

Российская академия наук  
Институт восточных рукописей

**Розенберговский сборник**  
Востоковедные исследования и материалы

Санкт-Петербург  
2014

Печатается по решению Учёного совета ИВР РАН

Рецензенты:

доктор филологических наук И.В. Кульганек  
доктор культурологии, проф. О. И. Даниленко

ББК 86.39

Р64

**Р64 Розенберговский сборник: востоковедные исследования и материалы /** Ред.-сост. Т.В. Ермакова; Институт восточных рукописей РАН. — СПб.: Издательство А. Голода, 2014. — 524 с. ISBN 978-5-94974-066-8

Сборник состоит из четырёх разделов: «Буддологические исследования», «Традиционные идеологии Востока», «Дискурс о Востоке и востоковедах: персоналии, подходы, проблематика», «История востоковедения». Статьи, размещённые в первых трёх разделах, отражают промежуточные итоги и результаты исследований письменных памятников. В последнем разделе представлены комментированные публикации материалов из Архива востоковедов ИВР РАН и статьи об истории коллекций Азиатского музея — Института восточных рукописей РАН.

ISBN 978-5-94974-066-8

© Институт восточных рукописей РАН, 2014

© Авторы публикаций, 2014

## Содержание

<b>Введение.</b> Письменные памятники и дискурс о Востоке в зеркале современных российских исследований .....	10
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### Буддологические исследования

<b>Е.П.Островская.</b> С.Ф. Ольденбург — организатор и методолог отечественной буддологической школы .....	22
<b>Письма Высокоумудрого Рэннэ</b> (первая тетрадь, письма первое — седьмое). Перевод с японского языка, комментарий, предисловие <b>В. Ю. Климова</b> .....	39
<b>Письма Высокоумудрого Рэннэ</b> (первая тетрадь, письма восьмое— пятнадцатое). Перевод с японского языка, комментарий <b>В.Ю. Климова</b> .....	76
<b>А. В. Зорин.</b> Антишиваитские мотивы в апологетических буддийских гимнах .....	104
<b>П.Д. Ленков.</b> О буддийском влиянии на даосскую мысль в позднесредневековом Китае: концепция «двух видов препятствий» в тексте «Лун мэнь синь фа» .....	118
<b>П. Д. Ленков.</b> Традиционные буддийские и даосские психофизические практики в Китае: перспективы антропологического подхода .....	131
<b>С. Ю. Рыженков.</b> Письменные памятники из Дуньхуана: буддийский канон .....	138
<b>Е.А. Кий.</b> Основные источники для изучения редкой иконографической формы Манджушри .....	144
<b>И.С. Гуревич.</b> Роль письменных буддийских источников для исследований в области исторической грамматики .....	155
<b>Е. Ю. Харькова.</b> Монастыри как часть буддийского сакрального ландшафта .....	168
<b>Е.Ю.Харькова.</b> Сакральный ландшафт в буддийской агиографии и «повествованиях о святых местах» .....	174

## Традиционные идеологии Востока

- С.Л.Бурмистров.** Структура аргументации в первой части  
*Upadeśa-sāhasī* Шанкары ..... 182
- С.Л. Бурмистров.** Религиозное сознание и понятие границы  
в философии Рамануджи и Мадхвы ..... 194
- Е.В.Столярова.** Титулы эпического Вишну  
(анализ имён и практики их рецитации) ..... 211
- Трактат «Шаттримшаттаттва-сандоха» Амритананды  
с «Вивараной» Раджанакананды. Перевод с санскрита,  
исследование, комментарии **В.П. Иванова** ..... 219
- С.Х. Шомахмадов.** Эпитет аджита («Непобедимый»)  
в индийской религиозной традиции ..... 240
- М.Ю. Ульянов.** Структура «комментирующего комплекса»  
Чуньцю Цзочжуань («Комментарий Цзо к Чуньцю»):  
соотношение «исторического» и «каноноведческого» ..... 248
- Г.С. Попова.** Шуцзин («Канон [исторических] документов»)  
в I тыс. до н.э.: запись, передача и канонизации ..... 271
- М.С. Целуйко.** «Пояснительные сочинения» как жанр памятников  
общественной мысли периода Чжаньго (453–221 гг. до н.э.):  
о сопоставлении формы текстов эпиграфического  
сочинения Хэ Лу и фрагмента традиционного памятника  
антологического характера Го юй («Речи царств») ..... 287
- А.С. Рысаков.** Ритуал совершеннолетия согласно  
каноническому тексту И ли «Церемонии и ритуалы» ..... 297
- Е.А. Островская, А.Ф. Горбачева.** Ислам как традиционная  
религиозная идеология ..... 313

## Дискурс о Востоке и востоковедах: персоналии, подходы, проблематика

- Д.В. Возчиков.** Религии Индии и Юго-Восточной Азии  
в отчёте венецианского путешественника Никколо Конти ..... 336
- Д.В. Возчиков.** Философы или жрецы? Брахманы в описании  
венецианского путешественника Никколо Конти ..... 347

<b>Л.Б. Четырова.</b> Имение князей Тюменей в межкультурном ландшафте (по материалам письменных источников) .....	353
<b>С.Д. Серебряный.</b> О.О. Розенберг и судьбы российских японистов его поколения .....	365
<b>А.С. Колесников, Ю.Н. Стрижак.</b> Проблемы власти и политики в воззрениях кн. Э.Э. Ухтомского .....	377
<b>П.И. Рысакова.</b> Глобальное и локальное в восточно-азиатской социологии образования .....	395
<b>Е.А. Островская.</b> Россия и Китай в Центральной Азии: в поисках консенсуса .....	410

