объяснение конкретных жизненных массовых ситуаций. Использование данных концепций в рамках социологии самообразования может быть очень продуктивным, теоретический потенциал этих концепций придает новый импульс исследованиям в области самообразования.

Перейдем к анализу теоретической базы еще одной парадигмы социологии знания - функционалистской, идеи которой в новом ра-

курсе позволят исследовать феномен самообразования. Структурный функционализм оказал значительное влияние на развитие социологии знания, поставив проблему функционального анализа знания как системы.

Так, Р.Мертон пытался выяснить, в каких типах отношений находятся между собой экзистенциальный базис и духовные продукты, относя к экзистенциальному базису социальные и культурные феномены, а к духовным продуктам - идеи, религиозные и моральные убеждения, социальные нормы, идеологии, категории мышления и т.д.

Американский социолог знания У.Старк пишет: “Функционалистская, организмическая доктрина ... не может последовательно выдвигать требование, что идеи односторонне детерминируются их экзистенциальными условиями. Ибо идеальная органическая система есть система взаимоотношений, а не односторонних зависимостей; это система, в которой все зависит от всего, и, следовательно, субструктура в принципе должна быть настолько же функцией суперструктуры, насколько последняя есть функция первой” (Stark W. The Sociology of knowledge. L.,1971.P.252).

Идея функциональной взаимообусловленности системы ее составляющими частями вполне реализуема в социологии самообразования. Самообразование как система может быть рассмотрено не только в качестве индивидуально-личностного феномена, но и как способ жизнедеятельности группового социального субъекта: социальной группы, общности, социума. “Образование” общности, социума подчеркивает экзистенциальный аспект становления целостности социального субъекта самообразования, “само” как реализация самости - ее идеальный продукт. Их функциональная взаимообусловленность обеспечивает оптимальность жизнедеятельности социального целого.

Т. Парсонс, размышляя над судьбами социологии знания, привносит идею реализации аксиологического подхода к анализу знания, обосновывая тезис, согласно которому социальные и культурные системы обуславливаются ценностями данного общества. Это положение он считает одним из решающих в переориентации социологии знания.

У.Старк вслед за Т.Парсонсом утверждает, что знание детерминировано не общественными условиями жизни (экзистенциальным базисом), а аксиологической системой, т.е. системой ценностей данного общества. Она обуславливает направленность процесса познания, исходные ценностные установки познающего субъекта и детерминирует объективность или необъективность самого знания.

С точки зрения У.Старка, познающий субъект отбирает объекты познания из бесконечности его материала на основе аксиологической системы данного общества. Но этот выбор целиком и полностью зависит от самого субъекта, от аксиологического пласта его мышления, т.е. от принятой им системы ценностей. Таким образом, человеческое знание есть в значительной мере результат субъективного выбора.

В этой связи необходимо отметить, что аксиологическая система общества постоянно изменяется, претерпевая индивидуальную интерпретацию самообразующейся личности, социальной группы, поэтому идея функциональной уровневой (личность - общность - социум) взаимообусловленности может быть применена и к аксиологической интерпретации социальных детерминант знания и самообразования.

### **Социология образования как теоретическая предпосылка социологии самообразования**

Перейдем к анализу теоретических положений социологии образования, выступающих предпосылками создания самостоятельной отрасли социологического знания, занимающейся исследованием самообразования.

Самообразование в социологической литературе чаще всего рассматривается в системе понятий, охватываемых категориями “образование” и “воспитание”. Поскольку в исследованиях образование и воспитание характеризуются нередко как единый процесс, направленный на формирование и развитие личности, то самообразование вписывается в смысловой ряд именно этих категорий, соотносясь, во-первых, с образованием как понятием более широким, родовым, во-вторых, с самовоспитанием как понятием “рядоположенным”.

В социологической литературе образование принято рассматривать как “социальный институт, выполняющий экономическую, со-



циальную и культурную функции в обществе” (Краткий словарь по социологии. М.,1989. С.195). Данные характеристики образования можно встретить в работах В.А.Дмитриенко, Г.Е.Зборовского, Л.Н.Когана, А.В.Коопа, Н.А.Люрья, В.Я.Нечаева, Г.М.Осипова, В.Д.Попова, Ф.Р.Филиппова и др. (см.: Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт: (Тенденции и перспективы развития). Красноярск, 1989; Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2 ч. Екатеринбург, 1993-1994; Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992; Кооп А.В. Образование и социализм: О закономерностях развития и функциях системы образования при социализме. Таллин, 1983; Нечаев В.Я. Социология образования. М.,1992; Осипов А.М. Общество и образование. Новгород, 1998; Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980). Институциональный подход является наиболее принятым в социологических исследованиях образования.

Вместе с тем в них встречаются и иные его трактовки. Так, известные отечественные социологи, авторы книги “Эффективность образования” Л.Ф.Колесников, В.Н.Турченко, Л.Г.Борисова пишут: “Образование - относительно самостоятельная система, функцией которой является системное обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития” (Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Указ.соч. С.5).

Здесь образование характеризуется не как социальный институт, а как система, выполняющая определенные функции. Причем если сравнить в вышеприведенных определениях функции, реализуемые социальным институтом образования и образованием как системой, то нетрудно обнаружить, что они далеко не совпадают. Это заставляет задуматься над различиями, содержащимися в институциональном и системном подходах к образованию, что очень важно применительно не только к образованию, но и к самообразованию, если оно рассматривается как часть, элемент первого.

В некоторых работах системные и институциональные характеристики образования рассматриваются в единстве. Так, А.М.Осипов считает, что “образование является, во-первых, относительно самостоятельной подсистемой общественной жизни, обладающей сложной совокупностью взаимосвязанных внутренних структур (насыщенных социальными отношениями), и, во-вторых, социальным институтом, выполняющим ряд функций (то есть объективных и устойчивых по характеру воздействий) в отношении общества и его отдельных подсистем” (Осипов А.М. Указ.соч. С.132).

Одним из способов реализации системного подхода к образованию можно считать определение, данное В.Я.Нечаевым. Он считает, что “образование можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Оно интегрирует различные виды учебной деятельности в единую систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества” (Нечаев В.Я. Указ.соч. С.39).

Необходимо отметить, что это лишь аспект более общего социокультурного подхода автора к образованию, включающего в предмет социологии образования три позиции: во-первых, состояние и динамику социокультурных процессов в сфере образования; во-вторых, законы, принципы, механизмы, технологии учения и социокультурной деятельности; в-третьих, взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, процессы, которые складываются в ходе такого взаимодействия, влияние образования на целостное, гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те виды деятельности, которые составляют его целостное общественное бытие (Там же. С.16). В данном случае мы имеем некий синтез системного и социокультурного подходов, реализуемых автором в изучении образования.

Деятельностный подход к образованию используют в своем определении В.А.Дмитриенко и Н.А.Люрья. Авторы пишут: “...образование есть организованная деятельность людей, направленная на освоение накопленных ценностей культуры с целью воспроизводства личности, адекватной социальной природе данного общества” (Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Указ.соч. С.17). Указанные авторы в рамках институционального рассмотрения образования (отраженного в названии их работы) считают необходимым и оправ-

данным применение также деятельностного подхода к нему. Необходимо отметить, что подобный способ анализа для исследования самообразования как вида деятельности имеет большое значение.

Особо следует остановиться на социологическом подходе к образованию, развиваемом Л.Н.Коганом. Он подчеркивает, что образование “представляет собой самостоятельный социальный институт и одновременно является особым видом человеческой деятельности по получению знаний, навыков и умений по формированию собственной личности” (Коган Л.Н. Социология культуры. С.74).

Характеризуя образование, Л.Н.Коган проводит идею его тесной связи с культурой. Он пишет: “В широком (гегелевском) смысле слова образование охватывает всю деятельность человека по освоению культуры” (Там же. С.72). Причем обращает на себя внимание связь характеристики образования и самообразования не с культурой, понимаемой предельно широко, а прежде всего с интеллектуальной культурой.

Справедливо отмечая, что термин “интеллектуальная культура” еще не получил “права гражданства” в нашей социологической литературе, и понимая под ним развитие интеллекта, которое дает возможность человеку сознательно и целенаправленно осваивать духовные ценности, обогащающие его профессионально, интеллектуально, духовно, Л.Н.Коган отделяет интеллектуальную культуру от многознания. Она позволяет человеку сознательно и целенаправленно осваивать духовные ценности, не только нужные ему для профессионального труда, но и развивающие его интеллект, его духовное богатство. “Интеллектуальная культура характеризуется не только (а может быть, и не столько) объемом имеющихся у индивида знаний, но и отчетливым пониманием того, что он не знает, но должен узнать. В этом смысле интеллектуальная культура постоянно стимулирует самообразование и саморазвитие личности” (Там же. С.73).

Идея связи человека и его образования, лежащая в основе субъектного подхода к анализу последнего, реализуется в следующем определении, даваемом авторами “Нового социально-философского словаря”: “На современном этапе образование понимается как плодотворный процесс соединения знаний с качествами личности, вследствие чего эти знания и сформированное на их базе мировоз-

зрение, нравственно-эстетическая культура приобретают индивидуализированный образ, личностное своеобразие, т.е. глубоко внедряются в структуру личности и позитивно преобразуют ее” (Новый социально-философский словарь. Екатеринбург, 1993. С.31). Выделение субъектного, личностного фактора образовательного процесса особенно важно при изучении самообразования, поскольку основным его носителем является личность.

О единстве институционального и личностного подходов к образованию пишут Ю.Р.Вишневский и В.Г.Шапко, причем в рамках первого они рассматривают систему образования как сферу жизни общества, определенную ценность, сеть учреждений и различные формы управления ими, процесс обучения и его результат, уровень, качество, сферу образовательных услуг (см.: Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Н.Тагил, 1995. С.165).

Возможность социологического анализа образования через интеграцию различных общенаучных и социогуманитарных подходов намечена в работах Г.Е.Зборовского. Автор в качестве ведущего избирает институциональный подход, указывая, что “образование может быть определено как социальный институт, реализующий в процессе взаимодействия социальных общностей функции социализации, развития личности и общественных (экономических, социальных, политических и иных) структур” (Зборовский Г.Е. Социология образования. Ч.1. С.38-39). Вместе с тем в работе он отмечает, что образование может изучаться как деятельность, ее определенный вид и способ, как уровень, процесс и как система.

В западной социологической литературе широко представлена школа институционального исследования образования, развивающаяся с конца XIX в. Не меньшую популярность и значимость для изучения образования имеет его функциональный анализ, представленный в рамках классического функционализма такими фигурами как Э. Дюркгейм, Т.Парсонс, Р.Мертон и др., в рамках неофункционализма - Н.Луман, М.Арчер, Дж.Александр, П.Коломи и др. (см.: об институциональном и функциональном подходах к образованию в кн.: Mercer В.Е., Covey Н.С. Theoretical Frameworks in the Sociology of Education. Cambridge, Mas., 1980).

Социокультурный подход прослеживается в дефинициях образования, которые подчеркивают аспект трансляционности, передачи

знаний, социального опыта (см., например: Macionis J.J. *Sociology*. New Jersey, 1991. P.637; Johnson A.G. *Human Arrangements. An Introduction to Sociology/ Under the General Editorship of R.K.Merton*. Orlando, 1992. P.416). Наиболее типичной здесь выглядит следующая дефиниция: “Образование можно определить как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности, умения и знания от одного человека или группы другим” (Смелзер Н. *Социология*. М.,1994. С.427). Традиция такого подхода к образованию была заложена еще Э.Дюркгеймом, который считал, что основная функция образования - передавать ценности господствующей культуры.

Итак, для понимания самообразования в качестве элемента образования существенное значение имеют институциональный, системный, деятельностный, субъектный, социокультурный подходы к последнему. Однако, как нам кажется, наиболее полезным для исследования был бы их синтез.

Рассмотренные выше социальные и теоретические предпосылки позволяют нам перейти к анализу предмета социологии самообразования как особой отрасли социологического знания.

### **1.3. Предмет социологии самообразования**

Одной из особенностей развития социологической науки является непрекращающийся во второй половине XX в. процесс конституирования новых отраслей и подотраслей социологического знания. Он вызван, как минимум, двумя основными причинами. Во-первых, это усложнение общественной жизни, появление в ней новых форм и видов деятельности, которые становятся характерными для многих социальных общностей и групп. Во-вторых, это дифференциация самого социологического знания, возникновение в нем новых структур и парадигм.

Еще до недавнего времени самообразование в нашей литературе не было предметом собственно социологического исследования, оно изучалось в рамках педагогики, психологии как глубоко индивидуально-личностное явление. Актуализация проблем образования, вызванная процессами общественного развития и сменой образовательных парадигм, привела к необходимости принципиально иного подхода к самообразованию и рассмотрению его в качестве социального феномена, принимающего все большее значение как для

общества в целом, так и для личности и отдельных социальных групп, общностей.

Говоря обобщенно о причинах повышения роли самообразования, необходимо выделить следующие.

Во-первых, это глобальные изменения, связанные с переходом общества от постиндустриального к информационному, предполагающему в качестве ведущего вида деятельности работу человека с информацией. По своей природе такая деятельность является разновидностью самообразования.

Во-вторых, переход общества к рыночной системе отношений актуализирует ценность самообразования как инструмента социальной мобильности, противопоставляя его в известном смысле консервативности образования, не дающего возможности динамично адаптироваться к социальным трансформациям.

В-третьих, самообразование, превращающееся в один из доминантных элементов образа жизни ряда социальных групп, способствует изменению их места и роли в социальной структуре общества.

В-четвертых, самообразование выступает одним из основных факторов и показателей совершенствования личности, а значит, и общества - в полном соответствии с принятой в социологии со времен Э.Дюркгейма точкой зрения о соотношении коллективного и индивидуального, при котором коллективное доминирует в примитивных и архаичных обществах, а индивидуальное - в развитых.

В-пятых, важной причиной актуализации проблем самообразования является уровень развития философских, педагогических, психологических и собственно социологических концепций. Традиционно самообразование рассматривалось в социологии как определенная часть, элемент образования, понимаемого в качестве системы, а его изучение входило в задачи социологии образования. Однако на самом деле в теории и практике этой отраслевой дисциплины постановка проблем самообразования не актуализировалась и специально они никогда не изучались. Более того, феномен самообразования как специфического вида социального взаимодействия выходит далеко за пределы сферы формального образования (под формальным образованием мы понимаем институциализированное образование, осуществляющееся в рамках специализированного образовательного учреждения, иные виды образования относятся соответственно к нефор-

мальным), составляющего предмет социологии образования. Поэтому методологический и методический арсенал последней не позволяет исследовать самообразование комплексно путем анализа его основных сущностных характеристик.

Реально ситуация складывается таким образом, что социология самообразования, будучи социально востребована, возникает как самостоятельная дисциплина на стыке нескольких социологических отраслей, в первую очередь социологии образования и социологии знания.

Для теоретического обоснования самостоятельности какой-либо дисциплины необходимо, по мнению Г.П. Щедровицкого, выделить специфическую действительность на онтологической картине той или иной теории (в виде ее части или подструктуры либо же в виде ее проекции), а также показать, что эта действительность не анализируется и не описывается “в заданной степени детализации” ни самой теорией как таковой и ни одной из соотнесенных с ней научных дисциплин (см.: Щедровицкий Г.П. Лингвистика, психоллингвистика, теория деятельности // Избр. тр. М., 1995. С.362).

При теоретическом обосновании самостоятельности социологии самообразования применение этого подхода вполне оправдано, однако в данном конкретном случае речь идет о конституировании отраслевой дисциплины. Отраслевая социология должна воспроизводить основополагающие содержательные и формальные характеристики социологии как науки, поэтому уже изначально становится очевидным, что социология самообразования исследует самообразование как социальный феномен, а проблемы самообразования рассматривает сквозь призму его социальной обусловленности.

Теоретическое обоснование данной дисциплины предполагает также сохранение определенной преемственности в описании ее предмета с предметной областью социологии. Ее предмет “должен логически и содержательно вытекать из характеристики социологии как науки, ее предметной зоны... Этот принцип позволит четко соотнести общетеоретический и отраслевой подходы в социологии, не нарушить целостности социологического знания” (Зборовский Г.Е. Социология образования. Ч.1. С.15).

Нам представляется, что *социология самообразования* - это отрасль социологического знания, изучающая самообразование как вид

*деятельности социального субъекта, социальную обусловленность, роль и место самообразования в структуре образа жизни личности, системе жизнедеятельности социальной группы и общества.*

### **Самообразование как социальное взаимодействие**

Анализируя данное определение, подчеркнем, что в самом абстрактном виде предметом социологии самообразования выступает взаимосвязь самообразовательной деятельности человека и социального контекста, в рамках которого она возникает. Собственно, такое определение предмета отраслевой дисциплины указывает на ее место в системе социологии, поскольку в качестве ядра предметной области социологии самообразования рассматривается определенный тип социального взаимодействия.

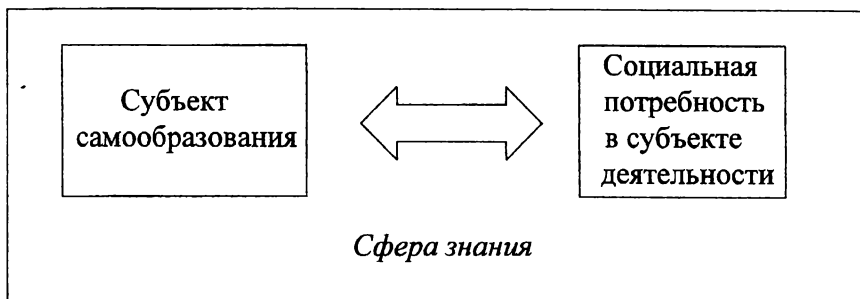
С нашей точки зрения, специфика данного взаимодействия заключается, во-первых, в том, что механизм его разворачивания осуществляется исключительно в сознании и деятельности субъекта самообразования.

Во-вторых, самообразование, как и любой другой тип “самоцентрированной” деятельности, в предельно абстрактной форме представляет собой взаимодействие “индивидуальное – социальное” в чистом виде. (К примеру, самовоспитание - это взаимодействие индивида с социальными нормами, самоорганизация - с социально приемлемыми формами организации жизнедеятельности.) Самообразование выступает как “взаимодействие” индивида с потребностью общества в сформированном субъекте социальной деятельности, поскольку любая социальная деятельность имеет самообразование в качестве своей составляющей. Характер деятельности и степень зрелости ее субъекта определяются мерой и уровнем развития в ней самообразования. Самообразование придает завершенный характер любой деятельности и является источником ее развития.

В-третьих, специфика самообразования как вида социального взаимодействия индивида с потребностью общества в субъекте социальной деятельности очерчивается, ограничивается исключительно сферой знания. Самообразование выступает как процесс “образования” некоей целостности, единства знания на уровне субъекта, который обеспечивает его (субъекта) индивидуальную и социально-функциональную самодостаточность.



Итак, в качестве ядра предметной области социологии самообразования мы выделили *социальное взаимодействие*:



Суть его в том, что самообразование как вид социального взаимодействия представляет собой процесс становления субъектности. Субъектность выражается в некоем синтезе самореализации, саморазвития субъекта самообразовательной деятельности и процедур включения его в систему социальных связей, отношений и социального закрепления в ней в статусной либо символической форме.

Субъектность есть имплицитный продукт социальной жизни. На разных уровнях она проявляется различно: на индивидуальном выступает как символически закреплённый результат самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности, на групповом - как конституирование социальной группы, общности, на социетальном - как результат становления социума. Характер субъектности обусловлен типом социальных отношений в обществе и спецификой социальной деятельности субъекта самообразования, поэтому самообразование можно рассматривать в качестве формы воспроизводства и развития социальных отношений и деятельности.

Мы, ограничивая предметное поле социологии самообразования сферой знания, рассматриваем в качестве основной детерминанты процесса становления субъектности характер социального распределения знания, а в качестве его результата - формирование структуры знания личности, социальной группы, социума.

Данная логика приводит нас к необходимости анализа содержания социального взаимодействия через рассмотрение двух взаимосвя-

занных проблем, которые являются основными в предметном поле социологии самообразования и образуют две его ведущие зоны. Это проблемы *саморегуляции сферы знания субъекта самообразования и его социальной обусловленности*.

Конкретизируя поставленные выше проблемы в их взаимосвязи, необходимо отметить, что социальную обусловленность формирования сферы знания субъекта самообразования можно характеризовать двояко:

- через воздействие “свободной нерегулируемой жизни общества”(К.Мангейм);
- через социальное регулирование посредством социальных институтов, в рамках которых самообразование осуществляется (институтов образования, производства, науки, семьи, социокультурных институтов и др.).

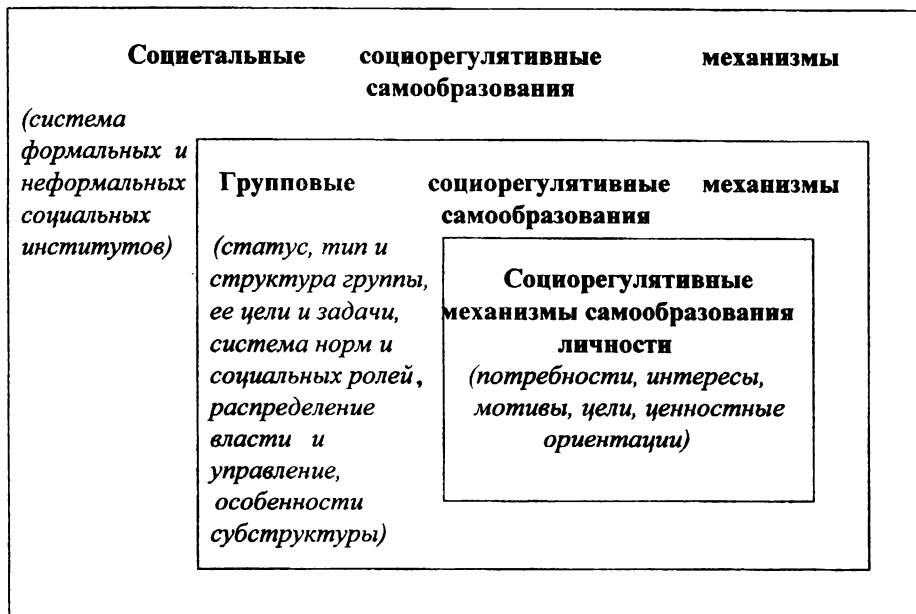
Уровень и характер реализации самообразования, его видовые различия определяются типом регулятивного воздействия: внеинституциональным либо институциональным.

Более подробно социальные детерминанты разных уровней, выступающие в качестве регуляторов сферы знания субъекта самообразования, показаны на рис. 1.

Применение уровневого подхода к анализу социальной обусловленности сферы знания субъекта самообразования приводит к интересным теоретическим выводам. В первую очередь оно указывает на возможность использования микро- и макроподходов к определению предмета социологии самообразования, которые реализуются в дифференциации субъектов и характера самообразовательной деятельности :

- на индивидуальном уровне самообразование как вид деятельности определяется потребностями, целями, интересами личности, выступающей в качестве субъекта самообразования;
- социальная группа является носителем типичных стратегий самообразовательной деятельности, которые задаются через систему групповых норм и социальных ролей. Поэтому можно говорить о социальной группе одновременно как о субъекте самообразовательной деятельности и условии ее возникновения и реализации;
- крупные социетальные образования, социум в целом порождают исторически востребуемые и социокультурно обусловленные

технологии самообразования. Именно поэтому социум - и носитель самообразовательной деятельности, и социальная среда ее формирования.



**Рис.1. Социорегулятивные механизмы сферы знания субъекта самообразования**

Примененный уровневый подход демонстрирует роль и значение индивидуальной самообразовательной деятельности для социальной группы и общества в целом, с одной стороны, а с другой - показывает зависимость самообразовательных процессов личности от социальных условий их возникновения, формирования и протекания.

Характеристика предмета социологии самообразования предполагает использование микро- и макроисследовательских парадигм, т.е. многоуровневость, многослойность предмета социологии самообразования порождает мультипарадигмальность методологии его исследования.

Самообразование как социальное взаимодействие имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в том, что личность включена в систему социальных отношений, от

нее не зависящих, но определяющих характер и содержание ее самообразовательной деятельности. В процессе самообразования личность приобщается к сфере знания, структура которого изначально задана и находится вне ее влияния. Объективные условия протекания самообразовательной деятельности могут быть исследованы в институциональной, деятельностной, структурно-функциональной парадигмах.

Субъективная сторона взаимодействия проявляется в том, что самообразование - это прежде всего процесс индивидуализации, осуществляемый посредством “встраивания” личности в социум. Эти явления оптимально отслеживаются в рамках гуманистической парадигмы феноменологической социологией, этнометодологией, символическим интеракционизмом.

### **Предметное поле социологии самообразования**

В своей работе мы пытаемся реализовать преимущества межотраслевого взаимодействия социологии образования и социологии знания с целью изучения самообразования. Перспективность этого пути заключается не столько в том, что для исследования самообразования мы вычлняем самостоятельные области в предметных полях этих отраслей социологии, сколько в том, что реализуем синтез их методологических наработок. Это своего рода интегративный процесс в рамках социологической методологии, поскольку социология образования и социология знания, являясь смежными дисциплинами потенциально, реально пока таковыми не выступают, “работая” в разных теоретико-социологических парадигмах. Такая интеграция обеспечивает корректную постановку методологических проблем исследования самообразования, учитывающую специфику этого феномена, его сложность и многообразие. Именно она способна дать приращение качественно нового знания.

Необходимо отметить, что теоретико-методологические преимущества каждой из отраслей социологического знания (социологии образования и социологии знания) реализуются в изучении различных аспектов самообразования. Макропроблематика социологии самообразования, связанная с выявлением роли и места самообразования в развитии институциональных форм духовного производства, может быть исследована в рамках классической позитивистской ме-

тодологии, свойственной социологии образования. Микросоциологический комплекс проблем, ориентированных на анализ самообразования в контексте индивидуально-личностных стратегий поведения, целесообразно изучать при использовании методологических средств социологии знания. Однако ни одна из упомянутых отраслей социологии в полной мере не способна осуществить комплексное изучение самообразования, да и, собственно, не ставит перед собой таких задач.

Социология образования исследует образование как социальный институт, социальную систему и вид деятельности. Самообразование здесь рассматривается как составляющая образовательной деятельности личности. Не секрет, что в условиях формирования новой образовательной личностно ориентированной парадигмы интерес к специфике, развитию и условиям оптимальной реализации самообразования как вида деятельности постоянно возрастает.

Но необходимо отметить, что исследовательские подходы к изучению самообразования в рамках социологии образования изначально ограничены. Во-первых, ограничения связаны с особенностями применения институционального подхода к образованию. Социология образования в качестве своего предмета изучает образование как социальный институт, реализующий воспроизводство и трансляцию знаний, нормативных образцов, т.е. того социокультурного кода, который ответствен за сохранение целостности социума и его культурной самобытности. Она видит основную функцию образования в поддержании жизнедеятельности социального целого, исследуя процессы унификации транслируемых социокультурных стандартов в рамках традиции. Инновационный потенциал индивидуально-личностного своеобразия субъекта образовательного процесса анализируется лишь в контексте его адекватности содержанию и форме образования. Данное предметное поле недостаточно широко для исследования самообразования, поскольку потребность в самообразовании - это в первую очередь потребность в самореализации субъекта самообразовательной деятельности и ее основная социальная функция смещена в сторону личности.

Во-вторых, система образования в качестве предмета исследования социологии образования по тем же причинам не дает больших возможностей для изучения самообразования, поскольку последнее

не является ни системой, ни социальным институтом (подробнее об этом см. в гл.2).

В-третьих, предметная зона социологии образования, предполагающая рассмотрение образования в качестве вида деятельности, более благоприятна и обладает значительно меньшим числом ограничений для исследования самообразования. Самообразование может рассматриваться как по-настоящему свободный вид образовательной деятельности личности, ориентированный на ее самореализацию. Оно может быть исследовано в качестве наиболее сложного вида образовательной деятельности, связанного с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность.

Однако изучение самообразования здесь ограничено исключительно образовательной сферой (сферой формального образования), тогда как в реальности самообразовательная деятельность выходит далеко за ее пределы. Она функционирует в рамках как формального, так и неформального образования и реализуется в контексте самых различных видов деятельности: научной, профессиональной, семейно-бытовой, досуговой, коммуникативной и др. В любой конкретной деятельности человека, в том числе образовательной, сконцентрирован целый комплекс видов самообразования. Так, чтение представляет собой самообразовательные усилия личности по формированию собственной мировоззренческой, идеологической систем, религиозных, нравственных, эстетических убеждений, либо усилия, связанные с профессиональным становлением, либо - с самоопределением в сфере житейских представлений на уровне здравого смысла.

Строго говоря, самообразовательная деятельность, выходя за пределы образовательной сферы как таковой, выступает в качестве сопутствующей самой разнообразной и разноплановой деятельности личности. Благодаря этому оно является системообразующим элементом не только образовательной, но и различных иных видов познавательной и практико-преобразующей деятельности человека. Инновационный потенциал самообразования составляет базу и основу их развития. Этот факт предполагает необходимость расширения представлений о границах понятия самообразования, его содержании, социальных функциях и условиях реализации, что так или иначе пред-

полагает формирование особого предметного поля, отвечающего специфике исследуемого феномена. Именно поэтому предметная область социологии образования, являясь ограниченной, не удовлетворяет в полной мере потребностям исследования самообразования.

Свой вклад в методологию “расширенного” изучения самообразования, а следовательно, и в формирование предмета социологии самообразования привносят теоретические положения социологии знания. С их помощью самообразование рассматривается как самореализация личности посредством приобщения к широкому спектру видов знания, как динамичный и подчас ситуативно возникающий процесс, предполагающий освоение не только нормативно установленных знаний, но и всех тех, которые отвечают самым разнородным потребностям личности. В данном случае учитывается, что самообразование имеет дело не только с образовательным знанием. Создание полноценной модели самообразовательной деятельности личности, социальной группы может быть оптимально реализовано через исследование всей знаниевой сферы субъекта самообразования и анализ социального контекста последнего.

Это подчеркивает тесную связь социологии самообразования и социологии знания, близость их предметных областей и в то же время указывает на различия в них. Социология знания исследует процессы социальной детерминации знания вообще. Социология самообразования изучает социальную обусловленность знания, ответственного за процессы самоорганизации личности, социальной группы, социума. Она исследует механизм формирования, функционирования и динамики знаниевой сферы самообразующегося субъекта. В ее предметную зону входит определение структуры самообразовательного знания, его слоев, видов, уровней, их социальной детерминации.

Особенности предметных областей и методологические стереотипы социологии образования и социологии знания привели к необходимости обособления в социологии самообразования двух основных структурных элементов. Один из них связан с изучением “специализированного” самообразования, ориентированного на научное либо образовательное знание, другой - с повседневным самообразованием, базирующемся на житейском знании и определяемым обыденным мышлением. Если изучение первого структурного элемента социологии самообразования реализуется с помощью класси-

ческих традиционных позитивистских технологий исследования, свойственных социологии образования, то второй находится под влиянием феноменологической социологии.

Появление этого направления исследований, инициированного разработками социологии знания, обусловлено рядом причин. Это изменения в содержании и направленности мировой социологии, в которой заметен поворот к нетрадиционной социологии, обращенной прежде всего к исследованию микроуровневых социальных процессов, характеризующих взаимодействия индивидов. Это потребности социологической науки и человеческой практики в изучении социальных механизмов воспроизведения и трансляции житейских знаний, базирующихся на здравом смысле и обыденном сознании, которые являются важной ориентационной основой поведения человека.

Подводя итог анализа взаимоотношений социологии образования, социологии знания и социологии самообразования, необходимо отметить, что предметные области данных отраслевых дисциплин, взаимопересекаясь, не поглощают друг друга. Их анализ позволяет более четко обозначить предмет социологии самообразования и сформулировать ее научные притязания.

Поскольку в нашей работе речь идет о создании концепции социологии самообразования как отрасли социологического знания, необходимо не только определить ее предмет и очертить основные предметные зоны, но и сформулировать круг центральных проблем, требующих своего исследования, обозначить функции социологии самообразования (что мы постараемся сделать в этом параграфе), сформировать категориально-понятийный аппарат, выявить сущность, содержание, функции, виды и уровни самообразования (они будут рассмотрены в гл.2), т.е. осветить все то, что относится к кругу методологических проблем.

Необходимо отметить, что определение предмета социологии самообразования выполняет системообразующую роль в отношении ее методологии, обуславливая принципы и подходы исследования, очерчивая границы предметного поля.

Выявляя центральные проблемы социологии знания, М.Малкей поставил целый ряд вопросов, которые мы вправе сформулировать и для социологии самообразования: "... какого рода социальные и культурные факторы влияют на продукты духовной жизни и в какой



именно степени? Каков характер связей между этими продуктами и влияющими на них социальными и культурными воздействиями? Какие из аспектов этих продуктов мы пытаемся объяснить - форму, содержание, проявление, порождение или принятие?" (Малкей М. Наука и социология знания. М., 1983. С.7).

В чем-то вторя М.Малкею, мы при определении предмета социологии самообразования выявили ее ведущие предметные зоны, представляющие собой, с одной стороны, механизмы саморегуляции сферы знания субъекта самообразования, с другой - проблемы их социальной обусловленности. Дальнейшее "развертывание" предмета социологии самообразования заключается в конкретизации данных предметных зон и в выявлении проблем, возникающих на их стыке.

Проблемное поле социологии самообразования достаточно широко, сюда включается рассмотрение таких методологических (теоретических) проблем самообразования, как:

- выявление его субъектов и анализ их специфических особенностей;
- определение связи субъекта самообразования и механизмов его реализации;
- анализ видов и уровней самообразования, самообразовательных стратегий и технологий;
- проблемы изучения процесса самообразования и методологический инструментарий, необходимый для этого.

Помимо названных аспектов, существуют и другие. Они касаются следующих макропроблем:

- социальной детерминации и социальных функций самообразования;
- анализа места и роли самообразования в образе жизни и системе жизнедеятельности социальных общностей и общества;
- взаимодействия самообразования с социальными институтами, в первую очередь институтами образования, науки, религии, профессии, влияния на него социально-экономических, политических, социокультурных факторов;
- динамики самообразовательной деятельности различных групп населения;
- управления самообразованием и социальной политики в сфере самообразования.

Микропроблемы социологии самообразования включают:

- исследование потребностей и мотивов самообразовательной деятельности, характера и уровня их развития;
- изучение специфики индивидуальных самообразовательных стратегий личности в конкретном социокультурном контексте;
- анализ роли и места самообразования в образе жизни личности и т.д.

### **Функции социологии самообразования**

Конституирование социологии самообразования означает также рассмотрение ее функций. В целом они дифференцируются на две группы: теоретико-познавательные и практико-преобразовательные. Однако процедура отнесения некоторых функций к той или иной группе является непростой, хотя на первый взгляд многое здесь может представляться тривиальным, очевидным.

К теоретико-познавательным можно прежде всего отнести *методологическую функцию* социологии самообразования. Она предполагает возможность исследования феномена самообразования в рамках социологического подхода, позволяет по-новому изучать и интерпретировать взаимодействие сферы знания (выступающей в качестве содержания самообразования субъекта) и сферы образования (являющейся условием и средством реализации самообразования), видеть социальную обусловленность самообразования, выявлять его институциональные и внеинституциональные детерминанты. Анализ конкретных видов самообразования, в том числе новых, появляющихся при изменении экономических, политических, социокультурных условий, дает возможность говорить об осуществлении социологией самообразования *прогностической функции* - функции предвидения возникновения наиболее актуальных в будущем форм и типов самообразования (например, связанных с использованием современных компьютерных технологий).

Следующей функцией социологии самообразования можно было бы назвать *интегративную*. Ранее мы констатировали интегрирующую роль социологии самообразования, объединяющую методологические наработки социологии образования и социологии знания и порождающую качественно новое знание, заключающееся в специфически ином, чем в рамках данных отраслей социологии, подходе к

анализу феномена самообразования. Здесь необходимо также подчеркнуть, что интегрирующая роль в теории имеет свое продолжение и в методе. Методология, будучи редуцирована к методике и технике, предполагает осуществление интегративных процессов и на данных уровнях. Сочетание в рамках методологии различных парадигм ставит исследователя перед необходимостью тщательной разработки методического инструментария и соответственно корректного использования технических приемов анализа информации. Многоуровневая интеграция в рамках одной отрасли является вкладом в теоретические и эмпирические разработки социологической науки в целом.

Важно отметить и антропоцентрический пафос социологии самообразования, реализующей *гуманистическую функцию*. Она противостоит наметившемуся кризису в современной науке и социологии, в частности, заключающемуся в отрыве от жизненного мира человека и потере интереса к поиску человеческих жизненных смыслов. Рефлексивное описание обыденного опыта личности в сочетании с абстрактным научным анализом типологических характеристик ее знания помогают приблизить данную дисциплину к сущностным потребностям человека в самопознании и самоорганизации деятельности, оптимизируя процессы самоопределения, самоидентификации, способствуя выстраиванию собственных жизненных стратегий.

