

© 1997г.

Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ЗНАНИЯ: ПОИСК ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович -доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой социологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

Не секрет, что в социологической науке имеет место разобщенность и даже изолированность знания на уровне отдельных его отраслей. Каждая из них, несмотря на внешне проявляемый интерес к общим теориям различного рода, в основном «варится в собственном соку». Особенно это касается отраслей социологии, тесно связанных с проведением эмпирических исследований конкретных проблем. Так, анализ литературы последних лет по социологии образования, докладов участников XIII Всемирного социологического конгресса (Биллефельд, 1994) в рамках соответствующего исследовательского комитета (автор принимал участие в его работе) четко демонстрирует эту тенденцию.

Но дело не только во внутренней отстраненности от общих теорий (было бы хорошо для социологии образования проявить интерес, скажем, к концепции постмодернизма и с учетом ее идей осуществлять свои исследования). Это - лишь один путь обогащения той или иной отрасли социологического знания. Существует еще один, не менее значимый, а в ряде случаев и более важный и перспективный путь - межотраслевое взаимодействие, использование идей и наработок в смежных областях социологической науки. Именно этот путь является предметом обсуждения в данной статье. В ней предпринимается попытка рассмотреть возможности взаимного использования исследовательских проектов двух смежных потенциально, но не связанных реально отраслей социологической науки - социологии образования и социологии знания, показать, что и как может породить общий дискурс, определить точки пересечения их предметных областей.

Я сразу хотел бы оговорить *свой* интерес к проблеме. Это - интерес социолога образования к той проблематике, которой занимаются социологи знания: интерес, вызванный возможностью использовать накопленный идейный арсенал и методологический багаж социологии знания

для активизации теоретического поиска в сфере социологических исследований образования.

Стремление изучать данную проблему вызвано и иной причиной - возможностью предложить социологам знания нечто из достижений социологии образования, которое могло бы, в свою очередь, стимулировать их к работе в сфере образования (а не только в области науки, либо обыденного, повседневного знания, о чем подробнее будет сказано далее), искать здесь материал, который мог бы обогатить их концептуальный инструментарий.

Такая постановка вопроса представляется тем более важной, что естественная социология знания, в отличие от социологии образования, не продемонстрировала пока новых и самостоятельных результатов, разве что познакомила читателя с творчеством ведущих западных специалистов в области феноменологической социологии - П. Бергера и Т. Лукмана - причем сделала это сначала в жанре монографического исследования, а затем в виде перевода основного труда названных авторов [1, 2]. Что касается 70-80-х годов, то в этот период отечественные разработки в области социологии знания сводились в основном к «критике» западных авторов [см., например, 3, 4].

Однако необходимо подчеркнуть прежде всего позитивное значение и этих работ. Хотели того авторы или нет, они познакомили читателя с основными положениями социологии знания, ее «фактурой». Даже это было важно, поскольку срабатывал принцип: «умный поймет, а дураку и не надо». Думающий социолог мог «отсечь» критику, которая зачастую выступала своего рода идеологизированным напластованием, и с пользой использовать приводимые из работ критикуемых авторов цитаты. Для того времени это было немало.

Книга Е.Д. Руткевич была написана с принципиально иных методологических и научно-этических позиций, что позволило по-новому подойти к оценке роли и значения феноменологической трактовки социологии знания.

Самое любопытное заключается в том, что у своих истоков обе отрасли социологии до поры до времени были объективно близки друг другу, поскольку исходили из одних и тех же философско-социологических концепций (Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Дж. Мид, отчасти Ф. Знанецкий). Однако в 20-30-е годы, когда начался процесс их институционального оформления, они довольно быстро «разбежались по своим привязанностям». Социология знания «ушла» в философию, где у нее образовалась прекрасная ниша из трудов Э. Гуссерля, М. Шелера, К. Маннгейма, А. Шюца. Социология образования выбрала эмпирическую траекторию развития.

Такого рода «развод» этих отраслей социологического знания вполне

объясним, если учесть природу их объектов. Знание, фиксируемое в форме знаков естественных и искусственных языков и заключающее в себе итог познания действительности в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий и т.д., требует от социологов соответствующих средств освоения. И хотя иногда мы встречаем в литературе, особенно в работах феноменологического толка, указания на эмпирический характер исследований, на деле вряд ли его можно признать таковым - по крайней мере в том значении, которое ему придается в методологии науки.

