

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИОЛОГИИ

Автор: Г. Е. ЗБОРОВСКИЙ

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович - доктор философских наук, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского Федерального университета, декан социологического факультета Гуманитарного университета (г. Екатеринбург) (E-mail: garoldzborovsky@gmail.com).

Аннотация. Рассматривается образовательное знание как вид знания, занимающего место между научным и повседневным знанием и выполняющего роль связующего звена между ними. Раскрывается соотношение между образованием как формой и знанием как ее содержанием. Особое внимание уделяется специфике образовательного знания социологии, трудностям в процессе его создания и освоения.

Ключевые слова: образование * знание * научное знание * образовательное знание * повседневное знание * социология знания * социология образования

Актуальность проблемы. Знание выступает объектом социологического анализа в самых разных видах: донаучном, научном, мифологическом, религиозном, эмпирическом, теоретическом, практическом, художественном, обыденном (житейском) и т.д. В социологии возникла в конце 1920-х гг. особая отрасль, изучающая проблематику знания. Ученый, давший ей имя - "социология знания", - *М. Шелер*, внесший большой вклад в ее конституирование и разработку [Шелер, 1996]. Виднейший представитель указанной отрасли - Р. Мертон [Merton, 1957] полагал, что социология ориентируется на предельно широкое толкование понятия знания, которое включает в себя социокультурный контекст его функционирования. Этот подход, как представляется, является *оптимальным* для исследования поставленной в названии статьи проблемы и ориентирует на выявление связи между *образованием* как частью культуры и *знанием*, составляющим его содержание.

В современной социологии знания можно выделить две линии, одна из которых связана с изучением специализированного (в том числе научного), другая - обыденного, житейского знания. В последние несколько лет вторая линия стала (или становится) *доминирующей* по ряду причин, в том числе и потому, что житейские знания, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентационной основой повседневного (регулярного) поведения человека. Если обратиться к феноменологической социологии, то ее представители П. Бергер и Т. Лукман под знанием понимают, прежде всего, *повседневное* знание, а им они считают такое, "которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни" [Бергер, Лукман, 1995: 44]. Они утверждают: "... такое знание составляет мотивационную динамику институционализированного поведения. ... Знание об обществе является ... реализацией в двойном смысле слова - в смысле понимания объективированной социальной реальности и в смысле непрерывного созидания этой реальности" [Бергер, Лукман, 1995: 110 - 111]. Связанное с таким подходом направление научных исследований дает новый ракурс в изучении содержания *образования как освоения повседневного знания*.

Существует большое количество определений и сущностных трактовок знания. Значительный их диапазон обусловлен множеством причин: сложностью самого феномена; наличием целого ряда наук, глубоко занимающихся его изучением (философия, психология, педагогика, социология, экономика, история, право и др.); трансформациями общества и перехода к его новому состоянию или даже типу - обществу знания, в котором знание должно играть решающую роль и т.д. Отсюда - большое количество классификаций и типологий знания. При этом время от времени происходит смещение интересов от одного вида знания к другому [см.: Современный философский..., 1998: 299; Философский энциклопедический..., 1983: 192; Тезаурус социологии..., 2009: 73 - 81].

По нашему мнению, сейчас, в силу ряда обстоятельств (о них будет сказано чуть ниже), актуализируется проблематика такого вида знания, которое мы, вслед за Шелером, называем **образовательным**. Оно и составляет предмет интереса в данной статье. Сразу отметим: несмотря на то, что данный термин заимствован у Шелера, смыслы и значения, которые мы вкладываем в него, совершенно иные. Да и постановка проблемы и задач анализа имеет немного общего с тем, что мы находим у немецкого мыслителя. Кроме того, Шелер писал не вообще об образовательном знании, а об образовательном знании философии. В нашей статье речь пойдет и об *образовательном знании в целом, и об образовательном знании социологии*.

Впервые мы обратились к проблеме образовательного знания 15 лет назад. Тогда оно трактовалось нами как особый вид знания, не являющегося ни научно специализированным, ни обыденно-житейским. Знание, которое транслирует педагог (учебник) и интериоризирует учащийся, не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого "упрощения", редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного знания и, что особенно важно, соответствующего языка, с помощью которого образовательное знание транслируется учащимся [Зборовский, 1997]. Нетрудно обнаружить, что для определения понятия "образовательное знание" использовался принцип "Definición per negatio" (определение через отрицание). Конечно, это не лучший способ трактовки ключевого понятия. Но тогда проблема лишь ставилась, а главной задачей считалось обратить внимание на необходимость ее изучения.