Конкретизацией гуманистической функции социологии самообразования может выступать так называемая *конструктивистская функция*. Она является “пограничной”, относясь как к теоретико-познавательным, так и к практико-преобразовательным группам функций социологии самообразования. Суть ее в том, что социология самообразования, используя в своем методологическом арсенале идею социального конструирования реальности для анализа феномена самообразования, рассматривает его процесс как самоконструирование сферы знания личности, социальной группы, социума. Идея конструирования социальной реальности с помощью знания (см.: Бергер П., Лукман Т. Указ.соч. М., 1995) представляется чрезвычайно удачной для применения в социологии самообразования, поскольку подчеркивает активность и осознанность деятельности субъекта самообразования, указывает на уровневые характеристики самообразовательных процессов и многослойность их детерминации. Социология самообразования является теоретической базой для анализа соци-

ального конструирования действительности. Результаты исследований в данной области, представленные в виде различных социальных проектов, закладывают основы социальной политики в сфере самообразования.

Еще одна личностно центрированная и социально значимая функция социологии самообразования - *коммуникативная*. Она также относится к числу “пограничных” функций. Тот факт, что в социологии самообразования осуществляется рассмотрение самообразования не как моносубъектной деятельности, а в качестве вида коммуникативного взаимодействия, позволяет, с одной стороны, проанализировать процесс самообразования в рамках межличностных контактов, а с другой - рассмотреть самообразование как вид текстовой деятельности и тем самым раздвинуть самообразовательное пространство и время, территориально расширив горизонт самообразования и включив в него предельно глубокие пласты социальной памяти, сохранившиеся в знаковом (текстовом) виде.

Это дает возможность по-новому подойти к анализу социальной детерминации самообразования, механизмов формирования знаниевой сферы самообразования, которые были не подвластны при исследовании самообразования как элемента образовательной деятельности. Кроме того, коммуникативный аспект проблемы самообразования не только обогащает методологический арсенал социологии самообразования, но и позволяет ей формулировать практические рекомендации, связанные с социальным управлением и проектированием в сфере самообразования.

И наконец, к собственно практико-преобразовательным функциям социологии самообразования относится *регулятивная*. Она позволяет ставить вопрос о выработке целенаправленной социальной политики в сфере самообразования, о ее целях, характере, уровнях (федеральном, региональном, местном), содержании, сути конкретных управленческих воздействий. Она предполагает разработку проблем институционализации самообразования, ее характера и меры, постановку вопросов организации системы помощи самообразованию, ее целей, направленности в зависимости от субъекта самообразования, его потребностей, нужд, интересов, социокультурных стереотипов и инновационных запросов. Социология самообразования усиливает научно-аналитический потенциал работников управленческой

сферы, вырабатывает профессиональное видение места и роли самообразования в обществе, его социального смысла, социальных сил, которые прямо или косвенно влияют на самообразовательные процессы. Социология самообразования способствует появлению научно-корректных представлений об оптимальности управленческих воздействий в сфере самообразования.

Подводя итоги первой главы, необходимо отметить, что проведенный нами анализ показал наличие объективных предпосылок формирования самостоятельного направления научно-теоретических и практико-прикладных исследований в социологии, связанного с изучением самообразования - социологии самообразования.

Данные предпосылки заключаются в возрастании роли самообразования как социального явления в жизнедеятельности отдельных социальных и социально-профессиональных групп, а также в жизни общества в целом, научные прогнозы развития которого свидетельствуют о росте значения изменений в технологиях самообразования для реальных и будущих социетальных трансформаций. Самообразование, вплетаясь в любую институциональную деятельность, оказывает все большее воздействие на социальные, экономические, политические, духовные процессы в обществе.

Становится очевидным, что диалектика развития образования и самообразования приводит к автономизации последнего в качестве самостоятельного социального феномена. Технологии самообразования, отпочковываясь от образовательных технологий, все больше обретают собственные социальные роли, смысл и значение, выполняя самостоятельные, присущие только данному социальному явлению функции. Поэтому изменение социального статуса самообразования явилось одной из важнейших предпосылок возникновения самостоятельной отрасли социологического знания.

Характер и уровень развития теоретической мысли также способствовали актуализации разработки проблем самообразования. Научно-теоретическим фоном, на котором обрела свой вес эта проблематика, явилась совокупность гуманистических идей "человекоцентристского" толка, сформировавшихся в контексте широкого спектра социогуманитарных дисциплин (человекознания). Их гуманистическая направленность и прямо, и косвенно повлияла на непосредственные идейно-теоретические источники изучения само-

образования. Все развитие гуманистической мысли, начиная с проторовского “человек - мера всех вещей”, подготовило общество к осознанию того, что основой решения его проблем, будь то социальные или экономические, управленческие или технологические, должно стать развитие человека.

В данном идейном контексте гносеологическая проблематика, воздействуя на формирование методологии социологии самообразования, дала возможность ответить на вопросы о характере субъекта самообразования, специфике субъект-объектных отношений и особенностях знакового представления о знании как условии, средстве и результате самообразования.

Идейный потенциал социологии знания и социологии образования составляет основу методологической базы самообразования. Образование по отношению к самообразованию выступает как форма, тогда как содержанием последнего является знание. В силу этого исследовательский комплекс самообразования включает в себя специфические характеристики научно-теоретических и практико-прикладных социологических исследований и образования, и знания. Тем не менее, как показано в нашей работе, предметные области и проблемные поля социологии самообразования, социологии знания и социологии образования, взаимопересекаясь, не перекрывают друг друга и социология самообразования обладает собственной специфической исследовательской сферой.

Формулирование предмета социологии самообразования через анализ специфики социального взаимодействия стало основным логическим звеном в построения методологии отрасли: выявлении предметных зон, очерчивании проблемного поля, а также формулировании совокупности принципов научно-теоретического анализа самообразования, выявлении его функциональных, структурных и видовых характеристик. К анализу названных методологических проблем мы приступаем в следующей главе.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Особенности социологического исследования самообразования**

#### **Социологический, психологический, педагогический подходы к самообразованию: сравнительная характеристика**

Понимание специфики социологического исследования самообразования базируется на таких его особенностях, как междисциплинарность и мультипарадигмальность.

Существующие исследования самообразования с позиций педагогики, психологии и социологии показывают, что при всех междисциплинарных различиях не существует непреодолимых границ между социологическим, психологическим, педагогическим подходами. Психология, педагогика и социология как науки непосредственно “стыкуются”, рассматривая самообразование в качестве одного из основополагающих фундаментальных личностных феноменов, определяющих жизненный путь человека (групп людей), его многочисленные способы деятельности, в которых происходит образование, воспитание, формирование личности, ее социализация.

В психологическом плане самообразование требует анализа внутриличностного механизма его осуществления, мотивации на индивидуальном уровне. В целом самообразование оказывается “принадлежностью” конкретного субъекта, поскольку связано с его самоорганизацией и саморазвитием. Другими словами, самообразование в психологии - это то, что идет от личности.

В педагогике трактовка самообразования связана с рассмотрением его в качестве области организации образовательной деятельности, учебно-воспитательного воздействия на личность с целью восприятия ею важности данного вида деятельности. Педагогическая точка зрения на самообразование реализуется через показ индивиду того, как надо осуществлять его процесс.

В отличие от психологического и педагогического, социологический анализ самообразования сопряжен с таким его субъектом, как группа людей. Социолога в случае исследования самообразования интересует не конкретный индивид, выступающий в роли

“самообразующейся” личности, не ее индивидуальные неповторимые потребности и интересы, связанные с этой сферой, а типическое, массовое, повторяющееся, присущее целой группе людей, занимающихся самообразованием. Речь идет о тенденциях, характерных для социальных общностей, включенных в этот вид деятельности, и его месте в образе жизни людей.

Характеризуя трактовки самообразования в социологии, педагогике, психологии, нельзя не согласиться с В.Я.Нечаевым, который выступает против жестких разграничений в подходах этих наук к анализу образования, утверждая, что границы между ними должны не столько разделять, сколько соединять (см.: Нечаев В.Я. Указ.соч. С.16).

Мы считаем, что предпосылкой плодотворного и целенаправленного анализа самообразования должна быть взаимосвязь теоретико-методологических подходов социологии, педагогики, психологии, интегративную функцию в которой может и должен выполнить социологический подход. Это обусловлено особой ролью социологии как методологической науки и основы социально-гуманитарного знания, а также тем, что социология изучает самообразование двояко - как социальный и как личностный феномен, тогда как другие науки характеризуют его только как индивидуально-личностное явление, не видя его особой социальной роли и общественных функций. Сравнительная характеристика социологического, педагогического и психологического подходов представлена в табл. 1.

Данная таблица служит основой анализа общего и различий в социологическом, психологическом и педагогическом подходах к самообразованию. Основными критериями, позволяющими осуществить их сопоставление, выступают субъект, объект, предмет, цель и роль каждого из подходов.

По первому критерию субъектом социологического подхода является социальная группа (общность), психологического - личность (индивид), педагогического - личность (индивид), коллектив.

По второму критерию объект всех подходов совпадает - это знания, информация.

По третьему критерию предметом социологического подхода является сочетание социальных и внутриличностных детерминант самообразования как свободной деятельности, осуществляемой на



основе свободного выбора и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении образовательного, профессионального, научного и культурного уровней, получении удовольствия и наслаждения. Предметом психологического подхода к самообразованию являются его мотивации, механизм их действия на индивидуально-личностном уровне. Предметом педагогического подхода выступает организационная, методическая и содержательная структуры самообразовательной деятельности.

С точки зрения четвертого критерия целью социологического подхода оказывается анализ самообразования в системе общественных отношений, выявление его сущности, содержания, социальной роли и социальных функций, места среди основных форм деятельности, а также потребностей, ценностных ориентаций, мотивов социальных групп (общностей). Целью психологического подхода становится изучение внутриличностных механизмов осуществления самообразования, педагогического - рассмотрение структуры учебно-воспитательного воздействия на личность, занимающуюся самообразованием, характеристика организационных форм осуществления самообразовательной деятельности.

Наконец, по пятому критерию - роли каждого из подходов в изучении самообразования - социологический подход выступает как методологическая основа для интеграции знаний, полученных другими науками, внутриличностные и организационно-методические аспекты которых, будучи рассмотрены в контексте социальных детерминант, объединяются в некое системное "самообразовательное" целое. Роль психологического подхода состоит в получении знания о мотивации самообразования на индивидуально-личностном уровне и механизмах его осуществления. Роль педагогического подхода заключается в выявлении содержания самообразования на уровне индивида либо учебного коллектива и характера учебно-воспитательного воздействия на занимающихся этим видом деятельности с точки зрения его организационно-методического обеспечения.

Общность всех трех подходов (социологического, психологического, педагогического) заключается в анализе взаимодействия процессов идентификации личности с ее базисными потребностями, в

**Сравнительная характеристика  
теоретических подходов к самообразованию**

Подходы	Субъект	Объект	Предмет	Цель	Роль
Социологический	Социальная группа (общность)	Знание, информация	Социальные и внутриличностные детерминанты самообразования как свободной деятельности	Анализ социальных функций и роли самообразования в системе общественных отношений	Методологическая основа интеграции знаний о самообразовании
Психологический	Личность (индивид)	Знание, информация	Мотивации и механизм их действия на индивидуально-личностном уровне	Изучение внутриличностных механизмов осуществления самообразования	Получение знания о мотивации и индивидуально-личностных механизмах самообразования
Педагогический	Личность (индивид, коллектив)	Знание, информация	Организационная, методическая и содержательная структура самообразования	Изучение структуры учебно-воспитательного и организационного воздействия на личность, занимающуюся самообразованием	Получение знания о содержании и организационно-методическом обеспечении самообразования

том числе и такой, как потребность в самообразовании. Однако благодаря социологическому подходу, в отличие от иных, подчеркивается, что с помощью самообразования личность включается в социум и в то же время способна дистанцироваться от него; она может ощутить себя частью общества, референтной группы, авторитетной общности (это одно из основных предназначений самообразования), а

может - только самой собой. Собственно, в этом и состоит ценность самообразования для личности.

Все три подхода позволяют рассматривать самообразование стадийно: а) как фактор первичной социализации, где доминируют социально заданные, не контролируемые индивидом детерминанты (социологический и отчасти педагогический подходы); б) как фактор вторичной социализации, когда личность создает собственный мир образов и действует в соответствии с ними (социологический и психологический подходы).

Социологический подход выступает важным средством выявления самообразования как мощного фактора социальной идентификации (психологический и педагогический подходы в отличие от социологического подчеркивают момент индивидуально-личностной идентификации), которая в рамках первичной социализации направляется социальными институтами, в рамках вторичной - дает широкий простор для самоопределения личности.

Все три подхода к самообразованию связаны с выделением и подчеркиванием активного субъектного начала, решающей роли самоопределения личности. Однако социологический подход акцентирует внимание на социальных (социально-профессиональных в том числе) аспектах самообразования личности (социальной общности, группы), его общественной функции и предназначении.

Итак, самообразование является сложным объектом, привлекающим внимание ряда наук (прежде всего педагогики, психологии, социологии), каждая из которых изучает его под собственным углом зрения. Социология в силу своей специфики ориентирована на интеграцию знания, полученного другими науками, поэтому видит необходимость исследовать самообразование в рамках комплексного анализа с применением совокупности социально-гуманитарных и общенаучных теоретических подходов: институционального, деятельностного, процессуального, системного, субъектного. В этом нам видится особенность социологической методологии исследования самообразования, когда применение общенаучного метода, имеющего эвристический потенциал в изучении конкретного феномена, осуществляется, преломляясь через специфику социологии как науки.

В социологии, реализующей интегративную функцию, анализ феномена самообразования возможен в контексте двух социологиче-

ских отраслей: социологии образования и социологии знания. Исторически так сложилось, что данные отрасли традиционно используют различные теоретические парадигмы: позитивистскую, феноменологическую, структурно-функциональную и др. Заданная этой традицией мультипарадигмальность исследований самообразования может быть реализована через совокупность социогуманитарных подходов. Некоторые из них (перечисленные выше) применяются в исследовании образования, другие, такие как институциональный (но уже с позиций феноменологической социологии), культурологический, аксиологический, коммуникативный, семиологический, - в исследовании знания.

Выявление совокупности теоретико-методологических социогуманитарных подходов к исследованию самообразования дает возможность реализовать теоретические преимущества указанных парадигм социологического знания и использовать наиболее перспективные методологические наработки отраслей социологии, изучающих самообразование. Специфика методологии социологии самообразования заключается в продуктивном синтезе исследовательских подходов, ориентированных на анализ сущностных характеристик самообразования. Указанные подходы к изучению самообразования вряд ли уместно ранжировать в какой-либо иерархической системе, поскольку мы имеем дело с их многомерными взаимодействиями. Соотношение приведенных подходов скорее всего рядоположенное. Это помогает понять специфику самообразования как предмета исследования каждого из них.

Тем не менее хотелось бы особо остановиться на так называемом *антропологическом подходе*. Он пронизывает всю методологию исследования самообразования. Данный подход не столько обладает “инструментальными” возможностями анализа, сколько задает определенную “размерность” в использовании иных общенаучных методов. С точки зрения антропологии особое значение приобретает видение самообразования как сферы реализации самости человека, его глубинного личностного потенциала. В рамках социально-философской, антропологической характеристики самообразование - это то, что создает человека, “образует”, формирует его в условиях процесса “самосоциализации”. “Человекоцентристская” ориентация присуща всем используемым нами подходам, но в разной степени,

что определяется их когнитивными возможностями, спецификой самообразования как объекта изучения, а также уровнем исследования, зависящим от субъекта самообразования (личность, социальная группа, общность, институт либо социум в целом).

После того как ранее нами были выявлены основные подходы к изучению самообразования (п.1.2), рассмотрим каждый из них несколько подробнее.

### **Институциональный и системный подходы к самообразованию**

Известно, что в отличие от других наук, прежде всего от педагогики, рассматривающей образование как определенную систему обучения и воспитания, социология характеризует его в первую очередь как социальный институт. Его цель - обеспечить удовлетворение потребностей в обучении, воспитании, социализации, имеющих как индивидуальный, так и общественный характер, реализуемых в практической образовательной деятельности различных учебных заведений и в ходе самообразования.

Институциональный подход к образованию (и к самообразованию как его части) призван показать, как, за счет каких механизмов осуществляется процесс превращения общественной потребности в образовании и самообразовании во внутренний интерес человека к этому виду деятельности. Рассматривая образование как открытую систему, на “входе” ее мы обнаруживаем действие совокупности конкретных социальных институтов образования (дошкольного, школьного, профессионального образования и др.), а на “выходе” - самообразовательную деятельность индивида. Другими словами, происходит процесс интернализации (интериоризации) образования и освоения выработанных (касающихся образования) норм, ценностей, установок, представлений, стереотипов и т.д. с последующим превращением их в элементы структуры самообразования.

Чем более эффективной и насыщенной и по содержанию, и по формам будет “работа” социального института образования, тем более эффективной станет самообразовательная деятельность индивида. Однако эта зависимость не детерминирована жестко и однолинейно. Многие обусловлено не только тем, как будет “работать” сам социальный институт образования, включающий функционирование

образовательных учреждений; лиц, уполномоченных выполнять социальные, организационные и управленческие функции и роли в сфере образования; эффективность норм и принципов отношений между участниками образовательного процесса (социальными общностями обучающихся и обучающихся); действие санкций за невыполнение социальных ролей, норм и стандартов поведения в образовании; наконец, выделяемые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.). Проблема состоит также в том, как и насколько готов индивид воспринимать предоставляемые ему социальным институтом образования возможности в целях освоения знаний и информации, предрасположен ли он к этому виду деятельности, сформированы ли у него установки и ценностные ориентации, эффективна ли мотивация на образование и самообразование.

В условиях России 1990-х гг. наблюдается явный кризис социального института образования, состоящий в резком падении интереса государства к нему. Он выражается в мизерном финансировании, которого едва хватает для того, чтобы не похоронить всю систему образования, позволить жизни чуть теплиться в ней. Кризис социального института образования проявляется также в изменении его социализирующей функции, нарушении, дисгармонизации его связей с другими сферами общественной жизни (производством, наукой, культурой), что приводит к его невостребованности, а следовательно, к корректировке ценностных ориентаций личности, среди которых все меньше места занимает доминанта образования и самообразования.

Очевидно, что подобные изменения противоречат существу общецивилизационного процесса повышения социальной роли образования и самообразования в структуре образа жизни населения, причем самых различных его групп. С этой точки зрения одной из основных задач реформирующейся в России системы образования становится согласование интересов всех субъектов образования, прежде всего социальных групп, с интересами индивидов, включенных в процесс образования и самообразования на основе сформированной общественной потребности и социального заказа.

Применение институционального подхода к образованию и самообразованию вызывает необходимость ответить на вопрос: может ли самообразование рассматриваться в качестве социального инсти-

тута? Представляется, что ответ на этот вопрос должен быть скорее отрицательным, чем положительным даже в условиях резкого возрастания роли самообразования при переходе к информационному обществу. Самообразование не обладает целым рядом признаков социального института, оставаясь лишь сферой деятельности, ее видом, элементом образа жизни, подсистемой образования. Самообразование не характеризуется наличием специальных, созданных для него норм, не имеет системы своих учреждений и организаций, особей категории лиц, занятых в этом процессе (не говоря уже о материальных ресурсах - финансах, оборудовании, специальных общественных зданиях и т.д.). Есть лишь отдельные учреждения, например библиотеки, работники которых являются лицами, уполномоченными выполнять соответствующие функции по созданию условий для самообразовательной деятельности. Но это частный случай, системы здесь нет. С нашей точки зрения, самообразование как социокультурный процесс не может полностью обрести институциональные формы, хотя, без сомнения, некоторые его виды (например, профессиональное самообразование) нуждаются для более благоприятного развития в институционализации. Формирование предпосылок этого процесса - прерогатива будущего информационного общества.

Тем не менее применение институционального подхода к самообразованию не только вполне оправдано, но и является важной методологической процедурой по ряду причин. Во-первых, самообразование рассматривается нами не только как автономное социальное явление, но и как элемент образования. Во-вторых, многообразные институциональные механизмы служат социальной базой реализации самообразования, само же оно, вплетаясь в самые различные виды деятельности, выступает инновационной основой процессов институционализации. В-третьих, общецивилизационные тенденции актуализации самообразовательной деятельности в информационном обществе так или иначе приведут к частичной институционализации этого вида деятельности.

Институциональный подход позволяет охарактеризовать самообразование со стороны интересов, потребностей его субъектов и их согласования, взаимосвязи, взаимодействия с потребностями института образования, возможностями всей образовательной сферы и еще шире - общества в целом. Потребность в самообразовании вы-

ступает составной частью потребности в образовании как одной из фундаментальных потребностей человека (см. подробнее об этом: Зборовский Г.Е. Социология образования. Ч.1. С.49-54; Ждановских М.И. Потребность в образовании как социологическая проблема: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 1997). Относясь прежде всего к категории духовных потребностей, потребность в самообразовании связана с формированием и развитием знаний и способностей человека. Она реализуется в ходе работы человека над собой, в процессе расширения его научного и культурного кругозора.

Потребность в самообразовании выступает не только как способ развития личности, но и как средство удовлетворения других потребностей, одно из средств существования человека. Это происходит тогда, когда предоставляется возможность свободного выбора варианта деятельности и, следовательно, удовлетворения потребности в самообразовании. “В наличии выбора проявляется возросший уровень развития общества, а в использовании такой возможности человеком - возросший уровень его сознательности, его стремления реализовать свой творческий потенциал, получить моральное и интеллектуальное удовлетворение” (Зборовский Г.Е. Социология образования. Ч.1. С.52).

Потребность в самообразовании можно рассматривать как целостный личностный феномен, имеющий широкое социальное значение. От степени удовлетворения этой потребности зависят не только социальное самочувствие человека, его место в социальной группе и в системе общественных отношений, но и состояние этой системы, в целом уровень развития общества. Чем выше степень удовлетворения потребностей людей в самообразовании, тем больше шансов у общества продвинуться вперед в своем развитии. Следовательно, общество должно быть заинтересовано в создании условий для превращения образования и самообразования в привилегированную социальную сферу.

Исходя из констатации особого, привилегированного положения образования и самообразования по отношению к другим сферам социальной деятельности в информационном обществе, имеет смысл говорить о значительном расширении субъекта образования и самообразования, приобретении им “массовидного” характера. Отсюда можно без труда вывести тезис об усиливающемся воздействии обра-



зования и самообразования на формирование новой социально-профессиональной структуры общества, предположить появление спектра социальных групп, в образе жизни которых будет актуализирована образовательная деятельность с возможной доминантой самообразования.

Сказанное выше касается “входа” в систему образования, которой обеспечивается специальным социальным институтом, имеющим прежде всего государственную поддержку. Невозможно представить себе преимущественное развитие социального института образования вне государственных структур. На “выходе” же из этой системы находится “образовывающийся” и “самообразовывающийся” индивид, включенный в нее на правах основного участника образовательного процесса.

Признавая правомерность и необходимость системного подхода к образованию, мы думаем, что пока значительно большие перспективы имеет тем не менее его институциональный анализ.

Во-первых, институциональные характеристики образования теснее связывают его с общественными структурами и изменениями, показывают детерминирующую роль последних, тогда как системный подход ориентирует на исследование и понимание образования как чего-то относительно автономного, самостоятельного, не очень связанного с иными социальными системами в рамках общества (при этом мы имеем в виду не принципиальные возможности системного подхода к образованию и самообразованию, которые далеко не исчерпаны, а реальное его использование в педагогической и социологической литературе, дающее, к сожалению, основания для выводов, сделанных выше).

Далее, во-вторых, институциональный подход предполагает рассмотрение образования как устойчивой и динамичной формы организации общественной жизни людей, связанной с их обучением и воспитанием. Системный подход нацеливает на анализ внутренней структуры образования, его элементов и связей между ними.

Наконец, в-третьих, институциональный взгляд на образование обнаруживает необходимость определения его субъектов в их тесном взаимодействии, тогда как системный подход в значительной мере обезличен. В этом случае нет необходимости говорить о субъек-

ектах образования, о тех или иных участниках образовательного процесса, поскольку исследователей интересует лишь сама система.

Продолжая обсуждение предпочтительности в ходе социологического анализа образования институционального либо системного подхода, поставим тот же вопрос в отношении самообразования. Кажется бы, системный подход к нему является более предпочтительным, поскольку самообразование мы рассматриваем как структурный элемент образования. Однако названный выше третий аспект различий институционального и системного подходов ставит все на свои места. Для анализа самообразования решающее значение приобретает проблема его субъекта. Обезличенный, “бессубъектный” подход к самообразованию вряд ли представляет интерес с точки зрения его социологического анализа. Говорить о самообразовании вообще, как о чем-то универсальном, вне конкретного субъекта не имеет смысла.

Особенно необходимо подчеркнуть наличие антропологической традиции в рамках институционализма, которая транслируется через теоретические подходы социологии знания к исследованию самообразования. Анализ места и роли индивидуальной самообразовательной деятельности в становлении и развитии социального института образования и соответственно институционального воздействия на динамику самообразования является важным методологическим средством изучения исследуемого феномена, тогда как системный подход к образованию, предполагающий выделение в его структуре различных уровней и ступеней, таких как дошкольное, школьное, профессиональное (начальное, среднее, высшее, послевузовское) образование, вряд ли открывает новые горизонты перед социологом, изучающим самообразование.

Зато институциональный подход сопряжен с исследованием взаимодействия социальных общностей в сфере образования, связанным с выявлением противоречий, касающихся субъективных мнений, позиций, ценностных ориентаций, установок, интересов социальных групп и слоев. Применение институционального подхода дает возможность выявить пути укрепления связей между звеньями образовательной системы, обусловленные необходимостью использовать различные факторы социального характера и результаты действия иных (“внеобразовательных”) социальных институтов.

Следовательно, анализ образования в рамках институционального подхода оказывается более плодотворным в плане социологического исследования самообразования. Роль же системного подхода в изучении проблем самообразования нам видится в том, что он должен стать организующим, интегрирующим, систематизирующим началом в объединении знания, полученного в ходе использования названных выше подходов.

### **Культурологический и аксиологический подходы к самообразованию**

На процесс интериоризации образования, “превращения” его в самообразование оказывает активное воздействие ряд факторов. Среди них назовем в первую очередь ценности образования и самообразования (или - более широко - образование и самообразование как ценности). Речь идет о применении к ним аксиологического подхода, который проясняет смысл механизма интернализации образования.

Есть еще один подход, который играет аналогичную роль, помогая понять, как социальный институт образования, преломляясь через его систему, влияет на превращение образования (и самообразования) в один из основных видов деятельности человека. Это культурологический подход. Целесообразность его применения к анализу самообразования обусловлена максимальным охватом, сведением воедино множества культурных факторов, детерминирующих этот вид деятельности.

Превращение самообразования и образования в индивидуально значимые виды деятельности может происходить только в том случае, если личностью будут осознаны ценности образования и самообразования, если они преломятся через ее потребности и интересы. Аксиологический подход помогает осмыслить существенные противоречия, возникающие между ценностями-целями и ценностями-интересами образования и самообразования. Если первые требуют для своей реализации инструментальных действий, более того, сами могут иметь инструментальный характер, то вторые, основывающиеся на интересе, скорее гедонистичны. Последнее крайне важно.

Когда человек стремится к самообразованию ради удовольствия, ради наслаждения, которое он получает в этом процессе, когда им

движет только интерес к знанию, жажда познания, искреннее любопытство открывателя нового, тогда ценность этого вида деятельности особенно значима. Едва ли где-нибудь может проявить себя с такой силой бескорыстие, как в самообразовании, осуществляющемся на уровне самооценности. Ценности-цели и ценности-интересы в самообразовании могут совпадать, и это, вероятно, является идеальным вариантом для анализируемого вида деятельности.

Что касается культурологического подхода к образованию и самообразованию, то его влияние трудно переоценить. Выступая как универсальная технология жизнедеятельности человека, а значит, и его образования и самообразования, культура сама базируется на них. Однако в условиях глобализации современных процессов нарушаются традиционные формы передачи социального опыта, он теряет свою целостность, а культура, образование - роль опоры, транслятора, передаточного звена. В этих условиях самообразование, рассматриваемое как социокультурный процесс развития, самореализации личности, выступает необходимым условием сохранения субъектности, целостности, самости человека. Самообразование является одним из стержневых, активных элементов взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов социальной адаптации и социализации личности.

Если образование “охватывает всю деятельность человека по освоению культуры” (Коган Л.Н. Социология культуры. С.72), являясь актуализацией культуры, то самообразование - это актуализация личности посредством культуры, проявляющаяся в процессе идентификации с культурными образцами на основе свободного выбора форм самореализации. Потребность в самообразовании способствует не просто удовлетворению познавательного интереса в какой-либо одной из сфер деятельности человека (либо профессиональной, либо образовательной и др.), она является смыслообразующим стержнем саморазвития личности, организует, подчиняет иные типы потребностей (не только познавательные). Будучи достаточно развитой, она влияет на содержательную сторону формирования личности, определяя личностную структуру деятельности, систему ценностей, целей и норм.

Самообразование, следовательно, - это актуальный образ культуры. Выполняя важные социокультурные функции, самообразование

способствует активному включению индивидов в социальную среду, выступает средством воссоздания целостности общества и личности. Доминанта самообразовательной деятельности в образе жизни человека нередко обусловлена высоким удельным весом подлинно культурного значения этого вида деятельности, его наполненностью неким культурным инвариантом, который всегда создает вокруг себя определенную ауру. Мы имеем в виду стремление к самообразованию ради овладения новыми знаниями, достижения более высокого культурного уровня.

### **Деятельностный подход к самообразованию**

Подход к самообразованию, связанный с характеристикой его как определенного вида деятельности в структуре образа жизни человека, может быть определен как деятельностный. Строго говоря, субъектом такой деятельности может выступать не только личность, но и социальная группа. Однако в контексте антропологических традиций социологии особое значение приобретает деятельностный подход к изучению индивидуально-личностных характеристик самообразования, рассматривающий в качестве субъекта в первую очередь личность.

Вряд ли это противоречит социологическому подходу к проблеме в целом. Несмотря на то что социология привыкла иметь дело с изучением социальных общностей, в случае с самообразованием мы получаем возможность анализировать разброс индивидуально-личностных отклонений в рамках той или иной группы людей. Это во-первых. Во-вторых, в рамках деятельностного подхода к самообразованию оно рассматривается не просто как вид деятельности, но как элемент образа жизни в связи с другими его элементами и показом места самообразования среди них. В-третьих, деятельностный подход предполагает изучение интересов, ценностных ориентаций, диспозиций, установок, мотивов, реализующихся через самообразование. Благодаря этому подходу подчеркивается активный характер самообразовательной деятельности, ее субъективно-волевое личностное начало.

С учетом этого обстоятельства можно говорить об известном противоречии между институциональным и деятельностным подходами к самообразованию. Если суть первого состоит в подчеркива-

нии общественного характера социального института образования (и самообразования как его элемента), то второй обнаруживает прежде всего индивидуально-личностное начало самообразования. Если первый акцентирует внимание на социальной регуляции образовательного процесса, то второй - на индивидуальной регуляции (саморегуляции) самообразования. Если первый фиксирует возможность социальной защиты образования и самообразования с помощью создания качественной нормативной базы и механизмов ее соблюдения (что в конечном итоге способствует успешному функционированию самообразования), то второй свидетельствует лишь о необходимости поиска средств "самозащиты" личности в сфере самообразования (за счет выкраивания времени, необходимой пространственной локализации: чтобы никто не мешал и т.д.).

Самообразование как вид деятельности, способствующий осуществлению личностной самореализации, тесно связано с процессами социализации и индивидуализации личности (см. подробнее о соотношении социализации и индивидуализации: Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.,1984. С.190). Усвоение совокупности общественных отношений (социализация) возможно только в индивидуальной форме и проявляется в первую очередь посредством деятельности человека. Самообразование как раз и оказывается одним из видов деятельности, который выявляет степень присвоения личностью общественных отношений, реализации ее сущностных сил.

Усвоение определенных культурных образцов посредством самообразования составляет содержание процесса социализации личности, свободный же выбор видов самообразования в соответствии с потребностями личности обеспечивает ее индивидуализацию. В самообразовании проявляется индивидуальный характер социализации. Здесь может идти речь об особенностях самообразовательной деятельности как отдельного индивидуума, так и социальной группы с усредненными типическими показателями характеристик этого вида деятельности.

Деятельностный подход тесно связан с коммуникативным, в рамках которого самообразование понимается как вид коммуникации, и семиологическим, где оно рассматривается как знаковая, в первую очередь текстовая, деятельность.

## **Коммуникативный и семиологический подходы к самообразованию**

Мы рассматриваем эти подходы как взаимосвязанные и тесно соотносящиеся с деятельностным и культурологическим подходами. Теория коммуникации и теория знаков (знаковых систем), выступая в единстве и являясь общенаучным методологическим средством междисциплинарного синтеза, позволяют осуществить исследование самообразования с точки зрения механизмов его реализации и способов саморегуляции сферы знания субъекта самообразования.

Субъект самообразования интериоризирует знание в процессе и по поводу взаимообмена деятельностью с другими социальными субъектами, поэтому самообразование целесообразно рассматривать в качестве коммуникации как вида социального взаимодействия субъект-субъектного типа. Одним из способов изучения данной коммуникативной системы является анализ технологий знакового общения. Вся коммуникативная деятельность опосредована знаками, поэтому разработка проблем самообразования предполагает обращение к анализу знаковых процессов, знаковых и символических структур и систем. Последние возникают, реализуя коммуникативно-познавательные цели субъекта самообразования в ситуациях коммуникативного взаимодействия.

Понятие знаковой деятельности является сквозным для ряда наук: семиотики, семиосоциопсихологии, социальной философии, социологии, лингвистики и др. Каждая из них реализует тот аспект знаковой деятельности, который наиболее тесно связан с предметом данной науки и ее спецификой. Мы рассматриваем здесь знаковое общение как форму реализации социальных связей между людьми и способ трансляции определенного типа знания, присущего той или иной социальной организации.

Поскольку самообразовательная деятельность реализуется не только личностью, но и совокупным социальным субъектом (социальной группой, общностью, институтом, социумом), то самообразование как аспект знакового общения обнаруживает себя на всех уровнях социокультурной организации общества. Это подчеркивает необходимость изучения не только ситуативных форм самообразования, но и его фундаментальных, глубинных характеристик, воз-

действующих на характер общественного развития, формирование ценностно-нормативных систем социума, трансформацию социокультурных стереотипов через индивидуальную самообразовательную деятельность на уровне повседневных практик субъекта.

Самообразование в широком смысле слова - это осознанное либо стихийное овладение способами знакового общения, в узком смысле - работа с текстуально организованной смысловой информацией, ее интерпретация и интериоризация. В данном случае самообразование - это коммуникативное взаимодействие “интерпретатор - текст” с субъект-субъектным типом отношения.

Самообразование представляет собой освоение субъектом социально значимой информации, представленной в текстовом виде. Текст здесь выступает не как языковая единица, а в качестве содержательно-смысловой целостности, соотносимой с коммуникативно-познавательным намерением субъекта самообразования и коммуникативно-мотивационным действием создателя текста (см.: Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984. С.46).

Применение анализа технологий знакового общения дает возможность исследовать самообразование как опосредованное социальное взаимодействие “субъект самообразования - текст”. Наличие текста уже представляет собой многократное опосредование взаимодействия, обусловленное разделенностью социального субъекта и реальности и ролью текста как заместителя последней.

Текст выступает как реликт, хранитель прошлой и настоящей культуры, как воплощение результатов человеческой деятельности. Тексты создаются на протяжении всей истории человечества, их происхождение, временные и пространственные характеристики, детерминированность определенным социокультурным контекстом и личностными особенностями создателя обуславливают специфичность самообразования как социального вида взаимодействия. Это связано с тем, что оппонентом субъекта самообразовательной деятельности выступают типизированные социальные конструкты, нормы, ценности, представленные с различной степенью обобщенности в виде текста как квинтэссенции культуры.

Самообразование представляет собой знаковое общение различного уровня организации. Текст (текстовая деятельность) - ее наи-



высший уровень. Это осознанная, целенаправленная, мотивированная деятельность, предполагающая заранее выработанные инструментальные навыки и социально-психологические характеристики субъекта. В самообразовании текстовая деятельность имеет самостоятельное значение, поскольку предполагает специфические способы реализации коммуникативно-познавательных актов и обладает собственной социально-психологической структурой. Поэтому практическое овладение навыками текстовой деятельности - это автономная педагогическая задача, которая предполагает обучение навыкам работы с текстами, формирование потребностно-мотивационной сферы текстовой деятельности, оптимизацию социокультурного взаимодействия “субъект - затекстовая реальность”.

Текстовая деятельность как самостоятельный вид самообразовательной деятельности определяет стратегию решения коммуникативно-познавательных и социально-практических проблем субъекта самообразования (профессиональных, морально-этических, эстетических, социально-психологических и др.), но в силу их сложности и многообразия имеет многоуровневую структуру, что позволяет говорить о создании ее модели, встроенной в целостный процесс самообразования.

Структура текстовой деятельности определяется социокультурной средой (более широко - ее историческим контекстом) и формируется в зависимости от индивидуальных процедур восприятия, понимания, интерпретации как единиц коммуникативно-познавательного действия субъекта самообразования. В силу этого самообразование, традиционно трактуемое как вид моносубъектной деятельности, обретает диалогичность, в своей завершенной форме представляющую взаимное порождение текстов партнерами - социальными субъектами.

В анализ самообразования как текстовой деятельности нам представляется целесообразным ввести понятие “смыслового контакта”, которое «является ключевым для семиосоциопсихологической трактовки категории “знаковое общение”» (Дридзе Т.М. Указ.соч. С.43). Смысловой контакт - это ведущее условие самообразовательной деятельности, поскольку выступает базой для восприятия и понимания текстов, а также интерпретативных и текстопорождающих усилий субъекта самообразования. Смысловой контакт предполагает

идентичность социокультурного кода для субъектов самообразования.