Остановимся подробнее сначала на предмете социологии знания и той роли, которую играет в ней проблематика образования, а затем поменяем их местами - рассмотрим предмет социологии образования и зафиксируем то внимание, которое уделяется в ней собственно знанию. Это важно для того, чтобы в последнем разделе статьи выявить точки соприкосновения и пути сближения двух родственных социологических наук.

Социология знания, ее предмет и отношение к образованию

Знание выступает объектом социологического анализа, пребывая в самых разных своих видах: донаучном, научном, мифологическом, религиозном, эмпирическом, теоретическом, художественном, обыденном (житейском) и т.д. Для социологии знания оказалась наиболее характерной тенденция движения от научного к житейскому знанию. Та ее часть, которая исследовала научное знание, постепенно превратилась в социологию науки (к слову сказать, в отечественной социологии достаточно хорошо развитую и интересную вполне пристойное место; см., например, [5]).

Другая, объектом которой выступает обыденное (лучше сказать повседневное) знание, развиваясь в рамках феноменологии, превратилась в современную социологию знания. Строго говоря, и в ней можно выделить две линии, одна из которых связана с изучением специализированного (в том числе научного), другая - обыденного, житейского знания. Как мне представляется, вторая линия стала (или становится) доминирующей по ряду причин, в том числе потому, что знания, основанные на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентационной основой поведения человека.

В целом социология знания занимается изучением различных форм мышления и знания с точки зрения выявления их социальной детерминации. Как пишут П. Бергер и Т. Лукман, «предметом социологии знания является взаимосвязь человеческого мышления и социального контекста, в рамках которого оно возникает» [2, С. 14].

Наиболее видные ее представители так или иначе обращались к проб-

лематике образования, но оно не выступало для них в качестве «социального контекста» знания. Тем не менее анализ проблем образования социологами знания заслуживает самого пристального внимания, независимо от того, что он оказался не вписанным в их основную концептуальную схему.

Наиболее глубоко и фундаментально проблематика образования была представлена, как мне кажется, в творчестве одного из основоположников социологии знания - Карла Маннгейма. Интересно, что к анализу образования Маннгейм обратился примерно через 10 лет после опубликования «Социологии и утопии». Он это делал несколько раз, но, пожалуй, наиболее глубоко в работе «Массовое образование и групповой анализ», которая была опубликована впервые в виде отдельной главы в книге «Образование для демократии», изданной в 1939 г. в Лондоне; затем она была помещена самим Маннгеймом в его книгу «Диагноз нашего времени» (кстати, этот термин стал весьма расхожим в социологии именно после его употребления в качестве названия книги Маннгейма; сейчас его часто используют многие социологи на Западе, например, Э. Гидденс). Первый параграф этой главы называется «Социологический подход к образованию» и очень важен с точки зрения отношения социолога знания к проблематике образования.

Прежде всего обращает на себя внимание стремление К. Маннгейма рассматривать образование как социальный феномен, а не «как взаимный обмен между двумя индивидами, учителем и учеником, на уровне личных отношений»; по его мнению, образование «представляет собой часть общего социального прогресса» и социологический подход к образованию должен базироваться на признании этого обстоятельства [6, С. 481]. Таким образом, Маннгейм относится к предмету социологии знания и социологии образования с общих методологических позиций.

Другой важный аспект социологического анализа образования, по Маннгейму, состоит в том, что «образование может быть правильно понято лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля» [6, С. 480].

Понимание взаимосвязи образования с обществом, его социальными структурами приобретает следующую формулировку: «Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет своего рода общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы. В наше время лишь во взаимодействии с ними можно контролировать социальные влияния, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества» [6, С. 480].

Еще один важный пункт маннгеймовского анализа образования

заключается в выявлении тесной связи между образованием и политической активностью. «Как только массы становятся политически активными, возникает необходимость в новых формах образования, а отбор и поддержание высокого индивидуального уровня элиты становится делом всеобщей важности. На этой стадии уже невозможно ограничить проблему образования рамками школы» [6, С. 481].

В общем и целом суть подхода К. Маннгейма к образованию выражается в трех основных пунктах. 1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. 2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы отличаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах. 3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются [6, С. 479].