### **История востоковедения**

<b>С.Л. Бурмистров.</b> Востоковедное наследие Генри Томаса Колбрука ...	416
<b>В.П. и А.П. Шнейдер.</b> Воспоминания о Минаеве Иване Павловиче. Предисловие, примечания, подготовка к публикации <b>Т.В. Ермаковой</b> .....	431
<b>А.В. Зорин.</b> М.И. Тубянский и Тибетский фонд Азиатского музея — Института востоковедения АН СССР .....	450
Архивные материалы к биографии и деятельности М.И. Тубянского. Предисловие, примечания, подготовка к публикации <b>М.Н. Кожевниковой</b> .....	457
<b>М.И. Воробьева-Десятовская.</b> Языки и типы письма как аспект изучения буддийской коллекции индийского фонда ИВР РАН .....	491
<b>Е.П. Островская.</b> Буддийское рукописное историко-документальное наследие северной и северо-западной Индии в составе индийского фонда ИВР РАН .....	509
<b>Об авторах</b> .....	522

П.И. Рысакова

## Глобальное и локальное в восточно-азиатской социологии образования<sup>1</sup>

Статья посвящена анализу современного состояния социологического изучения образования в странах АТР — Китае, Японии и Тайване. Рассматривается краткая история развития социологии образования в этих странах, выделены доминирующие теоретико-методологические подходы и основные направления эмпирических исследований образования.

*Ключевые слова:* социология образования, региональные традиции социологического изучения образования, локализация социологической теории.

Современные тенденции глобализации образования — процессы интеграции национальных образовательных систем, формирование «единого образовательного пространства», сложение глобального рынка образовательных услуг, усиление образовательной и трудовой миграции — ставят перед исследователями и практиками образования сходные вопросы и проблемы. Проведение международных конференций и осуществление совместных исследовательских проектов позволяют учёным из разных стран обмениваться опытом изучения образования и обнаруживать многочисленные точки соприкосновения. Всё чаще можно слышать призывы к консолидации усилий в исследовании актуальных проблем современного образования и содействию развития глобальной науки, не имеющей границ. Безусловно, учёных из разных стран объединяет единство принятых теоретических подходов, методология исследования и магистральные проблемы в изучении образования. Однако можем ли мы говорить о сложении так называемой глобальной социологии образования, не признающей национальных границ, или же следует признать существование локальных национальных/региональных школ социологии образования?

Необходимо отметить, что проблема выделения и анализа локальной специфики национальных школ актуальна не только применительно к социологии образования как частной отрасли социологического знания, но и для социологии в целом. Начиная с 1980—1990-х гг. и вплоть до настоящего времени в мировом социологическом дискурсе развёртывается активная дискуссия о проблеме универсальности социологического знания и его возможных локальных вариантах.

Обсуждение этой темы было инициировано и поддерживается в настоящее время различными международными организациями, в первую очередь Между-

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 12-06-90826-мол\_рф\_нр.

народной социологической ассоциацией (ISA) и Юнеско. В течение нескольких десятилетий под эгидой МСА был реализован ряд проектов, посвящённых анализу интернационализации социологии и формирования национальных социологических традиций (The ISA Handbook, 2010; Facing..., 2010; World..., 2010).

Несмотря на остроту дискуссии о перспективах развития национальных социологических школ и разнообразие представленных точек зрения, в мировом социологическом сообществе утвердилась достаточно определенная позиция по этому вопросу. Согласно ей, следует говорить о едином ядре социологической теории, обладающей высокой степенью универсальности, но допускающей локальные интерпретации в зависимости от конкретных условий отдельного национального сообщества. Наиболее перспективным для развития социологического знания видится признание «интернациональной социологии, признающей локальные варианты», нежели дискуссии об «одной социологии для одного мира», или «разных социологиях для одного мира» (Sztompka, 2010, p. 23—27).

Как показывает анализ подготовленных МСА тематических сборников, освещающих варианты локальных социологических традиций, для большинства исследователей критерием для выделения отдельной социологической школы выступает наличие национального государства, экономическая, политическая и идеологическая деятельность которого в конечном счёте определяет судьбы развития социологии в той или иной стране (Burawoy, 2010, p. 56—57).

Иными словами, проблема развития национальных социологических школ осмысливается по преимуществу с позиции локальной рецепции теоретического ядра западной социологии. Отметим, что представленные в разнообразных тематических сборниках обзоры национальных социологических школ по сути подтверждают данную перспективу рассмотрения. Освещение особенностей той или иной локальной школы, как правило, исчерпывается кратким очерком социально-экономических и политических, идеологических условий конкретной страны, экскурсом в историю освоения западных социологических концепций и развития научно-исследовательских и образовательных центров, перечислением центральных фигур социологов, признанных в данном сообществе, и наиболее актуальных направлений исследований.