Бесспорно, существует самообразовательная деятельность и за пределами смыслового взаимодействия, например неосознанно перенимаемые социокультурные стереотипы (обычаи, ритуалы). В данном случае самообразовательная деятельность выступает как стихийный процесс, детерминируемый внешним воздействием, а не собственно самообразовательными усилиями личности. Наличие смыслового контакта дифференцирует самообразовательную деятельность по степени осознанности, уровню мотивированности, характеру самоорганизационных усилий субъекта самообразования.

Смысловой контакт определяет и уровень диалогичности самообразования, что, в свою очередь, является показателем его социальной эффективности. Душевноболезной также способен к самообразованию, но оно направлено на построение квазимиров, создание приватного смыслового ряда, который затрудняет диалог и смысловые контакты с внешним миром.

Диалогичность же самообразования выступает механизмом социального взаимодействия, оптимизирует социальные (межличностные, внутри- и межгрупповые) связи, усиливает социокультурный взаимообмен в рамках системы “личность - социум”. Эффективное (диалогичное) самообразование является базой духовного производства общества и основой социальных инноваций, актуализируя обмен деятельностью между социальными субъектами; оно воздействует на общественное сознание и общественную практику людей.

Необходимо отметить, что коммуникативный и семиологический подходы к изучению самообразования здесь тесно смыкаются с культурологическим. Это проявляется также в том, что социальная роль самообразования как коммуникативной (текстовой) деятельности видится в усвоении и трансляции опыта, ценностей, норм, идеалов, воспроизведении социокультурных образцов, реализации функции социальной памяти, актуализации сознания и практической деятельности личности, формировании общественного мнения и общественного сознания в целом.

Пространством самообразования для субъекта является спектр текстов, интерпретация которых обусловлена культурной традицией,

определяющей индивидуальную активность субъекта по “переводу” текста. Данный “перевод” предполагает знание социокультурного кода. Фрагменты текста, к которым он неприложим, не являются носителями смысла. Собственно, поэтому текст ценен не только сам по себе (как транслятор информации), но и в качестве выразителя определенного символического значения, выступающего социальным регулятором самообразовательной деятельности. Для воспринимающего текст - это “дискретный знак недискретной сущности” (Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек - текст - семиосфера - история. М., 1996. С.21).

Идентичность кода у разных социальных субъектов типологизирует их индивидуальные самообразовательные стратегии, множественность которых свидетельствует о социокультурном многообразии как базе индивидуальной самореализации. Именно поэтому процедура интерпретации предполагает необходимость выбора. Возможность многократных интерпретаций приводит к смысловой вариативности, что делает креативную функцию самообразования наиболее выраженной.

Социальным смыслом и результатом самообразования как коммуникативного взаимодействия является процесс самоорганизации сферы знания социального субъекта. Механизм самоорганизации субъекта самообразования может быть рассмотрен как тип автокоммуникации. Самообразование здесь можно сравнить с процессом изучения языка. Взрослый усваивает иностранный язык через постижение его законов и правил, ребенок овладевает языком, даже не осознавая языковых норм. Субъект самообразования выступает и тем и другим одновременно. Он осваивает содержательную сторону текста и одновременно интуитивно постигает его контекстовую нагрузку. Постигаемые субъектом, они вступают в определенные отношения с его собственной индивидуальной либо групповой социальной памятью, порождая диалог как механизм автокоммуникации.

Автокоммуникация предполагает рефлексивную активность субъекта. “Обращение с текстами, речами, рассуждениями к самому себе - существенный факт не только психологии, но и истории культуры... место автокоммуникации в системе культуры гораздо более существенно, чем это можно было бы предположить... В процессе такой автокоммуникации происходит переформирование самой лично-

сти...” (Лотман Ю.М. Указ.соч. С.25,36). Необходимо добавить, что не только личности, но и любого иного субъекта самообразования (см.: Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописании современного общества // Социо-логос: Социология. Антропология. Метафизика. Вып.1. М., 1991).

На индивидуальном уровне автокоммуникация - это индивидуально-личностное смыслопорождение, когда текст, выступающий ее источником, обрывает новыми значениями, ассоциациями, имеющими глубоко личностный смысл. На групповом уровне автокоммуникация порождает целостное знание как определенный тип субкультуры, на социетальном происходит процесс формирования ментальности. Автокоммуникация разных уровней существует в единстве. Так, сокровенные личностные открытия тем не менее довольно часто не выступают в роли приватных. Будучи обнародованы, они подчас имеют сильный общественный резонанс, что еще раз подтверждает их социальную обусловленность и многоуровневую детерминацию.

Автокоммуникация служит либо для укоренения определенного типа знания в сознании и деятельности личности, либо для его трансформации. Процессы автокоммуникации выполняют функции двоякого рода: стабилизационные и инновационные. Самообразовательная деятельность субъекта в силу этого представляет собой социальную базу формирования знаниевой сферы, социокультурных стереотипов социального целого и в то же время выступает инновационной основой развития социальных процессов разных уровней.

На личностном уровне самообразовательная стратегия представляет собой индивидуальную форму освоения знания. Его воспроизводство либо “ревизия” время от времени протекает в виде автокоммуникации. Молитва, обращение к любимому художественному, музыкальному, живописному и т.д. произведению есть повод для осмысления привычных стереотипов, норм поведения, форм самообразовательной деятельности. Текст в данном случае играет роль не информационного средства, а транслятора определенного типа знания и того социокультурного кода, индивидуальная установка на который формирует самообразовательную стратегию личности.

Функционально личность использует текст прагматически как сообщение, но свойство текста вбирать в себя определенный тип знания и выступать его репрезентантом, а также интерпретативные спо-

собности личности порождают ситуации самоосмысления и трансформируют сознание личности. Так, чтение профессиональных текстов приводит к смещению картины мира (в крайних своих формах выступающему в виде “профессионального кретинизма”), появлению *ощущения* себя профессионалом, умению видеть мир сквозь профессиональные рамки. В результате профессиональный текст становится не только моделью осмысления реальности, но и способом самоорганизации личности. Необходимо отметить, что эти свойства присущи не обязательно профессиональным текстам, но и любым другим.

Механизм автокоммуникации реализует воспроизводство сферы знания субъекта самообразования на уровне и личности, и совокупного социального субъекта, т.е. социальной группы, общности и других социальных образований. “С этой точки зрения культура человечества - колоссальный пример автокоммуникации” (Лютман Ю.М. Указ.соч. С.42 ). Социальная функция автокоммуникации как средства и инструмента самообразования заключается в воспроизводстве и развитии культуры через индивидуальное и групповое усвоение и организацию социальных смыслов и значений.

Необходимо особо подчеркнуть символический аспект изучения самообразовательной деятельности. Поскольку текст является выразителем определенного социального символа (деньги, богатство - святость, духовное совершенство), то он несет в себе стратегии его достижения. Распознавание и освоение символики текста реализуется в индивидуальных самообразовательных стратегиях личности и является одной из составляющих ее текстовой деятельности. Исследование символического оформления самообразовательной деятельности субъекта, изучение самообразования как процесса отражения регулятивных возможностей социальных символов - одно из самостоятельных направлений в исследовании самообразования.

### **Процессуальный и субъектный подходы к самообразованию**

Самообразование как форма жизнедеятельности индивидуального либо коллективного порядка выступает в дискретной форме в виде конкретных актов и состояний. Но в то же время оно представляет собой нерасчленимый пространственно-временной континуум, поскольку целостность субъекта самообразования вряд ли может

быть структурирована в какой-то временной либо линейной последовательности. В процессе самообразования личность обращается к историческому прошлому, давно ушедшему времени либо к настоящему и будущему. Физическое пространство при этом может быть минимально, а может - огромно. Смысл постигаемых субъектом самообразования значений организует определенным образом его социальное пространство и социальное время. Самообразование длится и структурируется лишь постольку, поскольку имеет смысл. Смыслообразующая составляющая самообразования ответственна определенным образом за самоорганизацию субъекта. Процесс смыслопорождения составляет суть самообразования.

“Смыслопорождение в себе” не остается только “для себя”, но значимо и для других, понятно им. Во многом это зависит от характера культуры, от способов ее самоописания, поскольку она конструирует абстрактного собеседника. Процесс смыслопорождения может идти в ее контексте, а может вступать с ним в противоречие. Самообразование и в том и в другом случае осуществляется в противовес отчуждению личности, разрушению ее коммуникативных связей, поглощению ее социальным, подавлению индивидуальности.

Самообразование как смыслопорождение не может быть бесструктурным процессом, в силу чего должно иметь символическое закрепление и оформление. Отражением последнего является “символическая борьба” за власть как в образовательной, так и в других сферах жизнедеятельности человека (см.: Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. М., 1996).

Что касается субъектного подхода, то возможно его двойное применение в анализе самообразования. Субъектный подход лежит в основе уровневого анализа феномена самообразования. Это наиболее отчетливо проявилось при формулировании предмета социологии, когда мы использовали данный подход в описании характера социальной обусловленности сферы знания субъекта самообразования на индивидуальном, групповом и социетальном уровнях. В дальнейшем он будет реализован в работе при рассмотрении функций и уровней самого феномена самообразования.

Субъектный подход может выступать не только методологическим средством, но и инструментом построения методики. Это воз-

можно при достаточно дробной дифференциации субъекта самообразования, например при осуществлении сравнительного анализа самообразовательной деятельности различных социально-профессиональных групп, имеющих неодинаковые навыки самообразования, различную структуру интересов, мотивов и других характеристик самообразовательной деятельности.

Итак, социологическая наука включает в свой методологический арсенал целый спектр социально-гуманитарных подходов, которые она определенным образом адаптирует с целью интерпретации такого специфического социологического феномена, как самообразование. Каждый из них имеет свою познавательную задачу, характер которой зависит как от когнитивных особенностей самого подхода, так и от специфики объекта исследования самообразования.

Следовательно, социологический подход к самообразованию может быть охарактеризован как комплексный, вбирающий в себя черты и стороны антропологического, институционального и системного, культурологического и аксиологического, деятельностного и процессуального, коммуникативного и семиологического подходов. Их особенностью является то, что они взаимопроникают и взаимодополняют друг друга, реализуя такие характеристики методологии социологии самообразования, как междисциплинарность и мультипарадигмальность.

Совокупность рассмотренных нами подходов к анализу самообразования выступает системообразующим элементом дальнейшего процесса конструирования методологии социологического исследования самообразования и лежит в основе его понятийного анализа, выявления функциональных, структурных, видовых характеристик.

## **2.2. Понятие и функции самообразования**

### **Понятие самообразования**

Определение понятия самообразования предполагает, во-первых, обращение к предельно широкому социально-философскому уровню его рассмотрения, который позволит очертить границы исследуемого феномена; во-вторых, конкретизацию социально-философского подхода через анализ общенаучных и теоретико-социологических особенностей изучения самообразования; в-третьих,

учет тенденций исследования самообразования в рамках конкретных наук, изучающих проблемы образования, воспитания, индивидуально-личностного развития человека.

Самообразование, понятое в широком смысле в качестве социально-философской проблемы, имеет две ипостаси: выступает как форма актуального бытия субъекта самообразования, способ его существования и вместе с тем является смыслообразованием, предполагающим процессы познания, конструирования системного видения мира, определение места и роли субъекта самообразования в нем.

Онтологически самообразование представляет собой “образование” некоей целостности посредством саморазвития, самозволюции. Этимология слова демонстрирует дихотомию содержания и формы, где “образование” выступает как форма для разворачивания внутреннего содержания явления.

Сущностная природа феномена (“само”) проявляется в его предметной форме (“образование”). “Само” манифестирует раскрытие самости, самобытности. “Само” - это демонстрация самоактуализации, реализации внутреннего потенциала, развития сущностных сил “самообразующегося” субъекта.

Результат самообразования - возникновение нового системного качества “по образу и подобию”. “Само” предполагает активную познавательную и деятельностно-организационную сторону процесса самообразования, которой свойственно целеполагание, развитие по внутреннему плану и противостояние воздействиям извне.

Самообразование как утверждение сущностного бытия субъекта предполагает саморефлексию, самопознание, т. е. гносеологический аспект его самоутверждения.

Внутренняя динамика понятия самообразования просматривается через поляризацию не только онтологического и гносеологического, но также объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, необходимости и свободы, самоутверждения и самоотрицания, индивидуализации и соучастия.

Субъективность “само” противостоит превращению в объект, некое “образование”. Это противоречие реализуется в развитии форм как сознания, так и бытия посредством формотворческой практической деятельности.



В сфере сознательного самообразование является процессом осуществления свободного личностного выбора самого себя, т. е. “са́мо” в сфере бессознательного - это “самó”, что подчеркивает стихийность, спонтанность развития явления и предполагает иной тип детерминации - внешний.

Свобода и необходимость взаимопереплетены в процессе самообразования, когда свободная самореализация личности жестко детерминирована социальным контекстом.

“Само” обладает собой и в то же время старается достичь и раскрыть себя, более того, “само” выступает как преодоление самого себя, т. е. самоутверждение может включать и самоотрицание. По всей вероятности, самообразование может выступать формой как самоутверждения, так и самоотрицания.

Онтологические принципы имеют полярную природу - “Я” и мир. Пара понятий - “индивидуализация” и “соучастие” - также присущи феномену самообразования. Субъект самообразования обладает индивидуальными чертами, с одной стороны, соучаствует в структурном универсуме бытия - с другой. Двумя сторонами самообразования являются утверждение себя в качестве самоцентрированного, самостоятельного, индивидуализированного, самодеятельного “Я” и его включенность в структуру бытия.

Онтологическое самоутверждение “Я” в качестве “Я” становится возможным лишь потому, что “Я” и мир коррелятивны как индивидуализация и соучастие. Понятие “соучастие” реализует смысловые стороны: быть частью и принимать участие. Соучастие предполагает частичную тождественность и нетождественность. Мир выступает как потенциальность, актуальна лишь его тождественная составляющая.

Намеченные здесь очень схематично социально-философские аспекты анализа понятия самообразования требуют углубленной проработки. Широта и глубина такого подхода к самообразованию обусловлена близостью этого феномена к узловым проблемам социальной философии.

Социология реализует иной подход к самообразованию. Если социальная философия ставит проблему онтологического и эпистемологического статуса понятия самообразования, то социология рассматривает его со стороны субъектов, механизмов реализации, ви-

дов, уровней, социальной детерминации, процесса и социальных функций. Социально-философский анализ самообразования выступает в качестве теоретической базы для выстраивания социологической методологии изучения данного явления.

Социологическая методология (ее анализ был осуществлен нами в предыдущем параграфе), редуцирующая социально-философские и теоретико-социологические представления о самообразовании к совокупности общенаучных и социогуманитарных подходов, позволяет рассматривать самообразование под различными углами зрения, т.е. в качестве:

- элемента социального института образования;
- системы;
- вида деятельности;
- социальной ценности;
- социокультурного феномена;
- типа коммуникативного взаимодействия;
- способа знакового общения;
- социального процесса.

Каждый из подходов предполагает определенный способ анализа, а в качестве его ведущего инструмента - разработку системы понятий, отражающих специфику того аспекта самообразования, который является предметом исследования в рамках данного подхода.

Понятие “самообразование” выступает центральным структурным звеном в этой системе и одним из ведущих методологических элементов. Тем не менее становится очевидным, что рабочих понятий самообразования должно быть много в силу того, что каждое будет представлять собой инструмент операционализации теоретических принципов определенного методологического подхода. Обобщающее определение понятия самообразования, очевидно, возможно, но на данном уровне развития знания пока маловероятно. Эта проблема, по-видимому, будет актуализирована в дальнейшем.

Проанализируем те дефиниции самообразования, которые в настоящее время существуют в литературе. Отметим прежде всего, что во многих работах, в том числе в словарях (философских, социологических, педагогических, психологических, толковых) термину “самообразование” не нашлось места. Чаще всего данное понятие встречается в педагогических и психологических изданиях. Однако

даже в монографических исследованиях, посвященных развитию личности, индивидуальности, человека, его образованию и воспитанию, определение понятия самообразования отсутствует. Это в равной мере касается исследований в области социологии, педагогики, психологии, т.е. тех наук, в рамках которых так или иначе осуществляется характеристика самообразования. Причины этого заключаются, с одной стороны, в недооценке места и роли самообразования как особенно значимого феномена в жизни общества, социальных групп, личности, с другой - в подходе к нему как составной части, элементу образования и воспитания (что автоматически ведет к определению только последних).

Сказанное, однако, не означает того, что в литературе вообще нельзя найти определений понятия самообразования. Они, конечно же, есть. Приведем некоторые из них. В самом общем виде самообразование рассматривается как “приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя” (Словарь русского языка. Т.4. С.21). Очевидно, что это не социологическая характеристика понятия, а лишь представление о нем на уровне обыденного здравого смысла, раскрывающее основной признак самообразования: самостоятельность работы над собой в области получения знаний. В социологической литературе эта точка зрения присутствует в работе В.Я.Нечаева как определение самообразования в узком смысле слова: “В узком смысле самообразование - это специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения без постоянного, систематического руководства преподавателя по собственному или кем-то разработанному плану учебы” (Нечаев В.Я. Указ. соч. С.96).

Более глубокий подход к проблеме самообразования мы обнаруживаем у Г.К.Чернявской. В его основе лежит идея самости личности, ее активности в приобретении знаний. При этом под самостью автор понимает индивидуальность личности, отличающую ее от всех других. Используя идеи Гегеля, который рассматривал движение индивидуальности, осуществляющей свое образование (самообразование), Г.К.Чернявская характеризует этот процесс как путь к самому себе, как самоформирование, самосозидание личности. Решающая роль здесь принадлежит самовоспитанию и самообразованию. Автор включает самообразование в длинный ряд понятий, начинающихся с “само”: самоощущение, самосознание, самомодель,

самоподготовка, саморазвитие, самоконтроль, самодисциплина, самореализация, самоформирование, самоутверждение и т.д. (см.: Чернявская Г.К. Трудный путь к самому себе. СПб., 1994. С.39).

Однако проведенный исследователем анализ социально-философской основы самообразования реализовался в дефиниции, в которой он, с нашей точки зрения, не нашел своего логического завершения. Г.К.Чернявская так определила это понятие: “Самообразованием можно назвать процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий” (Там же. С.80-81). В принципе это определение бесспорно, с ним вполне можно согласиться, но оно не отражает подхода автора к предмету исследования с позиций раскрытия самости личности.

Аналогичное стремление рассматривать понятие самообразования как значительно более сложное, нежели просто продолжение образования, как познание внешнего мира можно проследить и у некоторых других авторов. Например, И.А.Донцов подчеркивает, что в процессе самообразования человек познает себя, развивает свои способности, интеллект, волю, самодисциплину, “образует себя в соответствии с идеальным образом Человека” (Донцов И.А. Самовоспитание личности. М., 1984. С.60). В его подходе самообразование рассматривается как способ противостоять интеллектуальному иждивенчеству (Там же. С.61).

В данных дефинициях прослеживается тенденция к определению самообразования через использование социально-философского подхода, который, безусловно, обладает интегративными качествами и комплексно раскрывает сущностные характеристики феномена самообразования.

Чаще всего к конкретному анализу самообразования прибегают исследователи в области теории педагогики. Это и понятно, поскольку эффективность процесса обучения и воспитания в значительной мере зависит от наличия в деятельности личности - обучающей и обучающейся - самообразования. Чем более высок удельный вес последнего в системе образовательной деятельности, тем выше ее результативность и полнее реализация основных функций.

Давая свою трактовку самообразования, Ю.А.Салмин оперирует понятиями “самообразование (в широком смысле)” и “непрерывное самообразование”. Что касается самообразования (в широком смысле), то это, по мнению Ю.А.Салмина, “осознанная, планируемая деятельность личности в целях ее гармонического развития и непрерывного повышения эффективности профессиональной деятельности”. Непрерывное самообразование, с точки зрения автора, представляет собой целенаправленную и согласованную систему обучения и воспитания в условиях изменяющихся рыночных отношений и социального прогресса, адекватную его современному содержанию (см.: Салмин Ю.А. Самообразование преподавателей теоретических дисциплин профтехучилищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. С.10-11).

На наш взгляд, есть противоречие между двумя выше приведенными определениями. Самообразование, как его ни называй - непрерывное или дискретное, в любом случае не может означать “систему обучения и воспитания”. Сущностная особенность самообразования - в самостоятельной работе человека над собой. В этом отношении первое определение самообразования больше отвечает данной особенности, хотя бы потому, что в нем делается акцент на самостоятельной познавательной деятельности личности. Однако возникают другие вопросы - о целях самообразования. Их автор, следуя идеологическим стереотипам прошлого, свел к гармоническому развитию личности и повышению эффективности ее профессиональной деятельности.

Так или иначе первое определение, данное автором, свидетельствует о рассмотрении самообразования как вида деятельности и использовании деятельностного подхода к его анализу, второе - о столь свойственном педагогике вниманию к анализу педагогического воздействия на различные индивидуально-личностные процессы, в частности на самообразование.

Необходимо отметить, что, видя возрастающую значимость самообразования, ученые-педагоги обращают особое внимание на его пропедевтику (С.А.Архипова, Е.Д.Варнакова, Ю.А.Салмин, И.М.Стариков и др.), под которой понимается педагогический процесс, имеющий специальные цели. Пропедевтика самообразования рассматривается как специфический вид образования, включающий в

себя целенаправленную деятельность педагога по формированию умений и навыков самообразовательной деятельности, культуры умственного труда, научной организации работы (см.: Салмин Ю.А. Указ.соч. С.11.).

Несмотря на осознание значимости самообразования для развития личности, попытки ученых-педагогов (В.С. Безрукова, А.П.Владиславлев, А.В.Даринский, А.Я.Найн, В.Г.Онушкин, В.В.Сериков и др.) дать четкое определение самообразования крайне редки. Вот одна из немногих предлагаемых дефиниций: "Самообразование - это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Признаки самообразования: осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности; положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания" (Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992. С.73). Данное определение выдержано в классических канонах педагогической традиции: подчеркнута организационная составляющая образовательной деятельности человека и даны ее основные характеристики.

Понятие самообразования привлекает интерес и психологов, которые чаще всего рассматривают его на индивидуально-личностном уровне в связи с факторами саморазвития, самосовершенствования, самоорганизации. В.Н.Козиев, давая свое определение самообразования, обращает внимание на две его главные характеристики: во-первых, глубоко личностный характер (что ведет к рассмотрению содержания, структуры и процесса самообразования на уровне структуры личности); во-вторых, целенаправленность и систематичность, что становится возможным лишь в случае осознания личностью значимости процесса самообразования (см.: Козиев В.Н. Самообразование и самооценка учителя//Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. М.,1986. С.19). Несомненно, автор здесь прав, но только в пределах сугубо индивидуально-личностного анализа самообразования. Как только мы попытаемся выйти на его социальные аспекты, то столкнемся с ограниченностью этого подхода.

Она становится заметной при соотношении самообразования с так называемым общественным образованием (образованием, по-

лучаемым в учебных заведениях). Нельзя не вступить в этой связи в полемику с точкой зрения С.М.Ковалева и смыкающейся с ней позицией В.Я.Нечаева. Речь идет о признании самообразования видом дополнительного (или, точнее, дополняющего?) образования. С.М.Ковалев пишет: “Самообразование - это средство приобретения знаний в дополнение к тем, которые молодое поколение получает в школах, учебных заведениях, это одно из средств безграничного всестороннего развития людей” (Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. М., 1986. С.229). Он полагает, что сначала самообразование “осуществляется наряду с общественным образованием, а затем приобретает самостоятельное значение и продолжается в течение всей жизни человека” (Там же. С.228).

Не столь принципиально характерное для прошлых лет суждение о связи самообразования (образования и воспитания) с безграничным всесторонним развитием людей, как утверждение автора о дополнительном и, значит, второстепенном характере самообразования в сравнении с так называемым общественным образованием.

Аналогичную точку зрения высказывает В.Я.Нечаев: “Самообразование, видимо, всегда будет самостоятельным звеном в системе образования, дополняя стационарное обучение, обеспечивая индивидуализацию культурного развития личности” (Нечаев В.Я. Указ.соч. С.97). Автор подчеркивает вспомогательные функции самообразования, его роль элемента, дополняющего процесс обучения.

Вряд ли уместно рассматривать самообразование как своеобразный вид дополнительного образования по отношению к получаемому в учебных заведениях. Часто первичным, определяющим является как раз то содержание знаний, которое становится достоянием личности в результате ее самообразовательной деятельности. Великолпно высказался по этому поводу Д.И.Писарев: “Кто дорожит жизнью мысли, тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распроставшись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий” (Писарев Д.И. Сочинения: В 4 т. Т.3. М., 1956. С.127).

Появление дефиниций, дающих суженную трактовку самообразования, связано с неразработанностью его проблематики, отсутствием углубленного анализа его социальных функций. Это становится

очевидным при сопоставлении трактовок самообразования и самовоспитания, данных С.М.Ковалевым. Характеристика самообразования как вида дополнительного образования выглядит очень бедной, тогда как под самовоспитанием он понимает “осознанную целеустремленную деятельность человека, направленную на выработку, совершенствование или изменение им своих качеств в соответствии с социальными и индивидуальными ценностями, ориентациями, интересами, целями, складывающимися под воздействием условий жизни и общественного воспитания”. По мнению автора, “самовоспитание есть самореализация, самоуправление личности с намерением изменить себя, сознательный “перевод вовнутрь” внешних регулирующих факторов”(см.: Ковалев С.М. Указ.соч. С.4). Еще одна качественная характеристика самовоспитания, согласно С.М.Ковалеву, состоит в том, что оно представляет собой самостоятельность человека, его свободную деятельность, выступающую средством самореализации, самовыражения, совершающуюся не по принуждению, а по собственному выбору, по осознанному решению (Там же). Необходимо отметить, что принципы, характеризующие самовоспитание, вполне могли быть применены и при анализе самообразования, тогда как последнее характеризуется автором лишь в качестве дополнения к общественному образованию.

В условиях новой образовательной парадигмы, связанной с превращением общества в разновидность информационного, основной характеристикой которого становится создание, распространение и потребление информации, не просто резко возрастает роль самообразования, но оно становится - вследствие того, что содержательно означает самостоятельную работу человека с информацией - доминирующим видом деятельности значительной части населения. В этих условиях неясно, что значит дополнительное образование, а что - основное. По нашему мнению, акценты с традиционного видения пропорций “общественного” образования и самообразования будут существенно смещаться в сторону нового понимания роли последнего. Причем это смещение будет означать не количественные изменения в пропорциях (или, по крайней мере, не скорые изменения), а их функциональное перераспределение.

Отсюда резко возрастает значимость свободного выбора вида образования (а значит, и самообразования), создания для этого не-



обходимых общественных условий. Естественно, все это может происходить в результате наличествующих и растущих потребностей личности в самообразовании, связанном с ее самоутверждением, самоосуществлением, самореализацией. Ведь выбор самообразования - следствие выбора себя как личности. В свою очередь, достижение этих целей возможно на основе саморегуляции и самоуправления процессом самообразования. Следовательно, мы подходим к идее самообразования как свободной деятельности.

Нами в свое время было дано определение самообразования в рамках деятельностного подхода, исходя из представлений о самообразовании как свободной деятельности. "Самообразование - это вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовлетворения от реализации личностью ее духовных потребностей" (Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема // Социс. 1997. №10.С.81).

При формулировке дефиниции мы опирались на понятие "полусвободного времени", введенное в 1960-70-е гг. известным французским социологом Ж. Дюмазедье (*Dumazedier J. Problems actuels de la sociologie du loisir//Aspects de la sociologie francaise. P., 1966. P. 96*), к содержательной стороне которого сам автор относил образование как вид деятельности. По его мнению, оно является таковым, поскольку избирается личностью по ее собственной воле, по ее усмотрению и выбору. Но, как только сделан этот выбор, осуществление самой деятельности перестает быть полностью свободным и несет в себе ряд ограничений, характеризующихся ответственностью человека и необходимостью следовать избранному пути.

Однако если образование может быть отнесено к "полусвободным" занятиям, то самообразование, в рамках подобных рассуждений, - только к видам свободной деятельности. По крайней мере, соблазн такого разделения существует, и в значительной степени он оправдан, поскольку выбор самообразования свободен, а необходимость его постоянного осуществления отсутствует. Впрочем, это не совсем так. Дело в том, что она все же есть. Весь во-

прос в том, какова необходимость, под давлением которой индивид делает выбор в пользу самообразования.

Отсюда могут быть выведены разные степени свободы самообразования. Если оно является результатом выбора вне жесткого давления необходимости, то степень свободы этой деятельности оказывается очень высокой. Если, наоборот, человек занимается самообразованием в силу необходимости (подготовка к работе), степень свободы совершенно иная, более низкая. Могут быть и промежуточные варианты. Такой подход к пониманию самообразования позволяет перенести его анализ из плоскости теоретической в область операционального рассмотрения, поскольку уровни (степени) свободы выбора этого вида деятельности могут быть определенным образом квантифицированы и ранжированы.

Характеризуя сущность самообразования как свободной деятельности, можно обнаружить сходство с подходом ряда авторов к социально-философскому определению сущности свободного времени. Так, Г.П.Орлов пишет, что “независимо от характера действия людей в различные эпохи истории свободная деятельность определяла родовую сущность свободного времени” (Орлов Г.П. Свободное время: условие развития человека и мера общественного богатства. Свердловск, 1989. С.51). На вопрос о том, что же такое свободная деятельность применительно к свободному времени, автор дает такой ответ: это реальное временное “пространство”, высвобожденное от непреложных занятий (что составляет объективную основу свободной деятельности); это стремление человека “освоить” время, не оглядываясь, без давления выбрать занятия; это способность субъекта осуществить поставленную цель “со знанием дела” (субъективный аспект свободной деятельности) (Там же. С.47).

Тождество в понимании подходов к определению сущности свободного времени и самообразования не случайно. Оно обусловлено тем, что самообразование является содержанием, точнее, одной из составляющих содержания свободного времени, поэтому сущностные характеристики последнего вполне могут быть использованы при рассмотрении самообразования.

Но речь идет не просто о свободной деятельности как сущностной характеристике самообразования. Сущностная характеристика должна быть дополнена перечнем качественных особенностей этого

вида деятельности. Таковыми выступают возможность для личности его свободного выбора и реализация этой возможности, самоорганизация, самостоятельная работа над собой в виде получения нового знания, новой информации, саморегуляция этой деятельности.

Завершая содержательный анализ понятия самообразования, необходимо подчеркнуть, что в его основу заложены несколько критериев: свободной деятельности, самореализации личности и удовлетворения ее многообразных потребностей, соединения самообразования с его субъектом, повышения общего уровня культуры и образования, социализации. Поскольку определение дано в рамках социологического подхода к самообразованию, важно отметить, что оно определяется в первую очередь как вид деятельности.

Особенность этого определения состоит в том, что оно имеет операциональный характер и может быть трансформировано в программу (и ее часть - методический инструментарий) конкретно-социологического исследования самообразования. Представленное в рамках социологического анализа, определение содержит в себе не только сущностно-содержательную характеристику самообразования, но и указание на его функции, субъект, предназначение (цель).

Формулировка данного выше определения осуществлена с позиций деятельностного подхода в социологии, в силу чего она имеет как свои преимущества, так и ограничения. Последние связаны со сложностью феномена самообразования, исследования которого осуществляются различными науками и отличаются мультипарадигмальным характером. Возвращаясь к анализу методологии самообразования, необходимо отметить, что в рамках очерченных нами методологических принципов исследования самообразования возможны и иные его дефиниции, сформулированные с акцентом на коммуникативных, знаковых, субъектных, процессуальных, социокультурных характеристиках самообразования.

В нашем исследовании встречаются несколько рабочих вариантов подобных определений. Они являются результатом разработки того или иного методологического подхода применительно к исследованию самообразования (в частности, семиотического, субъектного). В настоящее время необходимо продолжение работы по интерпретации проблем самообразования в контексте различных общенаучных подходов, которая заключается в формулировке понятий, соз-

дании их системы, анализе условий и возможностей операционализации теоретических положений и т.д. Иными словами, она представляет собой дальнейшую разработку методологического и методического уровней социологии самообразования.

### **Функции самообразования**

Аналогично складывается ситуация и в отношении функций самообразования. Их выявление и классификацию можно осуществлять сквозь призму различных методологических подходов, выбор которых зависит от того, какой тематический ракурс изучения самообразования избран исследователем. Нами анализ функций самообразования реализован через применение субъектного подхода. Он был заложен в основу определения предмета социологии самообразования и выступал методологической базой разворачивания основного противоречия.

Субъектный подход позволяет осуществить уровневую дифференциацию функций самообразования, анализ которых целесообразно соотносить с социорегулятивными механизмами сферы знания (см. рис.1). Уровневые характеристики последних, по нашему убеждению, коррелируют с социальными функциями самообразования, присущими индивидуальному и совокупному социальному субъекту (рис. 2).

Функциональную характеристику самообразования начнем с анализа социетального уровня его социальных детерминант и функций. Охарактеризуем функции самообразования, связанные с процессами его институциональной регуляции. В первую очередь здесь речь идет о социальном институте образования.

Самообразование - это прежде всего само образование. В этой игре слов и ударений раскрывается глубинная сущность взаимодействия социального института образования и самообразования как деятельности, раскрывающей наиболее полно стремление личности к получению знаний, осмыслению новой информации, индивидуальной работе над собой.

Обращаясь к формуле “самообразование - это прежде всего само образование”, мы имеем в виду особое место самообразования в структуре образования как способа и формы деятельности, их взаимосвязь. Рассматривая самообразование в его взаимодействии с образованием, мы хотели бы обратить внимание на то, что не только

их соединяет, но и позволяет различать с точки зрения сущностных характеристик, эффективности, потенциала, динамизма. В противовес унифицирующему, стандартизирующему воздействию образования, самообразование характеризуется возможностями индивидуализации, которые оно предоставляет личности “по определению”.

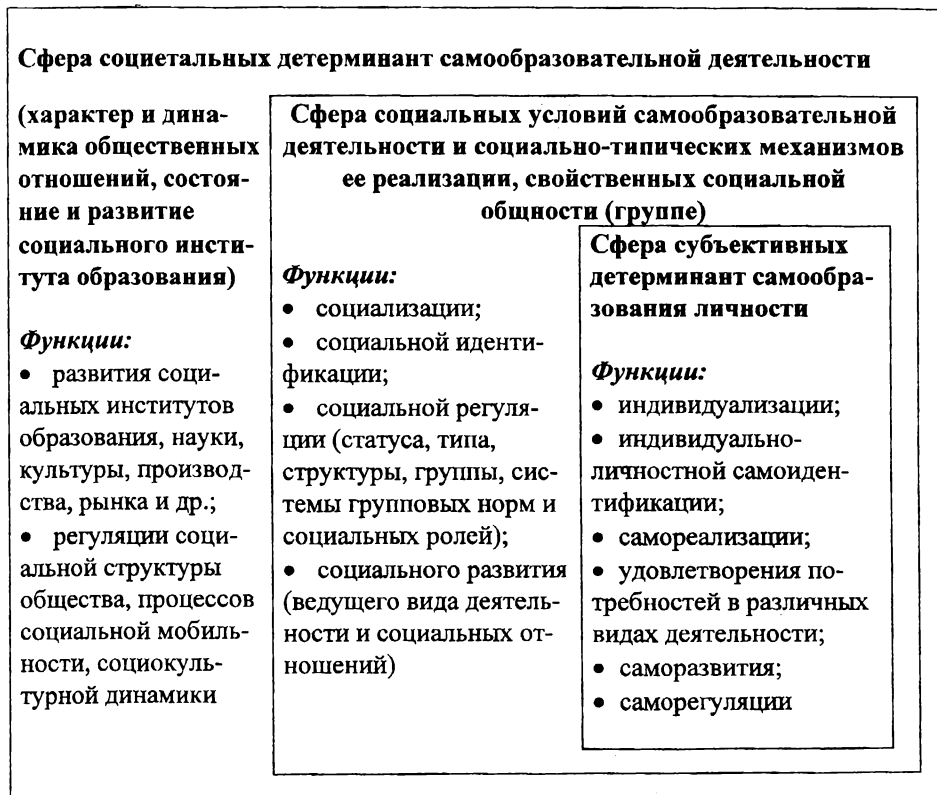


Рис.2. Социальные детерминанты и функции самообразования

Это связано с большей свободой личности в сфере самообразования, чем в образовании, которое в силу его институционализации неизбежно имеет “репрессивные” черты (санкции за неисполнение принятых норм, несоблюдение образцов поведения и т.д.). Самообразование в сравнении с образованием отличается большим динамизмом и творческим потенциалом, являясь источником развития интеллектуальных ресурсов человека.

Характеризуя функции самообразования, необходимо соотносить их с функциями образования. Мы исходим из того, что образование является одним из влиятельных социальных институтов общества, выполняющим многочисленные функции экономического, социального, культурного характера. Среди них формирование и воспроизводство социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками; воспроизводство и изменение социальной структуры общества в целом и ее конкретных элементов в частности; социальная мобильность; социализация личности; воспроизводство и развитие материальной и духовной культуры различных социальных групп общества (см.: Филиппов Ф.Р. Социология образования; Его же. Социология образования //Социс. 1994. № 8-9. С.64-67).