Многие из приведенных выше положений Маннгейма звучат достаточно современно, и не только по отношению к образованию, но и в особенности по отношению к социологии, его изучающей. Обращает на себя внимание постановка вопроса о необходимости исследования в качестве основного объекта группы (а не индивида). Хорошо известно, что в наиболее распространенных образовательных структурах (где нет «штучного» обучения) она является основной единицей учебного процесса, будь то школьный класс или академическая группа в профессиональном учебном заведении. Уже поэтому именно группа должна стать объектом исследования. Но есть еще и другая, не менее важная причина. Это специфика социологии как науки, которая изучает не индивида, а социальную общность.

Далее, Маннгейм призывает учитывать особенности социального строя и более широко - социального контекста образования, выступающего частью общего социального процесса. Наконец, по его мнению, необходим конкретно-исторический подход к образованию, формирующему не человека вообще, а конкретного человека для конкретного общества.

Интерес к проблемам образования проявляли и другие крупные представители социологии знания, прежде всего феноменологического направления. Речь идет в первую очередь о некоторых трактовках, содержащихся в работе П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности», считающейся ныне классической (опубликована в 1966 году). Основной «образовательной» проблемой книги можно, безусловно, считать проблему первичной и вторичной социализации, которую Бергер и Лукман исследуют весьма продуктивно.

Но, прежде чем их позиция будет изложена, хотелось бы обратить внимание на полное игнорирование авторами работ социологов образования в области изучения социализации. К середине 60-х годов был накоплен уже немалый теоретический и особенно эмпирический материал, касающийся этой проблемы. Однако разобщенность социологических интересов была настолько значительной, что не вызвала желания обращаться к смежным отраслям знания. Здесь имеет смысл учитывать уже упоминавшееся обстоятельство - своеобразную «философизацию» социологии знания, особенно в ее феноменологическом варианте. Представляется, что к Бергеру и Лукману вполне уместно применить характеристику, данную Р. Ароном О. Конту - философа в социологии и социолога в философии.

Обратимся, однако, к трактовке «социализации» упомянутых социологов. Прежде всего отметим, что П. Бергер и Т. Лукман, рассматривая это понятие, стремились исходить из уже имевшихся к тому времени философско-социологических взглядов. В примечаниях к третьей главе книги (в которой развернуто описание социализации в связи с анализом общества как субъективной реальности), социологи пишут: «Наши определения социализации и двух ее подтипов (первичной и вторичной. - Г.З.) соответствуют современному их употреблению в социальных науках. Мы лишь приспособили словесное их выражение к целям нашего общетеоретического подхода» [2, С. 317].

Если сопоставить понимание социализации Бергером и Лукманом с тем, что существует в социологии образования, можно обнаружить немало сходства. Причина его, как уже отмечалось, в наличии общих предпосылок в виде концепций образования, воспитания, социализации Джейса, Дьюи, Дюркгейма, Вебера, Мида. Авторы считают, что человек (индивид) не рождается членом общества, а появляется на свет лишь с предрасположенностью к социальности. «Гражданином» он *становится* - в ходе длительного процесса социализации, отправным пунктом которого является интернализация. Последняя означает прежде всего постоянную и непрерывную идентификацию людей друг с другом, поскольку каждый из них участвует в бытии другого.

«Социализацию» Бергер и Лукман определяют как «всестороннее и последовательное вхождение индивида в объективный мир общества или в отдельную его часть» [2, С. 212]. В этом «вхождении» следует различать первичную социализацию, которой индивид подвергается в детстве и вследствие чего он становится членом общества, и вторичную социализацию, благодаря которой уже социализированный индивид включается в «новые сектора объективного мира его общества». Первичная социализация рассматривается авторами как «нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение» [2, С. 214]. Решающей ее

фазой является формирование в сознании индивида обобщенного «другого». Эта кристаллизация происходит наряду с интернализацией языка, который, по мнению социологов, представляет собой наиболее важный инструмент социализации [2, С. 217],

Целью процесса первичной социализации является конструирование «первого мира» индивида, который обладает особым качеством устойчивости, поскольку в ходе этого процесса ребенок интернализует мир «своих значимых других» как единственно возможный для себя мир, ведь выбора у него нет. Поэтому, считают Бергер и Лукман, мир, интернализуемый в ходе первичной социализации, укореняется в сознании прочнее, чем миры, конструируемые в процессе вторичной [2, С. 219].

Однако понимание процесса социализации в его трактовке Бергером и Лукманом для нас важно не как самоцель, не для того только, чтобы сказать, что социология знания проявляет интерес к тем же проблемам, что волнуют социологов образования. Главное - это роль и место знания, определяющего процесс социализации. Здесь Бергер и Лукман ставят вопросы, приобретающие особое значение для социологии образования.