В то же время следует отметить, что проблема локальных школ в мировой социологии вызывает отчётливый интерес в среде неевропейских социологов. И обсуждение этой проблемы разворачивается уже несколько в ином ключе. Начиная с 1960—1970-х гг. и по сути вплоть до настоящего времени одной из центральных тем в социологической дискуссии Латинской Америки, Южной и Восточной Азии выступает проблема так называемой «локализации» социологического знания. В фокусе внимания оказываются вопросы некритического восприятия теоретико-методологического инструментария западной социологии, ограниченность его адекватности и применимости для изучения конкретных специфических условий отдельных стран. Наибольшее обсуждение вызывает

проблема локализации собственно социологической теории, интерпретируемой весьма свободно как адаптация и уточнение теоретико-методологического инструментария западной социологии или как разработка принципиально иной, оригинальной социологической теории, выстраиваемой на философско-эпистемологических традициях того или иного общества.

Несомненно, дискуссия о локализации социологического знания выступает важной составляющей процесса институционализации социологии как исследовательской дисциплины в научном сообществе той или иной страны. Однако обращает на себя внимание тот факт, что эта на первый взгляд научная проблема зачастую обретает также и идеологическое звучание, будучи рассмотренной уже в перспективе реализации социально-экономических и политических проектов национального строительства. Ярким примером здесь может послужить специфика обсуждения перспективы развития национальной социологической школы среди восточно-азиатских ученых и их ближневосточных коллег. Так, в КНР и Иране общий контекст дискуссии задаётся признанием общемирового доминирования западной социологии и констатацией свойственного ей европоцентризма. Основной вектор развития социологической школы, по мысли исследователей, должен быть направлен на усиление её локального компонента — совершенствование теоретико-методологического инструментария, подходящего для изучения специфических условий данного общества. Проект локализации социологии такого рода направлен на решение не только сугубо научных проблем, но и идейно-политических — презентации самостоятельного творческого потенциала национальной социологической школы и её признания в международном научном сообществе, преодоление доминирования западной социологической теории (The ISA Handbook, 2010).

Иными словами, неевропейские социологи, отстаивая развитие региональных социологических школ, акцентируют возможность развития иной, неевропейской по своему происхождению, социологической теории. Это и позволит незападным социологическим школам претендовать на равное участие в мировом социологическом дискурсе. В этой связи обретает особую актуальность изучение современного состояния региональных социологических школ, что и позволит установить их локальную специфику и перспективы теоретического развития. Наше дальнейшее рассмотрение будет посвящено анализу восточноазиатских исследований в области социологии образования — одной из наиболее динамично развивающихся отраслей социального знания. Именно социологи образования в странах АТР наиболее часто обращаются к проблеме локализации западноевропейской социологической теории.

Изучение социологических исследований образования, реализуемых в восточно-азиатских странах — Китае, Японии, Тайване<sup>2</sup> — как единого направления

---

<sup>2</sup> Тайвань (Китайская республика на Тайване) — частично признанное государство в Восточной Азии, утратившее членство в ООН после вступления в организацию КНР



обусловлено общностью исторических судеб этих обществ, а также существующими между ними весьма активными культурно-научными связями. Китай, Япония, Тайвань представляют собой общества конфуцианского культурного ареала, традиционное социально-политическое устройство которых формировалось при идеологической опоре на учение конфуцианства. Конфуцианство оказало решающее влияние на сложение присущей этим обществам ценностно-нормативной системы.

Перечисленные выше страны объединяют также интенсивные культурные и научные контакты. И здесь необходимо сделать краткое пояснение. Безусловно, исторически именно Китай играл лидирующую роль в Азиатско-Тихоокеанском регионе, выступая центром распространения специфической духовной и материальной культуры — иероглифической формы письменности, учения конфуцианства и восточноазиатской ветви буддизма. Знакомство с западной культурой на протяжении длительного времени было весьма фрагментарным и ограничивалось преимущественно контактами с европейскими миссионерами. Целенаправленный интерес к изучению европейской культуры отчётливо обозначается в китайском обществе начиная со второй половины XIX в. Военные столкновения с европейскими странами, окончившиеся поражением китайского правительства, стимулировали достаточно активное обращение национальной интеллектуальной элиты к изучению социально-политического и экономического опыта развития западных стран, предопределившего их преимущество. Именно этот опыт и учитывался китайскими интеллектуалами при разработке проектов масштабных реформаторских преобразований второй половины XIX в.

И здесь следует отметить тот факт, что многие западные социально-политические и экономические концепции оказались доступными китайским интеллектуалам уже в переводах и интерпретациях, выполненных японскими мыслителями. Япония, осуществившая успешную модернизацию во второй половине XIX в., послужила для Китая примером успешной рецепции и адаптации европейского социального опыта в условиях восточного общества. Именно Япония стала впоследствии азиатским центром образовательной мобильности для китайской молодёжи, знакомившейся с западной общественно-политической мыслью уже в японских интерпретациях.

в 1971 г. Основание Китайской республики в 1911 г. знаменовало падение Маньчжурской империи и установление новой формы китайской государственности. Гражданская война середины XX в. между правящей Китайской Национальной народной партией Гоминьдан и Коммунистической партией Китая завершилась провозглашением КНР в 1949 г., поражением Гоминьдан и ее вытеснением на о. Тайвань. В настоящее время фактическая юрисдикция Китайской республики распространяется только на о. Тайвань и сопредельные острова. Тем не менее, Тайвань является одной из наиболее развитых экономик Восточной Азии, ведет активную неформальную внешнеполитическую деятельность. В последние годы существенное внимание уделяется нормализации отношений с материковым Китаем, активно развиваются экономические, научные, культурные связи.