Функциональная характеристика образования (а следовательно, и самообразования как его элемента) нацеливает на анализ его связей с производством, наукой, культурой. Развитие образования и самообразования, естественно, зависит от их состояния, функционирования, но в то же время и влияет на них, в известной мере даже определяя многие параметры названных социальных институтов и систем. “Образование работников рассматривается ... как одна из главных составляющих современных производительных сил, а система образования - как особая отрасль духовного и материального производства, обеспечивающая все другие отрасли хозяйства, в том числе и сферу науки, рабочей силой” (Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Указ. соч. С.123).

Поскольку самообразование выступает элементом образования (как формы деятельности), оно реализует в известной мере и его функции. Однако, обладая спецификой с точки зрения сущности и содержания, самообразование отличается и наличием собственных функциональных характеристик.

Общесовременная тенденция актуализации самообразования и постепенного переноса акцента с образовательной деятельности на самообразовательную приведет к тому, что последняя будет оказывать все большее воздействие на развитие общества через изменение его экономических, социальных, культурных подсистем и влиять на процессы социокультурной динамики в целом. Механизмы подоб-

ных воздействий можно рассматривать на уровне социальных институтов, социальных общностей и личности.

Самообразование не является социальным институтом, но выступает составляющей любой институциональной деятельности, поэтому может быть рассмотрено в качестве элемента специфической сферы социального взаимодействия различных общностей, включенных в совместную деятельность. Это может быть самообразовательная деятельность, которая реализует “в процессе взаимодействия социальных общностей функции социализации, развития личности и общественных (экономических, социальных, политических и иных) структур”, т.е. функции института образования (см.: Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2 ч. Ч.1. С.38-39), а может быть и любая другая деятельность.

Личность включается в социальное взаимодействие, используя социализирующие возможности самообразования. Это значит, что в процессе самообразования она усваивает образцы поведения социальных групп (общностей), в которые она входит, соотнося свое поведение с их нормами и ценностями. С одной стороны, социализируясь, меняется сама личность, идентифицирующая себя с определенными социальными ролями и статусными характеристиками, с другой - в процессе усвоения членами социальной общности (группы) системы групповых ценностей и норм реализуется социальная саморегуляция данного вида социального объединения. Регулятивная функция самообразования в отношении социальной общности (группы) совмещается с функцией социального развития ведущего вида деятельности данной общности и системы социальных отношений в ней (см. рис. 2).

Рассматривая в качестве субъекта самообразования личность, необходимо подчеркнуть, что в процессе самообразования она удовлетворяет целый ряд потребностей и социализируется. Именно эти два критерия: реализация (удовлетворение) потребностей и социализация - в первую очередь позволяют характеризовать функции самообразования.

С точки зрения первого критерия можно говорить о таких функциях самообразования, как удовлетворение потребностей в подготовке к труду, профессии, образовательному процессу, общению, проведению свободного времени, семейно-бытовой деятельно-

сти и др. Особое место здесь занимает гедонистическая функция самообразования, состоящая в получении наслаждения от этого вида деятельности как самоцели. Вряд ли указанные выше функции самообразования требуют особой расшифровки, поскольку сами их названия достаточно красноречиво свидетельствуют о характере потребностей личности, удовлетворяемых в этом виде деятельности. Ей сопутствуют самореализация личности, ее самоактуализация, самоорганизация, самоконтроль, самоопределение.

С точки зрения второго критерия - социализации - имеет смысл вести речь о таких функциях самообразования, как приобщение к определенной социальной группе, ее специфической сфере знания, ценностям и нормам, осуществляемое в ходе самостоятельной работы человека над собой. С функцией социализации соотносится такая функциональная характеристика самообразования, как социальная самоидентификация, заключающаяся в освоении социальных ролей, соответствующих определенным статусным характеристикам субъекта.

В рамках указанных двух функций внешние объективные условия и внутренние потребности личности реализуются через определенную совокупность интересов, поддающихся конкретному социологическому исследованию. В этом отношении мы разделяем точку зрения А.Ю.Петрова, выделившего пять групп интересов личности в непрерывном образовании (см.: Петров А.Ю. Формирование потребности личности в непрерывном образовании: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1991.С.11). Нам кажется, что эта группировка интересов может быть успешно применена к анализу самообразования. Трансформируем ее следующим образом.

Во-первых, это профессионально-трудовой интерес в сфере самообразования, выступающий как уверенность в том, что результаты данного вида деятельности будут внедрены в реальный процесс труда и профессионального совершенствования. Во-вторых, это материальный интерес к самообразованию, состоящий в понимании связи между ростом культурно-образовательного уровня и повышением вознаграждения за имеющиеся и примененные знания. В-третьих, это социально-статусный интерес к самообразованию, заключающийся в осознании зависимости социального признания, утверждения и продвижения от уровня культурно-образовательной



компетентности и творческой инициативы. В-четвертых, это моральный интерес в сфере самообразования, являющийся побудительной силой уважения и самоуважения образованной личности в рамках общественной атмосферы значимости и востребованности знаний. В-пятых, это социально-педагогический интерес к самообразованию как фактору утверждения человека в качестве образца, примера образованной личности для собственной семьи (особенно детей) и окружающей социальной среды. В-шестых, это духовный интерес к самообразованию как средству самореализации личности, повышения ее образовательного, культурного, научного уровня.

Реализация данных интересов в самообразовательной деятельности может быть рассмотрена через соотношение цели и средства. Самообразование выступает как цель (самоцель) и как средство для реализации каких-либо целей (например, подготовки к труду, профессии, новому для человека виду деятельности и т.д.). В первом случае мы имеем дело с пониманием самообразования как ценности (самоценности), имеющей глубокое индивидуально-личностное значение без конкретно очерченных последствий. Это осознание своего рода процессуальной ценности самообразования как такого вида деятельности, который доставляет удовольствие и наслаждение сам по себе. В таком случае самообразование позволяет человеку остаться наедине с собой, углубиться в собственный мир мыслей и переживаний, ощутить трудности и страдания, связанные с проникновением в новые области знания, и радость от успешного преодоления трудностей. Самообразование дает возможность человеку испытать счастливые мгновенья открытия для себя чего-то нового, причем сделать это самому, без непосредственной помощи и участия других людей. Следовательно, самообразование - это путь к самости человека, средство (одно из важнейших) ощутить себя самим собой.

Во втором случае (самообразование как средство подготовки к труду, профессии, новому для человека виду деятельности) мы имеем дело с инструментальным отношением к нему. Речь идет о том, что самообразование оказывается инструментом реализации различных потребностей человека, лежащих за пределами удовлетворения интереса узнать нечто новое, важное, значительное для себя самого. Это инструментальное качество самообразования связано с достижением определенных целей и задач в сферах экономики, политики, науки,

культуры, в целом - профессиональной деятельности и приводит к пониманию самообразования как вида деятельности, имеющего не только глубокое индивидуально-личностное, но и социальное начало.

Можно ли противопоставлять два эти аспекта самообразования, говоря о том, что один из них важнее другого? Думается, нет. Оба аспекта самообразования (как цель и как средство) имеют важное значение для человека, выдвигаясь в разное время в различных условиях попеременно на ведущее место в его жизни.

Подводя итог анализа функциональных характеристик самообразования, необходимо отметить, что функции самообразования различных уровней имеют свою специфику. В индивидуально-личностной сфере социорегулятивное воздействие самообразовательных процессов проявляется в формировании структуры знания и деятельности личности. Это достигается посредством индивидуализации (см. подробнее о соотношении социализации и индивидуализации: Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. С. 190), индивидуально-личностной идентификации, самореализации, саморазвития и саморегуляции, т.е. ведущих функциональных характеристик самообразования.

Функции самообразовательных процессов на уровне социальной общности (группы) проявляются двояко. Во-первых, через социализирующее воздействие социальной общности на самообразование личности (функции социализации, социальной идентификации) и, во-вторых, через регулятивное влияние самообразовательной деятельности личности на жизнедеятельность самой социальной общности (функции регуляции ее нормативных, структурных характеристик, системы деятельности) (см. рис.2). Формирование специфической для общности сферы знания является основной функциональной характеристикой самообразования ее членов. В свою очередь социальная общность задает социально-типические стратегии самообразовательной деятельности личности, отличающиеся специфическими социокультурными (субкультурными) характеристиками.

Социетальный уровень функционирования самообразования не связан только с институциональным регулированием и взаимовлиянием системы социальных институтов и самообразовательных процессов. Определенные цивилизационные тенденции в развитии само-

образования приводят к актуализации функции регуляции социокультурной динамики, которая реализуется через развитие технологий и процессов самообразования.

В заключение необходимо отметить, что в анализе функций самообразования нами был реализован субъектный подход, однако он не является единственно возможным. Существует ряд функций самообразования (на них мы прямо или косвенно указывали в нашей работе), которые пронизывают все три рассматриваемых уровня. Это инновационная, креативная, конструктивная (социального конструирования), символическая функции и др. В рамках иных методологических подходов они могут получить как свое обоснование, так и статус в классификационной системе.

Рассмотрение функций самообразования предполагает дальнейшую разработку методологии социологического исследования самообразования, осуществлять которую следует через анализ его структуры и видов.

## **2.3. Структура и виды самообразования**

### **Структура самообразования**

Применение традиционного понятия “структура”, используемого в социологии с целью моделирования социальных процессов и явлений, не вполне оптимально в исследовании самообразования, поскольку понимание структуры самообразования с точки зрения его морфологии, строения не дает существенного прироста позитивного знания. Специфика самообразования как объекта исследования требует для его анализа использования понятия структуры, отличающегося динамическими характеристиками (в отличие от традиционной статической его трактовки). Поэтому мы считаем, что для анализа самообразования целесообразно использовать понятие структуры, принятое в ряде постструктуралистских концепций, в частности в теории структуризации Э.Гидденса.

Э. Гидденс рассматривает структуру в качестве порядка воспроизводства социальных практик во времени и пространстве. Он считает, что люди своими действиями производят структуры не как окостеневшие институциональные образования, а как живые, постоянно изменяющиеся социальные практики. Поэтому структуру он относит к правилам (и ресурсам) трансформации социальной системы.

Структура может влиять на поведение человека благодаря знанию им правил и умению использовать ресурсы. Э.Гидденс считает, что структура, реализуя принцип дуальности, выступает средством и результатом социальных практик, которые она регулярно организует. Структура, по Э.Гидденсу, - не только “внешний”, но и “внутренний” фактор поведения человека, поэтому ее анализ предполагает обращение к сфере знания - “общего” и индивидуально-личностного (см.: Гидденс Э. Элементы теории структурирования // Современная социальная теория: Бурдье. Гидденс. Хабермас. Новосибирск, 1995. С. 40-73).

Используя данные положения, можно сказать, что структура самообразования - это определенным образом организованная совокупность его социальных практик. В данной дефиниции важны следующие моменты: наличие действия (социальные практики), его многообразие (совокупность практик), организованность действия с помощью определенных правил, динамическое равновесие между действием и структурой. Рассмотрим некоторые из социальных практик.

Это познавательные практики, которые предполагают осуществление процедур самопознания, самоидентификации, выступают как освоение, интериоризация того или иного вида знания (повседневного, научного, мифологического и т.д.). Упорядочивание знания на индивидуально-личностном уровне, однако, процессом познания не ограничивается. Не менее важным сущностным компонентом самообразования наряду с познавательной деятельностью выступает и преобразовательная, направленная на изменение индивида и окружающего мира.

Познавательные практики являются средством самообразования и выполняют инструментальную роль. Практико-преобразовательная деятельность также может быть рассмотрена в качестве средства или механизма самообразовательного процесса, цель которого - самореализация, саморазвитие субъекта самообразования в рамках определенного социального контекста.

Познавательная и преобразовательная социальные практики создают самообразование как некую структуру, которая является, с одной стороны, их результатом, с другой - способом, “правилом” организации.

Дальнейшая дифференциация этих двух типов практик (выделение коммуникативной практики, практик оценивания, самоор-

ганизации и пр.) поведет нас к возврату термину “структура” “того фиксированного и механистического характера, который он приобретает в ортодоксальном социологическом употреблении” (Гидденс Э. Указ. соч. С. 55).

Поэтому, отказавшись от пути классификации практик самообразования, отметим, что их сущностной характеристикой и системообразующим качеством является процесс социального конструирования. Понятие социального конструирования разработано в социологии знания (см.: Бергер П., Лукман Т. Указ.соч. С.13). Оно отражает взаимодейстование социальных отношений и сферы знания, поэтому обладает определенным эпистемологическим потенциалом, будучи применено к анализу структуры самообразования.

Самообразование может быть понято как процесс конструирования (самоконструирования) знания личности, суть которого - в единстве практико-познавательных процедур. Анализ конструирования знания личности - это ответ на вопрос о том, каким образом объективная реальность превращается в субъективные значения личности и как они, в свою очередь, объективируются в деятельности и системе отношений. Не менее важным является выяснение того, каким образом процессы конструирования знания личности детерминируют социальный контекст, воздействуют на формирование социального пространства.

Процесс конструирования (самообразования) на индивидуальном уровне смыкается с проблемой осознаваемого и неосознанного (сознательного и бессознательного). Он, безусловно, начинается с “о-со-знания”, т. е. с осознанной работы по освоению и распределению знания.

Необходимо иметь в виду, что знание не выступает только в форме теоретического отражения реальности. На уровне обыденного сознания оно представляет собой повседневное знание, кроме того, за разные сферы действительности “ответственны” различные виды знания, поэтому самообразование необходимо рассматривать как освоение всего комплекса знания.

Структура обыденного мышления повседневной жизни определяется объективированными конструктами повседневного знания, и наоборот. Взаимодействие такого рода создает отдельную знаниево-деятельностную сферу реальности.

Рассматривая иные виды знания (профессиональное, моральное, религиозное, художественное, мифологическое и др.), можно говорить о том, что они лежат в основе определенных социальных пространств. Сцепляющим звеном между мирами знания выступают смысло-символьные конструкты, пронизывающие эти пространства насквозь. Другими словами, самообразование в глобальном смысле есть соби́рание миров воедино через их освоение и интериоризацию.

Различные сферы реальности (социальные пространства) упорядочены, объективированы в типизированных, систематизированных образцах отношений, языке. Они выступают как интерсубъективный мир личности, разделяемый с другими людьми. Возможность перемещения в этих пространствах и конструирование собственного индивидуально-личностного знания предполагают освоение иных сфер реальности в процессе самообразования.

“Обживание” знаниевой сферы как разновидности социального пространства представляет собой единство процессов познания и самопознания. Переход из одной реальности в другую затруднен в первую очередь проблемами языка, а их интеграция - проблемой интерпретации одной реальности на языке другой.

Переход к новой для субъекта самообразования социальной сфере сопровождается освоением комплекса культурных универсалий (языка, символов, системы норм, обычаев, традиций и т.д.), транслирующих знание и представляющих собой возможность непрерывной объективации личностного опыта. Культурные универсалии являются “фабрикой значений”, которые составляют основу социального конструирования знания личности.

Итак, самообразование - это освоение социально-знаниевых пространств через язык, символы, типические социальные конструкты, образы, виды деятельности. Конструирование выступает как осмысленное, осознанное освоение социальной действительности, при котором актуализированы процессы самопознания, самоидентификации, саморегуляции.

Приобщение посредством самообразования к социальному запасу знания через конструирование собственной знаниевой сферы способствует определенному “размещению” индивидов в обществе и возникновению соответствующих отношений (иерархии) между ними. Само распределение знания между индивидами определяет их ме-

сто в обществе. Индивид, подключаясь к разным сферам знания, выстраивает на этой основе свои отношения с другими. Поэтому самообразование выступает как освоение иной, неизвестной ранее реальности, подключение к ее ресурсам (освоение языка, норм и ценностей, характерных типизаций, в ней принятых) в процессе реализации собственных правил (выстраивания системы отношений “личность - социальная общность”)\*.

Для социальной группы суть самообразования - в конструировании социального пространства, в процессе которого возникает целостность самой группы. Для группы самообразование выступает как конструирование мира социальных значений, социальных отношений, ценностей и норм, в рамках которых возможно ее объективирование как социального целого.

С одной стороны, теоретические сложности анализа самообразования заключаются в определении того, в какой мере формирование целостности личности зависит от социальных факторов, насколько ценности и цели, определяющие самообразовательную деятельность, а также сам процесс конструирования знания личности, детерминированы социальным контекстом. С другой стороны, теоретические проблемы связаны также и с выявлением механизма конструирования самого социального пространства посредством индивидуальных самообразовательных процессов. Поэтому анализ самообразования на индивидуально-личностном уровне (где личность выступает как типологическая характеристика группы) необходимо соотносить с рассмотрением самообразования самой социальной группы.

Здесь особое место занимает конструктивистская функция самообразования (самообразование, рассмотренное как конструирование), тесно связанная с процессами институционализации. Самообразование социальной группы представляет собой форму социального взаимодействия, реализующую институциональные связи.

Самообразование в рамках институционализированных отношений есть средство поддержания структуры общества и присущего ему социального порядка, понимаемых как непрерывное человеческое про-

---

\* “Самые важные аспекты структуры – это правила и ресурсы, относящиеся к институтам” (Гидденс Э. Указ. соч. С. 59).

изводство, продукт человеческой деятельности. Процессы возникновения, поддержания и передачи социального порядка могут быть проанализированы через структурные механизмы самообразования, в качестве которых выступают формы межгруппового распределения знания и деятельности, процессы конструирования оптимального ценностно-нормативного контекста деятельности групп и т.д.

Однако особое значение самообразования социальной группы заключается в том, что оно выходит за рамки существующих институтов, осуществляя процесс развития институциональных связей. Самообразование как вид деятельности, с одной стороны, детерминировано характером институционального развития общества, с другой - выходит за пределы институциональных социальных стереотипов, предопределяя новые типы социальной организации общества. В этом заключается его инновационная роль.

Инновационная суть самообразования для личности состоит в открытии новых сфер знания, отношений, видов деятельности. Инновационный момент самообразования группы связан с формированием нового социального контекста, т. е. нового пласта знания, овладение которым делает группу целостным организмом, углубляет ее интеграцию, повышает уровень организации.

Результаты самообразовательной деятельности групп (общностей) объективируются в виде институциональных форм (в системе статусных позиций субъектов, их социальных ролей, внутригрупповых и межгрупповых отношений, ценностно-нормативных структурах), составляющих социальный контекст самообразовательной деятельности индивида. Усвоение последним социокультурных образцов деятельности в процессе институционального взаимодействия является индивидуальной формой самообразования. Функционирование и видоизменение любого социального института обусловлены и напрямую связаны с индивидуальной самообразовательной деятельностью.

Иным порядковым уровнем является самообразование социума. Социум может определяться как "большая устойчивая социальная общность, характеризующаяся единством условий жизнедеятельности людей в каких-то существенных отношениях и вследствие этого общностью культуры. Высшая форма социума - общество как целостная социальная система" (см.: Краткий словарь по социологии. М., 1989.



С.376). Социум понимается как некое автономное социальное образование (социум школы, фирмы, предприятия; социумом является государство, общество в целом), функционирующее по специфическим, присущим ему законам. Самообразование социума определяется взаимодействием различных социальных групп и социальных институтов. Конструирование знания социума связано с элементами самопознания, раскрытия потенциальных возможностей социального целого, его социальной организацией, социальным управлением, прогнозированием, проектированием, реализацией определенного исторического пути.

Итак, структуру самообразования мы рассматриваем сквозь призму процессов социального конструирования знания личности, социальной группы, социума. Самообразование реализуется через систему социальных практик, являясь, с одной стороны, их результатом, с другой - формой организации. Поскольку социальное конструирование знания выступает как системное качество, синтетическая характеристика социальных практик самообразования, то оно дает представление о его структуре и служит методологической базой анализа структурных характеристик самообразования.

Рассмотрев структуру самообразования в рамках постклассических трактовок структуры, обратимся к выявлению его видов.

### **Виды самообразования**

Выделение и систематизация видов самообразования - занятие бесконечное, поскольку в основе своей граничит с "инвентаризацией" самых различных аспектов социального мира, связанных с самообразованием: знания, деятельности, отношений. Строго говоря, единой систематизации и типологизации самообразования быть не может. Это объясняется разными причинами. Во-первых, социология, будучи мультипарадигмальной наукой, реализует различные подходы к описанию и объяснению данного феномена. Во-вторых, систематизация видового многообразия самообразования, выступая в качестве средства организации научного знания, возможна в зависимости от целей и задач научного исследования. Поэтому автономные классификации, конструирующие различные подсистемы самообразования, могут быть достаточно разнообразны. В-третьих, явление самообразования не находится полностью в юрисдикции социологии. На индивидуаль-

но-личностном уровне самообразование изучается социальной психологией, психологией, педагогикой. На социетальном уровне социологическое исследование самообразования целесообразно соотносить с социально-философским, культурологическим, антропологическим знанием. Поэтому видовое многообразие самообразования и его систематизацию усложняют как уровень анализа, так и эпистемологические стереотипы других наук, исследующих данный феномен.

Мы постараемся подойти к анализу видов самообразования, используя спектр методологических подходов, описанных в начале главы.

Изучение педагогической и социологической литературы по проблемам образования показывает, что для выделения и классификации видов самообразования является естественным, “лежащим на поверхности” применение системного анализа. Он предполагает соотношение структуры самообразования со структурой образования как в значительной мере связанных между собой.

В литературе образование рассматривается в структурном плане под различными углами зрения. Традиционный, господствующий до недавнего времени подход сводился к выделению в структуре образования дошкольного, школьного (начального, неполного среднего, полного среднего), профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. Новый подход к структуре образования тесно связан с принятым в 1992 г. Законом Российской Федерации “Об образовании”. В статье 8 раздела II Закона система образования определяется как совокупность: а) системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; б) сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; в) системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий (Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации “Об образовании”». М., 1996).

В Законе все образовательные подсистемы рассматриваются в тесной связи с образовательными программами, которые разделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные). К первым (общеобразовательным) относятся программы дошкольного, началь-

ного, общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. К профессиональным относятся программы начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального образования.

В социологической литературе существуют различные варианты структурирования образования. Так, С.М.Ковалев выделяет два вида образования: производственно-профессиональное и общекультурное (см.: Ковалев С.М. Указ. соч.), З.И.Файнбург и Г.П.Козлова - производственно необходимое и социально необходимое образование (см.: Козлова Г.П., Файнбург З.И. Рабочий класс и образование//Рабочий класс и соврем. мир. 1982.№4. С.27).

Названные по-разному, эти виды образования, в сущности, рассматриваются в связи с их целевым предназначением. Цель первого - подготовить человека к профессиональной деятельности, к труду, цель второго - помочь овладеть ему ценностями культуры, что часто определяют как подготовку к жизни в широком смысле слова. И тот и другой виды образования характеризуются как средства подготовки человека к труду, иным формам деятельности, к включению в систему социальных связей и отношений.

Принимая предложенные классификации видов образования, отметим одну достаточно типичную черту многих отечественных трактовок образования: оно выступает как некий предваряющий жизнь человека период. Логика многих интерпретаций примерно такова (разумеется, в грубой форме): сначала нужно получить образование, а потом жить, работать, достигать цели. И даже рассуждения о непрерывном образовании, которое должно длиться всю жизнь, сопровождая человека “от” и “до”, не меняют, по существу, эту логику. В любом случае вырисовывается позиция: образование для каких-то целей, лежащих за его пределами.

Подобные классификации и рассуждения вполне можно было бы применить и к самообразованию. Но думается, что они представляли бы старую, а не будущую парадигму образования и самообразования. В новой интерпретации образование и особенно самообразование выступают не как средство для достижения какой-то новой цели, а как цель, как смысл жизнедеятельности человека.

Процесс самообразования и есть жизнь, особая ее часть со своими плюсами и минусами, наслаждениями и огорчениями, достиже-

ниями и трудностями. В этом смысле задача наших образовательных учреждений, школ в первую очередь, должна состоять в том, чтобы включить молодого человека не в процесс подготовки к труду (“Это обязательно нужно выучить, потому что потом понадобится в работе”), а в саму жизнь. Образование и особенно самообразование и есть эта жизнь, со своими праздниками и буднями, открытиями и разочарованиями, радостями и горестями, противоречиями и препятствиями. Прав был А.В.Луначарский, когда писал, что время, потраченное человеком не на самообразование, является временем, которое он выкрал из своей жизни (см.: Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. С.361).

Все вышесказанное свидетельствует о том, что пока применение системного анализа к образованию с целью выделения видов самообразования не привело к позитивным результатам. Это объясняется, во-первых, господством старых парадигм в изучении образования, во-вторых, проблемой неполного взаимопересечения структур образования и самообразования, которое приводит к сужению видового многообразия самообразования.

Столь же естественным, как и использование системного анализа, является применение институционального подхода к выделению и классификации видов самообразования. Специфика социальной регуляции самообразования отдельными институтами приводит к видовым различиям в самообразовании. Это связано с тем, что институциональная регуляция самообразования вызывается рожденной в недрах социального института потребностью в определенном типе социального субъекта с набором функциональных характеристик, отвечающих сущностным параметрам данного социального института.

На отдельные разновидности самообразования, связанные с институциональными различиями, указывает В.С.Безрукова, выделяя научное, профессиональное, политическое и другие виды самообразования (см.: Безрукова В.С. Указ. соч. С.73). Вряд ли в таком перечне, особенно когда в конце стоит “и другие виды”, можно увидеть четкий критерий классификации. Сюда вполне резонно добавить экономическое самообразование (если есть политическое, почему бы не быть и экономическому), любительское, т.е. связанное с хобби (если есть профессиональное), самообразование в области духовной культуры и т.д. Не возражая в принципе против таких видов

самообразования (они действительно имеют место в жизни людей), мы констатируем лишь необходимость введения дополнительных, более определенных критериев классификации.

Без сомнения, институциональное воздействие предполагает самую общую видовую дифференциацию самообразовательной деятельности. Однако специфика вида социального института, с которым связано либо в рамках которого осуществляется самообразование, накладывает свой отпечаток на характер последнего. Институциональное воздействие четко очерчивает субъект самообразования, т. е. те социальные группы, которые включены в институциональную деятельность; оно определяет и содержание самообразования (его инвариантную и вариативную составляющие, функциональную и нормативную стороны), и его характер. Эти параметры могут служить дополнительными критериями для классификации видов самообразования в контексте институционального подхода.

Достаточно целесообразным, с нашей точки зрения, является применение процессуального подхода, с помощью которого осуществляется рассмотрение видов самообразования через анализ социального пространства и социального времени. В его рамках можно выделить несколько критериев классификации.

С точки зрения временной локализации самообразование может осуществляться либо в рабочее, либо в свободное время. При этом самообразование в рабочее время, как правило, связано с достижением каких-либо профессиональных, производственных целей и задач, тогда как самообразование в свободное время может быть связано либо с ними, либо с решением проблем совсем иного характера (общегуманитарного, культурного, гедонистического - получения наслаждения от чтения, работы над собой и т.д.).

С этой классификацией тесно связана другая - по критерию направленности самообразования. Здесь можно говорить о таких его видах, как профессиональное и общеразвивающее самообразование, которые касаются достижения тех же, что и в первом случае, целей: производственно-профессиональных либо общегуманитарных, культурных, гедонистических и т.д.

Временная характеристика самообразования может различаться в зависимости от посвящаемого ему объема времени (несколько часов подряд, иногда целый день, например суббота или

воскресенье, либо небольшие интервалы - полчаса, час, то, что иногда называют “заниматься урывками”). Весьма близкими к приведенным видам являются регламентируемое и нерегламентируемое самообразование.

С точки зрения пространственной локализации самообразование может осуществляться на работе, дома, в общественных учреждениях, предназначенных для этой деятельности (библиотеки, компьютерные залы и т.д.). Учитывая специфику этого вида деятельности, требующего сравнительно ограниченного пространства (комната или угол в квартире, стол в читальном зале, рабочий кабинет или место в учреждении, на предприятии, компьютер, станок и т.д.), мы должны вместе с тем отметить необходимость перемещений в пространстве для осуществления самообразования. Они вызваны объективной необходимостью удовлетворения потребности человека в самообразовании в различных пространственных (а по существу содержательных) средах: где-то нужны книги, которых нет либо дома, либо в библиотеке, требуется компьютер, есть желание съездить в видеотеку и т.д.

С пространственной локализацией самообразования определенным образом связана его классификация по такому критерию, как организация этого вида деятельности. В этом случае можно говорить об институционализированном и неинституционализированном самообразовании. В первом случае имеется в виду наличие учреждений и организаций институционального характера, обеспечивающих процесс самообразования именно в них. Во втором случае этот процесс протекает вне рамок таких учреждений и организаций. К указанной классификации примыкает еще одна, критерием которой оказываются сферы самообразования. Это могут быть сферы экономического, политического и иного самообразования.

Отметим, что и временная, и пространственная локализация самообразования как критерии выделения его видов представляют собой условия и формы его осуществления. Основными же критериями процессуального подхода являются содержательные.

Среди содержательных критериев выделяются целевые, показывающие, ради достижения каких целей осуществляется самообразование. Это могут быть цели профессионального роста, совершенствования в профессиональном плане в целом. Такими целями являются

достижения в работе конкретного характера (например, хочется придумать какое-то определенное усовершенствование, изобрести что-либо, меняющее технологию конкретного производственного процесса). В качестве целей самообразования выступает рост культурного уровня, выход на новые рубежи осведомленности в какой-либо сфере знания. Выделение видов самообразования в соответствии с его целями, как видно, оказывается довольно широким по спектру.

Еще одним содержательным критерием классификации самообразования оказывается мотивация. Она связана определенным образом с его целью, но не прямо, а опосредованно. Если изобразить процесс самообразования в виде линии (только для наглядности, поскольку самообразование - процесс гораздо более сложный, чем линейный), то мотивация, как нам кажется, была бы его начальной точкой, а цель - конечной. Между ними располагались бы те элементы структуры личности, которые составляют в своей совокупности и взаимосвязи основные ее механизмы: мотивационный, диспозиционный, механизм памяти (см.: Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. М., 1995. С.279-282). Это интересы, потребности, ценностные ориентации, установки, диспозиции и др., касающиеся самообразования. Каждый из этих элементов структуры личности является конкретным содержательным критерием самообразования. Однако мы специально рассматриваем лишь конец (цель самообразования) и начало (его мотивацию), причем именно в указанной последовательности, что имеет определенный смысл.

Дело в том, что для многих социальных групп и людей самообразование не является внутренней потребностью, жизненной необходимостью, а оказывается видом деятельности, которым следует заниматься для достижения определенных целей. Поэтому, по существу, цели диктуют мотивацию и выступают ведущим элементом в сложном механизме самообразования. Цели как бы сами превращаются в мотив этого вида деятельности.

Говоря о субъектных критериях, т.е. о применении субъектного подхода к выделению видов самообразования, необходимо отметить глубокие различия в его содержании, обусловленные тем, какие социальные группы и слои являются его носителями. Вообще для анализа самообразования проблема его субъекта приобретает большое значение. Обезличенный, "бессубъектный" подход к самообразованию яв-

ляется бесперспективным, более того, тупиковым, хотя бы в силу того обстоятельства, что далеко не все социальные группы и слои общества характеризуются выраженным наличием в структуре их образа жизни такого вида деятельности, как самообразование.

С точки зрения названного критерия можно говорить, во-первых, о социальных группах и слоях, для которых этот вид деятельности является необходимым, поскольку без него они не в состоянии выполнять свои главные социальные роли - педагога, ученого, учащегося, художника (артиста) и др.

Во-вторых, существует ряд социальных групп, для которых самообразование как вид деятельности, как элемент их образа жизни не характерен. Это не значит, что он вообще не присутствует в способе деятельности людей, к примеру лиц, занятых на работах с тяжелым физическим трудом. Их основные профессиональные роли не требуют самообразовательной деятельности, однако в образе жизни отдельных представителей таких групп работников она может иметь место, как, скажем, компенсация за те интеллектуальные потери, которые человек несет вследствие объективного характера и содержания выполняемого труда.

В-третьих, можно говорить о таких социальных группах и слоях, для которых самообразование является важным средством их социальной (профессиональной) мобильности. Речь идет об использовании этого вида деятельности для перехода в новый социальный (профессиональный) статус. Так, осуществление аттестации педагогических кадров позволяет им, активно используя самообразование, переходить на новый, более высокий профессиональный уровень (что связано с получением более высокой категории и сопровождается повышением оплаты труда). Рабочий может по своему желанию, осуществив предварительно "самообразовательный" труд, сдать экзамен на более высокий разряд (что также сопровождается ростом заработной платы). В данных случаях источником самообразовательной активности могут выступать как мотивы, выражающие материальный интерес, так и ориентации на занятие новой, более высокой социально-профессиональной позиции.

Приведенными тремя типами социальных групп и слоев выделение субъектов самообразования не может ограничиться. Мы, однако, не ставим перед собой задачу дать исчерпывающую классифика-



цию видов самообразования по такому содержательному критерию, как его субъекты. Нам важно было показать наличие ряда критериев и выделение видов самообразования в соответствии с ними.

Еще один значимый для социолога субъективный критерий классификации видов самообразования - возрастной. В соответствии с ним можно говорить о различиях, существующих в самообразовании детей, подростков, молодежи, взрослого населения. Разумеется, на специфику их самообразования накладывает печать весь образ жизни, в первую очередь определяющие его виды деятельности - игра, учеба, труд. Однако и возрастные параметры не остаются в стороне, так или иначе влияя на выбор самообразования и способы его осуществления.

Анализ видов самообразования можно осуществить и в рамках деятельностного подхода. Видовые характеристики самообразования определены уже объективным бытием деятельности социального субъекта в обществе. Типологическая заданность деятельности социальной структурой общества предопределяет характер самообразования. Другими словами, востребованность социального субъекта определенного уровня организации и определенного типа и уровня деятельности обуславливает характер его самообразования.

В контексте деятельностного подхода самообразование можно охарактеризовать как систему видов деятельности. По отношению к результату деятельности самообразование выступает как:

- *оценочный* вид деятельности, представляющий собой форму самооценки социальным субъектом собственной включенности в знающую сферу группы, социума и оценку условий реализации самообразовательной активности. Самообразование может выступать и как внешняя форма оценки любого вида деятельности. Будучи показателем, с одной стороны, востребованности самообразовательной активности, с другой - условий ее реализации, самообразование представляет собой оценку характера и уровня любой деятельности, включающей самообразовательную как свою составляющую;

- *прогностический* вид деятельности, когда самообразование выстраивается социальным субъектом с ориентацией на прогнозируемые будущие результаты. Уровень развития и характер протекания самообразования может создать условия для прогноза будущего

развития системы отношений и характера знания в любой сфере жизнедеятельности личности;

- *конструктивистский* вид деятельности, представляющий собой форму самоконструирования субъекта самообразовательной деятельности.

По отношению к процессу деятельности самообразование может выступать как:

- *адаптивный* вид деятельности, в основе которого лежат инструментальные потребности в приспособлении к сложившимся социальным условиям;

- *“самореализационный”* вид деятельности, имеющий ведущей целью саморазвитие субъекта самообразования.

По отношению к сферам реализации деятельности самообразование может быть *профессиональным, социокультурным, религиозным, нравственным, экономическим, правовым, семейно-бытовым и пр.*

Культурологический подход к анализу видов самообразования был применен нами при обосновании социальных предпосылок социологии самообразования (п.1.1). Описанная историческая ретроспектива развития самообразования, собственно, и представляет собой эволюцию его видов в контексте социокультурной динамики. В рамках доиндустриальной, индустриальной, постиндустриальной моделей самообразования с помощью дополнительных критериев происходит вычленение широкого спектра конкретных видов самообразования.

При анализе самообразования на уровне социальных общностей и личности культурологический подход столь же продуктивен, как и при решении социетальных проблем. Приведенные нами далее в работе результаты конкретно-социологического исследования (п.3.2) демонстрируют применение некоторых процедур культурологического подхода для выявления типологии индивидуальных самообразовательных стратегий личности, классификация которых еще должна быть разработана.

Применение семиологического подхода позволяет говорить о существовании так называемого символического самообразования, представляющего собой условие, форму и определенный механизм любой самообразовательной деятельности. В то же время символи-

ческое самообразование есть сигнификация, определенное обозначение результатов самообразовательной деятельности и закрепление их в статусных позициях личности, в структуре социальных связей и отношений.

Если символ - это отражение в предельно концентрированном виде социальных связей и отношений, сложившихся в рамках группы или социума, то символическое самообразование индивида представляет собой личностную интериоризацию социокультурных символов, их индивидуальную интерпретацию. Особенность символического самообразования состоит в том, что оно не является одним из подвидов самообразования (как экономическое, семейно-бытовое, культурное), а пронизывает все виды самообразовательной деятельности и является их составляющей. Функции символического самообразования специфичны. Оно, во-первых, расставляет вехи в самообразовательном процессе и “наклеивает ярлык”, отмечает определенные этапы самостоятельного субъекта; во-вторых, символическое самообразование “размещает” субъект самообразования в социальном пространстве, легитимизирует и очерчивает его права, упорядочивает притязания. Эти две функции осуществляют своеобразное закрепление самообразующегося субъекта в социальном мире в виде определенной статусной позиции.

Представляя собой интериоризацию социокультурных символов на индивидуально-личностном уровне, символическое самообразование намечает стратегию развития самообразующегося субъекта, определяет его жизненные цели, формирует ценностно-нормативную структуру, воздействует на его потребностно-мотивационную сферу.

Самообразованию всегда сопутствует символическая борьба, связанная с изменением самовосприятия и восприятия социального мира. Символическое самообразование - это поле борьбы за выживание и личности, и группы, и социума в социальном мире. Это борьба за определенное видение мира, отстаивание системообразующих личностных, групповых и социетальных ценностей.