Один из них - рассмотрение социализации сквозь призму социального *распределения знания*. С этой точки зрения отличие вторичной социализации от первичной состоит в том, что она выступает как «приобретение специфически ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда» [2, С. 225]. Важным является указание ученых на то, что характер вторичной социализации зависит от статуса связанной с ней системы знания.

Другой вопрос - об институциональном распределении знания между первичной и вторичной социализациями. Если распределение знания является относительно простым и легким, можно использовать одни и те же институциональные средства как в первичной, так и во вторичной социализации. Если оно оказывается сложным, необходимы специальные механизмы вторичной социализации с подготовленным для этой цели персоналом. Вслед за приведенными рассуждениями следует вывод о том, что самой лучшей иллюстрацией вторичной социализации, осуществляющейся при содействии вспомогательных специализированных средств, является развитие современного образования [2, С. 238-239].

Отсюда вытекает третий вопрос, важный для социологии образования в связи с анализом социального распределения знания. Он касается социального взаимодействия между учителями и учениками, которое имеет формализованный характер вследствие того, что профессиональным предназначением педагогов как институциональных функционеров является передача социального знания. Но здесь имеет значение характер образования. Бергер и Лукман в качестве примера приводят раз-

личие между инженерным и музыкальным образованием. «Инженерное образование можно получить в процессе формального, весьма рационального, эмоционально нейтрального обучения. Музыкальное же образование обычно включает более высокую степень идентификации с маэстро и гораздо более глубокое погружение в реальность музыки. Это различие - результат внутренних различий между инженерным и музыкальным знанием, а также между образами жизни, соответствующими этим двум системам знания» [2, С. 235].

Как видно, в основу того или иного вида образования кладется знание, обладающее определенной спецификой, и образ жизни, соответствующий ему. К сожалению, такой подход к соотношению образования и знания в нашей литературе не принят. Говоря о дифференциации профессионального образования на определенные виды, мы традиционно исходим из их причинной обусловленности характером и содержанием труда, потребностями производства. П. Бергер и Т. Лукман предлагают иной вариант трактовки дифференциации образования, исходя из особенностей того или иного вида знания. Такой ход мысли лежит в русле феноменологической социологии знания, для которой реальность социального мира тождественна совокупности знаний о нем (конструирующей эту реальность).

Социология образования, ее предмет и отношение к знанию

Конституировавшись примерно в тот же период, что и социология знания, - в конце 20-х-30-е годы, социология образования также активно обсуждала проблему предмета собственного исследования. Оказалось, что он не остается одним и тем же на протяжении сколько-нибудь длительного времени, и его изменения обусловлены трансформациями в системе образования и потребностями ее развития. Основное направление этих изменений, как нам кажется, было связано с движением от изучения формальных образовательных структур к анализу содержания их деятельности под различными углами зрения.

Ввиду ограниченных возможностей журнальной публикации не буду останавливаться на исследованиях образования, проводившихся в нашей стране и описанных в отечественной литературе 20-х гг. (затем, как известно, три последующих десятилетия их не было) и зарубежных работах 20-50-х гг. Рассмотрим тенденции в изменении предмета социологии образования в последнее тридцатилетие.

Вначале о самом общем и достаточно типичном взгляде на предмет социологии образования, распространенном на Западе. Считается, что главная ее задача - «изучать распространение образования и его влияние на социальную мобильность и жизненные планы, выявлять различия между социальными классами в общеобразовательной сфере

и объяснять их». Кроме того, социология образования призвана «описывать социальные системы в школах и обращать внимание на значение взаимодействия учителя и ученика в образовательной сфере». Это вызвано тем, что социологи смотрят на школу как на «средство культурного воспроизводства». Новая задача состоит в том, чтобы «изучать роль школы в воспроизводстве половых стереотипов среди детей». Наконец, социологи должны проводить «эмпирические исследования учительских методов для того, чтобы обнаружить эффективность некоторых из них» [7, Р. 235].

В процитированных фрагментах сформулирован широкий подход к предмету, хотя и не со всеми приведенными положениями можно согласиться. Так, эмпирические исследования учительских методов - это предмет скорее педагогики, чем социологии. Вряд ли социология должна стремиться к изучению эффективности тех или иных педагогических методов и приемов.