Сегодня ситуация меняется, и не только на теоретическом, но и практическом уровне. Речь идет об образовательном знании во многих науках, в том числе, что особенно для нас важно, в *социологии*. Об этом свидетельствует появление большого количества учебников и учебных пособий, энциклопедий и словарей самой разной направленности. Особое место в этом ряду занимает недавно опубликованный и явно требующий нового, расширенного варианта издания "Тезаурус социологии: Тематический словарь-справочник" (под ред. Ж. Т. Тощенко), что продемонстрировал "круглый стол" журнала "Социс", в рамках которого было хорошо показано значение этого серьезного научного и учебно-методического труда [О новом подходе в социологическом..., 2011].

В этой книге выделим точку зрения Л. Н. Москвичева, который рассматривает знание, прежде всего, сквозь призму его широкого и узкого понимания. В широком смысле оно предстает как знание законов природы, знаков и символов вообще, т.е. это знание, которое приобретает из учебников или научных книг. Сюда социолог относит многочисленные виды и формы знания, касающиеся повседневной жизни, традиций, религиозных верований, ритуалов, сообщений СМИ и т.д., даже прогноза погоды. Нетрудно обнаружить, что здесь речь идет по существу о том виде знания, которое можно определить *как образовательное*. Весь вопрос в том, всякое ли знание, которое получает человек, целесообразно называть именно так. В узком смысле под ним понимается знание, полученное научными методами, обоснованное логически, экспериментально или практически. "Элементы такого знания, - пишет автор, - люди получают в процессе образования, и чем выше уровень образования, тем большим объемом таких знаний располагает человек, но тем меньшее количество людей им обладают" [см.: Тезаурус социологии..., 2009: 73].

Возвращаясь к трактовке знания М. Шелером, отметим, что он рассматривает его как ценностный феномен, выделяя 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. С точки зрения образцовых типов личностей первый род знания требует исследователя, второй - мудреца, третий - святого [Шелер, 1996: 137 - 139].

Говоря о социальных формах каждого рода знания, Шелер считает, что для позитивного знания существуют учебные и исследовательские учреждения, более или менее тесно связанные с техническими и промышленными организациями, профессиональными сообществами (юристов, врачей, ученых, государственных чиновников). Для создания и распространения *образовательного знания* предназначены "школы мудрости" (в античном смысле) и образовательные сообщества, которые связывают воедино учебную, исследовательскую и жизненную практику своих членов и которые сообщая признают какую-либо относящуюся к мирозданию систему идей и ценностей. Для религиозного, целительного знания существуют общины, церкви, секты, теологически объединенные направления мысли. Как пишет М. Шелер: "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 сообщая признаваемыми ими конвенциями измерения и определенной "аксиоматики" [Шелер, 1996: 138].

Каждый из трех названных выше родов знания не сводим к другому, он существует, "заложен" в самой природе человека. Идея Шелера состоит в том, что имеется определенное внутреннее сходство между данным типом знания (научно-позитивное, метафизическое, религиозное), типом его носителя (ученый, исследователь; мудрец, мыслитель, философ; провидец, святой) и типом (формой) организации (школа в современном смысле, исследовательский институт; школа мудрости в античном смысле; церковь или секта). Типологизация знания Шелера выступает *основой классификации образовательной и самообразовательной деятельности*, выявления социальных механизмов их осуществления.

Каковы же причины возрастания актуальности проблемы образовательного знания? На наш взгляд, их несколько. Начнем с того, что доля людей, стремящихся к самостоятельному производству нового знания, становится все более тонкой. Связано это с тем, что создание (производство) нового знания, занятие наукой становится невероятно трудоемкой деятельностью, требующей большого напряжения сил и колоссальной внутренней отдачи. Известный американский психолог Дж. Брунер пишет, что "у современной молодежи понятие "наука" часто связывается в сознании с чем-то сложным, холодным и бездушным". В связи с этим он говорит о том, что "важно не только знакомить молодежь с готовыми результатами науки, но и показывать, что сама наука является важнейшим полем деятельности человеческого духа, существенным элементом человеческой культуры" [Брунер, 2006: 61].