Надо признать, что становление и развитие социально-гуманитарных исследований на Тайване также во многом связано с деятельностью японской администрации. На протяжении первой половины XIX в. Тайвань пребывал в статусе японской колонии, значимой для метрополии преимущественно своими природными ресурсами. Вместе с тем, именно усилиями японской колониальной администрации были заложены основы современной системы высшего образования на Тайване — созданы университеты, ставшие центрами образовательной и научной деятельности. Тогда же под руководством японских ученых стали осуществляться первые антропологические и социологические исследования тайваньского общества (Chang Mau-kuei, Chang Ying-hwa, Tang Chih-chieh, 2010, p. 158—192).

На современном этапе учёных Китая, Японии, Тайваня связывают интенсивные научные и образовательные контакты, совместные исследовательские проекты. Регулярно проводятся международные конференции. Активный образовательный и научный диалог между Китаем, Японией, Тайванем, существующий сегодня, а также длительная история культурно-исторических связей позволяет нам объединить социологические исследования образования в этих странах в единую восточно-азиатскую традицию.

Социология образования в современных восточно-азиатских странах представляет собой весьма динамично развивающуюся отрасль социогуманитарного знания. В Китае, Японии и на Тайване функционируют профильные научные сообщества, объединяющие социологов образования, выпускаются соответствующие научные журналы. Курсы по социологии образования прочно заняли своё место в рамках учебных планов ВУЗов.

Начало процесса институционализации социологии образования в Китае, Японии и Тайване датируется по-разному в силу особенностей социально-экономического и политического развития этих обществ. Так, в Китае первые шаги в направлении социологического изучения образования были сделаны ещё в первой трети XX в., то есть практически одновременно с аналогичными исследованиями в США и отдельных европейских странах. В Японии интерес к данной отрасли знания отчетливо обозначается в послевоенный период, уже в 1940—50-е гг., на Тайване — несколько позднее, в 1960—70-е гг. (Ли Чуньлин, Лю Чанг, 2012, с. 234, 249; Chang Jason C., Zhang Renjie, 2003, p. 211—231).

Несмотря на различия в периодизации, процесс становления социологии образования в этих странах объединяет несколько особенностей. Прежде всего надо отметить тот факт, что социология образования, как и другие отрасли социологии и современные социально-гуманитарные науки в целом, оказывается для восточно-азиатских исследователей преимущественно инокультурным знанием, привнесённым извне. Важнейшей составляющей процесса становления социологии образования в азиатских странах так или иначе оказывается изучение и рецепция западно-европейской традиции социологического изучения образования. И это неизбежно вызывает в локальном сообществе дискуссии

относительно перспектив применения заимствованных концепций и поиска собственного уникального облика национальной социологии образования.

Вместе с тем подчеркнутый интерес, который восточно-азиатские исследователи проявляют к социологии образования, представляется вовсе не случайным. Здесь мы имеем в виду то обстоятельство, что традиционная социально-политическая концепция конфуцианства, утвердившаяся в Китае и сопредельных странах, неизменно подчёркивала первостепенное значение подготовки образованных кадров для осуществления успешного управления. На протяжении столетий практически все крупные реформаторские проекты, предлагавшиеся китайскими интеллектуалами, включали в качестве своего неизменного компонента программу подготовки профильных кадров, которые и были призваны реализовать эти реформы. Уже в наше время одной из важнейших составляющих программ модернизации, реализованных в послевоенное время Японией и Тайванем, стала реформа образования, нацеленная на подготовку высококвалифицированных кадров, способных работать в наукоёмких отраслях. Пристальное внимание к расширению среднего и высшего образования позволило этим странам реализовать специфическую модель экономического развития, ориентированную на максимальное привлечение и использование интеллектуального потенциала человеческих ресурсов. Такая стратегия компенсировала нехватку природных ресурсов и превратила эти страны в ведущие азиатские и мировые экономики. В современном Китае традиционный приоритет образования обрёл воплощение в реализуемом коммунистическим правительством курсе «наука и образование возродят государство». Таким образом, наблюдаемые на современном этапе в восточно-азиатских странах активное изучение западных социологических концепций образования, развитие и расширение исследований образования оказываются во многом подготовленными спецификой локальной социально-политической культуры. Становление социологии образования в Восточной Азии осуществляется в контексте многолетней и масштабной социально-политической и культурно-научной модернизации азиатских обществ, нацеленной на обретение этими странами собственного статуса в международном сообществе, в том числе и в сфере научных исследований.

Сделанные нами предварительные замечания позволяют обратиться к более детальному рассмотрению современного состояния социологии образования в восточно-азиатских странах. Итак, начало становления социологии образования в Японии и на Тайване относится к послевоенному периоду. В Китае, несмотря на активное обращение китайских мыслителей в 20–30-х гг. XX в. к зарубежным — европейским и советским — педагогическим концепциям, а также западной традиции социологии образования, развитие этой отрасли знания было приостановлено в период коммунистического строительства 1950–1970-х гг. в силу наделения её статусом «буржуазной науки». Возрождение социологии образования в Китае на современном этапе относится уже к периоду 1970–80-х гг., когда китайское правительство стало проводить широкомасштабные

социально-экономические и образовательные реформы в рамках курса «реформ и открытости».