Виды символического самообразования можно выделять по целому ряду критериев, используя дихотомическое деление на институционализированное и неинституционализированное, личностно-статусное и социально-статусное, социально приемлемое и социально неприемлемое и др. Кроме того, символическое самообразование

может быть дифференцировано по уровню символической власти (см.: Бурдые П. Начала. М., 1994. С.204) и в зависимости от сфер детерминации (политической, экономической, образовательной и др.), перечень которых также определяет многообразие его видов.

Подводя итоги второй главы, необходимо отметить, что в ней реализуются идеи, продолжающие общую логику, намеченную при формулировании предмета социологии самообразования. Анализ таких особенностей социологического исследования самообразования, как полидисциплинарность и мультипарадигмальность, показал, что они, безусловно, отвечая сложности и многомерности объекта исследования, во многом предопределяют процедуры конструирования методологии отрасли. Она в связи с указанными характеристиками отличается усложненностью, многомерностью взаимодействия методологических подходов научного исследования самообразования. Их линейная организация в виде иерархической системы оказалась бы вряд ли возможной, поскольку обеднила бы эпистемологические и эвристические ресурсы самих подходов и упростила бы объект исследования.

Намеченные нами возможности исследования самообразования в рамках таких общенаучных и социогуманитарных подходов, как антропологический, институциональный, системный, деятельностный, культурологический, аксиологический, коммуникативный, семиологический, процессуальный, субъектный, безусловно, нуждаются в дальнейшей разработке. Углубленный понятийный анализ самообразования в контексте указанных подходов создает базу для продуктивного синтеза различных методологических направлений в исследовании самообразования, что должно стать залогом получения нового знания в рамках данной научной отрасли.

Тем не менее уже сейчас рассмотренные нами теоретико-методологические подходы к исследованию самообразования стали определяющим фактором не только для понятийного анализа самообразования, но и для выявления его функциональных, структурных, видовых характеристик.

Нами отмечалось, что единого универсального (на все случаи жизни) понятия самообразования дать невозможно, поскольку самообразование изучается как элемент социального института образования, как система, вид деятельности, социальная ценность, социокуль-

турный феномен, тип коммуникативного взаимодействия, способ знакового общения, социальный процесс и др. Поэтому формулировка понятия зависит и от теоретического ракурса исследований самообразования, и от выбора методологических средств, и от научно-прагматической востребованности данной дефиниции.

В работе нами выделяется понятие самообразования в контексте деятельностного подхода - как вида свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующегося ее свободным выбором и направленным на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получение удовлетворения от реализации личностью ее духовных потребностей.

Что касается функциональных характеристик самообразования, то здесь был применен субъектный подход, заложенный в основу определения предмета социологии самообразования. Это позволило рассмотреть функции самообразования на уровне личности, социальной общности (группы) и социума в целом. При этом на личностном уровне самообразование характеризуется функциями индивидуализации, индивидуально-личностной самореализации, саморазвития, саморегуляции, удовлетворения потребностей в различных видах деятельности. Самообразованию на уровне социальной общности (группы) свойственны функции социализации, социальной идентификации, социальной регуляции, социального развития. Для самообразования на социетальном уровне характерны функции развития социальных институтов (образования, культуры, науки, производства, рынка и пр.), регуляции социальной структуры общества, процессов социальной мобильности, социокультурной динамики. Вместе с тем нами отмечается, что ряд социальных функций самообразования, таких как креативная, конструктивистская, символическая и др., пронизывающих все эти уровни, может обрести свою классификационную систему и быть проанализирован в рамках иных методологических подходов.

Постановка же проблемы структурных характеристик самообразования решается неоднозначно. Анализируя их, мы не отходим от классической трактовки структуры и реализуем ее при классификации видов самообразования. При этом используются различные критерии структурирования в зависимости от того, в контексте какого

методологического подхода осуществляется анализ структурных характеристик самообразования.

В рамках институционального подхода выделяются такие виды самообразования, как профессиональное, политическое, экономическое и др. С помощью процессуального подхода можно структурировать самообразование по критерию пространственной и временной локализации (через анализ социального пространства и социального времени самообразования), выделяя такие его виды, как самообразование в рабочее и свободное время, профессиональное и общеразвивающее самообразование, институционализированное и неинституционализированное самообразование и др. Процессуальному подходу также свойственно использование таких содержательных критериев структурирования самообразования, как его цели и мотивы.

Субъектный подход дает возможность структурировать самообразование в зависимости от его носителей - различных социальных групп и слоев. В контексте деятельностного подхода самообразование может быть охарактеризовано как система видов деятельности. По отношению к процессу деятельности самообразование может быть адаптивным и самореализационным, по отношению к ее результату - оценочным, прогностическим, конструктивистским, по отношению к сферам реализации деятельности - профессиональным, религиозным, экономическим, правовым, нравственным, семейно-бытовым и др.

Использование культурологического подхода позволяет выделить различные виды самообразования в рамках его технологий: доиндустриальных, индустриальных и постиндустриальных. В границах семиологического подхода рассматривается символическое самообразование, которое структурируется как социально-статусное и личностно-статусное, социально приемлемое и социально неприемлемое, институционализированное и неинституционализированное и др.

Наряду с классическими мы использовали и постклассические представления о структуре самообразования. Это позволило нам реализовать ряд феноменологических идей, привнесенных из социологии знания, адаптировав их к исследованиям самообразования. Постструктуралистский инвариант структуры дал возможность рассмотреть самообразование как систему воспроизводства социальных практик и в этом качестве осуществить его анализ как способа саморегуляции знания и результата социокультурной детерминации.

Конституирование новой отрасли социологического знания - социологии самообразования - требует осуществления исследовательского процесса на всех уровнях: от формулировки принципов научного изучения и создания методологии до разработки методики.

Методика социологического исследования самообразования не может быть традиционной, поскольку она так или иначе вынуждена базироваться на классических позитивистских стратегиях, присущих социологии образования, и феноменологических, характерных для социологии знания. Поэтому создание методики исследования самообразования представляет собой концептуальную задачу перехода от методологического уровня к операциональному и осуществления их связи и единства.

## **ГЛАВА 3. МЕТОДИКА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1. Соотношение качественных и количественных стратегий в исследовании самообразования**

#### **Общие подходы**

Проблема поиска оптимального соотношения стратегий в исследовании самообразования предопределена ситуацией, сложившейся в современной отечественной (да и не только отечественной) социологии и наметившимся противостоянием между ее количественной и качественной ветвями. Совокупность социальных причин и особенности внутринаучного развития социологии привели к возникновению данной конфронтации, порождающей споры о статусе количественной и качественной социологий и попытки обоснования их парадигмальных претензий.

Размах дискуссий по данной проблеме, с одной стороны, не может не радовать, поскольку свидетельствует о росте интереса социологов к вопросам методологии, а следовательно, и о жизнеспособности самой науки, с другой - не может не огорчать малопродуктивностью результатов, связанной с гипотетичностью и некоторой претенциозностью задачи обоснования парадигмального статуса количественной и качественной социологий (см.: Батыгин Г.С., Девятко И.Ф. Миф о "качественной социологии" // Социол. журн. 1994. № 2. С.28-42; Теория познания: В 4 т. Т.4: Познание социальной реальности. М., 1995).

Тем не менее, когда речь идет о непосредственном исследовательском процессе в рамках конкретной социологической проблемы или отрасли социологического знания и особенностях разработки методических процедур для ее изучения, не учитывать специфику качественных и количественных исследовательских стратегий невозможно. Искусственно поставленный в ситуацию Q-Q (quality-quantity)-выбора, подлинно профессиональный социолог на практике вынужден осуществлять процедуру сближения данных направлений, понимая, что эффективность применения той или иной исследовательской стратегии напрямую связана со спецификой изучаемого им объекта, степенью разработанности данной проблематики в рамках



социологической науки, уровневыми характеристиками самого исследования, его целями, назначением и многими другими факторами.

Именно поэтому в настоящий момент представляется наиболее продуктивным смещение активного обсуждения данного вопроса на уровень общих проблем методологии. По оценкам западных исследователей, качественно-количественный антагонизм значительно притупляется при переходе от теории в сферу практики (Datta L. *Paradigm wars: a basis for peaceful coexistence and beyond // The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. San Francisco, 1994. P. 53-71; Bryman A. *Quality and quantity in social research*. London, 1988). Это в полной мере относится и к социологии самообразования как отрасли научного знания.

Специфика феномена самообразования позволяет реализовать различные методические подходы к его изучению. Оно может быть осуществлено в рамках количественных стратегий, связанных с использованием вероятностных законов и анализом статистических закономерностей, подчиняющихся требованиям жестко формализованной проверки априорной теории эмпирическими данными, когда обоснование научного вывода осуществляется детально разработанными логически непротиворечивыми процедурами.

Не менее целесообразно проводить исследования самообразования, используя преимущества качественной социологии, предполагающей отсутствие жесткой логической схемы процесса научного исследования и формирование теории параллельно с эмпирическим исследовательским процессом. Такие особенности качественных исследовательских стратегий, как тесная взаимосвязь объекта и субъекта исследования, ситуативное применение исследовательских процедур, учитывающих психологию изучаемого объекта, как нельзя более уместны при изучении процессов самоконструирования личности (см.: Маслова О.М. *Качественная и количественная социология: методология и методы (по материалам круглого стола) // Социология: 4М*. 1995. № 5-6. С.5-16; Якубович В.Б. *Качественные методы или качество результатов // Там же*. С.16-28).

В истории социологии (точнее, истории ее качественно-количественного противостояния) существуют примеры сложившегося разделения областей применения различных исследовательских стратегий. Существует точка зрения о возникшем рынке социологи-

ческих услуг, реализуемых в рамках того или иного направления (Rossi P.H. The war between the quals and quants: is a lasting peace possible // The qualitative-quantitative debate: new perspectives. San Francisco, 1994. P. 23-37).

Так, изучение общественного мнения “отдано на откуп” количественным методам, маркетинг, жизненный путь - сфера реализации смешанных качественно-количественных подходов, менеджмент - монополия качественных стратегий.

Такое “тематическое” разграничение, достигнутое путем вычленения областей, где преимущественно используется та или иная совокупность методов, возможно и для социологии самообразования. Например, изучение сфер самообразовательной деятельности, ее видов, социальных функций и детерминант, потребностей и мотивов целесообразно начинать с использования качественных стратегий, которые реализуются параллельно с формированием теории, тогда как исследование динамики самообразовательной деятельности различных групп населения - прерогатива количественных стратегий, поскольку изучение этой группы проблем предполагает сформированный категориальный аппарат, стабильную теоретическую базу.

Разграничения подобного рода легко объяснимы на уровне здравого смысла причинами удобства, практической целесообразности и т. д., но так или иначе решение вопроса о выборе исследовательского подхода всегда остается теоретической проблемой - проблемой создания метаметодики, своеобразной логической схемы построения методик. Это предполагает решение следующих проблем:

- адекватности методов сбора информации специфике объекта изучения и целям исследования;
- измерения, вернее, выбора способа измерения социального объекта;
- взаимосвязи методов сбора и методов анализа социологической информации.

В основе метаметодики может лежать тот или иной общенаучный, социогуманитарный метод либо некий автономный исследовательский принцип, сформулированный социологом. Так, в исследовании может быть реализован типологический метод, тогда типологический анализ выступает как метаметодика (см.: Татарова Г.Г. Типологический анализ в социологии. М., 1993), причинный анализ (см.:

Чесноков С.В. Детерминационный анализ социально-экономической информации. М., 1982), либо служащий примером применения подходов качественной социологии методологический принцип, получивший обобщенное название “обоснованная теория” (“Grounded Theory”) (см.: Васильева Т.С. Основы качественного исследования: обоснованная теория // Методология и методы социологических исследований: (Итоги работы поисковых проектов 1992-1996 гг.). М., 1996. С.56-65), либо стратегия case study (см.: Козина И.М. Особенности применения стратегии “исследование случая” (case study) при изучении производственных отношений на промышленном предприятии // Социология: 4М. 1995. № 5-6. С.65-91).

Однако в любом случае метаметодика предполагает глубокий анализ специфики объекта исследования и уровня когнитивных возможностей самой науки.

Начнем с последних. Социология самообразования находится в стадии становления и требует своего активного развития и тщательной проработки. Создание добротной теории, адекватной уровню развития общества, всесторонне обоснованной, с детально разработанной проблематикой и четко очерченными междисциплинарными связями - дело времени, поэтому на этапе зарождения социология самообразования не имеет жестких теоретических конструкций с “прописанными” формализованными методами, реализующими процедуры их обоснования. Следовательно, эффективно использовать количественные стратегии в исследовании проблем самообразования в настоящее время вряд ли возможно.

Наиболее адекватными являются подходы, характеризующиеся отсутствием априорных представлений о предмете исследования, в которых складывающаяся теория открыта для фактов, в нее не вписывающихся. Не случайно социологи отмечают особую роль качественных исследовательских стратегий для фундаментальных исследований, подчеркивая значимость качественной социологии в них. Последняя незаменима для получения валидных, реальных, “богатых” данных, анализ которых осуществляется в процессе сбора информации. В получении именно такой социологической информации особенно остро нуждается социология самообразования.

Открытость качественного исследования для притока самой разнородной информации, ориентация на отслеживание динамики

объекта и условий его существования, особое внимание к фиксации взаимодействия между объектом и исследователем, выявление воздействия процесса изучения и самого исследователя на объект и его изменения создают условия для теоретического становления научной отрасли и роста научного знания.

Что касается прикладных исследовательских программ, то в настоящий момент на стадии разработки исходных посылок для целого спектра прикладных исследований в социологии самообразования существуют определенные трудности в формулировке научных гипотез, теоретической интерпретации понятий. Это еще раз свидетельствует о том, что широкое применение количественных исследовательских стратегий в социологии самообразования пока проблематично, качественные же подходы незаменимы на поисковой, разведывательной стадии исследования. Именно поэтому вопрос об эффективности применения той или иной стратегии напрямую связан также и с характеристиками самого исследования.

Преимущественное применение той или иной исследовательской стратегии зависит не только от уровня развития научной отрасли и ориентации на тип исследования (фундаментальное либо прикладное), но и от характера объекта.

Самообразование как объект исследования отличает ряд особенностей:

- индивидуально-личностный характер;
- замкнутость на сферу знания;
- динамизм.

Учет индивидуально-личностных характеристик субъектов самообразовательной деятельности предполагает использование особых методик, разрабатываемых скорее в рамках качественных подходов и наиболее соответствующих языку, житейскому опыту, проблемам, стереотипам коммуникативного взаимодействия респондентов. Количественным же исследованиям более свойственна деперсонализация отдельных лиц и изучение некоей особой социальной реальности.

Однако когда речь идет о динамике самообразовательной деятельности отдельных социальных групп, то возникает потребность в надежных, статистически релевантных, повторяемых данных, кото-

рая, как правило, реализуется в количественных исследовательских стратегиях.

Что касается изучения сферы знания (содержательной стороны самообразовательной деятельности) респондентов, их умения оперировать ею, адаптироваться в ней, воспроизводить ее, то возможности изучения данной проблематики многогранны, а стратегические методические подходы весьма разнообразны.

Важной характеристикой самообразования как объекта исследования является его динамизм. Серьезные цивилизационные изменения, связанные с трансформацией информационных систем и переходом к информационному обществу, резкие перемены в социальной жизни России предъявляют особые требования к содержанию, уровню и характеру самообразовательной деятельности людей в нашем обществе. Нам представляется, что в этих условиях динамическим проблемным ситуациям в самообразовании, как и во всей индивидуально-личностной сфере, наиболее адекватны “мягкие” методы, отвечающие повышенным требованиям информационной оперативности. Качественная социология уже изначально предполагает динамическую реальность в виде объекта и ориентирована на ее изучение.

Более того, качественная социология, основываясь на анализе единичных флуктуаций, дает возможность прогнозировать дальнейшее развитие объекта исследования. Прогноз в самообразовании - чрезвычайно важная сторона социологического исследования, однако его возможности меняются в зависимости от объекта. Это могут быть локальные социально-психологические и психологические мини-прогнозы на уровне личности, мезо-прогнозирование структурных и качественных изменений форм самообразовательной деятельности отдельных социальных групп и, наконец, макропрогнозирование, смыкающееся с современными исследованиями социального формирования, теорией концептуализации как формы теоретического моделирования исторического многообразия социальных объектов, процессов и явлений (см.: Никаноров С.П. Метод концептуального проектирования систем организационного управления // Социология: 4М. 1996. № 7. 30-56).

Количественный подход, активно подключаемый к исследованиям на втором и третьем уровнях, помогает изучать процессы, уже

набравшие силу и выраженные в статистически значимых показателях.

Проблема оптимальности и эффективности применения качественно-количественных исследовательских стратегий в каждом конкретном случае решается самостоятельно и зависит от широкого спектра причин.

Тем не менее необходим общий анализ стратегии исследования на уровне метаметодики. Проанализируем ряд проблем, имеющих существенное значение для построения методики исследования.

### **Проблема адекватности методов сбора информации специфике объекта изучения и целям исследования**

Приступая к эмпирическому исследованию, социолог оказывается в ситуации выбора его стратегического плана. Однако обращение к тем или иным стратегиям и методическим процедурам целесообразно лишь в том случае, когда прояснены теоретические предпосылки, дающие возможность понять и обосновать их необходимость.

Социолог, выстраивая методику исследования, исходит из того, что она (какова бы ни была: качественная или количественная) представляет собой некую целостность, подчинена единой логике, другими словами, представляет собой результат моделирования социологом фрагмента социальной действительности.

Осознанный выбор методике подчинен процедурам рефлексии исследователя по поводу того, какой моделью социальной реальности он фактически пользуется. Отслеживание характеристик данной модели обуславливает постановку вопроса о том, что мы вкладываем в понятие первичной информации, как представляем себе процедуру ее получения.

Возвращаясь к проблеме качественно-количественного противостояния, очень схематично можно констатировать, что социальная информация воспринимается либо как изначально данная, заложенная вне зависимости от исследователя, цель которого - извлечь ее оптимальным способом, либо как процесс, складывающийся на коммуникативной основе, представляющий собой процедуру порождения социальной информации.

Утверждения адептов качественной социологии о том, что они работают не с моделью, а с реальностью, не правомерны. Здесь мы имеем дело с конструированием метаметодики на базе иного (чем при количественном подходе) представления о реальности и способах ее изучения.

Сформулируем ряд теоретических положений для определения общих подходов к методике изучения самообразования. Поскольку методология исследования самообразования базируется на социологии знания, то некоторые ее идеи могут дать толчок для формирования методики изучения самообразования (см.: Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. С.9-79).

1. Самообразование может осуществляться в трех сферах:

- “здесь-и-сейчас”;
- в зоне манипуляции (мир в пределах досягаемости);
- в более удаленных зонах (зонах предельных значений).

2. Постигаемая реальность представлена как интересубъективный мир значений, разделяемых с другими людьми.

3. Интересубъективность реализуется в ситуации “лицом-к-лицу”.

4. Реальность повседневной жизни содержит схемы типизации, на языке которых возможно понимание других и общение с ними в ситуации “лицом-к-лицу”.

5. Постигание интересубъективного мира имеет свою темпоральную структуру, которая складывается в личную биографию.

6. Человеческая экспрессивность объективируется в различных формах, в частности в знаках, языке.

Методики изучения различных аспектов самообразовательной деятельности, базирующиеся на данных положениях, безусловно, должны иметь свою специфику. По всей видимости, им могут быть свойственны следующие характеристики:

- коммуникативность (методики должны в значительной степени быть построены на непосредственном взаимодействии (“лицом-к-лицу”) исследователя и респондента, учитывая, что получаемая социологом информация есть результат данного взаимодействия);

- контекстуальность (ориентация на изучение социального фрагмента реальности в контексте жизненного мира);

- целостность (информации должно быть достаточно, чтобы создать целостный живой образ изучаемого фрагмента реальности);
- знаковость (учет специфики знаковых, языковых “зон взаимодействия” объекта);
- биографичность (изучение объекта в развитии через анализ динамики его темпоральной структуры);
- ситуативность и гибкость (адекватность ситуации “здесь-и-сейчас”, действия по принципу “не навреди” применительно к объекту исследования и процессу получения социологической информации);
- естественность (мягкость, недирективность, следование специфике изучаемого объекта, учет его социально-психологических особенностей);
- феноменологичность (акцент на анализе особенностей социальных взаимодействий на микроуровне);
- интерпретативность (открытость для любых получаемых фактов, стремление к наибольшему числу их интерпретаций);
- индуктивность (осуществление анализа данных в непосредственной связи, параллельно с их получением, постоянное движение от концептуализации к сбору данных и обратно);
- открытость (теоретическая непредвзятость, свобода от априорных теоретических положений).

Остановимся более подробно на особенностях методов сбора информации, наиболее адекватно реализующих данные методические принципы при изучении самообразования.

Поскольку наиболее абстрактной целью нашего исследования является изучение самообразования как формы социального признания знания, то методология и методика исследовательского процесса в значительной мере должны базироваться на интерпретативной социологической традиции. И здесь хотелось бы выделить ряд методов, зародившихся на ее почве и активно используемых в ней.

В первую очередь это биографический метод, восходящий своими корнями к Чикагской школе. Биографический метод позволяет воссоздать исторически развернутую во времени последовательность социальных изменений (изменений институтов, социальных групп, явлений духовной жизни личности и общества) через анализ поведения индивидов и групп, структуру их субъективного опыта.



Целью метода в исследовании самообразования является поиск смысла социального поведения с точки зрения самих субъектов деятельности, определение горизонтов значений этой деятельности, изучение интересубъективных пространств субъекта самообразования, исследование процедур его самоидентификации в процессе самообразования (см.: Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М., 1994 ).

Условием реализации биографического метода можно считать понимание личностью различных аспектов внутреннего мира посредством осознания “Я”, отдельного от социального окружения, видения себя в качестве активного субъекта собственной жизни.

Самообразование как способ постижения интересубъективного мира имеет свою темпоральную структуру, определяющую личную биографию субъекта самообразовательной деятельности. Уже поэтому незаменимость биографического метода в исследовании самообразования очевидна.

Динамика самообразовательной деятельности, ее взаимосвязь с этапами личностного становления, детерминирующее воздействие социального контекста, проблема механизмов самообразования - вот круг вопросов, изучать которые необходимо в развитии, что возможно при использовании биографического метода.

Биографический метод позволяет исследовать интересубъективное пространство значений самообразовательной деятельности. Анализ интерпретаций лицами, группами, организациями собственного поведения и событийной стороны жизни дает возможность изучения знаковых механизмов самообразования.

Результатом применения биографического метода может быть выявление как социально обусловленных и социально признанных, свойственных данной субкультуре систем значений, так и личностно-инновационных, только зарождающихся в данном социокультурном контексте. Поэтому понятия “пространство значений”, “схемы типизации”, описывающие механизмы самообразования, требуют специальной конкретизации при подготовке эмпирического исследования.

Биографический метод дает возможность отдельного самостоятельного исследования спектра мотивационных характеристик самообразовательной деятельности в контексте анализа собственной жизни субъекта самообразования, что позволяет осуществлять изучение

ориентаций субъекта на символические либо статусно закрепленные формы самообразования и т.д.

Особые функции биографического метода, обусловившие его сфокусированность на уникальных аспектах истории жизни человека (группы, организации), могут быть дополнены возможностями других методов, что при реализации стратегии множественной триангуляции позволит получить объективную информацию о характере самообразовательной деятельности личности, социальной группы, социума.

Биографический метод является комплексным, он включает в себя различные виды интервью, работу с документами, историографические исследовательские процедуры, собственно, по оценкам социологов, он является разновидностью монографического исследования случая (см.: Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург, 1998. С.44).

Case study (case method, monographic approach) - метод, вполне адекватный проблемному полю социологии самообразования, в каком бы виде он ни выступал: либо как совокупность качественных методов на отдельных этапах социологического исследования, либо как самостоятельная исследовательская стратегия (см.: Изучение случая // Российская социологическая энциклопедия. М., 1998. С.151-152; Козина И.М. Теоретические и методические проблемы case study как стратегии социологического исследования: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1996).

В качестве самостоятельной исследовательской стратегии case study представляет собой эмпирическое исследование феномена (субъекта самообразования: отдельного лица либо группы) в его реально существующем контексте с использованием разноплановых источников информации.

Особое внимание уделяется изучению контекста проблемы с целью добиться *понимания* данного социального явления. Информационный переизбыток, достигаемый посредством использования разнообразных качественных и количественных методов сбора информации, приводит к построению целой системы объяснений исследуемого феномена на базе как научного, так и обыденного сознания. Именно поэтому case study реализует методическое требование кон-

текстуальности, обозначенное нами ранее как один из принципов построения методической исследовательской стратегии.

Среди методов опроса, которые оптимально могут быть использованы при изучении самообразования, без сомнения, одним из ведущих является интервью. Разновидностей интервью множество, они с одинаковым успехом могут применяться в исследованиях самообразования как качественной, так и количественной ориентации.

В свете качественно-количественных дискуссий необходимо отметить изменение представлений о месте и функциях интервью в исследовании самообразования. Постоянный поиск новых форм интервью, использование его новых видов есть результат анализа специфики социальной информации, с которой работает исследователь, определение ее места и роли в исследовательском процессе, ответ на вопрос о характере объект-субъектного взаимодействия в ходе исследования.

Так, неформализованное свободное интервью может с успехом использоваться на начальных этапах исследования самообразования, когда формируются гипотезы, отрабатывается инструментарий (в частности, вопросы путеводителя), но, с другой стороны, глубинное (клиническое) интервью может стать основой для решения подлинно теоретических проблем, стоящих перед социологом. Здесь видовые различия и функциональная роль неформализованного интервью определяется не формой (поскольку по сути оно бесформенно), а целью исследования (см.: Белановский С.А. Свободное интервью как метод социологического исследования // Социология: 4М. 1991. № 2; Журавлев В.Ф. Анализ коммуникации в качественном интервью // Там же. 1996. № 7).

Особое внимание хотелось бы обратить на роль нарративного интервью (одной из разновидностей неформализованного интервью) в исследовании самообразования. Нарративное интервью - не просто определенный способ, техника интервьюирования, а концепция, в которой воплотились идеи феноменологической социологии, символического интеракционизма, этнометодологии, исследования Чикагской школы (см.: Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. 1993-1994. № 3-4; Маслова О.М. Образы изучаемой реальности в формализованном и нарратив-

ном интервью // Там же. 1998. № 10; Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социол. журн. 1997. № 3).

В нарративном интервью происходит перераспределение ролевых позиций “интервьюер – респондент”, интервьюируемый становится рассказчиком, а именно форма рассказа гарантирует аутентичность воссоздания индивидуального жизненного опыта респондента. Пассивная роль интервьюера позволяет рассказчику сконцентрироваться, произвести отбор информации, наиболее релевантной для его жизненного опыта, детализировать те или иные события, уточнить конкретные обстоятельства.

В качестве “нарративного импульса” может выступать вопрос: “Я очень хочу, чтобы Вы вспомнили историю своей жизни и рассказали о том, чему Вы смогли научиться в ней самостоятельно. Начните с самого рождения, вспоминайте мельчайшие детали происходившего с Вами: как Вы обучали и воспитывали себя сами и что служило для этого толчком (какие люди, события, книги, предметы искусства и т.д.)?”

В фазе “нарративных вопросов” интервьюируемый может дополнить и уточнить то, что осталось неясным, а в заключение дать оценку, некое резюме событиям собственной жизни.

Характер воспроизведения внешней событийной стороны жизни и рефлексия внутреннего опыта, интроспекция “Я”, особенности мироощущения, способы организации восприятия субъекта выступают в качестве предметной области нарративного интервью, которая вполне адекватна специфике и характеру постановки проблем в социологии самообразования.

Нарративное интервью, безусловно, не является самостоятельным методом исследования самообразования, а, выступая в сочетании с другими, может быть частью достаточно строгой методической стратегии.

Так, нарративное интервью может создать исследовательское поле для проверки и переформулировки гипотез. Далее, оно предоставляет возможность сравнения этапов жизненного пути членов одной социальной группы, таким образом, становясь базой для реализации сравнительного метода. Высокая совместимость нарративного интервью с другими методами дает ему возможность предоставить

исследователю не только интерпретативные, но и причинные (объективистские) модели для анализа данных.

Использование полуформализованного интервью имеет широкие возможности при изучении проблем самообразования в силу большого функционального и видового разнообразия этого метода: от его “мягкого формата”, в котором исследовательская ситуация максимально сближается с условиями повседневной коммуникации, до “жесткого”, предельно формализованного. Полуформализованному интервью свойственны диалогичность, почти равное ролевое распределение сторон в акте взаимодействия. В процессе диалога исследователь получает информацию, которая уже в значительной мере осознана интервьюируемым (см.: Веселкова Н.В. Методические принципы полуформализованного интервью // Социология: 4М.1995.№ 5-6).

Можно высказать предположение, что наиболее отрефлексированные субъектом стороны его самообразовательной деятельности поддаются более формализованным способам изучения. “Вершина айсберга” самообразовательной деятельности, представляющая собой осознанно поставленные личностью цели и задачи самообразования, продуманные способы его реализации, осмысленное и получившее оценку содержание, выраженное отношение к условиям осуществления самообразовательной деятельности, может быть изучена с помощью более формальных методов.

Так, формализованное интервью может быть с успехом применено в исследовании самообразования, однако границы его использования уже достаточно четко очерчены указанными выше сферами самообразовательной деятельности.

Необходимо отметить, что типологическое деление интервью по критерию “мягкое - жесткое” отнюдь не единственное, существуют иные формы типологизации: по цели, месту проведения, особенностям опрашиваемых, уровню стандартизации, формализации, структурированности и т.д. Уместно использование различных видов интервью, если они согласуются со спецификой объекта изучения и теоретическим ракурсом анализа самообразования.

Например, с нашей точки зрения, в исследовании самообразования целесообразным является применение фокусированного индивидуального и группового интервью. Его специфика позволяет при “фокусировке” на той или иной проблеме самообразования не только

выявить мнения и суждения интервьюируемых, но и отследить их спонтанные произвольные реакции, дающие возможность судить о подлинном отношении испытуемых к проблеме (см.: Белановский С.А. Метод фокус-групп. М., 1996; Богомолова Н.Н., Фоломеева Е.В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. М., 1997; Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью. М., 1991).

Формализованные виды опроса вполне уместны в исследовании самообразования и могут быть с успехом использованы для изучения определенной проблематики. Например, с помощью анкетирования нами неоднократно изучались проблемы профессионального самообразования, такие как удовлетворенность респондентов навыками самообразовательной деятельности, оценка роли учебных заведений в их формировании, потребности в различных видах профессионального самообразования и условиях самообразовательной деятельности, удовлетворенность условиями, созданными для ее осуществления, оценка роли и места профессионального самообразования в профессиональной деятельности и сравнение его эффективности с другими формами повышения квалификации, мотивационная структура профессионального самообразования и др.

Исследование самообразования, связанное с выявлением места отдельных его видов в системе жизнедеятельности личности и социальной группы, может быть осуществлено с помощью метода анализа бюджета времени.

Анализ временных затрат на определенные, четко обозначенные, фиксированные виды самообразования дает объективную информацию о потребности в том или ином виде самообразования и возможностях его реализации.

Однако самообразование как социальный феномен невозможно четко локализовать во времени. Самообразовательные процессы часто протекают бессознательно: например, усвоение норм и ценностей профессиональной группы не связано только с чтением профессиональной литературы и самостоятельной отработкой тех или иных профессиональных навыков, оно происходит в процессе труда, во время отдыха или общения с коллегами. Осознанно поставленная цель - быть профессионалом - часто реализуется исподволь, иногда даже вопреки сознательным усилиям, выраженным в виде деятельно-

сти и локализованным в рамках определенного временного континуума. Именно поэтому целый ряд проблем самообразования необходимо больше увязывать с понятием социального, а не физического времени, изучение же последнего в значительной степени связано с методами, близкими биографическому. Поэтому вполне оправданное использование метода анализа бюджета времени для исследования узкого спектра проблем самообразования можно дополнять применением такого качественного метода, как дневниковое интервью.

Метод, разработанный Д.Циммерманом и Д.Уайдером (Zimmerman D.N., Wieder D.L. *The Diary-diary-interview method // Qualitative methods. Cambridge: Ballinger, 1982. P. 115-143*), ориентирован на изучение стилей жизни и предполагает процедуру заполнения дневника в течение определенного временного отрезка, близкую к той, которая выполняется в рамках метода анализа бюджета времени. Однако принципиальным отличием методов является то, что дневник служит лишь основой для последующего интервью. Разъяснение интервьюируемым чувственной, эмоциональной, интеллектуальной подоплеку событийной стороны своей жизни дает исследователю огромный эмпирический материал для анализа процессов самообразовательной деятельности. Позитивная сторона этого интервью (в отличие, в частности, от нарративного) заключается в том, что исследователь в меньшей степени опирается на интерпретативные модели, основанные на воспоминаниях респондента о событиях многолетней давности, а в большей - на процессы интерпретации настоящего. Подобный симбиоз (метода анализа бюджета времени и дневникового интервью) позволяет решать многоплановые задачи: это может быть как анализ теоретических проблем самообразования, так и получение статистических данных, обогащенных разнообразным «иллюстративным материалом».

Специфика самообразования как объекта исследования определяет выбор методов и построение методических стратегий, органичных тем целям и задачам, которые ставит перед собой социолог. Осуществление этих процедур уже изначально предполагает решение проблем социологического измерения.

## Проблема измерения в социологии самообразования

Измерение, вернее, выбор способа измерения социального объекта - методологическая и методическая проблема, постановка и решение которой требует особого профессионализма и квалификации социолога.

Острая дискуссионность вопросов измерения в социологии ставит исследователя при решении конкретных задач перед необходимостью избрать либо сформулировать концепцию, открывающую наиболее значительные исследовательские перспективы.

Традиционная интерпретация измерения как "околичествления" привела к возникновению серьезных теоретических проблем, особенно в период активного развития качественной социологии (см.: Томпсон П. История жизни и анализ социальных изменений // *Вопр. социологии*. 1993. № 1-2. С.129-138). Однако значительное число разработок теоретического и эмпирического плана пока еще не привели к созданию целостной теории измерения, а лишь заложили ее фундамент (см.: *Измерение в социологии* // *Российская социологическая энциклопедия*. М., 1998. С. 145-147; Толстова Ю.Н. Обобщенный подход к определению понятия социологического измерения // *Методология и методы социологических исследований: (Итоги работы поисковых проектов 1992-1996 гг.)*. М., 1996. С.66-98).

Тем не менее социолог-практик при решении конкретных исследовательских задач не может не продумывать их методологических основ и не отдавать себе отчета о способах измерения, наиболее оптимальных для решения его проблемы.

Исследование самообразования, базирующееся на феноменологической интерпретативной традиции в социологии, остро нуждается в постановке проблем измерения и ответах на вопросы о его надежности, валидности, о достоверности, репрезентативности получаемых для анализа данных. Ориентация в исследованиях самообразования на качественную социологию эти традиционно решенные проблемы заставляет поставить заново, поскольку понимание измерения как квантификации, безусловно, сужает представление о сложности социального объекта и многообразии способов его изучения, декларируемых качественной социологией.



Мы рассматриваем измерение в качестве познавательной процедуры, напрямую связанной с процессом моделирования изучаемого социального явления (см.: Толстова Ю.Н. Кризис социологического измерения в начале нашего века и пути выхода из него // Социология: 4М. 1996. №7. С. 111-129).

Объектом моделирования одновременно становятся фрагмент действительности и совокупность измерительных процедур, конструируемых для него в соответствии с определенными методическими принципами, сформулированными социологом. Эти принципы являются продолжением общей методологии исследования и отражают суть теоретических положений, описывающих исследуемую проблему, в то же время они косвенным образом демонстрируют представления социолога о структуре восприятия изучаемого объекта и оптимальных способах получения информации от него.

Сформулированные в этом параграфе методические принципы изучения самообразования ставят нас перед проблемой, как в зависимости от цели исследования в каждом конкретном случае добиться определенных параметров методики, позволяющих осуществить измерение наилучшим способом. Ответом на этот вопрос будет процесс построения модели измерения.

В самом общем виде реализация различных стратегий исследования самообразования предполагает диаметрально противоположные способы построения его измерительных моделей. Так, в количественных стратегиях модель измерения строится исходя из априорных теоретических представлений об объекте на определенном, жестко фиксированном этапе социологического исследования. В качественных стратегиях формирование модели измерения - процесс, пронизывающий исследование от начала и до конца.

И в том и в другом случае корректно построенная модель измерения гарантирует качество социологического исследования, что фиксируют такие характеристики измерения, как надежность, валидность, правильность и точность. В связи со сказанным необходимо подчеркнуть также особую роль цели исследования как одного из узловых содержательных моментов в процедуре создания модели измерения.

Создание измерительной модели самообразования сопровождается сложностями различного порядка.

Во-первых, при изучении самообразования необходим максимальный учет психологических особенностей объекта исследования. Наибольшую гибкость при отслеживании тончайших психологических характеристик респондента реализуют не обязательно “мягкие” методы. Определенные характеристики объекта исследования часто можно более корректно выявить с помощью формализованных процедур. Так, достижения в области одномерного (шкалы Терстоуна, Гуттмана, Лайкерта) и многомерного шкалирования являются этому прекрасным подтверждением. Суть проблемы скорее заключается в том, чтобы органично соотнести методы, ориентированные на разные модели действительности: интерпретативную и объективистскую. Для социологии самообразования это особенно актуально.