Из сказанного вытекает: гораздо легче воспользоваться в жизни научным знанием, созданным другими людьми, чем самим участвовать в его производстве. Однако интерес к образовательному знанию вызван не только данным обстоятельством, но и важностью использования именно этого знания для профессионального выбора и становления, *успешной адаптации к конкретным сферам социальной реальности, самореализации и др.*

По существу в самом факте такого интереса находит отражение наличие познавательных стратегий, которыми пользуются люди, точнее, группы людей (в рамках разных социальных общностей). Одни из этих стратегий имеют преимущественно интерпретационный, другие - преимущественно объясняющий характер. Традиционно социальное и гуманитарное знание было принято идентифицировать со стратегиями первого рода, тогда как естественно-научное рассматривалось в рамках действия стратегий второго рода. В последнее время есть основания считать, что

происходят некоторые, пусть и незначительные, изменения. Они касаются того, что в социально-гуманитарном знании все чаще наблюдается стремление к объясняющим стратегиям, которое несут в себе как его научная, так и образовательная составляющая.

Особенности образовательного знания. Для того чтобы воспользоваться образовательным знанием, им необходимо обладать - не только на уровне индивида, но и на социальном уровне, то есть его нужно в обществе создавать. Такое препарированное для использования знание должно быть доступным и отвечать целому ряду других условий. В этой связи мы задались вопросом: не могут ли им соответствовать "позитивистские" характеристики знания О. Конта? В работе "Дух позитивной философии" он говорил о нескольких значениях термина "позитивное знание": оно означает реальное в противоположность химерическому, полезное в противоположность негодному, достоверное в противоположность сомнительному, точное в противоположность смутному, положительное в противоположность отрицательному [Конт, 1996: 39 - 40]. Как известно, эти требования предъявлялись Контом к научному знанию. Представляется, что они вполне подходят и к образовательному.

Какие *общественные функции* выполняет образовательное знание? Главной среди них является, по нашему мнению, встраивание (с помощью этого знания) образования и человека в культуру, рассмотрение его в широком социокультурном контексте. Существенное значение в этой связи приобретает понимание противоречивости образования как феномена, с одной стороны, консервативного (по своей природе), с другой - вынужденного (должного) улавливать происходящие изменения. Необходимо отметить, что если образование на основе транслируемого им знания рассматривается *только* в качестве инструмента научной и культурной репродукции, то оно рискует превратиться в средство "стагнации, гегемонии и традиционализма" (Брунер). Это, собственно, и есть его консервативная сторона, которая, по нашему мнению, сегодня доминирует в России. Проблема в том, как использовать образовательное знание в процессе его конструирования и приобретения субъектами образования для формирования их креативных качеств.

Эффективная модель приобретения образовательного знания направлена против довольно распространенного "банковского" подхода к нему. Его сторонники характеризуют трансляцию знания как акт размещения информационных вкладов, в процессе которого учащиеся представляют собой хранилища, депозитарии, а преподаватели играют роль вкладчиков, депозиторов. В этом случае образовательное знание рассматривается как подарок, которым те, кто считает себя способными знать, одаривают тех, кого они считают не знающими ничего. Характеризуя подобный подход, П. Фрейре [Фрейре, 2007] полагает, что его применение не способствует разрешению противоречий между педагогом и учащимся, а, по существу, между собственно знанием и субъектом образования. Само образование должно носить освобождающий характер и состоять не из передачи информации, а из *актов познания* на основе равенства позиций основных субъектов образовательного процесса, которое в состоянии обеспечить эффективность передачи и восприятия знания этими субъектами.

Нам представляется, что в России требования к образовательному знанию со стороны его субъектов-потребителей в последние годы значительно снизились, в результате чего оно стало приобретать вид "шагреновой кожи". Чем менее спрос на него, тем больше оно "скукоживается", становится ограниченным. Процесс его приобретения заметно видоизменяется в сторону не только облегчения труда по овладению этим знанием, но и его самого. Когда студенты не хотят читать солидные учебники и монографии, а предпочитают им конспекты лекций, своего рода "дайджесты", найденные в Интернете своеобразные симулякры серьезных работ, - это шаг в названном направлении. По существу речь идет о редукции образовательного знания, доходящей до крайних примитивистских форм, что является его дисфункцией. Таких студентов

становится все больше, поскольку заметно снижается мотивация на получение образовательного знания.