В Японии и на Тайване развитие социологии образования было во многом связано с расширением педагогического образования. Данная отрасль социологического знания рассматривалась как одна из основных дисциплин в курсе профессиональной подготовки педагогов. В силу этого преподавание этой дисциплины осуществляется преимущественно на базе педагогических вузов, где также были учреждены научные центры социологического изучения образования (там же). В этом отношении институционализация японской и тайваньской социологии образования обнаруживает сходство с большинством западно-европейских стран.

Напротив, в Китае центрами социологического изучения образования выступают не только педагогические ВУЗы. Важную роль в организации и осуществлении исследований играют многопрофильные университеты, например, Пекинский Университет, Университет Цинхуа, но также научно-исследовательские институты национальной Академии Наук и её региональных подразделений (Ли Чуньлин, Лю Чанг, 2012, с. 238)<sup>3</sup>. На наш взгляд, различия в локализации центров социологии образования — в структуре педагогических или социологических центров — определили специфику основных направлений исследований, осуществляемых в Японии, Китае и на Тайване.

Как мы отметили выше, становление социологии образования в азиатских странах было напрямую связано с процессом освоения и изучения западного, преимущественно американского опыта социологических исследований. Решающее влияние американской интеллектуальной традиции на становление этой научной отрасли в Японии и на Тайване во многом объясняется необычайно тесными военно-политическими и экономическими связями, установившимися между этими странами в послевоенный период. Интенсивное американо-азиатское сотрудничество разворачивалось также в сферах образования и науки. Так, учреждение центров социологии образования в японских послевоенных ВУЗах осуществлялось при непосредственном содействии американских специалистов (там же, с. 249). Многие тайваньские социологи образования осваивали азы специальности во время обучения в американских высших учебных заведениях (Тань Гуандин).

Несколько иная ситуация складывалась в социологии образования КНР. Китайские исследователи сконцентрировались на более широком изучении зарубежных традиций социологии образования, уделяя внимание не только американским и европейским исследованиям, но также и работам советских социологов. Так, в Китае вплоть до настоящего времени достаточно широкой

---

<sup>3</sup> При учреждении Академии наук как формы организации научных исследований китайское правительство активно использовало опыт СССР.

известностью пользуется учебник «Социология образования» Филиппова Ф.Р. (Цянь Миньхуэй, 2003).

Так или иначе, ранний этап становления азиатской социологии образования был связан с активным освоением теоретико-методологического инструментария западной традиции исследования, знакомством с достижениями европейских, американских социологов, публикациями переводов ключевых текстов и хрестоматий.

Пристальное внимание к развитию зарубежной социологии образования имело результатом распространение и утверждение среди азиатских социологов тех же теоретико-методологических подходов, которые приняты и в западно-европейской традиции. Причём рецепция и применение этих подходов в исследованиях образования осуществлялась учёными из азиатских стран практически без временного отставания от их европейских коллег. На ранних этапах развития социологии образования в Восточной Азии в 1950–1960-е гг. наибольшее распространение получил структурно-функциональный анализ. Начиная с 1980-х гг. популярность стали обретать «новая» социология образования, неомарксистские теории образования П. Бурдьё, Б. Бернштейна, а также постмодернистские концепции американских теоретиков — М. Эппла, А. Жиру (Морикацу, 2012, с. 253, 264; Chang Jason C., Zhang Renjie, 2003).

Сегодня азиатская социология образования в целом характеризуется многообразием принятых теоретико-методологических подходов. Вместе с тем анализ современного состояния социологических исследований образования в Японии, Китае и на Тайване позволяет выявить те теории и концепции образования, которые оказываются наиболее востребованными азиатскими социологами. Основная причина неординарности востребованности тех или иных подходов видится нам в специфике процесса институционализации социологии образования, происходившей в конкретном социально-политическом и идеологическом контексте восточноазиатских обществ.

И здесь следует отметить тот факт, что в Японии, Китае и на Тайване процесс принятия теории и методологии западной социологии образования не был полностью свободен от идеологических ограничений. Приоритетная ориентация на англосаксонскую традицию социологических исследований образования, характерная для Японии и Тайваня, предопределила относительную невостребованность неомарксистских концепций, особенно тех, которые были разработаны с опорой на философскую и социологическую традицию европейского неомарксизма. Становление социологии образования на Тайване в 1960–80-е гг. осуществлялось в период действия военного положения (1949–1987 гг.), при котором правящая партия Гоминьдан жёстко регулировала политическую и социальную сферы жизни тайваньского общества. В условиях военно-политического и идеологического противостояния с коммунистическим Китаем и Советским Союзом интерес исследователей к неомарксистской социально-философской мысли пресекался. Социогуманитарные исследования могли опираться лишь на идеологически

приемлемые теоретико-методологические подходы (Chang Jason C., Zhang Renjie, 2003). Это обстоятельство, а также ориентация на США как основного внешнеполитического партнёра предопределили утверждение в тайваньской социологии образования структурно-функционального анализа, доминировавшего вплоть до конца 1980-х гг., когда началась либерализация политической и интеллектуальной жизни тайваньского общества.

Начиная с 1990-х гг. и вплоть до настоящего времени тайваньские социологи, как и их японские коллеги, уделяют приоритетное внимание изучению и применению в исследовательской практике неомарксистских и постмодернистских концепций образования, предложенных опять-таки американскими теоретиками. Наиболее известными и востребованными оказались концепции М. Эппла, А. Жиру, П. Мак-Ларена, причисляемых, как правило, к направлению «критическая педагогика», получившему высокую популярность в США (Линь Ючжэнь, 2002).