Проблема также заключается в сложности совмещения процедур измерения первичной информации, реализуемых с помощью качественных методов, фиксирующих многомерность сознания респондентов, и количественных, ориентированных на квантификацию и ранжирование отдельных его субъективных характеристик.

Данная проблема возникает уже в начале исследования. Начальный этап конкретно-социологического изучения самообразования, как правило, предполагает активное использование “мягких” методов, результаты которых планируется позже проверить с помощью репрезентативных статистически значимых данных. Профессиональный социолог знает, насколько сложна процедура перехода от одного типа измерения к другому, насколько серьезно стоит вопрос о правомочности сопоставления данных, добытых такими разными способами.

Столь же остро проблема совмещения измерительных процедур стоит и при реализации принципа контекстуальности (в частности, при использовании стратегии case study, требующей определенного переизбытка первичной информации, получаемой с помощью различных методов), а также принципов ситуативности и гибкости (предполагающих сочетание разнообразных методов сбора информации).

Во-вторых, при моделировании измерительных процедур для самообразования как объекта изучения весьма существенной является ситуация неосознанности, неотрефлексированности респондентами многих проявлений самообразовательной деятельности, выступаю-

щих для исследователя в качестве латентных переменных. Их отслеживание представляет проблему особой сложности.

Невозможность получить однозначный ответ для решения проблемы, неуместность лобовых вопросов, не прибавляющих информации социологу, приводят к необходимости построения сложной измерительной модели. Она предполагает создание системы признаков, взаимозависимость между которыми отражала бы характеристики латентного свойства, являющегося предметом изучения.

Оптимальность, “мягкость” данной методической модели как раз и заключается в том, что измерительные процедуры помогают с наибольшей эффективностью выявить исследуемую латентную характеристику. Грамотное решение указанной проблемы гарантирует адекватность построенных социологом моделей измерения (математических, логических, структурно-организационных) тому фрагменту действительности, который подвергнут изучению.

Специфика исследования самообразования заключается в построении сложных измерительных систем, поскольку объект, как правило, не поддается непосредственному измерению. При исследовании самообразования речь в большинстве случаев идет либо об очень сложных воззрениях респондента, либо о таких его субъективных характеристиках, которые не зафиксированы в сознании.

Вышесказанное дает все основания при изучении самообразования подходить более широко к толкованию понятия измерения и, рассматривая его как аспект проблемы соотношения теоретического и эмпирического в исследовании, связывать понятие измерения с процессом моделирования социального объекта. Анализ измерения через призму взаимодействия триады “респондент - инструмент - исследователь” позволит представить измерение как комплекс математических (числовых либо нечисловых), логических, организационно-методических процедур, построенных с учетом теоретико-методологических оснований исследования, условий и методов сбора информации, особенностей интерпретации полученных данных.

## Проблема взаимосвязи методов сбора и анализа социологической информации

Процедура измерения выступает составной частью анализа данных (см.: Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение). М., 1998). Это суждение дает представление о том, что понятие анализа данных можно толковать двояко: как средство обработки первичной социологической информации (использование того или иного математического метода либо создание объяснительного метатекста при анализе данных, полученных качественными методами) и как общую стратегию, некую логику объяснения эмпирических результатов.

Правомерна узкая (первая) интерпретация рассматриваемого понятия, поскольку в каждом методе сбора социологической информации уже изначально заложена определенная модель анализа получаемых с его помощью данных. Поэтому выбор метода сбора информации предполагает и выбор методов ее анализа.

Столь же оправданна и широкая (вторая) трактовка: социолог, не имеющий общей стратегии анализа, полагающийся на “методическую веру”, получает фрагментарные, эклектичные описания и объяснения эмпирических закономерностей лишь интуитивно соотносенные между собой. Исследователь, опирающийся на метаметодику, ориентирован на получение целостной картины изучаемого объекта, поэтому проблема взаимосвязи методов сбора и анализа информации для него естественна (см.: Татарова Г.Г. Основание для выбора методов сбора и анализа информации // Социология: 4М. 1993-1994. № 3-4. С.23-33).

При изучении различных аспектов самообразования в рамках заявленной общей исследовательской стратегии (качественной либо количественной) социолог не может не учитывать особенностей взаимозависимости методов сбора и анализа социологической информации.

В количественной стратегии анализ данных имеет фиксированную локализацию в рамках конкретного этапа исследования. В качественной он осуществляется на протяжении всего исследования параллельно с процедурой сбора информации.

При использовании качественных методов уже сама измерительная процедура фиксации информации (например, в виде записей

наблюдения) представляет собой первичный ее анализ. Количественные методы предполагают анализ данных как самостоятельный процесс, отделенный от ситуации сбора информации. Качественные методы фокусируют в единую точку сбор, измерение и анализ, представляющие для количественных методов отдельные формализованные процедуры.

Эти особенности во многом определяют построение общей стратегии анализа данных в исследовании. Ее качественный вариант отличают открытость для постоянного притока информации, реализуемую гибко и ситуативно используемыми методами, постоянный круговорот от концептуализации к сбору информации, индуктивное восхождение к теории. Количественный вариант - это вариант закрытого типа, он локализует единовременно собранные данные, анализ которых “экзаменует” уже имеющуюся теорию, дедуцируя конкретные выводы.

Интерпретативная традиция, лежащая в основе исследования самообразования, требует особого подхода к анализу данных. Ориентированная на исследование случая, она не стремится к обобщению множества случаев. Применение математических методов в ней возможно далеко не всегда, хотя позитивный опыт их использования, безусловно, существует. Анализ материала требует *понимания*, т. е. тщательного вживания в саму ситуацию и ее контекст. Полученный в результате анализа “текст” нуждается в многосторонних интерпретативных усилиях, число которых может быть достаточно велико, но не бесконечно. Критериями выбора методов сбора и анализа информации являются цель и конкретная исследовательская ситуация, ее реализующая.

Использование количественных подходов предполагает применение различных статистических методов анализа. В рамках дескриптивной и индуктивной статистики (применение которых зависит от уровня измерения социологической переменной) могут быть решены разные задачи в сфере самообразования. Критерием выбора метода статистического анализа является природа полученных социологом данных (см.: Интерпретация и анализ данных в социологическом исследовании. М., 1987; Толстова Ю.Н. Логика математического анализа социологических данных. М., 1991).

Именно эти функциональные различия в особенностях анализа информации определяют выбор социологом стратегического подхода для исследования того или иного конкретного блока проблем. Так, макроисследования самообразования могут быть осуществлены в рамках количественных стратегий. Микроисследования самообразования целесообразно проводить, используя преимущества качественной социологии.

Тем не менее в чистом виде ни одна из стратегий не может быть реализована полностью. В конкретном исследовании общий анализ строится на использовании взаимодополняющих методов (качественный анализ предшествует созданию формализованного опросника, количественный может дать материал для выбора типичных представителей с целью проведения глубокого интервью и т.д.). Комбинирование методов, чередование разнокачественных методик в рамках одного либо нескольких исследований (панельных, лонгитюдных, сравнительных) ведут к углублению теоретического анализа, повышению степени контроля качества социологического исследования.

От теоретического рассмотрения соотношения качественных и количественных стратегий изучения самообразования целесообразно перейти к характеристике практико-прикладной, “внедренческой” стороны их реализации в конкретно-социологических исследованиях самообразования различных социальных групп.

### **3.2. Специфика конкретно-социологического изучения самообразования различных социальных групп**

#### **Опыт реализации количественных стратегий в конкретно-социологических исследованиях самообразования**

Эмпирические исследования самообразования осуществлялись нами в контексте разных методологических и методических направлений. Изначально на уже разработанной теоретико-методологической базе были проведены конкретно-социологические исследования в рамках количественной стратегии: собирался материал и изучались проблемы самообразования нескольких социальных групп, наиболее подходящих для исследовательских стратегий такого рода.

Основными задачами исследований были выявление специфики самообразовательной деятельности конкретной социальной группы, изучение типологии самообразовательной деятельности, ее уровневых характеристик, места в структуре образа жизни, факторов детерминации, структуры интересов и мотивационной структуры. Идентичность ряда методических процедур давала возможность осуществления сравнительного анализа этих характеристик для различных социальных групп.

Исследовательские методики были сформированы на основе представлений о самообразовании как виде свободной деятельности личности (социальной группы), направленном на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровня, получение удовлетворения от реализации личностью ее духовных потребностей.

Методики были основаны на выделении трех критериев самообразовательной деятельности:

- степени свободы выбора видов самообразовательной деятельности;
- характера реализации в самообразовании совокупности интересов (материальных, социально-статусных, профессионально-трудовых, моральных, духовных и др.);
- степени удовлетворенности респондентов от реализации потребности в самообразовании.

Корреляция названных выше критериев, редуцированных в инструменте к совокупности эмпирических показателей, позволила посредством количественного анализа произвести типологизацию самообразовательной деятельности и осуществить ранжирование респондентов на группы.

С целью апробации методики социологического подхода к самообразованию нами был проведен ряд пробных исследований среди социально-профессиональных групп:

- инженерно-педагогических работников (ИПР), включающих преподавателей различных дисциплин и мастеров производственного обучения профессиональных училищ (исследование было проведено в профессиональном лицее № 2 Новоуральска Свердловской области);

- менеджеров (исследование было проведено в Уральской электротехнической компании (УЭТК) в Екатеринбурге);
- учителей школы-гимназии № 25 Ревды \*.

Сравнительный анализ факторов детерминации структуры интересов и мотивационной структуры самообразовательной деятельности этих групп показал, что основной детерминантой самообразования всех исследуемых групп респондентов является потребность в профессиональном совершенствовании. Это свидетельствует об особой функциональной нагрузке профессионального самообразования, являющегося ведущим видом самообразовательной деятельности и у менеджеров, и у ИПР, и у учителей (табл.2). Не менее важную по значимости позицию в системе факторов самообразования данных групп занимает потребность в личностной самореализации.

---

\* Тип отбора единиц наблюдения - сплошной. Методы исследования - изучение документов, бюджетов времени, письменный опрос и интервью.

В профессиональном лице исследованым было охвачено 100 инженерно-педагогических работников. Среди них 51 % мужчин и 49 % женщин. Должностной статус респондентов: 45 % - мастера производственного обучения, 9 - преподаватели общетехнических и специальных дисциплин, 29 - преподаватели общеобразовательных дисциплин, 13 - социальные педагоги, 4 % - представители администрации; образовательный статус: 84 % респондентов - с высшим, 16 % - со средним профессиональным образованием.

В социологическом исследовании, проведенном в УЭТК, принимали участие 50 человек. Среди менеджеров 66 % мужчин и 34 % женщин. Уровень образования: со средним образованием - 12 %, со средним профессиональным - 29, с незаконченным высшим - 3, с высшим образованием - 56 %. Специальности менеджеров УЭТК, полученные ими в учебных заведениях: 42% - инженер, 19 - техник, 14 - инженерно-педагогический работник, 11 - педагог, 8 - менеджер, экономист, 6 % - рабочие специальности.

В школе-гимназии было опрошено 55 педагогов. Учителя в большинстве своем женщины - 91 % (9 % мужчин); имеющих высшее образование - 97 % (у 3 % - среднее профессиональное). Уровень квалификации: 6 % педагогов с высшей квалификацией, 66 - с первой, 25 - со второй, 3 % - с третьей.



Иерархия факторов самообразовательной  
деятельности менеджеров и ИПР

№ п/п	Фактор	Ранг		
		Менеджеры	ИПР	Учителя
1	Потребность в профессиональном совершенствовании	1	1	1
2	Возможность личной самореализации	2	2	3
3	Основа материального благополучия	3	9	9
4	Возможность адаптироваться к новым экономическим, социально-политическим, духовным условиям жизни	4	7	7
5	Расширение возможностей для получения дополнительных заработков	5	10	10
6	Реализация потребностей в определенном уровне культуры	6	6	4
7	Реализация потребности в самоутверждении, самоуважении	7	4	2
8	Гарантия профессионального продвижения	8	8	9
9	Возможность соответствовать нормам своего социального окружения	9	3	8
10	Гарантия социально-профессиональной стабильности	10	5	5

Наиболее неожиданным для нас было незначительное место в системе факторов самообразования адаптивных, социально-статусных и материальных детерминант, определяющих самообразовательную деятельность ИПР и учителей (самообразование как гарантия профессионального продвижения - 8-9-й ранги, основа материального благополучия - 9-й ранг, возможность получения дополнительного заработка - 10-й ранг).

В условиях формирования экономики рыночного типа игнорирование возможностей профессионального продвижения или оказания дополнительных платных услуг как результата самообразовательной деятельности кажется, по меньшей мере, странным. Это подчеркивает сравнение с группой менеджеров, для которых самообразование имеет особое значение, выступая основой материального благополучия (3-й ранг) и возможностью получения дополнительного заработка (5-й ранг).

Думается, что такие различия не случайны. Они говорят о том, что рыночные механизмы еще глубоко не проникли в систему образования и не затронули в полной мере потребностно-мотивационную сферу ее субъектов. Для педагогов школы и ИПР более важным, чем материальный, стимулом образовательной деятельности являются потребности в самоутверждении, самоуважении (2-й и 4-й ранги).

Поэтому можно констатировать, что самообразование педагогических работников в основном стимулируется тесно связанными и взаимопереплетающимися интересами профессионального, личностного самосовершенствования и морального самоутверждения. Для менеджеров же более характерным является сочетание профессиональных, духовных и материальных интересов (табл. 3).

Выделение типологии интересов, определяющих самообразование, легло в основу одной из классификаций видов самообразования (профессиональное, адаптивное, морально-компенсаторное, личностно-развивающее, нормативное), а выявление приоритетных групп этих интересов у конкретных социальных общностей стало базой для принятия управленческих решений, направленных на корректировку качества, интенсивности, характера этого вида деятельности, превращение его в один из доминантных в структуре их образа жизни.

Таблица 3

## Структура интересов, определяющих самообразовательную деятельность менеджеров, ИПР и учителей

№ п/п	Интересы	Ранг		
		Менеджеры	ИПР	Учителя
1	Профессиональные	1	1	1
2	Духовные (личностного само- совершенствования)	2	2	3
3	Материальные	3	5	5
4	Адаптивные (социально- статусные)	4	4	4
5	Морального самоутверждения	5	3	2

В исследовании характеристика детерминант самообразовательной деятельности была углублена анализом ее мотивационной структуры (табл. 4). Было выявлено, что доминантными в самообразовании и учителей, и ИПР, и менеджеров являются мотивы саморазвития, самореализации (углубление знаний в соответствующей области - 1, 1 и 3-й ранги соответственно, развитие своих способностей - 2, 2 и 4-й ранги). Проявилась также заместительная функция самообразования, компенсирующего недостатки и просчеты профессионального образования (в большей степени она коснулась социально-профессиональной группы менеджеров). Это дает возможность уже сейчас говорить, что для социально-профессиональных групп учителей, ИПР и менеджеров самообразование характерно как самостоятельный, самодостаточный вид деятельности.

В исследовании мы поставили перед собой задачу определить степень свободы личностной самореализации в самообразовании, детерминированной различными ведущими (доминантными) интересами. В этой связи нами была рассмотрена корреляция интересов, определяющих направленность самообразования, с его мотивационной структурой в плане соотношения "свобода - необходимость".

Полученное распределение ответов показало, что самообразование, направленное на реализацию духовных и моральных интересов, для всех респондентов изучаемых нами социальных групп предполагает наибольшую свободу в выборе видов самообразовательной дея-

тельности, способов самореализации в ней и соответственно наибольшую удовлетворенность самообразовательной деятельностью.

Таблица 4

Мотивационная структура самообразовательной деятельности менеджеров, ИПР и учителей

№ п/п	Мотивы самообразовательной деятельности	Ранг		
		Менеджеры	ИПР	Учителя
1	Расширение кругозора	1	5	3
2	Ликвидация пробелов в одном из видов профессиональной подготовки	2	3	7
3	Углубление знаний в интересующей области	3	1	1
4	Развитие своих способностей	4	2	2
5	Повышение своего культурного уровня	5	6	4
6	Создание основы своего материального благополучия	6	8	12
7	Самоутверждение в собственных глазах	7	7	5
8	Возможность профессионального продвижения	8	5	9
9	Наслаждение процессом свободного творчества	9	9	8
10	Отвлечение от житейских проблем	10	12	11
11	Способ добиться уважения близких, друзей	11	10	6
12	Реализация собственных идеалов духовности	12	11	10

В противовес этому доминирование в самообразовании материальных и социально-статусных интересов приводит к сужению свободы самореализации в процессе самообразовательной деятельности и снижению удовлетворенности ею. Реализация профессиональных интересов в самообразовании занимает срединное положение в градации “свобода - необходимость”, “самореализация - подавление”, “удовольствие - его отсутствие”, т.е., с одной стороны, профессио-

нальное самообразование является вынужденным и осуществляется под давлением обстоятельств, а с другой - способствует развитию личности ее творческих сил (см.: Российский инженерно-педагогический работник перед лицом новых проблем. Екатеринбург, 1992; Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Указ. соч; Зборовский Г.Е., Макушева С.Л., Шуклина Е.А. Потребности в образовании и самообразовании как социально-педагогическая проблема учебного заведения. Екатеринбург, 1998).

Это дало нам возможность сделать вывод о том, что идеальнотипические черты самообразования в деятельностной, практической сфере конкретных социальных групп пока далеки от воплощения. В жизнедеятельности субъекта самообразования в полной мере не реализованы и не раскрыты его сущностные черты.

Данное обстоятельство ориентировало нас на дальнейшее более углубленное исследование условий самообразования в каждой конкретной социально-профессиональной группе, выявление уровня сформированности навыков самообразования и факторов, его обуславливающих.

Исследования показали, что в контексте социокультурных характеристик среды субъекта самообразовательной деятельности ведущими условиями самообразования выступают параметры образовательной, профессиональной деятельности, а также характер профессиональной субкультуры.

Так, анализ самооценок ИПР и учителей приводит нас к выводу, что изменения их потребностей в самообразовании определяются в первую очередь профессиональной сферой - характером педагогического процесса, уровнем профессиональных задач, образовательными потребностями учащихся. Вторым крупным блоком факторов оказались субкультурные характеристики среды - нормативно-этические регуляторы профессионального коллектива. Третьим блоком факторов стали детерминанты административно-организационного воздействия: требования администрации, система аттестаций, размер материального вознаграждения. Последним можно назвать блок внешних рыночных факторов: угрозу сокращения, необходимость иметь дополнительную работу, инфляционные процессы в стране.

Для менеджеров рост потребностей в самообразовании также определяется профессиональной сферой, но имеет свои особенности,

связанные с условиями формирования этой социально-профессиональной группы, и детерминирован несоответствием полученного в учебном заведении образования характеру профессиональной деятельности и уровню профессиональных задач. Менеджеры считают самообразование лучшей формой повышения квалификации.

Все исследуемые нами группы респондентов отметили, что рост потребностей в самообразовании в значительной мере определен воздействием на их профессиональную сферу рыночных детерминант.

Более детальный анализ условий самообразования названных социально-профессиональных групп позволил дать конкретные рекомендации по оптимизации этих условий.

При анализе субъективных условий самообразовательной деятельности хотелось бы более подробно остановиться на такой важной ее инструментальной характеристике, как наличие навыков самообразования. В исследовании мы выявляли самооценки респондентами уровня сформированности навыков самообразования (личностного и профессионального) и мнения о роли учебного заведения в их получении. Данные исследований показали достаточно высокий уровень неудовлетворенности представителей всех социально-профессиональных групп собственными навыками самообразования (везде более половины опрошенных) и весьма критическую оценку роли учебных заведений в их формировании.

Тем не менее проведенный в исследовании корреляционный анализ показал, что эта характеристика тесно связана с развитием потребности субъекта в самообразовании, влияет на интенсивность его самообразовательной деятельности, обуславливает возможности личностной самореализации, а также воздействует на профессиональную активность, ее уровень и характер, отношение к инновациям в профессиональной сфере, является условием творческой самореализации в профессии и даже определяет характер предпочтений форм повышения квалификации (активные, требующие творческой самореализации, либо пассивные).

Без сомнения, существующая система образования не в полной мере ориентирована на реальную работу по формированию навыков самообразования, что обусловлено сложностями ее перехода к лично-

стно ориентированной парадигме образования, индикатором которой является самообразовательная активность личности.

Наши исследования самообразования других социальных групп - студенчества и учащихся школ - подтверждают это суждение. Так, 42% студентов считают, что учебное заведение в полной мере способствует формированию у них навыков самообразования, 39 - в недостаточной степени, 4 - вообще не ориентирует на развитие этих навыков, 15% затруднились ответить (см.: Молодежь района: социальные проблемы и пути их решения. Екатеринбург, 1996). Среди старшеклассников 43% удовлетворены (в большей или меньшей степени) навыками самообразования, сформированными в школе. Всех остальных, в том числе и значительное количество затруднившихся с ответом, что составило больше половины опрошенных, можно считать резервом трудной и кропотливой работы по формированию навыков учиться самостоятельно (см.: Зборовский Г.Е., Макушева С.Л., Шуклина Е.А. Указ. соч.) \*.

Продолжая характеристику методических подходов к изучению самообразования, необходимо отметить, что его анализ, построенный на самооценках респондентов, совмещается в наших исследованиях с изучением объективных характеристик самообразовательной активности ряда социально-профессиональных групп, в частности таких как затраты времени на различные виды деятельности, полученные с помощью самофотографии бюджетов времени. Бюджетный метод нацелен на выявление и анализ реального поведения респондентов, его применение дало возможность охарактеризовать временные затраты на самообразование.

---

\* В рамках исследования различных групп молодежи (от 16 до 30 лет) Кировского района Екатеринбурга были опрошены студенты пяти вузов и восьми техникумов (колледжей), всего 500 человек. Среди них 49% юношей и 51% девушек; по возрастным характеристикам: 35% - 16-18-летних, 55 - 19-21-летних, 9 - 22-25-летних и 1% - старше 26 лет. В исследовании использовалась квотная комбинированная выборка.

В исследовании потребностей в образовании и самообразовании учащихся школы объектом выступали старшеклассники (учащиеся 9-11-х классов) школы-гимназии № 25 Ревды. Всего 150 человек, из них 60% девушек и 40% юношей, 45% - до 16 лет, 36% - шестнадцатилетних, 19% - семнадцатилетних. Тип отбора единиц наблюдения - сплошной.

Обратимся к рассмотрению структуры временных затрат одной из групп - ИПР. Из табл. 5 видно, что мы разделили самообразование на профессиональное (п. 1.7) и непрофессиональное (п. 4.7).

Таблица 5

Структура временных затрат ИПР

Виды деятельности в рабочее и нерабочее время	Временные затраты	
	в часах	в %
<b>1. РАБОЧЕЕ ВРЕМЯ</b>	<b>56,2</b>	<b>33,4</b>
1.1. Учебные занятия	15,5	9,2
1.2. Воспитательная работа с учащимися	12,0	7,1
1.3. Подготовка к урокам	7,7	4,6
1.4. Деятельность, связанная с работой	5,6	3,3
1.5. Подготовка рабочего места (материалов, инструментов, мелкий ремонт оборудования) к учебным занятиям	3,0	1,8
1.6. Работа с документацией	3,0	1,8
1.7. Профессиональное самообразование	2,7	1,6
1.8. Педсоветы, совещания и профессиональное общение с коллегами	2,5	1,5
1.9. Работа с родителями	2,2	1,3
1.10. Внеклассная работа в училище	2,0	1,2
<b>2. ВРЕМЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ</b>	<b>65,3</b>	<b>38,6</b>
2.1. Сон	51,1	30,2
2.2. Прием пищи	8,6	5,1
2.3. Туалет, гигиена	5,6	3,3
<b>3. ВРЕМЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ БЫТОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ</b>	<b>21,1</b>	<b>12,8</b>
3.1. Уборка, хозяйственные дела	6,7	4,0
3.2. Приготовление пищи	5,0	3,1
3.3. Покупка продуктов, товаров	3,7	2,2
3.4. Уход за детьми и родственниками	2,4	1,4
3.5. Стирка, глажение	1,8	1,1
3.6. Подготовка одежды, обуви к рабочему дню	1,5	1,0
<b>4. СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ</b>	<b>25,4</b>	<b>15,2</b>
4.1. Просмотр телевизионных передач	9,7	5,8
4.2. Воспитание детей	3,9	2,3
4.3. Прием и посещение гостей, общение	3,4	2,0
4.4. Чтение газет, журналов, художественной литературы	2,8	1,7
4.5. Занятия спортом, прогулки	2,2	1,3
4.6. Физический отдых, разрядка	2,1	1,2
4.7. Собственно самообразование (целенаправленная работа по приобретению знаний в интересующей респондентов области)	1,0	0,7
4.8. Любительские занятия	0,3	0,2
<b>ИТОГО</b>	<b>168,0</b>	<b>100,0</b>



Время, затрачиваемое на профессиональное самообразование, является частью рабочего времени. В его структуре профессиональное самообразование представлено 4,8%. Однако у разных категорий ИПР временные затраты на профессиональное самообразование не одинаковы. У преподавателей они составляют 5,7 ч в неделю (10% рабочего времени), у социальных педагогов - 1 ч (2%), у мастеров - 1,4 ч (2,3%).

Наш анализ недельной величины рабочего времени показывает, что в сравнении с 1980-ми гг. (50-56 ч) она изменилась незначительно (см.: Зборовский Г.Е. Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога: Учеб. пособие. Свердловск, 1987. С.23). В среднем продолжительность рабочей недели ИПР составляет 56,2 ч (у мастеров - 61,6 ч, у преподавателей - 57 ч, у социальных педагогов - 50 ч).

Эти цифры значительно превышают продолжительность рабочей недели, установленной для инженерно-технических работников на производстве, и говорят о том, что наступает предел, за которым дальнейшее увеличение продолжительности рабочей недели просто невозможно. Аналогичные параметры временных затрат характерны и для группы учителей. По нашему мнению, существует несколько путей решения этой проблемы:

- экстенсивный путь развития профессионального самообразования за счет вытеснения из самообразования общегуманитарного или иных видов деятельности в свободное время;
- структурная перестройка рабочего времени, которая может быть осуществлена путем принятия определенных управленческих решений, основывающихся на выработанной или вырабатываемой правовой базе (институционализация профессионального самообразования);
- путь интенсификации самообразовательного процесса при активной методической, технической, материальной помощи, осуществляющейся в рамках системы непрерывного образования;
- те или иные сочетания этих вариантов, направлений развития профессионального самообразования.

Подобные результаты исследований различных аспектов самообразования инициируют актуализацию постановки и решения проблем социальной политики в данной сфере, смыслом которой являет-

ся переход от провозглашения самообразования нормативно-регулируемым видом деятельности и создания его нормативной базы к конкретным управленческим воздействиям на региональном и местном уровнях.

Краткое описание методик исследования различных аспектов самообразования некоторых социально-профессиональных групп дает возможность сформулировать ряд методологических и методических проблем и ограничений, с которыми мы столкнулись в процессе исследований.

1. Прежде всего выделим *проблему эмпирической обоснованности*. При исследовании самообразования мы опирались на теоретически сформулированные определение и критерии самообразовательной деятельности. Эти положения, будучи операционализированы, послужили основой для формирования признакового пространства конкретно-социологического исследования самообразования. Поскольку релевантность эмпирического знания определяется контекстом теории (тезис Куна-Фейерабенда), то неизбежным стало сужение “вселенной признаков” (Л.Гуттман). Так, изначально теоретически заданное содержание понятия самообразования подчинило себе структуру методики и выбор системы эмпирических показателей самообразования. Это своего рода *теоретические* ограничения.

Понимание “свободы и необходимости” в выборе видов самообразовательной деятельности (в качестве критерия самообразования) было достаточно условным. Ранжирование данной характеристики осуществлялось через анализ мотивов самообразования, которые дихотомически делились на мотивы “свободной самореализации” и “давления необходимости”. Несмотря на то что адекватность восприятия формулировок анкеты респондентом контролировалась и дублировалась с помощью полустандартизированного интервью, полной уверенности в тождественности интерпретации вариантов ответов исследователем и респондентом у нас нет (известна “хрупкость” такого объекта исследования, как мотивация, и его зависимость от условий сбора информации). В данном случае мы сталкиваемся с ограничениями *методического* характера. Эта же проблема возникала при исследовании факторов самообразования, которые были дедуцированы из теоретически сформулированной структуры интересов, лежащих в основе самообразования.

2. Следующая проблема и методологического, и методического плана заключается в *сложности идентификации самообразования как вида деятельности в системе реальной жизнедеятельности субъекта*. Это особенно отчетливо проявилось при анализе бюджетов времени респондентов, когда без дополнительной информации порой было невозможно отнести тот или иной вид деятельности респондента к самообразованию либо лишить его данного статуса. С одной стороны, причинами этого являются абстрактность и недостаточная дифференцированность теоретических посылок, с другой - вызывающая их слабая изученность реального объекта, узкая эмпирическая база теоретического анализа. Поэтому переход от стандартизированных методов к "софт-методикам" позволил бы не только увеличить признаковое пространство самообразования, давая тем самым новый импульс теоретическим разработкам, но и повысить надежность первичной информации на этапах ее сбора и анализа.

Расширение эмпирической базы способствовало бы также осуществлению более обоснованной интерпретации некоторых полученных нами в ходе исследований результатов расчетов, которые были столь неоднозначны, что не позволили нам сформировать конкретные типологические группы респондентов по видам самообразовательной деятельности. В данном случае удалось бы преодолеть ограничения *технического* характера.

С нашей точки зрения, в изучении самообразования назрела необходимость дополнить исследовательские стратегии дедуктивного типа индуктивными, открывающими возможность притока новой эмпирической информации, необходимой для проверки, обоснования и формирования теоретических положений.

3. Еще одна проблема ограничительного характера - *сравнимость измерений*. Достаточно абстрактно сформулированные при конструировании шкал (как когнитивных, так и поведенческих и аффективных) позиции, с одной стороны, послужили базой для сравнительного анализа, с другой - повлекли за собой проблемы их интерпретации (не всегда адекватной у респондентов разных социально-профессиональных групп). Это было вызвано семантической неэквивалентностью неспецифицированных суждений для представителей различных субкультурных объединений. Стандартизированные формулировки не вполне обеспечивали понимание вопроса и единство

его личностного смысла для респондентов, поэтому и для сравнительных исследований в настоящее время необходим поиск гибких формулировок, что достаточно оптимально реализуемо при ориентации на методы фокусированного интервьюирования.

4. Следующее ограничение связано с *проблемой объекта исследования*. Разработанные нами методики рассчитаны на социально-профессиональные группы людей, имеющих определенные образовательные характеристики, вполне развитые навыки самообразовательной деятельности, и предполагают у респондентов достаточно высокий уровень саморефлексии, самоанализа. Тем не менее самообразовательные процессы как в отрефлексированном, так и неотрефлексированном виде присутствуют у самых различных социальных общностей, и часто они весьма своеобразны. Остается предположить, что исследование иных субъектов самообразовательной деятельности повлечет за собой разработку весьма специфических и отнюдь не стандартизированных методических средств.

Столкновение при проведении эмпирического исследования с методическими трудностями, которые свидетельствуют о необходимости коррекции исследовательской стратегии, возвращает нас к проблемам методологического характера. Речь идет не столько о кардинальном пересмотре методологии исследования, сколько о возможном использовании преимуществ различных социологических парадигм при анализе самообразования как социального феномена.

Каждая социологическая парадигма задает свои методологические нормы и имеет собственные критерии оценки исследовательской практики, которые обуславливают релевантность получаемого эмпирического знания. Поскольку в основе модели теоретического объяснения лежит представление о том, что считать научным фактом, то прикладная логика научного исследования определяется общетеоретическими канонами.

Конкретное исследование изначально подчинено стандартам, определяющим адекватность анализа, выводов, следующих из той или иной модели теоретического объяснения. Эти стандарты диктуют также требования к эмпирическим данным, способам их получения, используемым методам, способам построения теории и стандартам ее оценки.

“Позитивистский” подход сводит к минимуму анализ субъективных интерпретаций событий их участниками. В противовес ему интерпретативный метод превращает их в основу своей эмпирической базы. Поэтому использование методологических подходов, в чем-то взаимоисключающих друг друга, является позитивным, но ставит исследователя перед проблемой соизмеримости эмпирического знания и теоретических способов его оценки.

Описания, получаемые в интерпретативных исследованиях, анализируются в рамках социокультурного (либо субкультурного) контекста и представляют собой объяснения большей или меньшей степени общности. Их релевантность достигается соотносением все с тем же контекстом, поскольку им определяются нормы объективности и фактичности.

Но так или иначе контекст обладает зонами неинтерпретированного, внерационального опыта, а поскольку интерпретативная парадигма не предполагает макротеории контекста, то объяснение напоминает ситуацию “блуждания в потемках”. Поэтому соотношение двух подходов, реализующих исследование одного явления с противоположных позиций, представляется нам вполне целесообразным.

### **Опыт реализации качественных стратегий в конкретно-социологических исследованиях самообразования**

Выдвигая задачи исследований самообразования, осуществляемых на базе интерпретативного подхода, необходимо выделить следующие:

- 1) определить и обозначить те рефлексивные рамки, в которых “понимается” самообразование участником события;
- 2) исследовать место самообразования в индивидуальных жизненных стратегиях респондента, в частности механизм связи самообразования со статусными трансмиссиями (наша цель: с одной стороны, представить типичные самообразовательные стратегии, с другой - показать их уникальность и индивидуальность), для этого:

- определить, с какими собственными ролями и позициями связывают респонденты самообразовательную деятельность и какого рода самообразовательные усилия (духовные - познавательные, интеллектуальные, моральные; практико-преобразовательные; организационные) реализуют для их осуществления и поддержания;

- при анализе ситуации выбора респондентом вариантов жизненного пути выявить осознание им диапазона свободы самообразовательной деятельности и ее ограничения;

- определить меру использования респондентом этой свободы, его готовность к риску;

- изучить взаимосвязь между статусными и ролевыми изменениями личности, с одной стороны, и ее ориентациями на характер самообразования и предпочтениями в самообразовательной деятельности-с другой;

- выявить связь характера самообразования личности с социальными “правилами игры”, используемыми ею для достижения жизненного успеха;

- исследовать спектр проблем самообразовательной деятельности при статусных изменениях респондента;

- выявить влияние социального контекста на самообразование респондента: зависимость характера самообразовательной деятельности от социально-статусных и культурных характеристик семьи, ее типа, образовательной деятельности, профессиональной субкультуры и т.д.; проследить изменения в самообразовательной активности с точки зрения прерывности и связности социального контекста.

В связи с постановкой задач исследования самообразования в рамках интерпретативного подхода необходимо было сформулировать методические цели, которые состояли в том, чтобы:

- выработать нормативные критерии для классификации интерпретаций самообразования и отбора наиболее “сильных” из них;

- выдвинуть собственную исследовательскую модель интерпретаций самообразования (“двойная герменевтика” Э.Гидденса);

- осуществить процедуру контроля за непреднамеренными смещениями в самоописаниях, используя сочетание различных методов, типов данных, моделей объяснения (множественная триангуляция).

Эти достаточно широко сформулированные задачи в той или иной мере были реализованы нами в исследовании самообразования студенчества. Данная социальная группа была выбрана для исследования, поскольку:

- ей в достаточной степени свойственна событийная гомогенность жизненного пути (детский сад, школа, вуз), что при внешней

общности позволяет выявлять индивидуальные предпочтения в выборе самообразовательных стратегий;

- характер основного вида деятельности ее субъектов предполагает активный процесс самообразования как самостоятельного вида деятельности;

- в отдельных случаях самообразовательная деятельность представлена в явно выраженных формах, во всех остальных - как фоновая характеристика, степень проявления которой различна.

Исследование осуществлялось в рамках стратегии case study, формировалась теоретическая выборка, методы сбора и анализа информации подбирались ситуативно по ходу становления мини-теории.

Принципы организации методики исследования были выбраны с учетом специфики самого объекта. С нашей точки зрения, целесообразным было применение двух типов анализа объекта: синхронного и диахронного, которые фиксировали ось одновременности и ось последовательности в изучении самообразования данной социальной группы и давали его горизонтальный и вертикальный временные срезы.

Принцип совмещения этих типов анализа был реализован через сочетание биографических методов (в частности, нарративного интервью) с дневниковым интервью. Биографическое (историческое, протянутое во времени) исследование было соотнесено с изучением локального временного (недельного) среза. Достоинство обоих взаимосочетающихся методов заключалось также в том, что они были ориентированы не только на фиксацию событий во времени, но и на отслеживание их мотивационно-оценочного сопровождения, фонового влияния контекста.

Горизонтальные временные срезы на гомогенной группе позволили провести сопоставление интенсивности самообразовательной деятельности респондентов, степени ее осознанности, уровня и характера мотивации, выявить ее доминанту в настоящее время, оценить влияние социального окружения.

Вертикальный временной срез дал возможность сопоставить процессы самообразования респондента в разные периоды жизни, выявить доминантные (локальные и сквозные) самообразовательные стратегии, а также сопоставить индивидуальные темпы и условия

формирования самообразовательной деятельности респондентов гомогенной группы.

Взаимопересечение обоих типов анализа позволило оценить достоверность, “объективность” полученной информации, вскрыть ее внутренние противоречия, не осознанные самим респондентом.