Как показывают многие исследования, в том числе и наши, реально стремящихся к получению знаний и способных к этому сегодня ("могут и хотят учиться") не более 15 - 20% от общего количества студентов. В этом убеждает даже визуальная фиксация - в обычной академической группе (элитные вузы мы не берем) таких студентов в среднем 4 - 6 человек. Мы разделяем точку зрения Л. Д. Гудкова, который пишет: "... если обратиться к данным опросов Левада-Центра, самой серьезной проблемой российского образования респонденты чаще всего называли "отсутствие интереса к учебе". Далее автор отмечает, что "лишь для 10 - 15% населения (и молодежи) ориентация на получение высококачественного высшего образования не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усиленными занятиями в процессе учебы..." [см.: Гудков, 2009: 36 - 37].

Возникают своего рода сообщающиеся сосуды: ниже мотивация - ниже требования к знанию. Вслед за этим снижается уровень требований субъектов образовательного знания, его создателей - к ученикам, студентам и к самим себе. Это и есть "*шагреновая кожа*" образовательного знания. А отсюда и путь к снижению траектории познавательной стратегии, вплоть до стратегии научного знания, которое тоже оказывается, в конечном счете, "заложником" образовательного знания. Чем ниже его уровень, тем меньше вероятности, что люди, им овладевающие, будут стремиться к занятиям производством научного знания. Таким образом, *мотивация* становится элементом механизма функционирования и воспроизводства образовательного знания. Само же оно превращается в социальный феномен, встроенный в систему общества. Здесь нужно вспомнить К. Манхейма, который много писал о социальной обусловленности знания и о том, что оно выступает частью общего социального прогресса [Манхейм, 1994].

Категория "образовательное знание", как явствует из ее этимологической характеристики, предполагает наличие двух взаимосвязанных терминов-понятий - образования и знания. Связь их определяется, в самом первом приближении, *единством образования и знания*, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго - как ее содержания. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько образование может рассматриваться в качестве хорошо налаженного механизма *передачи знаний*. Ответ на этот вопрос не является простым и однозначным. Он зависит от ряда факторов, одни из которых относятся к качеству образования, другие - к качеству создаваемого и приобретаемого знания. В конечном итоге и те, и другие факторы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми, а результатом их взаимодействия, равнодействующей своего рода параллелограмма сил становится определенным образом подготовленная к выполнению социальных и профессиональных функций *личность*.

Структура образовательного знания существенно отличается от структуры научного, с одной стороны, повседневного знания - с другой. *Научное знание* в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передается лишь внешняя канва и то, что *доступно* сознанию, не "замутненному" сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблемы, поиском путей их решения и т.д. Поэтому от научного знания *образовательному* достаются лишь некоторые результаты, выводы, общие положения. Что касается *повседневного* знания, то в результате освоения его субъектами образовательного знания уровень их сознания и поведения изменяется, наполняется новым содержанием, иными ценностными ориентациями, постановкой более сложных целей и задач. Следствием становится приобретение повседневным знанием новых качественных характеристик.

Образовательное знание не возникает только под давлением "сверху", вследствие необходимости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их

усвоения в рамках повседневного знания. Не меньшую роль в развитии образовательного знания играют потребности "снизу", т.е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает нужду в этом знании.

Суть проблемы создания образовательного знания - *построить несколько мостов*. Один из них - между субъектами знания, теми, кто его создает и кто - приобретает и "потребляет". С этой точки зрения образовательное знание можно определить как знание, специально создаваемое одной группой его субъектов (учеными, педагогами, работниками СМИ и др.) и приобретаемое и используемое другой группой - учащимися, направленное на превращение достижений науки и культуры в ориентационную основу повседневного (регулярного) поведения субъектов образования.