Основные линии в развитии западной социологии образования четко очерчены американскими социологами Чарльзом Бидуэллом и Ноан Фридкин. По их мнению, ее объект и предмет изначально были эмпирически конкретными, включая в себя учебные заведения, их системы, управление ими, организацию и структурирование, уровни образования, взаимодействия групп в учебных заведениях, социальные роли учителя и администратора и т.д.

Только потом в предмет социологии образования был включен «анализ образовательной деятельности, ее форм и содержания, ее включения в широкие социальные структуры, ее результата для индивидов и коллективов» [8, Р. 449]. Эти же социологи обращают особое внимание еще на одну - центральную - линию анализа - отношения между образованием и социальной стратификацией и мобильностью и проблемы социальной справедливости, возникающие в ходе иерархического распределения образования в современных обществах [8, Р. 449].

Самая новая и последняя тенденция, как указывают Ч. Бидуэлл и Н. Фридкин, состоит в активизации внимания к проблематике образовательных знаний. Они пишут: «Хотя интерес к отношениям между образованием и социальной стратификацией сохраняется, произошло смещение внимания от институциональных тем к "индивидуально-центрированному" анализу источников образовательных знаний и их распределению в соответствии с унаследованным статусом и социальной мобильностью» [8, Р. 450]. Эта констатация крайне важна, ибо показывает стремление западных социологов образования обрести новую нишу, связанную с анализом знания и его социального распределения. По существу это шаг навстречу социологии знания.

Что касается отечественной социологии образования, то у нас сущест-

вует несколько точек зрения на предмет социологии образования (Подробнее см.: [9, С. 10-20]). Первые появились еще в конце 60-х гг. Так, Л.Н. Коган доказывал, что предметом социологического исследования должно быть в первую очередь соотношение между системой образования и общественными потребностями [см.: 10, С. 4-5]. Иная позиция обосновывалась в работах В.Н. Турченко, в соответствии с которой «...социология образования имеет предметом своего рассмотрения системы и подсистемы (элементы) образования в их целостности и совокупности (общественных) отношений» [11, С. 10]. Чуть позже он утверждал, что предмет социологии образования состоит в изучении связей между образованием, наукой и производством [12, С. 11-12]. По мнению Ф.Р. Филиппова, предметом социологии образования является «система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой» [13, С. 27-28].

В начале 90-х гг. появилась новая точка зрения на предмет социологии образования, существенно отличающаяся от приведенных выше. Ее автор, В.Я. Нечаев, включает в предмет социологии образования следующие 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 [см.: 14, С. 16].

Что касается отношения социологии образования к исследованию знания, то, как и на Западе, неявный интерес к нему начал проявляться только в самое последнее время. Свидетельство тому - стремление переосмыслить предмет социологии образования (заметное прежде всего у В.Я. Нечаева). Речь идет о том, чтобы включить в него изучение учебного процесса. В последней части статьи мы будем полемизировать с этой точкой зрения, но в ней есть один важный момент - акцентированное внимание на содержание образования, которым, несомненно, являются прежде всего знания. По существу же можно констатировать, что заметного удельного веса проблематики знаний в социологических исследованиях образования обнаружить не удалось.

Пути сближения

Взаимодействие двух отраслей социологии возможно на почве признания нового вида знания, который мог бы стать объектом одновременного исследования и социологии знания, и социологии образования.

Как отмечалось выше, социология знания традиционно имеет дело с двумя его видами. Это либо научно специализированное знание (в данном случае не имеет значения, какое общественно научное или естественнонаучное), либо обыденное, «житейское». Что касается социологии образования, то к изучению знания в образовательном процессе, образовательных системах и структурах она ранее отношения не имела.

Между тем актуальность этой проблемы не вызывает сомнений. Ясно, что образование как социальное явление в содержательном отношении есть не что иное как передача знания, его восприятие и усвоение (приобретение, присвоение) в ходе социального взаимодействия педагогов и учащихся. Однако традиционно эта проблема считалась педагогической и даже методической: каким образом можно наиболее оптимально транслировать знание? Что нужно сделать, чтобы у учащегося был интерес к нему? Как оптимизировать труд педагога, связанный с передачей знания? и т.д. и т.п.

Сейчас же становится все более очевидным социальное значение этой проблемы. В условиях перехода к рыночной экономике меняется отношение людей к знанию и образованию как важнейшему условию, обеспечивающему его «доставку» к потребителю (экономическая терминология есть реакция на экономическое отношение к знанию и образованию).