Поскольку нас интересовала наряду с событийной историей также история внутриличностного становления, а любое действие и поступок в настоящем мы рассматривали как возможный самообразовательный акт, то возникла необходимость провести еще и глубокое интервью, которое в каждом конкретном случае касалось специфических личностных проблем индивида.

Более того, нас интересовало и “понимание” индивидом содержания его самообразовательной деятельности. Мы ставили перед собой задачу выявить, какие события, действия и поступки он идентифицирует с понятием “самообразование”. Поэтому мы просили респондента оценивать все его действия, зафиксированные за неделю в рамках дневникового интервью, с точки зрения самообразовательной деятельности.

В целом велась работа с 15 респондентами, но в каждом конкретном случае она имела специфический характер, так как набор методов опроса и анализа информации для каждого респондента был индивидуален. Тем не менее мы стремились к получению идентичных блоков социологической информации (фиксирующих сходные содержательные и пространственно-временные характеристики самообразовательной деятельности респондентов), которые позволили методически корректно провести сравнительный анализ текстов интервью. Это дало возможность типологизировать индивидуальные самообразовательные стратегии. Поэтому в итоговом описании у нас фигурируют респонденты А, В и С, которые наиболее выпукло репрезентируют тот или иной выявленный тип.

Исследование началось с применения полуформализованного (предполагающего общее знакомство и отбор респондентов), а затем нарративного интервью. Первые собранные данные показали, что самообразование респондентами рассматривается в основном как фоновая характеристика учебной либо досуговой деятельности и лишь в некоторых случаях в качестве самостоятельного вида деятельности.



Осознание сути самообразования, его ценности для личности и значения в ее становлении происходит ситуативно и очень индивидуально. Оно лишь в некоторой степени связано с внешними событиями жизни и, по сути, обусловлено особенностями внутриличностного развития человека.

*Респондент А:*

“Где-то класса до восьмого училась постольку-поскольку, уроки всегда перед телевизором делала, неинтересно было, а где-то в 1992 г. ... начался кризис переходного возраста, все из рук стало валиться, и меня в тот момент музыка спасла. Ну, у меня не было сильных пристрастий в музыке, я даже не знаю, как это объяснить, я посмотрела фильм с группой “...”. Он сильно мне понравился, не могу даже сказать почему. Группа английская, пели они на английском языке, и я стала заниматься английским языком... Я начала тексты переводить группы, которая мне понравилась, расширила свой словарный запас и начала разговаривать на английском языке не боясь, спотыкаясь на каждом слове, без всяких артиклей и времен, и вовремя преподавательница подловила этот момент, она меня не осуждала за то, как я говорю... Для меня это был прорыв в иностранном языке, с того момента у меня начался рост и с таким удовольствием я стала заниматься. Попутно с тем, что я изучаю творчество моей любимой группы, делаю переводы их текстов со слуха... С нескольких кассет я записала слова, т.е., таким образом я занималась английским языком, а когда я почувствовала в себе уверенность и признание со стороны преподавателя, которая была настолько поражена, что я смогла такое сделать, я поднялась и по другим предметам, и если девятый класс я закончила с несколькими тройками, то одиннадцатый класс я закончила с двумя или тремя четверками, а остальные были пятерки. Я считаю, что, видимо, музыка в сочетании с моими личными чувствами заставила меня преодолеть внутренний барьер в учебе. Он возник, наверное, потому, что я плохо вписываюсь в формальные, жесткие рамки”.

*Респондент В:*

“В школе мне казалось, что испытываешь какое-то давление. Мне совершенно не хотелось становиться лучше, что-то больше изучать, а вот именно в институте мне удалось начать самореализовываться и выйти на тот уровень, на который я всегда хотела - и в учебе, и во взаимоотношениях с людьми. Может, это связано с более взрослой жизнью, когда человек сам понимает, что он хочет, но вот эти годы - 1,2,3-й курсы - показали, что я могу, если мне что-то непонятно, пойти и разобраться в этом сама, что я вообще способна на самостоятельную деятельность, никак не связанную с учебной. Если проранжировать, институт дает более всего возможности для самореализации человеку, потому что в школе я за собой такого не замечала”.

Этап актуализации самообразования у личности очень индивидуален. В это время, как правило, меняются какие-то внешние условия (хотя и не обязательно), но важнее всего то, что происходит субъективно фиксируемое обретение внутренней свободы и уверенности в себе, ощущение удовольствия и радости от занятий самообразованием, осознание того, что самообразование - это способ реализации своей внутренней свободы.

Субъективно это ощущается как то, что человек перестает бояться самого себя, испытывает радость познания и реализации его результатов, активно формирует и часто публично декларирует собственные взгляды по различным аспектам социальной жизни, профессиональной сферы, культуры.

Данные исследования показали, что самообразование субъекта реализуется в том или ином социальном контексте и зависит от него. Так, по результатам анализа нарративного интервью стало очевидно, что одним из важнейших социальных пространств самообразовательной деятельности выступает семейное окружение. В рамках семьи закладывается фундамент самообразования личности, формируются, с одной стороны, индивидуальные способы и виды самообразовательной деятельности, с другой - типичные "клановые" самообразовательные стратегии.

*Респондент А:*

"...Родители, я так догадываюсь, еще до моего рождения решили, что попытаются дать мне максимум, то, чего они сами не получили, и попытаются сделать из меня на самом деле, ну, полноценную личность. ... Начало, конечно, в семье было положено ... наверное, тот образ мышления, который у меня сейчас, заложился именно тогда, с детства, когда со мной отец занимался, рассказывал мне массу фантастических рассказов, которые прочитал и сам очень любил, мы посмотрели с ним много фантастических фильмов, мы с ним обсуждали их по дороге и в школу, и в садик, мы с ним такие глобальные темы поднимали! Меня до сих пор интересует все, что связано с космосом, теорией относительности, я как-то всегда в отрыве от реальности немножко существую, т.е. все же это заложило какие-то основы моего мышления, скажем так. Вот, и плюс еще то, что мои родители привили мне страсть к чтению, это тоже сыграло свою роль".

*Респондент В:*

"В школе мне хотелось стать лучшей, и для этого я даже предпринимала конкретные шаги: вот нам задают по математике задание, оно довольно сложное, его никто не может решить, а мне всегда хотелось прийти на следующий день и показать, что я его решила, но поскольку я сама его решить не могла, то

подходила к маме, которая мне никогда не отказывала и со мной разбиралась, и на следующий день полкласса списывали у меня задачи и делали вид, что сами прорешали и поняли. В тот период посредством таких каких-то школьных заданий я училась учиться самостоятельно, т.е. я сама хотела постичь то, что на уроках давали”.

*Респондент С:*

“Особенно мама со мной много занималась, в первом классе мне совсем учиться не хотелось, она разожгла желание учиться. А вот во втором классе мама меня спросила, кем я хотела бы быть, я сказала, что хотела бы быть врачом, мама сказала, что с моими оценками, с моими знаниями я не то что не смогу стать врачом, меня даже в уборщицы на работу не возьмут. После этого (я по натуре человек пугливый, меня достаточно напугать, и потом все будет хорошо) мне захотелось учиться сразу, я стала учиться, стали оценки лучше ...”

Как правило, семья является “полигоном” саморазвития становящегося субъекта посредством предоставления ему возможностей и определенной свободы для самопроявления. Характер семейных самообразовательных стереотипов влияет на формирование индивидуально-личностной модели самообразования. Собранные нами данные позволяют сделать предположение (нуждающееся в последующем более детальном изучении), что семья во многом определяет выбор дальнейших самообразовательных стратегий личности. Так или иначе формирование трех видов индивидуальных самообразовательных моделей, выявленных нами в ходе анализа материала: самореализационной (типичным представителем которой выступает респондент А), образовательной (респондент В) и профессионально ориентированной (респондент С), просматривается уже с детства, с характера семейных контактов респондента.

Семейное окружение может выступать в качестве родового пространства самообразования личности, поскольку именно оно ответственно за первоначальное становление процессов самообразования, осуществляющегося рука об руку с личностным формированием. Нарушение баланса взаимодействия между субъектом самообразования и семейным окружением, связанное с уровневыми, ценностными, субкультурными различиями, проявляющимися в поколенческих конфликтах, взаимонепонимании, приводит к сужению пространства самообразования личности и очень болезненно сказывается на ее социальном самочувствии.

Респондент А, с детства привыкшая к заботе со стороны родителей и активному самообразовательному контакту с ними, начинает осознавать, что характер смысложизненных проблем, стоящих перед ней, неадекватно воспринимается родителями либо находится вне поля их интересов, чувствует, как привычный для нее мир разрушается, испытывает острую тревогу и боль за близких, которые, не понимая ее, отдаляются на периферию ее жизненного мира. Невозможность обсудить с ними проблемы, ее глубоко волнующие, нарушение существовавшей некогда полноты коммуникативных связей дисгармонизируют самообразовательный процесс.

Очевидным становится также и то, что каждое пространство самообразования (семья, дружеский коллектив, школа, вуз и т.д.) требует от субъекта определенных усилий по его “организации”. Так, переход ориентированной на самореализацию в самообразовании ученицы (респондент А) из расформированного 9-го класса в класс “тихих зубрил” потребовал с ее стороны “организационных” усилий, чтобы создать условия для проявления результатов своей самообразовательной деятельности (в данном случае получить возможность активно выступать, высказывать свое мнение, не лоя при этом косых взглядов одноклассников). Необходимо было доказывать, что ты не выскочка, не задавака, не стремишься к особому личному статусу и по большому счету тебе “наплевать” на оценки. Интересна личностная стратегия создания условий для самореализации, заключающаяся в частичном неприятии институциональных норм и такой форме самоорганизации, как овладение ролью “своего парня”, что дало возможность расширения коммуникативной свободы как условия самообразования.

Очень похожим поведение респондента остается и в вузе, учеба в котором рассматривается как инвариант самообразования: декларируется отказ от борьбы за оценки, пропускаются неинтересные лекции, активно дискутируются на семинарах проблемы в том ракурсе, который интересует респондента, т.е. проявляется активность в тех видах учебной деятельности, которые выступают средством самореализации респондента.

В данном случае институционально одобряемая деятельность приспособливается к интересам самообразования, саморазвития лич-

ности, а институциональные нормы интериоризируются ею избирательно.

Поступление в университет для респондента В оказалось условием обретения свободы и уверенности в себе, осознания расширившихся возможностей для самопроявления и личностного становления, образовательная деятельность стала интересной, превратилась в условие самоутверждения. Однако респондент осознает, что все эти возможности становятся для нее реальностью лишь в том случае, если она четко следует институциональным предписаниям.

Ее самообразовательная стратегия заключена в выполнении традиционных для образовательного учреждения норм: необходимо постоянно и напряженно работать, выполнять требования преподавателей, это дает возможность обретать и не упускать предоставляющиеся в качестве поощрения и вознаграждения за труд новые условия для самореализации (написать статью в студенческий сборник, поучаствовать в конкурсе студенческих научных работ, сделать доклад в проблемной группе или на студенческой конференции и др.). Поскольку эти образовательные возможности обладают более высокой степенью свободы выбора способов самореализации для личности, то образовательная деятельность в данном случае выступает как инвариант самообразования.

*Респондент В:*

“У меня появляются новые возможности, упускать которые я не хочу”.

В данном случае происходит обмен институционально одобряемой образовательной деятельности на расширение условий самообразования. Это одна из достаточно типичных индивидуальных самообразовательных стратегий. Здесь происходит условное принятие ряда институциональных норм как способа компенсации за возможность расширения пространства самообразования.

Приведем пример еще одной модели самообразования. Это самообразовательная стратегия с явно выраженной профессиональной монодоминантой. Вот лишь некоторые достаточно красноречивые выдержки из различных интервью с респондентом С.

*Респондент С:*

“... Выделиться в своей группе больше, чем остальные, мне никогда не хотелось. Хочется самоутвердиться в жизни, в профессиональной деятельности, здесь мне хочется быть даже лучше, чем мои согруппники”.

На вопрос о причине предпочтения сериала “Мелроуз Плейс” другим ответила: “Вообще к сериалам я плохо отношусь, к мексиканским, бразильским, они меня утомляют. Я смотрю именно “Мелроуз Плейс”, потому что это молодежный сериал и там показывают жизнь людей, которые достаточно преуспели в своей жизни и сами этого добились”.

- Вас интересуют стратегии преуспевания?

- Да, очень...

- Могли ли бы Вы сформулировать для себя правила жизни?

- Хотя бы взять из тех же 10 заповедей: не убий, не укради, уважай человека, относись к людям так, как бы ты хотел, чтобы они к тебе относились. И еще не обижать и не унижать людей, особенно тех, которых любишь, профессионально самоутвердиться, достичь чего-то в жизни, сделать карьеру, чтобы моя профессиональная деятельность прошла успешно.

На просьбу выделить виды деятельности, фиксируемые в течение недели, которые явились для нее самообразованием, был получен ответ: “Когда я готовлюсь к “уроку”, я считаю, что это самообразование, потому что я узнаю так много нового, что мне практически нужно, что это становится самообразованием. У нас сейчас будет сессия, я буду читать книги, свои лекции. На занятиях каждое слово преподавателя - это самообразование, потому что за ним стоит так много, что связано с моей профессией и мне пригодится в работе. Самообразованием я также назвала бы чтение литературы и просмотр познавательных телепередач”.

Здесь прослеживается потребность респондента в актуализации его самообразовательной деятельности в рамках институциональных форм социального взаимодействия, идентификации самообразования с институционально одобряемой деятельностью и абсолютное принятие институциональных норм.

Данные нашего исследования позволяют выделить два полюса в формировании индивидуальных стратегий самообразования: интерактивный (когда самообразование как способ саморазвития личности не сливается с институционально одобряемыми видами деятельности, а институциональные механизмы - нормы, требования - интериоризируются личностью лишь в той мере, в какой выступают условием ее саморазвития) и институциональный (когда самообразовательная деятельность тождественна институционально одобряемой, а институциональные средства выступают основным пространством самообразования).

Данные модели самообразования характерны для трех рассмотренных нами случаев. Респондент А демонстрирует интерактивную

модель, респондент С - явно выраженную институциональную и, наконец, респондент В - сочетание той и другой.

Необходимо отметить, что описанные модели выступают как типические и демонстрируют достаточно высокий уровень развития самообразования, представляющего собой мотивированную, целенаправленную, осознанную деятельность.

Тем не менее возможны фоновые модели самообразования, когда при сниженной потребности личности в самопроявлении и самовыражении институциональные нормативы и требования, обуславливающие ее поведение, играют роль средства отчуждения. В нашем исследовании мы сталкивались с такими моделями самообразования, зафиксировали их, что, собственно, явилось первой ступенью их анализа и классификации.

В качестве примера параметров одной из таких невыраженных стратегий самообразования можно указать следующие: все основные события собственной жизни респондентом характеризуются как случайное стечение обстоятельств, самообразовательная деятельность не рассматривается как способ их организации и не выступает ведущей ни в одном из периодов его жизни. Доминантная ориентация респондента на поиск внутренней гармонии и гармонии межличностных контактов осознается, но целенаправленных самообразовательных усилий в этой сфере не предпринимается. Круг чтения включает проблематику, связанную с этой ориентацией, но тем не менее достаточно ситуативен. Образовательная деятельность успешна, но самообразование выступает как сопутствующий ей вид деятельности. Ориентация на профессиональную деятельность выражена, но не доминантна, посредством самообразования формируются отдельные элементы профессионального сознания.

Изучение самообразования в качестве фонового либо сопутствующего вида деятельности предполагает разработку комплексных методик. Это тем более важно, что в ярко выраженных формах самообразование встречается далеко не у всех социальных групп, а изучение его зачаточных форм представляет особые трудности.

Дальнейшее изучение данных, полученных с помощью различных типов интервью, привело нас к представлению о самообразовании как виде и результате коммуникативной деятельности. Жизненные истории респондентов поставили нас перед необходимостью

признать, что самообразование не представляет собой исключительно моносубъектный вид деятельности, а существует лишь в режиме диалога субъекта самообразования с социальным контекстом.

Взаимодействие личности и социального окружения в виде диалогового обмена деятельностью, отношениями через непосредственные межличностные контакты представляет собой условие самообразовательного процесса индивида. Приведенные выше высказывания респондентов являются красноречивым подтверждением этого.

Активность личности в выборе и формировании пространства самообразования - одна из сущностных характеристик самообразования как вида коммуникативной деятельности. Пространством самообразования могут выступать институциональные формы взаимодействия.

Так, в соответствии со своими интересами студенты иногда видоизменяют сам учебный процесс.

*Респондент А:*

“Мы стихийно стали использовать такую методику. Зачем обсуждать хрестоматийные вещи, если можно обсудить такие проблемы, которые из них вытекают? Ну вот, мы сначала слушаем доклады, а потом устраиваем дебаты. Можно увидеть, насколько люди ориентируются в проблеме и жизни, также чужие точки зрения можно послушать, в общем, очень интересно. В обсуждение включаются люди, у которых сформировались свои мнения, это более интересно и более информативно и для себя, и для окружающих”.

Коммуникативная сторона внеинституциональной деятельности личности не менее значима для ее самообразования. Здесь, как правило, применяются индивидуальные способы создания условий для него.

*Респондент А:*

“Многие эти вопросы мы еще раньше, до семинара успели обсудить с моей подругой, мы с ней живем рядом, и когда у нас поднимаются эти вопросы, мы идем, потом еще по полчаса стоим и обсуждаем. Интересно с ней обсуждать антропологические проблемы, вопросы смысла жизни, потому что у нее своя есть устоявшаяся концепция, она человек верующий и многие доводы высказывает с точки зрения христианства, хотя ей, конечно, известны и другие. Поэтому мне всегда интересно сопоставить ее точку зрения с моей, потому что у нее она более традиционна и более соответствует именно традиционному религиозному мышлению, поэтому, когда у нас на семинаре этот вопрос всплывает, я точно знаю, что это мы можем обсудить и с другими, у кого очень радикальные точки зрения”.



Нарративное интервью дало возможность увидеть, что самообразование является формой коммуникативно-познавательной деятельности, которая не прерывается в процессе жизнедеятельности социального субъекта, создавая некий пространственно-временной континуум.

Социальные пространства самообразования не всегда линейно вытянуты, взаимопересекаясь же, они создают системы доминант, воздействующих на формирование самообразовательных стратегий респондента, обуславливая их индивидуальные черты.

Столь же важной характеристикой выступает и темп социального времени, событийная насыщенность жизни, однако, как показали исследования, будучи внешней детерминантой, он лишь опосредованно влияет на самообразовательные процессы.

Самообразование - это специфический тип коммуникации, которая ориентирована "внутрь" субъекта и выступает не как самостоятельный коммуникативный вид деятельности, а как условие самоорганизации субъекта. Самообразование представляет собой единство процессов коммуникации и самоорганизации, взаимообуславливающих друг друга.

Таким образом, у нас возникают все необходимые основания для того, чтобы в результате использования различных методик исследования самообразования сформулировать своего рода мини-теорию. Ее содержание сводится к следующим утверждениям:

1. Самообразование может представлять собой автономную (осознанную, мотивированную, предметную и целенаправленную) деятельность и в то же время выступать как сопутствующая другим видам деятельности социально регламентируемая неосознанная или малоосознанная активность, при которой усваиваются образцы и стереотипы действий, обретаемые на основе собственного опыта или в результате подражания.

2. Являясь процессом присвоения личностью интересубъективных значений социального контекста, самообразование осуществляется в диалоговом обмене информацией, деятельностью, отношениями между субъектом и социальным контекстом и объективируется в индивидуальной самообразовательной стратегии личности.

3. Самообразовательная стратегия есть процесс и результат организации личностью условий собственной самообразовательной дея-

тельности и одновременно способ ее индивидуальной самоорганизации.

Подводя итог краткого описания результатов исследования, необходимо сделать следующие выводы методического характера:

- Использование в исследовании “мягких” методик позволило выявить, что самообразование идентифицируется респондентами с широким спектром различных видов деятельности, таких как чтение литературы, посещение театра, рисование, сочинение музыки, учебная деятельность, работа в стройотряде, взаимоотношения с близкими, размышления о себе и своей жизни, просмотр телепередач, общение, работа, совмещаемая с учебной, и т.д.

- С одной стороны, этот факт говорит о необходимости расширения эмпирической базы исследования самообразования, с другой - о том, что самообразование должно изучаться как явление неоднородное, выступающее и в виде самостоятельной автономной деятельности, и в качестве фонового сопровождения других видов деятельности.

- Водоразделом в различиях между этими видами самообразования выступает уровень мотивации и мера осознанности мотивов действия и поведения. Методической проблемой здесь становится разработка измерительных процедур для определения и ранжирования уровневых параметров и классификации видов самообразовательной деятельности.

- Самообразование как фоновый, сопутствующий другим видам познавательно-коммуникативной активности почти никогда не выстраивается субъектом рационально, поэтому его изучение сложно и требует разработки специальных методических средств.

- Использование в исследовании заявленных методических принципов позволило прийти к пониманию самообразования как вида и результата коммуникативной деятельности. Данные исследования показали, что самообразование становится возможным и реализуется только в режиме диалога, в процессе постоянного взаимодействия, информационного, деятельностного взаимодействия субъекта самообразования с собственным окружением.

- Осуществляясь как вид коммуникативной деятельности, самообразование вместе с тем является способом и формой организации субъектом его социального окружения (социального контекста). На-

ши данные показывают, что если выбор внешних условий самообразования часто не зависит от респондента, то усилия по их “организации” и “оживанию” являются частью самообразовательной стратегии личности.

- Столь же важной составляющей индивидуальной самообразовательной стратегии выступает способ внутриличностной самоорганизации субъекта самообразования.

- Описанные выше самообразовательные модели: интерактивная и институциональная (среди которых выделяются образовательная, профессиональная) - представляют собой лишь два полюса индивидуальных самообразовательных стратегий, между которыми существует их большое видовое многообразие.

- Условия взаимодействия субъекта самообразования и социального контекста (их гармоничное сочетание либо противостояние) определяют характер самообразования, выбор самообразовательных стратегий личности и влияют на оптимальность процессов взаимодействия “индивид - социальное окружение”.

Подводя общие итоги данной главы, необходимо отметить, что возникновение самостоятельного направления исследований самообразования, кроме создания собственной теоретической базы, предполагает и разработку методической проблематики.

К ведущим методическим проблемам изучения самообразования можно отнести дальнейшую разработку методических принципов конкретно-социологического исследования самообразования, поиск оптимального соотношения качественно-количественных стратегий при изучении его конкретных аспектов, комплексную разработку проблем измерения в данной области, обоснование системы методов, реализующих изучение различных видов самообразования, формирование общих принципов и конкретных процедур анализа полученной информации, решение на методическом уровне проблем соизмеримости эмпирического знания, полученного в рамках различных методологических парадигм.

## Вместо заключения

До сих пор мы рассматривали теоретические вопросы социологии самообразования, между тем реализация ею практико-преобразовательных функций (в особенности регулятивной) ставит нас перед необходимостью разработки проблем социальной политики в сфере самообразования. Сформулированные таким образом, эти проблемы имеют явно выраженный практический, прикладной характер, их прагматическая востребованность связана с актуализацией роли самообразования в образе жизни отдельных социальных групп и развития общества в целом.

Сама постановка вопроса о социальной политике в отношении самообразования звучит нестандартно. По существу она является новой. Традиционно речь шла о таком объекте социальной политики, как образование. И разумеется, в той мере, в какой самообразование входило в образование как его составная часть, можно было говорить о социальной политике применительно к нему. Поскольку, однако, самообразование никогда не обрело в нашей стране законченных институциональных форм, сама постановка вопроса о социальной политике в области самообразования оказывается нетрадиционной и нуждается в прояснении.

С нашей точки зрения, социальная политика в области самообразования - это система (совокупность) управленческих воздействий на условия деятельности человека, детерминирующих определенный тип и характер его самостоятельной работы в целях саморазвития, самореализации. Эти воздействия возможно осуществлять через институциональные формы, в которые включено самообразование, в частности через создание системы непрерывного образования.

Социальную политику в области самообразования можно рассматривать в двух аспектах: широком и узком. В широком речь идет о признании самообразования как особого предмета социальной заботы и внимания, требующего соответствующих экономических, социально-политических, правовых решений, действий и регламентаций. Как справедливо отмечает директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО Ж.Аллак, "правительство... должно финансировать все уровни и типы как формальной, так и неформальной системы образования и

профессиональной подготовки для тех, кто хочет и способен воспользоваться ими, но не может за них заплатить” (Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М.,1993. С.49). В узком аспекте под социальной политикой в области самообразования мы будем понимать целенаправленную деятельность государственных и негосударственных органов и организаций по созданию благоприятных условий для развития этого вида деятельности в структуре образа жизни отдельных социальных групп (общностей) и их представителей.

Возникает вопрос о субъектах социальной политики в отношении самообразования. На федеральном и региональном уровнях это, несомненно, государство в лице его различных органов и структур, имеющих прямое либо косвенное отношение к образованию и культуре (министерства, ведомства, департаменты, управления, отделы, службы и т.д.). Однако по мере перехода от федеральных учреждений и организаций к региональным не может не возрастать роль фирм, спонсоров, фондов, отдельных предпринимателей, не просто занимающихся благотворительной деятельностью, а ставящих целью развитие системы образования в стране.

Несомненно, социальная политика должна отвечать ряду требований, точнее, включать в себя такие принципы, которые позволят реализовать потребности и интересы человека (социальной группы) в ходе самообразовательной деятельности.

Во-первых, она должна быть дифференцированной, т.е. по-разному учитывать интересы и потребности различных групп. Если самообразование проходит через весь спектр каждодневной деятельности той или иной социальной группы (например, педагогов), то в отношении таких групп социальная политика должна быть одной, учитывающей особую значимость этого вида деятельности. И совсем другой социальная политика в этой области может быть в отношении иных групп, где самообразование не доминирует как вид деятельности.

Во-вторых, социальная политика в сфере самообразования должна быть непрерывной и постоянной, поскольку непрерывной и постоянной становится сама эта деятельность. Чтобы самообразование действительно выступало в качестве такой деятельности, необходимо, чтобы оно стимулировалось внешними требованиями и реали-

зовывалось через постоянную востребованность приобретенных знаний и информации в повседневной практической жизни.

В-третьих, социальная политика в сфере самообразования должна быть нацелена на демонстрацию, показ его общественной значимости. В этом смысле она несовместима с бытующей не только в обыденном сознании, но иногда и в науке (например, в социальной психологии) позицией, согласно которой самообразование - это прежде всего личное дело каждого. Другими словами, социальная политика в сфере самообразования базируется не на психологическом, а на социологическом подходе к нему как социально значимому виду деятельности.

В-четвертых, следуя вышеупомянутому принципу, социальная политика в области самообразования должна быть сконцентрирована в деятельности особых социальных институтов. Нужна, следовательно, официальная институционализация самообразования, что пока не заложено в базовый арсенал социальной политики.

В-пятых, социальная политика в отношении самообразования должна учитывать реализацию принципов опережающего, перспективного характера самообразования и достижения промежуточных успехов в ходе его осуществления. Смысл самообразования - в возможности опережать состояние и уровень развития как производства, так и образования. Это опережение, что само по себе и есть достижение конкретного успеха, стимулирует человека к осуществлению новой, более эффективной самообразовательной деятельности. Таким образом формируется потребность в непрерывном самообразовании. Именно на процесс ее формирования и должна быть направлена социальная политика.

В-шестых, социальная политика в отношении самообразования должна носить государственный характер. Это означает, что ее соответствующее направление приобретает статус если не приоритетного, то особо важного, поскольку государство должно быть озабочено эффективностью самообразования в его широком экономическом, социальном, культурном диапазоне действия.

Ж.Аллак пишет: “Формирование образовательной политики на основе общей экономической и социальной политики - сложное дело, требующее политического чутья и профессионального понимания путей адаптации политических целей к сфере образования”

(Аллак Ж. Указ. соч. С.63). Приведенное суждение в не меньшей степени касается социальной политики нашего государства в области самообразования.

Общественная необходимость в развитии самообразования существовала всегда, хотя выражалась с разной степенью его востребованности. Но если в отношении образования такая потребность имела всегда открытый характер, то применительно к самообразованию этого часто не было. Указанное противоречие проявлялось в том, что для образовательного процесса готовились соответствующие кадры, создавались специальные учреждения, организации, учебные заведения - другими словами, необходимые условия; самообразование же всегда оказывалось в тени. Молчаливо предполагалось, что это деятельность скорее не социального, а индивидуального плана. А поскольку это так, то она не требует специального внимания и работы по созданию условий для ее осуществления. При этом упускалось из виду, что без самообразования нет самого образования, что первое есть необходимая предпосылка второго, без чего эффективность образовательного процесса не может быть гарантирована.

И поныне необходимость самообразования как особого вида деятельности для многих профессиональных групп никак не учитывается и не фиксируется в нормативных документах, время, затрачиваемое на самообразование, не включается в рабочее время. С позиций институционального подхода нормативное закрепление самообразования как особого вида деятельности для ряда профессиональных групп, чей способ жизнедеятельности вообще нельзя представить без самообразования, например педагогических работников всех структур, звеньев и уровней, научных работников, деятелей культуры и т.д., просто необходимо.

Возьмем для примера группу инженерно-педагогических работников профессиональных училищ. По данным различных социологических исследований, проведенных в ряде регионов страны, в том числе и с нашим участием на Урале, в Свердловской области, объем совокупного рабочего времени педагогов (время уроков, подготовки к ним, классной и внеклассной работы, организационных мероприятий, заполнения документации и т.д.) колеблется в пределах 50-60 ч в неделю (см.: Борисова Л.Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60-90-х гг.):

Дис. ... д-ра социол. наук. Новосибирск, 1993. С.53; Опыт исследования образа жизни учительства. Свердловск, 1978. С.12-14, 28-30). Как отмечают исследователи, соотношение регламентированной (часы учебных занятий) и нерегламентированной (все остальное) частей рабочего времени нередко составляет 1:2, а то и 1:3. В таких условиях при всем стремлении педагога к самообразованию найти необходимое для этой деятельности время оказывается крайне сложно с учетом необходимости бытовой деятельности, элементарного (даже небольшого) отдыха и восстановления сил.

Ясно, что для таких социальных групп просто необходима особая социальная политика, которая бы предусматривала и регламентировала время для самообразования. По нашему мнению, это в равной степени касается и инженеров на производстве, и врачей, и других категорий работников, духовное воспроизводство и развитие которых немислимо в условиях быстрого прогресса знаний без активной самообразовательной деятельности. Другими словами, самообразование должно быть заложено в структуру их рабочего времени и соответствующим образом нормативно регламентировано.

Социальная политика государства в отношении самообразования должна быть направлена не только на создание “временных” условий для этой деятельности, но и на решение “пространственных” и содержательных проблем самообразования. Далеко не везде есть библиотеки, тем более крупные, дающие возможность работать в них либо брать литературу домой. Да и само количество источников информации и их формы (в том числе ориентированные на работу на компьютере) не отвечают современным требованиям. Отсутствие средств на их покупку и на приобретение журналов и газет затрудняет активную самообразовательную деятельность.

Следовательно, самообразование с точки зрения объективных предпосылок его развития должно по необходимости привлекать внимание и соответствующие инвестиции в него, т.е. должно стать объектом особой целенаправленной социальной политики.

Что касается субъективных факторов развития самообразования, то здесь речь может идти о формировании особой его культуры, базирующейся на потребностях, интересах, ориентациях, установках на этот вид деятельности.



Решение этой задачи, как показывают социологические исследования и опыт практической работы, достигается за счет выявления мотивации самообразования и целенаправленной деятельности, связанной с ее учетом. Так, исследования студентов Уральского государственного профессионально-педагогического университета, проводимые с нашим участием с 1991 г., показывают, что самообразование для большинства из них не является глубокой внутренней потребностью, а выступает скорее результатом внешнего воздействия, определенной необходимости самостоятельной работы над собой для достижения целей профессиональной подготовки. К аналогичным выводам приходит и Г.К.Чернявская в исследованиях студентов Уральского государственного технического университета (см.: Чернявская Г.К. Указ. соч.С.98-99).

Необходимость целенаправленной деятельности по формированию потребности в самообразовании вытекает и из социологических исследований свободного времени. Они показывают тенденции заметного сокращения времени на самообразование (см.: Артемов В.А. Социальное время: Проблемы изучения и использования. Новосибирск, 1987. С.161). Отсюда следует важность такого субъективного фактора развития самообразования, как потребность в нем, которая постепенно может превратиться во внутреннюю необходимость и даже привычку.

Социальная политика в сфере самообразования может иметь федеральный и региональный аспекты. В первом случае имеется в виду создание особой нормативной базы для развития самообразования в масштабах всей страны. Нормативные документы - законы, подзаконные акты и т.д. - должны, как нам кажется, иметь дифференцированный характер, принимая во внимание различные категории населения и социальные группы. Одно дело - нормативные акты, касающиеся всех без исключения граждан, и совсем другое - документы, направленные на регулирование деятельности групп, в образе жизни которых самообразование должно быть доминантным видом деятельности (или одним из таковых).

Федеральный аспект социальной политики в сфере самообразования должен, как нам кажется, предполагать создание специализированных учреждений для изучения проблемы и последующих практических шагов в области ее решения. Этим учреждениям могло

бы быть поручено создание программы развития самообразования в стране и представление ее для рассмотрения и утверждения в соответствующие законодательные и исполнительные органы власти.

Эта программа, как нам представляется, должна предусматривать создание условий для развития самообразования во всем обществе, включая его финансирование, строительство зданий для центров самообразования, оснащенных современной техникой (возможно это делать на базе существующих библиотек, дворцов, домов культуры, клубов и т.д.), подготовку кадров для работы в этих центрах, развитие пропедевтики самообразования, методики его изучения и т.д.

Региональный аспект социальной политики в области самообразования, будучи связан с реализацией федеральной программы, должен учитывать специфику региона во всех отношениях. Он мог бы также включать в себя создание собственной программы развития самообразования в регионе с учетом особенностей территории, социальных групп, включенных в производство, науку, культуру, образование, степени развитости в регионе культурно-образовательной среды (инфраструктуры) и других факторов, что повлияло бы на осуществление региональной социальной политики в сфере самообразования.

Рассуждая об особом направлении социальной политики, мы понимаем, что сегодня его возможности и степень практического воплощения явно ограничены. В условиях, когда система образования финансируется по такому минимуму, дальше которого опускаться просто невозможно, и когда действует уже не “остаточный” принцип (образованию выделяется только то, что остается после вычета затрат на иные сферы жизни), а “безостаточный” (на образование ничего не остается), идея развития самообразования и создания для этого соответствующих условий в масштабах страны звучит неправдоподобно.

Однако не только сегодняшним днем жива Россия. Мы убеждены, что пройдет какое-то время, страна выйдет из глубочайшего кризиса (в том числе и образования), в котором она находится, и система получения знаний, работы с информацией на институциональном и внеинституциональном уровнях получит необходимую дополнительную поддержку. Начнет создаваться и действовать та социальная

политика, в которой условия для развития самообразования обретут достойную поддержку и заботу.

В наше время на ситуацию в образовании и самообразовании существенно влияет рынок. Серьезные коррективы вносит общая экономическая и политическая обстановка в стране. Переход к рыночным структурам во многих сферах жизни ставит довольно жестко вопрос о необходимости заниматься самообразованием каждому, кто хочет быстрее и эффективнее войти в рыночные отношения. Дело в том, что действующая в стране система образования поворачивается к ним медленно и неуклюже, и надежды многих представителей молодого (и не только молодого) поколения все больше связываются не с институциональными образовательными формами, а с самообразованием. Это надежды на себя не только в содержании и направленности деятельности, обращенной к новой ситуации, но и в подготовке к ней.

Разумеется, пока такое стремление не имеет всеобъемлющего характера (это объясняется и недостаточной культурой самообразовательной деятельности, и отсутствием государственной системы помощи самообразованию). Многие люди обращаются к различным образовательным структурам, которые помогли бы им включиться в рыночные отношения, дать знания, позволяющие эффективно работать в новых социально-экономических условиях.

Специфика «рыночной» жизни такова, что она предъявляет требования не столько к образовательным структурам, сколько к человеку. Он должен уметь готовить себя к деятельности сам, т.е. обладать необходимой культурой самообразования.

Если раньше основной целью было получение образования в различных институционализированных формах, а самообразование выступало одним из средств достижения этой цели, то теперь создается все больше условий для того, чтобы поменять их местами. В этом, собственно, и суть новой парадигмы образования и самообразования: основная тяжесть переносится с первого на второе.

Конечно, этот процесс растянут на достаточно длительное время. Сегодня мы переживаем лишь его начальную стадию. Тем более важно не упустить момент и начать перестройку социальной политики с учетом данного обстоятельства.

Рынок имеет дело непосредственно с человеком, а не с образованием. Последнее есть только механизм, который призван подготовить человека к новым способам деятельности. Но на практике рынку нужен лишь субъект деятельности, обладающий знаниями, умением активно участвовать в экономическом, социальном, политическом процессах. Строго говоря, рынку все равно, кто, где и как будет готовить этого субъекта деятельности. Важно лишь, чтобы он отвечал предъявляемым требованиям.

Зато не “все равно” самому субъекту деятельности и государству, которое существует за его счет (как налогоплательщика) и в этом смысле должно создавать условия для реализации его потребностей и интересов. Эта деятельность по созданию условий и есть социальная политика. Она социальна в той мере, в какой касается интересов и потребностей не только отдельных людей, но и целых социальных групп. Она - политика в той мере, в какой связана с формированием и функционированием социальных институтов, направленных на реализацию этих потребностей и интересов.