Второй мост, который создается с помощью образовательного знания, - между абстрактной теорией и конкретной ситуацией, которая может быть понята и осмыслена на основе этой теории. Людей всегда интересовал вопрос о пользе теоретического знания для решения конкретных практических задач. Но для получения этой пользы теоретическое знание нужно перевести на иной, понятный не отдельным индивидам, а их множеству, язык, который может быть определен как повседневный. Достижение этой цели и возможно с помощью образовательного знания. Возникает необходимость "строительства" и еще одного - третьего - моста между языками различных типов знания. В контексте наших рассуждений имеется в виду мост между языками научного и повседневного знания и создание "образовательного языка" (термин Шелера).

В плане "наведения мостов" между указанными типами знания и их языками хотелось бы отметить, не вдаваясь в дискуссию, что мы *отличаем повседневное знание от обыденного* (житейского), равно как и языки того и другого (хотя в литературе чаще всего эти виды знания и языки идентифицируются). Коротко соотношение этих видов знания сформулируем следующим образом: любое обыденное (житейское) знание всегда является повседневным, но не всякое повседневное знание является обыденным.

Каким путем строить такие мосты, на основе какой модели это делать? Чаще всего в сознании педагогов (зачастую и учащихся) как субъектов образовательного знания прочно сидит модель этого знания, согласно которой педагог рассматривается в качестве его обладателя, должного передать это знание учащемуся в обобщенном виде, а задача последнего состоит в том, чтобы запомнить готовое правило и исключения из него. Но эта модель неэффективна; больше и лучше работает иная, в соответствии с которой педагог не предлагает решения готовой проблемы, а только подводит учащегося к самостоятельному открытию общего правила. Отсюда возникает вопрос о наличии внутри образовательного знания *двух его типов* - знания общих правил и конкретных фактов. Знание общих правил (законов) может быть достигнуто на основе их запоминания, а может - на базе усвоения известных фактов, информации, взятой из книг, учебников, энциклопедий, компьютерных баз данных и др. и последующего познания этих общих правил.

В связи со сказанным приведем пример из *образовательного знания социологии*. При изучении теории социальной стратификации со студентами (несоциологических специальностей) преподаватель очень часто идет по пути формирования знания *первого типа*, что предполагает общую характеристику теории, выявление основных (веберовских) критериев стратификации, показ ее характерных особенностей, среди которых в качестве главной выделяется подчеркивание социального неравенства в положении слоев (групп, классов). Все это сопровождается убеждением студентов в необходимости запомнить эти положения как одни из наиболее важных в современной теории общества и его структуры. В лучшем случае разговор о социальной стратификации завершается показом дифференциации социальных слоев по одному из критериев, чаще всего, по уровню дохода (материального благосостояния). Гораздо реже применяется знание *второго типа*, в основу которого кладется изучение конкретных моделей стратификации, скажем, американского и российского общества на основе реальных данных социологических исследований, показывающих процент-

ные распределения слоев населения по определенному набору признаков, включающему и уровень дохода (материального благосостояния) этих слоев. Тогда вывод о социальном неравенстве делают сами студенты; им становятся более понятными и остальные характерные особенности социальной стратификации. Таким образом, предпочтительнее оказывается модель формирования образовательного знания на основе движения от социальных фактов к обобщениям (общим правилам) в процессе взаимодействия его равных партнеров - педагога и студентов.

Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, разделяемое педагогами и учащимися в *привычной обыденности учебных занятий*. В этом смысле мы можем говорить, что само образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и повседневным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше как взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде утверждений.

Здесь также наличествует явление, которое социологи называют *социальным распределением знания*. Его целесообразно рассматривать, с одной стороны, как распределение научного и повседневного знания; с другой стороны, применительно к образовательному знанию оно может иметь место в отношениях по поводу знания и между обучающими и обучающимися, и внутри каждой группы порознь.

Для понимания специфики образовательного знания как *промежуточного* между научным и повседневным необходимо учитывать обстоятельство, на которое указывает Дж.Брунер: "... любые внешне сложные формы знания могут быть преобразованы таким образом, чтобы стать логическим продолжением тех форм знания, которыми человек овладел уже раньше, сделав их для себя простыми и понятными" [Брунер, 2006: 71]. Это означает, по нашему мнению, что образовательное знание может совершенствоваться и усложняться на основе постоянного использования новых научных и культурных достижений. Но при этом создатели (субъекты) этого знания не могут (не должны) переходить определенные границы, за которыми оно станет мало доступным и понятным широкому кругу субъектов образования, его приобретающих.