Востребованность «критической педагогики» среди тайваньских исследователей образования объясняется, на наш взгляд, спецификой приоритетных направлений исследований, а именно — изучение государственной образовательной политики, в частности, последствий реализуемой на современной этапе реформы среднего образования; анализ содержания учебных пособий, применяемых в начальной и средней школе; выявление «скрытого учебного плана»; исследование учительства как социальной группы; особенности взаимодействия между учениками и учителем; проблемы образовательных возможностей для аборигенного австронезийского населения.

Можно обнаружить, что приведённые выше направления исследований нацелены в большей степени на изучение «внутренних» проблемы образования. И это представляется неслучайным в виду того, что социологические исследования образования проводятся на Тайване преимущественно усилиями учёных, получивших базовое педагогическое образование и работающих в сфере образования. Такие исследования направлены на анализ специфики профессиональной деятельности педагогов, а также изучение самого педагогического сообщества.

Изучение образовательной политики оказывалось в фокусе внимания тайваньских исследователей уже на ранних этапах развития социологии образования по причине того, что становление этой отрасли знания происходило под патронажем тайваньского правительства — первопроходцы социологии образования совмещали исследовательскую деятельность с государственной службой на высоких постах в рамках министерства образования. Первоначально социологическое изучение образования было теснейшим образом связано с анализом государственной образовательной политики (Тань Гуандин).

Китайская социология образования развивается в несколько ином социально-культурном контексте. При сохранении за марксистской доктриной статуса официальной идеологии социологи КНР получили возможность использовать в своей исследовательской деятельности всё многообразие теоретико-методо-

логических подходов, предлагаемое западноевропейской социологией. Как указывают китайские авторы, наибольшее распространение получил структурно-функциональный анализ. В то же время многие учёные активно апеллируют к неомарксистским концепциям образования, причём обращаются к ним именно в перспективе осуществления критического анализа современных проблем в области образования (Ли Чуньлин, Лю Чанг, 2012, с. 242–244).

Активное освоение китайскими исследователями западной традиции социологии образования стимулировало бурную дискуссию относительно перспектив теоретико-методологического развития китайской социологии образования, а также её статуса в системе социогуманитарного знания. Следует отметить, что такого рода дискуссия ведётся китайскими социологами уже на протяжении многих лет и составляет, на наш взгляд, одну из специфических черт азиатской традиции социологии образования.

В фокусе данной дискуссии оказываются две центральные проблемы: дисциплинарная принадлежность социологии образования и локализация социологической теории. Относительно первой проблемы исследователи расходятся во мнениях, следует ли рассматривать социологию образования как частную отрасль социологии или педагогики, либо же она представляет собой междисциплинарную область исследований (Chang Jason C., Zhang Renjie, 2003; Zhang Renjie, 2001).

Проблема локализации западноевропейской социологической теории вызывает наиболее острые обсуждения. И здесь необходимо иметь в виду, что эта дискуссия разворачивается на фоне более широкого идеологического осмысления статуса китайской науки в мировом сообществе и перспективы развития неевропейской по своему происхождению традиции социогуманитарного знания. Применительно к социологии образования исследователи видят свою первоочередную задачу в адаптации теоретических положений западноевропейской социологии образования к исследованию локальных проблем, а в перспективе — разработку собственного теоретико-методологического подхода. По мысли китайских учёных, это должно способствовать не только решению чисто исследовательских задач, но также позволит национальной социологии образования обрести свой уникальный облик, выйти в авангард мировых исследований, а не быть лишь репликой западной социологической традиции (Zhang Renjie, Wang Hui, 2001; Li Lihua, Liu Liping, 2006).

Важной составляющей социологического изучения образования выступает, по мнению китайских специалистов, углубление историко-культурного анализа педагогической мысли и организационной структуры китайского образования на различных этапах эволюции китайского общества<sup>4</sup>. Такого рода исследования нацелены на выявление социокультурных особенностей функционирования

<sup>4</sup> Отметим, что японские социологи образования также уделяют существенное внимание историческим исследованиям образования. См.: Глобальная социология образования, 2012, с. 263.

образования в китайском обществе и призваны стать основой для установления оригинального теоретико-методологического подхода.

В этой связи следует отметить, что в последние годы китайские специалисты действительно осуществляют масштабные проекты исторического изучения образования. Однако их социологическая интерпретация исчерпывается лишь поиском соответствий между тезисами классиков европейской социологии образования и отдельными положениями педагогических концепций китайских мыслителей (Цянь Миньхуэй, 2009). Иными словами, на настоящем этапе усилия китайских социологов скорее направлены на укрепление статуса национальной исследовательской традиции через апелляцию к европейскому знанию, нежели выработку оригинального социологического подхода. Установление собственного оригинального теоретико-методологического подхода рассматривается многими китайскими исследователями как задача будущего. На современном этапе социологи предлагают сконцентрироваться на проблеме адаптации теоретико-методологического инструментария западной социологии к изучению локальных условий функционирования образования (У Каннин, 2008).

