

© 1997 г.

И.С. БОЛОТИН, О.Н. КОЗЛОВА

## СОЦИОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

---

*БОЛОТИН Иван Сергеевич - доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и правоведения Московского государственного авиационно-технологического университета им. К.Э. Циолковского. КОЗЛОВА Оксана Николаевна - доктор социологических наук, профессор указанной кафедры.*

---

При знакомстве с последними публикациями по проблемам, касающимся общей социологии, и теми, которые посвящены исследованию роли образования в социокультурном ходе, в передаче культуры и знаний - с одной стороны, и в ходе преподавания студентам курса социологии - с другой, авторы пришли к убеждению, что исследования образования нуждаются в трансформации социологического анализа, в переходе от простого «фотографирования» ситуации, от различного рода замеров социального самочувствия работников средней и высшей школы к более широкому использованию общесоциологических и междисциплинарных подходов; и что во-вторых, можно ожидать, что новый импульс для развития отечественной социологии сейчас будет исходить от исследований ее «образовательного» видения, взгляда на нее через изучение процессов образовательной деятельности.

Одной из целей статьи является актуализация вопроса о статусе социологии в системе образования и о месте социологического образования в процессе развития социологической науки.

Прежде чем переходить к рассмотрению социологических характеристик образования, мы, намечая рамки наших дальнейших рассуждений, немного остановимся на характеристике исследований состояния высшей и общеобразовательной школ России.

Наша система образования, в том числе и высшего, претерпевает серьезные изменения, которые в основном совпадают с социально-экономическими и социокультурными преобразованиями российского общества. Это те изменения, которые, как ожидается, уже в краткосрочной перспективе будут содействовать существенным переменам в российском обществе. Поэтому интерес к системе образования следует проявить не только социологам, специализирующимся на разработке этих вопросов, но и исследователям, которые работают над проблемами общей социологии.

К сожалению, новая социально-образовательная ситуация в России пока не стала предметом специального целостного анализа. На страницах «Социологических исследований», как и иных научных журналов преобладают региональные исследования и рассуждения отдельных вопросов. Нередко обсуждается исключительно отношение студентов и преподавателей к осуществляемым новациям высшей и средней школы [1, 2, 3]. Отметим и то, что значительные трудности в проведении анализа социальных и иных проблем

этого института общества связаны с тем обстоятельством, что ряд явлений, присущих системе образования, не отражается публикуемыми статистическими данными, что особенно касается деятельности негосударственной школы. Возникают также трудности с открытым доступом к имеющимся статистическим материалам, прежде всего в связи с введением статуправлениями платы за их получение. Сказанное не означает, что такие данные отсутствуют, однако они малодоступны и не всегда обеспечивают возможность их сопоставления (например, при межрегиональных исследованиях).

Анализ статистических данных, характеризующих общую динамику развития высшей школы в России за период с 1985 по 1995 гг. показывает, что изменение большинства показателей отражает общую тенденцию: постепенное падение - достижение «дна» - начало постепенного подъема. Этот период сейчас стало принято делить на два этапа: «перестроечный» и «постперестроечный». На протяжении этих этапов многое в ориентирах и целях развития общества объективно противоречило друг другу, что отражалось и на высшей школе.

В последние два года намечилось некоторое улучшение основных показателей состояния высших школ России, свидетельствующее о создании предпосылок перехода к «выздоровлению», которое завершится, однако, не скоро. Тенденцию к улучшению подтверждает общий рост числа студентов, аспирантов и докторантов в высших учебных заведениях.

Если рассматривать интервал с 1985 по 1995 гг., то оказывается, что вузы России меньше всего приняли студентов в 1992 г., а именно 520,7 тыс. человек; после этого количество поступающих вновь стало увеличиваться, и в 1995 г. прием студентов вузами достиг 600,5 тыс. человек, почти сравнявшись с данными на 1989 г. В 1995 г. вузы приняли примерно 20 тыс. аспирантов, что на 25,3% превысило прием 1994 г. Прием в докторантуру в 1993 г. составлял 513 человек; в 1994 - 575; в 1995 - 618. Общая численность профессорско-преподавательского состава российских вузов выросла с 204,5 тыс. чел. в 1986 г. до 233,5 тыс. чел. в 1994 г., при этом количество докторов наук увеличилось с 9,8 тыс. до 18,7 тыс. чел. [4, 5, 6].

Опросы, проведенные среди учащихся старших классов и их родителей, показывают, что ценность образования для них в последние годы проявляет тенденцию к росту<sup>1</sup>. На наш взгляд, было бы не вполне корректно видеть объяснение этого факта исключительно в стремлении избежать призыва на воинскую службу. С другой стороны, очевидно, что в наше время будет наивно объяснять пробуждение интереса к высшему образованию и к науке романтическими настроениями. Не будем забывать и о том, что далеко не все из числа молодых людей, рекрутированных в науку и в высшую школу в период их бурного роста (50-е - 70-е годы) руководствовались идеалистическими соображениями.

Как для представителей власти, так и для широких слоев общества становится все более очевидным, что сохранение экономического и

---

<sup>1</sup> Исследование проведено в 1995 г. Центром социологического образования Госкомвуза РФ, Центром социологических исследований МГУ и Научно-исследовательским центром Института молодежи; фонд авторов.