Здесь возникает одна из самых сложных проблем формирования образовательного знания - что *отобрать* для передачи из научного знания. Процесс отбора могут осуществлять сами создатели научного знания - ученые, исследователи, решившие, к примеру, написать учебник или учебное пособие по вопросам (проблемам) собственной научной деятельности, т.е. производства нового научного знания. Могут это делать и субъекты образовательного знания, например, педагоги вузов, колледжей, лицеев, школ. Их преимущество - в знании педагогических, методических, дидактических особенностей того, как нужно транслировать образовательное знание. Недостаток же - в неполном владении научным знанием. Оптимальный вариант - создание коллективов ученых и педагогов.

Но далеко не всегда научные и образовательные знания существенно разнятся между собой по степени сложности, в особенности в социально-гуманитарных науках. Не является исключением в ряде случаев и *социология*. Ряд учебников и учебных пособий для студентов социологических специальностей (специализаций) по существу представляет собой не препарированное и не адаптированное к особенностям студенческого восприятия образовательное знание, скорее, это система непосредственно научного знания. О таких работах обычно говорят, что они имеют монографический характер. Это касается в первую очередь изданий, которые посвящены отдельным отраслям социологического знания.

Такая "тождественность" образовательного и научного знания в *социологии* базируется на их сходной структуре, включающей в себя, с одной стороны, представления, понятия, суждения, умозаключения, гипотезы, доказательства, с другой - социальные факты, явления, процессы, проблемы. Полное или почти полное совпадение образовательного знания с научным является определенным критерием эффективности первого. Здесь уместно было бы привести латинскую поговорку "Scientia dependit in mores" ("Знание переходит в привычку").

Специфическим видом образовательного знания можно считать знание, транслируемое не через учебник, а через *телевидение*. "Телевизионное знание" - условное название такого знания. Оно содержит в себе громадные плюсы, связанные с непосредственным аудиовизуальным воздействием на потребителей этого знания (аудиовизуальные средства очень эффективны, особенно при качественной работе операторов, сценаристов, режиссеров). Но создание такого знания очень трудоемко и капиталоемко.

Особое место в структуре образовательного знания занимает такой его вид, который предназначен для *дистанционного образования*. Об этом необходимо специально сказать, поскольку его развитие особенно активно происходит в последние годы и требует весьма специфического контента в виде целевым образом создающегося для него образовательного знания, связанного с использованием современных Интернет-технологий, возможностей виртуального образовательного пространства и др. В этом случае можно, видимо, говорить условно о существовании *Интернет-знания* как разновидности образовательного знания.

Специфика *образовательного знания социологии* во многом определяется субъектом, приобретающим это знание. Эта проблема стала очевидной тогда, когда появились широкие возможности создавать учебники и учебные пособия для тех, кто изучает социологию. Первые учебники по социологии в России в 1990-е гг. писались в расчете "на всех", а значит никого конкретно. По мере становления социологического образования в нашей стране стало ясно, что такой путь не перспективен. Кроме того, наряду с профессиональным социологическим образованием, в подавляющем большинстве вузов предлагалось и общее социологическое образование в виде небольшого курса лекций и нескольких семинарских занятий по этому предмету. Уже тогда начались дебаты о том, что нужно писать разные учебники для разных групп студентов. К этой проблеме неоднократно обращался журнал "Социс". На многих социологических конференциях поднимались вопросы социологического образования, преподавания и обучения тем или иным аспектам социологии в целом, ее отраслей в частности. Приобрела существенную роль профессиональная специализация студентов: стали появляться учебники и пособия по социологии для гуманитариев, юристов, экономистов, инженеров, педагогов и др. Писали учебники и для студентов колледжей и техникумов, и школьников старших классов. По существу речь идет о создании разных типов образовательного знания социологии - с учетом осваивающих его субъектов.

Однако говорить сегодня о том, что проблема дифференциации образовательного знания социологии и его учебно-методического обеспечения с учетом отдельных категорий студентов и учащихся решена, вряд ли возможно. *Во-первых*, есть еще многие целевые группы субъектов образования, для которых не создано соответствующих работ. К ним, кстати, относятся, не только студенты бакалавриата и специалитета, но и магистры и аспиранты. *Во-вторых*, не ясны принципы, которые должны быть заложены в основу создания такого конкретного образовательного знания социологии.