Основные направления эмпирических исследований образования, осуществляемых социологами КНР, обусловлены преимущественно контекстом масштабных социально-экономических преобразований, которые претерпевает китайское общество на современном этапе. Проводимые в последние десятилетия рыночно-ориентированные реформы актуализировали такие проблемы, как социальное расслоение, интенсивная миграция населения из села в город, неравные темпы развития между городскими и сельскими районами, а также преуспевающими приморскими и отстающими внутренними районами страны. В этой связи усилия социологов образования сосредоточены на сравнительном анализе образовательных шансов детей из различных по уровню экономического развития районов страны, изучении доступности образования для социально незащищённых групп населения, к которым относят жителей недостаточно развитых сельских регионов, детей сельских мигрантов в городах, инвалидов.

Отдельную область исследования составляет изучение образовательной политики, ориентированной на национальные меньшинства, проживающие на территории Китая. Китай как многонациональное государство вынужден реализовывать гибкую национальную политику, нацеленную на сохранение этнокультурного своеобразия национальных меньшинств наряду с профилактикой развития сепаратистских настроений. В этой связи образование рассматривается в качестве механизма укрепления этнического самосознания и одновременно межкультурной интеграции (Ли Чуньлин, Лю Чанг, 2012, с. 239–241).

Весьма специфической темой исследований выступает изучение «экзаменационно-ориентированного» образования и его влияния на ценностные установки и образ жизни молодёжи. Дело в том, что исторически восточноазиатская система образования была нацелена на подготовку ученика к итоговому экзамену, от результатов которого зависели его дальнейшие жизненные шансы. В современной



образовательной системе переход из средней школы в высшую также опосредуется процедурой экзамена, по итогам которого выпускник зачисляется в тот или иной ВУЗ. Ориентация на успех на выпускном экзамене превращает годы обучения в средней школе в формализованное натаскивание, научение правильно выполнить тестовые задания<sup>5</sup>. Усиленная подготовка как в школе, так и различных группах дополнительного образования, боязнь провала негативно влияет на психоэмоциональное состояние учащихся и имеет в дальнейшем серьёзные последствия (там же, с. 241).

Следует отметить, что анализ последствий «экзаменационного ада» оказывается проблемой, объединяющей социологов образования в странах Восточной Азии. Японские исследователи рассматривали эту проблему в контексте изучения перехода из средней школы в колледжи и связанного с этим расслоения между престижными и непопулярными высшими учебными заведениями. Отрицательные оценки такого экзамена имели результатом отказ от процедуры выпускного экзамена, изменение условий зачисления в высшее учебное заведение (там же, с. 253). Однако впоследствии это привело к общему снижению качества образования и падению уровня академической успеваемости. Примечательно, что в Японии, в которой культивирование квалифицированных кадров выступает как основная стратегия компенсирования ограниченных природных ресурсов, снижение качества подготовки выпускников было расценено как проявление общественного кризиса.

В целом японские исследования образования, как и китайские, связаны с анализом процессов социального расслоения — выявление связи между социально-экономическим статусом семьи и образовательной траекторией учащегося, неравенство образовательных шансов, молодежная безработица, стратификация учебных заведений. Достаточно специфической проблемой выступает анализ последствий тенденции старения общества применительно к образованию и жизненным шансам молодежи. Преобладание в демографической структуре старших возрастных групп, продление периода их активной трудовой деятельности имеет своим результатом сокращение числа рабочих позиций, на которые потенциально могли бы претендовать выпускники учебных заведений. В условиях жёсткой конкуренции наибольшими шансами обладают те молодые люди, которые окончили более престижные ВУЗы. Проигрывающие в этой борьбе выпускники рядовых учебных заведений пополняют ряды новой для японской общества группы молодежи, преисполненной чувством безнадежности и разочарования в будущем, не стремящейся ни к продолжению учёбы, ни к трудовой деятельности (Морикацу, 2012, с. 251, 266).

Проделанный нами анализ позволяет заключить, что в современных странах Восточной Азии социология образования — это активно развивающаяся отрасль

<sup>5</sup> В разговорной речи такое образование уподобляется «откармливанию утки на убой» (填鴨式教育).

знания, получившая признание со стороны научных кругов и пользующаяся приоритетным вниманием со стороны государства. Развитие социологии образования в восточноазиатских странах было во многом обусловлено не только развитием системы образования и становлением собственно корпуса профессиональных педагогов, но и реализацией проектов масштабных социально-экономических преобразований, в рамках которых образование рассматривалось как основной механизм неконфликтного изменения общества.

Становление восточноазиатской традиции социологии образования вряд ли было бы возможным без обращения к западноевропейской социологической теории. Однако процесс рецепции западноевропейских теорий был во многом обусловлен не подлинно научными задачами, а конкретными политическими и идеологическими условиями развития региона. Специфика геополитических реалий послевоенной Азии проявилась в том, что становление социологии образования как самостоятельной отрасли знания осуществлялось при доминирующем влиянии англосаксонской традиции, что во многом предопределило теорию и методологию исследования образования в этих странах. В Китае, на Тайване обращение к неомарксистскому направлению стало возможным лишь в последнее время в силу контролируемой идеологической либерализации.

Изучение локальных аспектов функционирования образования ставит перед социологами различных традиций вопрос о выборе адекватного теоретико-методологического инструмента исследования. Именно в этой связи представители региональных школ социологии обращаются к более широкой проблеме социокультурной специфики теоретических подходов европейской социологии образования, вопросам их рецепции и применения в условиях иных обществ. Важной составляющей этой проблемы становится осмысление локальной специфики региональной традиции социологии образования.