Социологические исследования, в том числе и наши, показывают, что в последнее время резко усиливается прагматизм учащихся и их родителей. Период школьного романтизма, по крайней мере, в крупных городах уходит в прошлое. Можно по-разному оценивать это явление, но нельзя не признать данный социальный факт. Учащиеся и студенты сегодня оценивают учебное заведение со строго определенных позиций: получают ли они в них такое знание, которое будет им полезно в будущей жизни, поможет ли найти место в ней в жестких условиях рыночной конкуренции?

Социология не может пройти мимо многочисленных вопросов, касающихся знания как содержания процесса образования. Назовем его кратко *образовательным знанием*. Отношение к нему со стороны различных социальных общностей, взаимодействующих в образовательном социуме, должно стать предметом серьезного анализа со стороны социологического сообщества. Еще одна исследовательская задача - анализ удовлетворенности (либо неудовлетворенности) этим знанием, экспектации участников образовательного процесса.

Эта проблема имеет довольно сложный характер, поскольку, как показывают наши исследования, в образовательном процессе переплетаются элементы удовлетворенности знанием и удовлетворенности характером отношений между его субъектами. Поэтому стоит задача

выяснить отношение и к самим знаниям, и к характеру педагогического взаимодействия по поводу их трансляции-приобретения.

Одна из гипотез заключается в том, что часто хорошие знания «поставляются» и принимаются в форме авторитарного педагогического воздействия. Гипотеза основана на исследованиях социального взаимодействия в различных типах школ, в том числе элитарного характера. Так, его анализ в социуме одной из лучших гимназий Екатеринбурга № 9 (были опрошены все педагоги и старшеклассники) показал, что существуют заметные различия в оценках взаимоотношений между педагогами и учащимися. Если первые убеждены (более 90% опрошенных) в доминировании отношений сотрудничества с учащимися, то последние (более 80%) убеждены в наличии диктата и авторитарной педагогики как господствующего типа отношений. Тем не менее эта школа-гимназия, на протяжении многих лет считавшаяся ведущим учебным заведением города, продолжает оставаться высоко престижной, о чем свидетельствует конкурс при поступлении как в начальные, так и в старшие классы. При этом предметом гордости неизменно остается аргумент, что выпускники школы, во-первых, все без исключения поступают в вузы, во-вторых, их отличает стремление попасть в самые престижные вузы страны.

Но для начала необходимо разобраться с самим понятием образовательного знания. И здесь, как мне кажется, может сыграть свою роль социология знания, изучающая возникновение и функционирование различных форм и видов знания, их социальную природу, социокультурный контекст.

Представляется, что образовательное знание - это особый вид знания, не являющийся 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, языка, с помощью которого образовательное знание транслируется.

Образовательное знание - это не просто препарированное научно специализированное знание. Оно содержит в себе мировоззренческий компонент (взамен прежнего, чаще всего идеологического) и преследует цель социализирующего воздействия. Вместе с изменением структуры научного знания, в котором в последнее время усиливается роль гуманитарной составляющей, в этом же направлении трансформируется и структура образовательного знания.

При этом, конечно, существует реальная опасность свести специализированное научное знание к адаптированному настолько, что оно приоб-

лизится к обыденному. Задача состоит в том, чтобы не допустить этого, что, впрочем, выходит за пределы социологической постановки проблемы. Здесь возникает один очень важный вопрос: каким должно быть это знание, чтобы максимально способствовать эффективности процесса образования, т.е. вопрос о его качестве и «упаковке».

Строго говоря, эта проблема является образовательно-педагогической, поскольку речь идет о том, каким должно быть знание, транслируемое учащемуся, и по содержанию, и по форме. (Под формой, вероятно, есть смысл понимать «язык» знания, под содержанием - совокупность предметных характеристик, информации, способ ее анализа.)

Вопрос о форме образовательного знания оказывается не простым, но еще более сложным является трактовка его содержания. Считать ли формой знания учебный текст, устную речь педагога, его передающую, знание, воспринятое и усвоенное учащимися? Если обратиться к феноменологической традиции, то ее представители Бергер и Лукман под знанием понимают прежде всего повседневное - такое «знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни» [2, С. 44].

Под образовательным также можно понимать знание, разделяемое педагогами и учащимися в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. Здесь также наличествует явление, которое социологи называют социальным распределением знания. Применительно к образовательному оно может иметь место и в отношениях по поводу знания между обучающими и обучающимися, и внутри каждой группы порознь.