Для того чтобы образовательное знание социологии "работало" эффективно и оптимально, *нужна его система*. Должна ли она быть тождественной системе социологического образования? У нас нет однозначного ответа на этот вопрос. Вообще знание и образование соотносятся между собой, что уже отмечалось, как содержание и форма. Знание есть всегда определенная "начинка" образования. Но первое по определению должно быть шире, "охватнее" системы образования, поскольку она по необходимости носит формализованный характер, и в ее рамки нельзя уместить все многообразное содержание образовательного знания. Знание мобильнее, подвижнее, живее, быстрее реагирует на изменения в науке и реальной жизни, нежели система формализованного образования. С такой точки зрения - соотношения содержания и формы - первое должно определять вторую. Другими словами, каждому виду знания должно соответствовать свое образование (идея М. Шелера, о которой упоминалось выше).

Реально же в образовании, в том числе и социологическом, дело обстоит как раз наоборот. Тот или иной его вид либо уровень требует соответствующего социологического знания.

Важна еще одна проблема - "упаковки" образовательного знания (которую мы в принципе пока не решаем, в отличие от многих других стран). У нас не обращается должного внимания на оформление книг, качество бумаги, рисунки, диаграммы, фотографии, язык изложения. Причин этого может быть много: такая работа удорожает значительно стоимость книги, нет традиций, мастерства, культуры публикации и т.д. Издательства стремятся получить быстрее прибыль, учебники издаются на плохой бумаге. Потом это же подается как плюс: у нас, мол, учебники стоят значительно дешевле, чем на Западе. Как автору многих учебников и учебных пособий, мне хорошо известна реакция студентов на такие книги, особенно после того как им показываешь и даешь посмотреть (а некоторым, владеющим иностранными языками, и почитать) учебники по социологии, изданные не в нашей стране. Не так уж трудно сравнить не только оформление, но и конкретный материал учебников по социологии - зарубежных и отечественных. Обнаруживается гигантская разница и, к сожалению, не в пользу наших изданий. Между тем, путь к знанию (содержанию образования) зачастую начинается с обложки, рисунков, фотографий и всего того, что мы называем "упаковкой знания". В учебник по социологии хочется заглянуть и прочесть его, когда держишь в руках красиво оформленную книгу.

Рассматриваемый вопрос во многом касается также требований к таким формам знания, как учебный текст, устная речь педагога, видео- и аудиозапись, транслирующая знания, материалы в сети Интернет и др. Что касается *содержания* образовательного знания, то здесь самая большая сложность в его создании - это переходы от специализированного научного к образовательному знанию, от образовательного - к повседневному (и наоборот). Каждый из этих переходов подразумевает наличие в образовательном знании каких-то черт и сторон и обыденного, и специального научного знания. При этом, конечно, существует реальная опасность свести специализированное научное знание к адаптированному настолько, что оно приблизится к обыденному. Задача состоит в том, чтобы не допустить этого.

С учетом сказанного становится очевидным, что социология, обращенная к исследованию *образования* и самообразования, не может больше проходить мимо содержания знания, тем более просто отмахиваться от данного вопроса. Вместе с тем, и для социологии *знания* такой вид, как *образовательное знание*, должен стать объектом специального исследования, поскольку он является важным для освоения и конструирования социальной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
- Брунер Дж.* Культура образования. М.: Просвещение, 2006.
- Гудков Л.* Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. 2009. N 2.
- Зборовский Г. Е.* Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социол. исслед. 1997. N2.
- Конт О.* Дух позитивной философии // Западно-европейская социология XIX века. Тексты. М., 1996.
- Манхейм К.* Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994.
- О новом подходе в социологическом образовании ("круглый стол") // Социол. исслед. 2011. N 2.
- Современный философский словарь. Лондон - М.: Панпринт, 1998.
- Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник / Под ред. *Ж. Т. Тощенко*. М.: Юнити-Дана, 2009.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
- Фрейре П.* Образование как практика освобождения. М.: Просвещение, 2007.
- Шелер М.* Формы знания и общество // Социол. журн. 1996. N1/2.
- Merton R.K.* Social Theory and Social Structure. N.Y., 1957.