Освоение теоретических разработок западноевропейской социологии сопровождается весьма острыми дискуссиями относительно самобытности и уникальной специфики региональной традиции. Использование западной социологической теории зачастую расценивается как свидетельство вторичности и творческой несамостоятельности той или иной региональной школы, стимулируя теоретический поиск и разработку методологии исследования, наиболее адекватной для изучения конкретного региона и общества. Данная тенденция особенно ярко проявилась в случае с китайской социологией образования в силу специфики социально-политической и идеологической ситуации в современном китайском обществе.

Говоря об эмпирических исследованиях образования, следует отметить, что, на наш взгляд, их основные направления обусловлены не только конкретным социально-экономическим контекстом развития образования в той или иной стране, но и особенностями институционализации социологии образования. Здесь мы имеем в виду, насколько организационно и содержательно социологии образования удастся сохранить связь общей теоретической и эмпирической социологией.

Утверждение социологии образования преимущественно в рамках педагогического образования имеет следствием приоритет микросоциологической проблематики исследований. Напротив, сохранение социологии образования в структуре общесоциологического образования и исследований имеет результатом преобладание тематик, связанных с анализом функционирования образования в обществе в целом. Яркими примерами, иллюстрирующими этот тезис, может послужить специфика развития социологии на Тайване и в Китае.

В целом, характеризуя современное состояние теории и методологии восточно-азиатской традиции социологии образования, приходится констатировать определённую незрелость отрасли, признаваемую также и социологами Китая, Японии, Тайваня. Так, среди азиатских социологов нет согласия относительно фундаментальных вопросов отрасли, таких как дисциплинарная принадлежность, предметная область, единство понятийно-терминологического аппарата. Таким образом, перед азиатскими социологами стоит амбициозная задача решения этих теоретико-методологических проблем, что и позволит азиатской социологии образования обрести собственный уникальный облик.

### Литература

Глобальная социология образования. Под ред. Ивановой В.А., Осипова А.М. М., Великий Новгород, 2012.

Ли Чуньлин, Лю Чанг. Социология образования Китая: история и современность // Глобальная социология образования. Под ред. Ивановой В.А., Осипова А.М. М., Великий Новгород, 2012.

Морикацу Ушиоги. Социология образования в Японии // Глобальная социология образования. Под ред. Ивановой В.А., Осипова А.М. М., Великий Новгород, 2012.

Burawoy Michael. Forging Global Sociology from Below // The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions. Ed. by Sujata Patel. SAGE, 2010/ P. 158–192.

Chang Mau-kuei, Chang Ying-hwa, Tang Chih-chieh. Indigenization, Institutionalization and Internationalization: Tracing the Paths of the Development of Sociology in Taiwan // Facing an Unequal World: Challenges for a Global Sociology. Ed. by Burawoy M., Chang Mau-kuei, Hsieh Michelle Fei-yu. Vol. 2. Taipei, 2010.

Chang, Jason C., Zhang Renjie. Constructing the sociology of education as a unique discipline: The cases of mainland China and Taiwan // The international handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory. Ed. by Torres C.A. and Antikainen A. Lanham, Maryland. Rowman & Littlefield, 2003. P. 211–231.

Facing an Unequal World: Challenges for a Global Sociology. Ed. by Burawoy M., Chang Mau-kuei, Hsieh Michelle Fei-yu. Vol. 1–3. Taipei, 2010.

The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions. Ed. by Sujata Patel. SAGE, 2010.

Li Lihua, Liu Liping. Review on the Internationalization and the Nationalization of Education Sociology // Journal of Hebei Polytechnic University (Social Science Edition). 2006. Vol. 6, № 4.

*Sztompka P.* One Sociology or Many? // *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions*. Ed. by Sujata Patel, London, SAGE, 2010. P. 21–28.

*World Social Science Report*. Paris, UNESCO Publications, 2010.

*Zhang Renjie.* Twenty Years of Educational Sociology in Mainland China // *Chinese Education and Society*. 2001. Vol. 34, no. 6, November/December. P. 26–31.

*Zhang Renjie, Wang Hui.* Thoughts on Indigenous Research of Educational Sociology / *Chinese Education and Society*. 2001. Vol. 34, no. 6, November/December. P. 60–67.

*Цянь Миньхуэй (钱民辉).* Размышления о системе знания зарубежной социологии образования (对国外教育社会学知识体系的思考) // *Вестник Пекинского университета. Серия «Философия и социология» (北京大学学报, 哲社版)*, 2003, № 1. (2003年第1期).

*Линь Ючжэнь (林昱貞).* Критическая педагогика на Тайване: развитие и препятствия. (批判教育學在臺灣: 發展與困境) // *Альманах исследований образования (教育研究集刊)*, 2002. Т. 48, № 4. (民91, 48 (4)).

*Тань Гуандин (譚光鼎).* Историко-социологический анализ развития социологии образования на Тайване (臺灣教育社會學發展之歷史社會學分析). <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~chang/text/txt2/09.doc>

## Summary

P.I. Rysakova

### Global and local in East-Asian Sociology of Education

The article deals with the current state of sociology of education in East Asia region countries — China, Japan and Taiwan. The history of sociology of education in these counties is briefly outlined. The main theoretical approaches and directions of empirical research are analyzed.

Key words: sociology of education, regional traditions in sociological study of education, localization of sociological theory.