Самая большая сложность в трактовке образовательного знания - это переходы от специализированного научного к образовательному, от образовательного - к повседневному (и наоборот). Каждый из этих переходов подразумевает наличие в образовательном знании каких-то сторон и обыденного, и специально научного знания.

С учетом сказанного становится очевидным, что социология, обращенная к исследованию образования, не может больше проходить мимо содержания знания, тем более просто отмахиваться от проблемы. Однако это не значит, что она должна вторгаться в учебный процесс, делать его предметом собственного исследования, как считают некоторые авторы.

Вряд ли можно согласиться с высказанной в литературе позицией, в соответствии с которой «пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными» [14, С. 14].

Если в задачу социологии образования входит анализ учебного процесса и его структуры, учебного плана, учебных программ, технологий учебного процесса, как отмечается в цитированной выше работе, то что тогда составляет предметную зону педагогики, дидактики, методики обучения? Конечно же, автор прав, когда выступает против жестких разграничений предметов социологии образования, педагогики, психологии, философии и утверждает при этом, что границы между науками должны не столько их разделять, сколько соединять. Но отсутствие жестких границ не должно означать распредмечивания каждой из названных наук, изучающих проблемы образования, и отрицания их специфики.

Вернемся, однако, к проблеме отношения социологии к образовательному знанию как предмету исследования. Уже отмечалось, что для социологии знания этот его вид может стать объектом специального исследования, поскольку образовательное знание *есть важный способ конструирования социальной реальности*. Именно через него осуществляется процесс социализации в учебных заведениях. Однако много зависит в становлении личности, в ее адаптации к миру, интеграции в него от содержания образовательного знания, форм и способов его усвоения, формирования интереса к процессу освоения знания.

Рассмотрение функций и предназначения образовательного знания в этом случае будет иметь дифференцированный характер, поскольку его социальные роли, социальное распределение окажутся весьма различными как для отдельных групп, так и для индивидов в их составе. Кроме того, нельзя не учитывать с точки зрения социологического подхода потребностей и интересов, ценностных ориентаций и установок, мотивов и стимулов к этому знанию у различных групп людей.

Таким образом, выявляется наличие целого ряда объективных и субъективных аспектов образовательного знания, требующих своего исследования. С точки зрения разграничения предметных зон и интересов социологий знания и образования можно было бы (разумеется, чисто условно) предположить, что задачей социологии знания является изучение преимущественно объективной стороны образовательного знания (его характера, содержания, особенностей, общественной детерминации, социально-культурной обусловленности, социальных функций, ролей, предназначения, социального распределения и др.), тогда как социология образования могла бы сосредоточить свое внимание на исследовании преимущественно субъективной стороны (интересы, ценностные ориентации, установки, мотивы, аттитюды, экспектации, удовлетворенность и др.).

В заключение следует отметить, что исследование образовательного знания требует для своей полноты и эффективности совместных усилий социологов знания и образования. Здесь видится основной путь их сбли-

жения и взаимообогащения, что сулит прирост нового знания и возможность эффективного содействия развитию процесса образования. Последнее было бы еще более успешным в случае комплексного подхода к исследованию образовательного знания, в котором приняли бы участие не только социологи, но и педагоги, антропологи, психологи, философы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руткевич Е.Д. Феноменологическая социология знания. М., 1993.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
3. Москвичев Л.Н. Современная буржуазная социология знания. М., 1977.
4. Причепий Е.Н. Буржуазная социология знания (критика методологических принципов). Киев, 1983.
5. Винклер Р.Л., Келле В.Ж. Социология науки // Социология в России. М., 1996. С. 369-400.
6. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
7. The Penquin Dictionary of Sociology. L., 1988.
8. Ch.E. Bidwell, N.E. Friedkin. The Sociology of Education // Handbook of Sociology. Ed. by N.J. Smelser. Newbury Park, California, 1988.
9. Зборовский Г.Е. Социология образования. Ч. I. Екатеринбург, 1993.
10. Коган Л.Н. Общее и специальное образование как предмет социологического исследования // Проблемы общего образования трудящихся промышленных предприятий Урала. Свердловск, 1969.
11. Турченко В.Н. Социология и система образования // Социологические и экономические проблемы образования. Новосибирск, 1969.
12. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. М., 1973.
13. Филиппов Ф.Р. Социология образования. М., 1980.
14. Нечаев В.Я. Социология образования. М., 1992.