Рассматривая условия функционирования самообразования, мы можем констатировать, что этот процесс будет эффективным в случае, если у субъекта самообразования:

- 1) сформирована потребность в нем;
- 2) самообразование является самоцелью личности;
- 3) социокультурная среда благоприятна, что предполагает следующее:
  - образование, культура осознаются обществом как ценность;
  - разработана нормативно-правовая база самообразовательной деятельности, созданы материальные условия для нее;
  - учебные заведения всех структурных уровней системы образования осуществляют подготовку к самообразованию;
  - созданы и скоординированы в своей деятельности все элементы системы непрерывного образования.

Пока нет оснований говорить о наличии совокупности факторов, создающих оптимальные условия для осуществления самообразования как вида деятельности. Социальная политика государственных органов, по-видимому, должна осуществляться в нескольких направлениях:

- социально-правовое нормотворчество, связанное с расширением нормативно-правовой и социальной базы для осуществления самообразовательной деятельности с учетом потребностей различных социальных групп в самообразовании (оно должно, по видимому, иметь опережающий характер);

- в области образования - ориентация учебных заведений на инновационные методы обучения, способствующие развитию навыков самообразования, пропедевтика самообразования;

- осознанное целенаправленное воздействие просветительско-пропагандистского характера, формирующее ценностные приоритеты знания, образования, культуры;

- создание системы непрерывного образования.

В условиях формирования рыночных отношений социальная политика в области самообразования обретает специфические черты. Особенно возрастают требования к проработке нормативно-правового статуса всех элементов социальной и социально-профессиональной защищенности человека. Во-первых, это касается профессионального самообразования, которое в значительной степени может и должно быть институционализировано. В этом случае оно становится объектом социальной политики, объектом как управления и регламентации, так и поддержки, помощи со стороны государства. Во-вторых, должны быть разработаны социально-правовые нормы, закрепляющие неотъемлемое право личности на свободный выбор видов самообразовательной деятельности. Это право должно быть по меньшей мере декларировано в условиях жесткого давления узкой профессиональной специализации и чрезмерной прагматизации сознания.

Данные меры не столько имеют правовой характер, сколько обретают социальный смысл, идя в русле общецивилизационного процесса гуманизации образования. Их суть - в защите личностных форм самореализации от процессов отчуждения и тотальной технократизации сознания.

Государственная политика, осуществляющая курс реформ по переходу к новым социально-экономическим отношениям, не может не учитывать социальных последствий этих преобразований, а следовательно, должна сглаживать, оптимизировать адаптационные процессы, неодинаково протекающие в различных социальных группах

нашего общества. Поскольку последствия переходного кризиса проявляются через совокупность видовых различий социальной адаптации, то можно вычленить и направления социальной политики, актуализирующей самообразовательную деятельность в сферах социально-профессиональной, социально-бытовой, социально-политической, социально-психологической, а также социокультурной адаптации.

Безусловно, содержательная сторона социальной политики в области самообразования не может исчерпываться только структурой адаптационных механизмов, она должна учитывать также процессы социализации, тесно переплетающиеся (но не пересекающиеся) с адаптационными, ядром которых является самореализация, самоактуализация, самоутверждение личности.

Что касается первого, широкого аспекта социальной политики, то здесь нужна постановка вопроса об общественной важности самообразования в масштабах всего государства, применительно ко всем категориям населения. В этом случае необходимо формирование институциональных условий для реализации самообразовательной деятельности: создание системы учреждений и организаций, помогающих людям реализовать их потребность в самообразовании, формирование основ нормативного регламентирования этого вида деятельности с учетом факторов использования рабочего и вне рабочего (в том числе свободного) времени, выделение необходимых материальных и финансовых ресурсов и т.д.

Благодаря такой частичной институционализации самообразование имеет шанс превратиться в важное средство не только индивидуально-личностного развития, но и совершенствования общества в целом. Последнее, естественно, явится не прямым, а опосредованным следствием институционализации самообразования.

Отметим, что этот процесс, если он и начнет осуществляться (в чем сегодня есть немало сомнений, учитывая кризисное состояние российского общества), будет заметно отличаться от институционализации образования. Не будем забывать, что образование есть всегда процесс взаимодействия как минимум двух групп людей, двух типов общностей: обучающихся и обучающих (что бы ни говорили о педагогике сотрудничества как средстве превращения этих групп в равных субъектов образовательного процесса). Там, где взаимодей-

ствуют хотя бы две группы людей, занимающих неодинаковые социальные позиции, уже необходим особый социальный институт для регулирования отношений между ними.

Применительно к самообразованию мы имеем взаимодействие не двух групп людей, а людей, которые получают знания, информацию, с их источниками: книгой, компьютером, иной познавательной средой. Возникает противоречие между потребностью “самообразующейся” личности в обеспечении информационным функционально-коммуникативным самообразовательным полем и реальностью самого этого поля, не соответствующего устремлениям человека.

Для устранения этого противоречия, создания благоприятных условий деятельности человека в сфере самообразования и нужны определенные институциональные усилия общества.

Создание институциональных условий самообразования необходимо также для осуществления его непрерывности, которая (если речь идет о таких видах самообразования, как профессиональное) способствует значительному повышению его эффективности. Идея непрерывного самообразования является вообще доминирующей, как нам кажется, в развитии и самообразования, и образования в целом - доминирующей как для личности, так и для общества.

Из сказанного следует, что в стране складываются определенные предпосылки для превращения самообразования в особый предмет социальной политики. Ее эффективность в новых условиях функционирования общества должна определяться не набором тех или иных конкретных действий, направленных на создание благоприятных условий для развития самообразования, а их системой, охватывающей нормативно-правовые, материально-финансовые и социально-организационные меры. В самом общем виде эта социальная политика может предстать как соединение нормативно-правового, материально-финансового и социально-организационного механизмов, обеспечивающих успешное развитие самообразования и как вида деятельности, и как социального института, и как системы.

## Литература

Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI в. М., 1994.

Абрамова Н.Т. Ценности образования, новые технологии и новые формы знания // Вопр. философии. 1998. №6.

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Аверинцев С.С. Судьбы европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью // Из истории средних веков и Возрождения. М., 1976.

Агафонова Н.В. Прогресс и традиции в науке. М., 1991.

Агг А. Мир человека как субъекта производства. М., 1984.

Аитов Н.А. и др. Непрерывное образование и вуз. М., 1989.

Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. М., 1986.

Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара, 1993.

Александрова Т.Л., Зборовский Г.Е., Лемперт В. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочих местах в России и в Германии. Екатеринбург, 1996.

Алексеев А.Н., Дудченко В.С. Контент-анализ как специфический способ "прочтения" текстов // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976.

Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993.

Альмодовар Ж.П. Рассказ о жизни и индивидуальная траектория: сопоставление масштабов анализа // Вопр. социологии. 1992. Т.1, №1.

Анализ и классификация педагогических технологий в СССР и зарубежных странах. Л., 1991.

Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.

Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988.

Андреева Г.М. О соотношении микро- и макросоциологии // Вопр. философии. 1970. №7.



- Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997.
- Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
- Андренев Н.Б. Методологические проблемы науки. Чита, 1993.
- Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. М., 1994.
- Антология педагогической мысли: В 3 т. М., 1988. Т.1: Прогрессивная западная мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке; 1989. Т.2: Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональной подготовке.
- Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. Фрунзе, 1961.
- Артемов В.А. Социальное время: Проблемы изучения и использования. Новосибирск, 1987.
- Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
- Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России // Мир России. 1996. №3.
- Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологических исследований. М., 1995.
- Батыгин Г.С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии. М., 1986.
- Батыгин Г.С., Девятко И.Ф. Миф о “качественной социологии” // Социол. журн. 1994. № 2.
- Бауман З. Философские связи и влечения постмодернистской социологии // Вопр. социологии. 1992. Т.1, №2.
- Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984-1985. М., 1986.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования: Актуальные проблемы. Свердловск, 1991.
- Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992.
- Белановский С.А. Метод фокус-групп. М., 1996.
- Белановский С.А. Свободное интервью как метод социологического исследования // Социология: 4М. 1991. № 2.
- Белл Р. Социология. М., 1980.
- Беляева Л.А. Философия образования на пороге XXI века // Образование и нравственность. Екатеринбург, 1996.

- Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа, 1997.
- Бергер П., Лукман Г. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995.
- Бердников В.А. Основные факторы макроэволюции. Новосибирск, 1990.
- Бердяев Н.А. Самопознание: (Опыт философской автобиографии). М., 1991.
- Бернал Дж. Наука в истории общества. М., 1956.
- Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века: Размышления социолога. М., 1988.
- Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. М., 1993.
- Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1978.
- Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990.
- Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. М., 1994.
- Бим-Бад Б.М. Образование для свободы в России//Педагогика. 1993. № 6. С.3-8.
- Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М., 1994.
- Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979.
- Богомолова Н.Н., Фоломеева Е.В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. М., 1997.
- Бодалев А.А. Психология о личности. М., 1988.
- Бондарев П.Б. Русская идея в философии образования//Филос. исслед. 1993. № 2.
- Борисова Л.Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60-90-х гг.): Дис. ... д-ра филос.наук. Новосибирск, 1993.
- Бродский Е.Б. Категория истины в контексте современного структурализма// Обществ. науки и современность. 1998. №4.
- Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.
- Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.

- Бубер М. Два образа веры. М., 1995.
- Бургос М. История жизни. Рассказывание и поиск себя // Вопр. социологии. 1992. Т.1, № 2.
- Бурдые П. Начала. М., 1994.
- Бурдые П. Рынок символической продукции // Вопр. социологии. 1993. № 1,2.
- Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96: Альманах рос.-фр. центра социол. исслед. ИС РАН. М., 1996.
- Бутов А.Ю. Основные закономерности эволюции среднего образования в России (XIX век) // Филос. исслед. 1994. № 1.
- Васильева Т.С. Основы качественного исследования: обоснованная теория // Методология и методы социологических исследований: (Итоги работы поисковых проектов 1992-1996 гг.). М., 1996.
- Ватин И.В. Человеческая субъективность. Ростов н/Д., 1985.
- Ващекин Н.П., Абрамов Ю.Ф. Информационная деятельность и мировоззрение. Иркутск, 1990.
- Вершловский С.Г. Непрерывное образование учителя как предмет научного исследования и управления // Молодой учитель в системе непрерывного образования. Л., 1987.
- Веселкова Н.В. Методические принципы полужформализованного интервью // Социология: 4М.1995. № 5-6.
- Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я. Социальный облик студенчества 90-х годов // Социс. 1997. №10.
- Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург; Н.Тагил, 1995.
- Владиславлев А.П. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы. М., 1978.
- Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: Темат. сб. науч. тр./ Под ред. Г.Н.Серикова. Челябинск, 1987.
- Вуз в системе непрерывного образования. СПб., 1992.
- Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI в.: прогностические модели // Педагогика. 1994. №2.
- Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум в интерпретации Эдмунда Гуссерля // Вопр. философии. 1992. № 7.
- Гайденко П.П. Эволюция понятия "наука". М., 1980.

- Героименко В.А., Лазаревич А.А., Титаренко Л.Г. Знание. Компьютер. Общество. Минск, 1992.
- Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
- Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. М., 1993.
- Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
- Гидденс Э. Элементы теории структуризации // Современная социальная теория: Бурдьё. Гидденс. Хабермас. Новосибирск, 1995.
- Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Л., 1989.
- Гольдгамер Г.И. Научно-информационная деятельность: Практика и проблемы. М., 1987.
- Городской учитель - социально-профессиональный портрет: Информ.-аналит. отчет по материалам социол. исслед. Екатеринбург; Н. Тагил, 1993.
- Горохов В.А., Коханова Л.А. Основы непрерывного образования в СССР. М., 1987.
- Горохов В.Г., Розин В.М. Введение в философию техники. М., 1998.
- Государство и образование: опыт стран Запада. М., 1992.
- Границы науки: возможности альтернативных моделей познания. М., 1991.
- Громов Р.Г. Очерки информационной технологии. М., 1992.
- Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. М., 1983.
- Грязнов Б.С. Логика, рациональность, творчество. М., 1982.
- Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М., 1990.
- Гурова Р.Г. Социальная педагогика // Пед. энцикл: В 5 т. М., 1968.Т.4.
- Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. М., 1981.
- Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология // Вопр. философии. 1992. № 7.
- Десятко И.Ф. Диагностическая процедура в социологии: Очерк истории и теории. М., 1993.

Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург, 1998.

Девятко И.Ф. Модели объяснения и логика социологического исследования. М., 1996.

Дейк Ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.

Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. М., 1998.

Дмитриева Е.В. Фокус-группы в маркетинге и социологии. М., 1998.

Дмитриенко В.А., Люрья Н.А. Образование как социальный институт: (Тенденции и перспективы развития). Красноярск, 1989.

Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.

Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1986.

Докторов Б.З. О надежности измерения в социологическом исследовании. Л., 1979.

Донцов И.А. Самовоспитание личности. М., 1984.

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.

Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.

Дэйвисон М. Многомерное шкалирование: методы наглядного представления данных. М., 1986.

Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Социология: Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995.

Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Ист.-пед. очерк. М., 1987.

Елканов С.В. Профессиональное самовоспитание учителя. М., 1986.

Ерасов Б.С. Социальная культурология: В 2 ч. Ч.2. М., 1994.

Жабский М.И. Надежность социологических измерений// Социол. исслед. 1982. № 4.

Жабский М.И. Обоснование репрезентативности социологического исследования // Социол. исслед. 1982. № 2.

Жабский М.И. Принципы стандартизированного интервью // Социол. исслед. 1985. № 3.

Ждановских М.И. Потребность в образовании как социологическая проблема: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 1997.

- Живи и знай: Белая книга детства и образования в России. М., 1995.
- Журавлев В. История жизни бомжа // Судьбы людей. Россия. XX век. М., 1996.
- Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
- Журавлев В.Ф. Анализ коммуникации в качественном интервью // Социология: 4М. 1996. № 7.
- Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. 1993-1994. № 3-4.
- Затуливетер Ю. Компьютерная революция в социальной перспективе//Свобод. мысль.1996. № 7.
- Зборовский Г.Е. Профессиональная и внепроизводственная деятельность инженера-педагога: Учеб. пособие.Свердловск, 1987.
- Зборовский Г.Е. Социологическая теория и отраслевое знание // Проблемы теоретической социологии. СПб., 1994.
- Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2ч. Екатеринбург, 1993-1994.
- Зборовский Г.Е. Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социс. 1997.№2.
- Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. М.,1995.
- Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998.
- Зеленов Л.А. Становление личности. Горький, 1989.
- Зельманов А.В. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества // Филос.науки . 1987. № 2.
- Зимин А.И. Социология образования: вопросы остаются//Социс. 1994.№ 3.
- Злобин Н. Культурные смыслы науки. М., 1997.
- Измерение в социологии // Рос. социол. энцикл. М., 1998.
- Изучение случая // Там же.
- Ильин В.В. Критерии научности знания. М., 1989.
- Интерпретация и анализ данных в социологических исследованиях. М.,1987.
- Информатизация общества и философия. М., 1991.
- Информатика и культура. Новосибирск, 1990.
- Ионин Л.Г. Основания социокультурного анализа. М.,1995.

- Исследование информационных потребностей в фундаментальной науке. Новосибирск, 1990.
- Калинкин Е.В. Высшая школа в системе непрерывного образования. Минск, 1990.
- Калмыкова Е.С., Мергенталер Э. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории // Психол. журн. 1998. № 5-6.
- Касавин И.Т. Постигая многообразие разума // Зablуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М., 1990.
- Касавин И.Т. Типы социальности в структуре знания (принципы познания социальной реальности). М., 1990.
- Качанов Ю.Л., Шматко Н.А. Семантические пространства социальной идентичности // Социальная идентификация личности. М., 1993.
- Кессиди Ф. От мифа к логосу. М., 1985.
- Клигер С.А., Косолапов М.С., Толстова Ю.Н. Шкалирование при сборе и анализе социологической информации. М., 1978.
- Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. М., 1986.
- Коган В.З., Уханов В.А. Человек: информатика, потребность, деятельность. Томск, 1991.
- Коган Л.Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992.
- Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М., 1984.
- Коган Л.Н., Попов В.Г., Цыпленков В.Л. Социальные проблемы молодежи в начальной период перехода к рыночной экономике. Екатеринбург, 1993.
- Когнитивные исследования за рубежом: Методы “искусственного” интеллекта в моделировании политического мышления. М., 1990.
- Козиев В.Н. Самообразование и самооценка учителя//Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. М.,1986.
- Козина И.М. Особенности применения стратегии исследования случая “case study” при изучении производственных отношений на промышленном предприятии // Социология: 4М. 1995. № 5-6.
- Козина И.М. Теоретические и методические проблемы case study как стратегии социологического исследования: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1996.

Козлова Н.Н. Документ жизни: опыт социологического чтения // Socio-Logos'96: Альманах рос.-фр. центра социол. исслед. ИС РАН. М., 1996.

Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания: Пособие для преподавателей. М., 1994.

Козлова О.Н. Национальные модели воспитания и гуманизм. М., 1993.

Козлова Т.Н., Файнбург З.И. Рабочий класс и образование //Рабочий класс и соврем. мир. 1982. № 4.

Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск, 1985.

Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М., 1991.

Колесников Ю.С. Образование как социальная ценность: Эволюция взглядов студентов. Ростов н/Д., 1991.

Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1993. № 7.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.

Кон И.С. Социология личности. М., 1967.

Кондратьев С.В. и др. Информатизация общества: Проблемы и решения. М., 1990.

Конечная В.П. Социология коммуникации. М., 1997.

Кооп А.В. Образование и социализм: О закономерностях развития и функционирования системы образования при социализме. Таллин, 1983.

Косолапов С.М., Подвойский В.П. Социология образования: Учеб. для педвузов. М., 1993.

Кочергин А.Н., Коган В.З. Проблемы информационного взаимодействия в обществе: (Филос.-соц. анализ). М., 1980.

Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. Минск, 1991.

Кузнецова Н.И. Наука в ее истории. М., 1982.

Кузнецова Т.Ф. Философия и проблема гуманитаризации образования. М., 1990.



- Куликов В.Б. Педагогическая антропология. Свердловск, 1988.
- Куликовский Л.Ф., Мотов В.В. Теоретические основы информационных процессов. М., 1987.
- Культура и развитие научного знания. М., 1991.
- Культура, образование, развитие индивида. М., 1990.
- Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. М., 1970.
- Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. Оренбург, 1993.
- Кухтевич Т.Н. Социология воспитания: Учеб. пособие. М., 1989.
- Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск, 1992.
- Лазаревич А.А. Научное знание в информационном обществе. Минск, 1993.
- Лазарсфельд П. Измерение в социологии //Амер. социология. М., 1972.
- Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. М., 1992.
- Левитан К.М. К методике педагогического самоанализа//Проблемы самообразования в системе повышения квалификации педагогических кадров школ. Л., 1979.
- Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1991.
- Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1993.
- Легенский Г.И. Цель и способы воспитания. М., 1990.
- Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социол. очерки. М., 1990.
- Логика социологического исследования. М., 1987.
- Лосев А.Ф. Знак, символ, миф. М., 1984.
- Лосев А.Ф. История античной эстетики: Высокая классика. М., 1974.
- Лосев А.Ф. Мифология//Филос. энцикл: В 5 т. Т.3. М., 1964.
- Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М., 1978.

- Лосева И.Н. Теоретическое знание: проблемы генезиса и различения форм. Ростов н/Д., 1989.
- Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек - текст - семиосфера - история. М., 1996.
- Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т.1. М., 1992.
- Лукин В.М. Модели индустриальной и постиндустриальной цивилизаций в западной футурологии // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 6. 1993. Вып. 1.
- Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописании современного общества // Социо-логос: Социология. Антропология. Метафизика. Вып.1. М., 1991.
- Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.
- Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1978.
- Малкей М. Наука и социология знания. М., 1986.
- Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983.
- Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. М., 1988.
- Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
- Мамчур Е.А. Проблемы социокультурной детерминации научного знания: К дискуссиям в современной постпозитивистской философии науки. М., 1987.
- Мангейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
- Мандельштам О.Е. Слово и культура. М., 1987.
- Марков Б.В. Разум и сердце: история и теория менталитета. СПб., 1993.
- Маслов А.С. Структура мотивации самообразования студентов в условиях вузовской подготовки. Волгоград, 1993.
- Маслова О.М. Качественная и количественная социология: методология и методы: (По материалам круглого стола) // Социология: 4М. 1995. № 5-6.
- Маслова О.М. Образы изучаемой реальности в формализованном и нарративном интервью // Социология: 4М. 1998. № 10.
- Маслова О.М. Ситуация интервью: формализованные и неформализованные методы исследования // Методология и методы социологии.

- логических исследований: (Итоги работы поисковых проектов 1992-1996 гг.) М., 1996.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М., 1997.
- Математические методы анализа и интерпретация социологических данных. М., 1989.
- Медынский Е.Н. Просвещение в СССР. М., 1955.
- Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью. М., 1991.
- Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М., 1997.
- Мионов В.Б. Век образования. М., 1990.
- Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
- Моин В.Б. Две стратегии измерения // Социол.исслед. 1989. № 6.
- Моисеев Н.Н. Информационное общество: возможности и реальность // Полис. 1993. № 3.
- Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы: Экол.-политолог. анализ // Вопр. философии. 1995. № 1.
- Мясникова Л.А. Тайна и смысл индивидуального бытия. Екатеринбург, 1993.
- Назаретян А. Истина как категория мифологического мышления // Обществ. науки и современность. 1995. № 4.
- Найн А.Я. Инновации в образовании. Челябинск, 1995.
- Наторп П. Социальная педагогика: (Теория воспитания воли на основе общности) / Пер. с нем. А.А.Громбаха. СПб., 1911.
- Наука и образование в стратегии национальной безопасности и регионального развития: Материалы науч. конф. Екатеринбург, 1999.
- Наука, культура, образование на рубеже XXI века: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 1995.
- Наумова К.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988.
- Наумченко И.А. Самообразование будущего учителя. Саранск, 1974.
- Научные революции в динамике культуры. М., 1987.
- Непомнящий А.В., Захаревич В.Г. Самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция в учебном процессе. Таганрог, 1989.

- Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992.
- Никаноров С.П. Метод концептуального проектирования систем организационного управления // Социология: 4М. 1996. № 7.
- Никифоров А. Революция в теории познания? // Обществ. науки и современность. 1995. № 4.
- Новиков П.Н., Зуев В.М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. М., 1996.
- Новый социально-философский словарь. Екатеринбург, 1993.
- Ноэль Э. Массовые опросы: Введение в методiku демоскопии. М., 1978.
- Нэбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. М., 1992.
- О человеческом в человеке. М., 1991.
- Об образовании: Закон Российской Федерации. М., 1992.
- Образование в конце XX века: Материалы круглого стола // Вопр. философии. 1992. №9.
- Образование в мире на пороге XXI века. М., 1991.
- Образование: время перемен. Екатеринбург; Н.Тагил, 1992.
- Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. М., 1986.
- Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике. М., 1991.
- Образование и культура в Российской Федерации. М., 1992.
- Образование и культура: История и современность. Томск, 1989.
- Образование как фактор социального развития молодого поколения. М., 1990.
- Орлов Г.П. На пути к "глобальной социологии" // Уральская социология на рубеже веков: преемственность поколений: В 2 ч. Ч.1. Екатеринбург, 1999.
- Орлов Г.П. Свободное время: условие развития человека и мера общественного богатства. Свердловск, 1989.
- Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
- Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. Новгород, 1998.
- Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ереван, 1989.

- Осипов Г.В., Андреев Э.П. Методы измерения в социологии. М., 1977.
- Павлов Б.С. Из школьного в рабочий класс. М., 1989.
- Паниотто В.И., Максименко В.С. Количественные методы в социологических исследованиях. Киев, 1982.
- Парамонова С.П. Динамика морального сознания. Пермь, 1997.
- Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1997.
- Патрушев В.Д. Методика изучения бюджета времени трудящихся // Социол. исслед. 1980. № 1.
- Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983.
- Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
- Петров А.Ю. Формирование потребности личности в непрерывном образовании: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1991.
- Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991.
- Печчеи А. Человеческие качества. М., 1985.
- Пивоваров Д.В., Алексеев А.С. Операционный аспект научного знания. Иркутск, 1987.
- Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1984.
- Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985.
- Полякова Н.Л. От трудового общества к информационному: Западная социология образования об изменении социальной роли труда. М., 1990.
- Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
- Пригожин А.И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. М., 1994.
- Приобретение знаний. М., 1990.
- Проблемы интеграции образования и науки. М., 1990.
- Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования. Свердловск, 1990.
- Проблемы непрерывной подготовки инженерно-педагогических кадров. Екатеринбург, 1991.
- Проблемы теории культуры М., 1980.
- Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.

- Психологические проблемы самообразования учителя: Сб.науч.тр. М.,1986.
- Психология: Слов. /Под общ. ред.А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1990.
- Психолого-педагогические основы непрерывного образования. Кемерово, 1992.
- Пцфангль И. Теория измерений. М., 1976.
- Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. М., 1995.
- Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. М., 1991.
- Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции. М., 1995.
- Рожанский И.Д. Античная наука. М., 1980.
- Рождественский С. Подходы к формализации жизненных историй качественными методами // Судьбы людей. Россия. XX век. М., 1996.
- Роузентал Ф. Торжество знания. М., 1978.
- Рубакин Н.А. Избранное: В 2 т. М., 1975.
- Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социс. 1996. № 6.
- Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопр. философии. 1989. № 4.
- Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. М., 1984.
- Рувинский Л.И., Соловьева А.Б. Психология самовоспитания. М., 1982.
- Руткевич Е.Д. Феноменологическая социология знания. М., 1993.
- Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988.
- Саганенко Г.И. Надежность результатов социологического исследования. Л.,1983.
- Саганенко Г.И. Социологическая информация. Л., 1979.
- Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.
- Салмин Ю.А. Самообразование преподавателей теоретических дисциплин профтехучилищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993.

- Самарская Е.А. Постиндустриализм как критическая позиция//Обществ. науки и современность. 1998. № 2.
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.
- Свердловская область: региональное образовательное пространство: Инфор.-аналит. отчет по материалам социол. исслед. /Авт.-сост. Ю.Р.Вишневский, В.Т.Шапко. Екатеринбург, 1994.
- Семенюк З.П. Информационный подход к познанию действительности. Киев, 1988.
- Сериков Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения. Курган, 1997.
- Сериков Г.Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности. Иркутск, 1980.
- Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск, 1992.
- Сериков Г.Н. Элементы теории системы управления образованием: В 4 ч. Челябинск, 1994-1997.
- Система образования Свердловской области: проблемы, тенденции и перспективы/Авт.-сост. Ю.Р.Вишневский, В.Т.Шапко. Екатеринбург, 1992. Ч.1,2.
- Смелзер Н. Социология. М.,1994.
- Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования: Тр. по социологии образования.Т.1, вып.1. М., 1993.
- Современные теории познания: Сб. обзоров и реф. М., 1992.
- Соколов А.Н., Солонин Ю.Н. Предмет философии и обоснование науки. М.,1987.
- Соломонцев Л.А. Совершенствование сбора и обработки информации в социологии образования и науки: Автореф. дис....канд. социол. наук. М., 1991.
- Социальная динамика современной науки. М.,1995.
- Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
- Социология образования // Социология в России. М., 1998.
- Социология образования//Социол. слов. Минск, 1991.
- Социология образования//Филос. энцикл.: В 5 т. Т.4. М., 1970.
- Социология: проблемы духовной жизни. Челябинск, 1992.

- Сошнев А.Н., Куйкин В.Н. Образование как объект социального анализа//Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 6. 1993. Вып.1.
- Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники.М., 1995.
- Столин В.В. Самосознание личности.М., 1983.
- Структура и развитие науки. М., 1978.
- Стратегия образования: Исследовательский проект “Учитель” /Л.Г.Борисова, Л.Ф.Колесников, М.Ф.Ткач, В.Н.Турченко. Новосибирск, 1990.
- Структура и смысл (формальные методы анализа в современной науке). Киев, 1989.
- Субботин М.М. Гипертексты: Новые формы письменной коммуникации. М., 1994.
- Суд над системой образования: Стратегия на будущее. М., 1991.
- Судаков В.Н. Мифология воспитания: Очерки теории развития воспитания личности. Свердловск, 1991.
- Судьбы людей: Россия, XX век. Биографии семей как объект социологического исследования. М., 1996.
- Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение). М., 1998.
- Татарова Г.Г. Новые подходы в методологии анализа данных // Трансформация социального пространства в посткоммунистических странах и новые подходы в социальных науках: Тез. докл. Междунар. конф. Самара, 1998.
- Татарова Г.Г. Основание для выбора методов сбора и анализа информации в социологическом исследовании // Социология: 4М. 1993-1994. № 3-4.
- Татарова Г.Г. Типологический анализ в социологии. М., 1993.
- Теоретические основы непрерывного образования. М., 1987.
- Теория и методы социологических исследований. М., 1984.
- Теория познания: В 5 т. Т.4 : Познание социальной реальности. М., 1995.
- Тернер Р. Сравнительный контент-анализ биографий // Вопр. социологии. 1992.Т.1, № 1.
- Толстова Ю.Н. Кризис социологического измерения в начале нашего века и пути выхода из него // Социология: 4М. 1996. № 7.



- Толстова Ю.Н. Логика математического анализа социологических данных. М., 1991.
- Толстова Ю.Н. Обобщенный подход к определению понятия социологического измерения // Методология и методы социологических исследований: (Итоги работы поисковых проектов 1992-1996 гг.). М., 1996.
- Толстова Ю.Н. Одномерное шкалирование: тестовая традиция в социологии // Социология: 4М. 1997. № 8.
- Толстова Ю.Н. Принципы анализа данных в социологии // Социология: 4М. 1991. № 1.
- Томпсон Д.Л., Пристли Д. Образование // Социология. М., 1998.
- Томпсон П. История жизни и анализ социальных изменений // Вопр. социологии. 1993. № 1-2.
- Трескова С.И. Социолгвистические проблемы массовой коммуникации. М., 1989.
- Троу М. Социология образования // Американская социология. М., 1972.
- Тулмин С. Человеческое понимание. М., 1984.
- Туровский М.Б., Туровская С.В. Культурная сущность образования // Культура - традиции - образование: Ежегодник. М., 1990.
- Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974.
- Файнберг Л.А. У истоков социогенеза. М., 1980.
- Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М., 1989.
- Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980.
- Филиппов Ф.Р. Социология образования // Социс. 1994. № 8-9.
- Философия образования для XXI века. М., 1992.
- Философия образования: состояние, проблемы, перспективы: (Материалы заочного круглого стола) // Вопр. философии. 1995. № 11.
- Фуко М. Слова и вещи. М., 1977.
- Хабермас Ю. Модерн - незавершенный проект // Вопр. философии. 1992. № 4.
- Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер.7. Философия. 1993. Т.1, №4.
- Харин Ю.А. Социальная сила знания. Минск, 1991.

- Харчев А.Г. Социология воспитания. М., 1990.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.
- Хинтикка Я. Логико-эпистемологические исследования. М., 1980.
- Хинтикка Я. Проблемы истины в современной философии // Вопр. философии. 1966. № 9.
- Холтон Дж. Тематический анализ науки. М., 1981.
- Хоффман А. Проблемы достоверности и надежности в устной истории // Биографический метод в социологии: история, методология и практика. М., 1994.
- Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М., 1989.
- Хьюбнер К. Истина мифа. М., 1996.
- Хьюбнер К. Критика научного разума. М., 1994.
- Хюсен Т. Образование в 2000 году. М., 1987.
- Ценностные аспекты развития науки. М., 1990.
- Цырба Н.Ф. Самоутверждение личности: (Соц.-филос. анализ). Киев; Одесса, 1989.
- Чернозуб С.П. Реформа высшей школы: наследие и диктат традиций//Обществ. науки и современность. 1998. № 2.
- Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1983.
- Чернявская Г.К. Трудный путь к самому себе: Очерки саморазвития личности. СПб., 1994.
- Чернякова Н.С. Истина как смысл человеческой деятельности. СПб., 1993.
- Чесноков С.В. Детерминационный анализ социально-экономической информации. М., 1982.
- Чесноков С.В. Основы гуманитарных измерений. М., 1985.
- Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры // Социс. 1997. № 10.
- Шацкий Е. Утопия и традиция. М., 1990.
- Швырев В.С. Неопозитивизм и проблемы эмпирического обоснования науки. М., 1966.
- Шевардин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995.
- Шелер М. Формы знания и образования // Человек. 1992. № 4,5.
- Шелер М. Формы знания и общество //Социол. журн. 1996. №1/2.

- Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997.
- Шкуратов В.А. Историческая психология. М., 1997.
- Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. М., 1983.
- Шнейдер Б. Глобальная революция //Свобод. мысль. 1993. № 9.
- Штомпка П. Много социологий для одного мира // Социол. исслед. 1991. № 2.
- Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996.
- Шубкин В.Н. Социологические опыты: Методол. вопр. соц. исслед. М., 1970.
- Шюц А. Возвращающийся домой // Социс. 1995. № 2.
- Шюц А. Структура повседневного мышления // Социс. 1988. №2.
- Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках // Американская социологическая мысль.М.,1994.
- Щедровицкий Г. и др. Педагогика и логика. М., 1993.
- Щедровицкий Г.П. Лингвистика, психолингвистика, теория деятельности: Избр. тр. М., 1995.
- Щедровицкий Г.П. О строении атрибутивного знания: Избр. тр. М., 1995.
- Щедровицкий Г.П. Педагогика и социология. Избр. тр. М., 1995.
- Эдельгауз Г.Е. Достоверность статистических показателей. М., 1977.
- Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности//Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
- Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. 1995. № 3-4.
- Ядов В.А. Стратегия и методы качественного анализа //Социология: 4М. 1991. № 1.
- Якубович В.Б. Качественные методы или качество результатов //Социология:4М. 1995. № 5-6.
- Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социол. журн. 1997. № 3.
- Ballantine J.H. The Sociology of education. N.Y., 1989.
- Boudon P. Education, Opportunity and Social Inequality.N.Y., 1974.

- Bryman A. Quality and quantity in social research. L., 1988.
- Champion D., Kurth S., Hastings D., Harris D. Sociology. N.Y., 1984.
- Coleman J.S., Hoffer T. Public and Private High Schools: The Impact of Communities. N.Y., 1987.
- Coombs P.H. The World Crisis in Education: the view from the eighties. N.Y.; Oxford, 1985.
- Datta L. Paradigm wars: a basis for peaceful coexistence and beyond // The qualitative-quantitative debate: new perspectives. San Francisco, 1994.
- Doob Ch. Sociology: An Introduction. N.Y., 1985.
- Dumazedier J. Problèmes actuels de la sociologie du loisir//Aspects de la sociologie française. P., 1966.
- Giddens A. Sociology. Cambridge, 1989.
- Handbook of Sociology / Ed. by N.Smelser. Beverly Hills, 1988.
- Hurd G. Human Societies: An Introduction to Sociology. L., 1986.
- Johnson A.G. Human Arrangements: An Introduction to Sociology/ Under the General Editorship of R.K.Merton. Orlando, 1992.
- Lempert W. Moral Development in the Biographies of Skilling Industrial Workers // Journal of Moral Education. 1994.Vol. 23, N.4.
- Macionis J. Sociology. New Jersey, 1991.
- Mercer B.E., Covey H.C. Theoretical Frameworks in the Sociology of Education. Cambridge, 1980.
- Merton R.K. Social Theory and Social Structure. N.Y., 1957.
- Moor St., Hendry B. Sociology. Sevenoaks, 1986.
- Rossi P. The war between the qualis and quants: is a lasting peace possible // The qualitative-quantitative debate: new perspectives. San Francisco, 1994.
- Scientific rationality: the sociological turn / Ed. by J.R.Brown. Dordrecht; Boston, 1984.
- Sewell W.H., Featherman D.L. Schooling and Achievement in American Society. N.Y., 1976.
- Sociological Abstracts. San Diego; 1994.
- Stark W. The Sociology of knowledge. L., 1971.
- Taylor M., Rhyne L., Rosenthal St., Dogby K. Introduction to Sociology. N.Y., 1987.

Toffler A. The Third wave. N.Y., 1980.

Turner J. Sociology: The Science of Human Organization. Chicago, 1986.

Zimmerman D.N., Wieder D.L. The Diary-diary-interview method // Qualitative methods. Cambridge, 1982.

## Оглавление

Введение.....	3
<b>ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЦИОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Социальные предпосылки социологии самообразования.....	7
1.2. Теоретические предпосылки социологии самообразования.....	27
1.3. Предмет социологии самообразования.....	45
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>63</b>
2.1. Особенности социологического исследования самообразования.....	63
2.2. Понятие и функции самообразования.....	87
2.3. Структура и виды самообразования.....	107
<b>ГЛАВА 3. МЕТОДИКА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>128</b>
3.1. Соотношение качественных и количественных стратегий в исследовании самообразования.....	128
3.2. Специфика конкретно-социологического изучения самообразования различных социальных групп.....	150
Вместо заключения.....	180
Литература.....	192

Елена Анатольевна Шуклина

СОЦИОЛОГИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ:  
ПРЕДПОСЫЛКИ, МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

Редактор Е.А. Ушакова

Печатается по постановлению редакционно-  
издательского совета университета  
Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

---

Подписано в печать 25.05.99. Формат 60x84/16. Бумага для  
множ.аппаратов. Усл. печ. л. 12,5. Уч.-изд. л. 13,0. Тираж 500 экз.  
Заказ 133.

---

Издательство Уральского государственного профессионально-  
педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроите-  
лей, 11.

Ризограф УГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