культурного потенциала страны во многом зависит от работы школы, и от результатов образовательной деятельности. Жизнеспособность системы образования является важным условием преодоления социально-экономического кризиса.

В системе образования России срабатывают механизмы саморегуляции. Это, разумеется, не означает, что воспроизводится старое содержание образования, поскольку происходит его обновление и развитие.

Исторически система образования является вполне традиционным объектом социологического анализа. В этой связи стоит остановиться на содержании работ Н.И. Кареева, проведенных еще в начале века и посвященных социологическим исследованиям российского университета. Этот известный отечественный социолог публиковал данные исследования в ежегодно издаваемых в России правилах приема студентов. В частности, на страницах одного из этих изданий он рассмотрел историю развития западноевропейской идеи университета и ее реализации в России [7].

В ракурсе истории социально-статистических исследований состояния в образовании представляет интерес материал статьи В.Ф. Абрамова, в которой подробно освещается работа существовавших у нас в начале века губернских статистических бюро, а также их отчеты о состоянии школ [8]. По сравнению с теми отчетами земств нынешняя образовательная статистика поражает своей удивительной скупостью или, может быть, отсутствием открытости. В опубликованном ЮНЕСКО докладе, подготовленном секретариатом этой организации «О положении дел в области образования в мире за 1993 г.» в сводных таблицах мировых показателей состояния по странам в строке «Российская федерация» вместо цифр почти везде идут прочерки [9]. Тот факт, что Россия не представила свои данные по образованию отделу статистики ЮНЕСКО, может рассматриваться как в некотором роде информация к размышлению.

Имеется немало социологических публикаций по результатам исследований, проведенных в центральной части России и в регионах (некоторые из них выполнялись по заказам департаментов образования), однако они не восполняют отсутствия публикации основных статистических данных.

В 60-е - 80-е годы советская социология образования являлась активно разрабатываемой отраслью социологического знания (здесь можно сослаться на работы Ф.Р. Филиппова, В.Н. Шубкина, М.Н. Руткевича, Ф.Г. Зиятиной, П.Г. Щедровицкого, Л.Я. Рубиной и др.). Однако при всей ценности этих работ нельзя не сказать о том, что у нас сложилась практика проведения преимущественно исследований эмпирического характера, ныне выступающая как накатанная колея. До сих пор редко встречаются исследования системы российского образования в ее социальной динамике, ориентированные на выяснение логики изменения ее социальных функций, ее соотношения с логикой развития советского и постсоветского общества. Кроме того, недостаточно учитывается такой момент, что в известном смысле в той же мере, в какой образование как социокультурный институт «задает» будущее посредством формирования культуры новых поколений граждан, и прогноз развития образования оказывается прогнозом очертаний

этого будущего. Неужели, как выразился школьный учитель А. Цирюльников, мы действительно можем предположить, что «перепрыгнув через цивилизованную школу, образование, вырастет цивилизованный народ?» [10, с. 8].

Но в области исследований образования ситуация, как и в образовании, будет меняться. Как заметил директор Института социологии РАН В.А. Ядов, в теоретической социологии происходит «перенос центра внимания с изучения социальных структур на социальные процессы» [11, с. 13]. Такой поворот представляется существенным, и применительно к социологии образования он означает необходимость переосмысления роли образовательной деятельности в социокультурных процессах. По существу, заново и с опозданием открывается и требует неклассических решений вопрос о принципах социологического подхода к образованию.

Здесь мы хотим применительно к социологии воспользоваться данными М.К. Мамардашвили характеристиками классического и неклассического идеалов рациональности. Классический идеал рациональности им рассматривается как опирающийся на теорию универсальной эволюции и характерный для классической науки идеал универсального знания, доступного для понимания научным сообществом вне зависимости от того, к какой культуре оно относится. При этом социальное поле мыслилось как гомогенное, предполагающее возможность механического переноса знания из одной его точки в другую, от одного типа культуры - к другому [12, с. 46].

Для социологии как ключевой науки Нового времени, как она была задумана и возникла, характерна именно классическая рациональность. Данный стиль мышления вполне соответствовал особенностям исторического развития XIX в., и потому предложенный Контом проект новой науки об обществе ориентирован прежде всего на рассмотрение социальной статики и на установление неизменных функциональных законов общественной жизни. Эта тенденция проявилась и в конечной цели социологии, заявленной Контом, которая в терминах современного языка может быть сформулирована как познание этих законов ради построения иерархической и незыблемой социальной системы.

Таким образом, социология сама первоначально возникает в значительной мере как попытка компенсировать намечающийся, в обществе XIX в. кризис стабильности, устойчивости. Углубленная разработка социологией классического типа рациональности действительно способствовала воспроизводству стабильности несмотря на отказ от традиционности - за счет оптимизации структуры. В данном контексте понятно, почему отечественная социология образования включала в сферу своего анализа практически исключительно его институциональные формы, а исследуя последние, была сосредоточена на проблеме соответствия структуры системы образования ее главной социальной функции. Эта функция в рамках заданной парадигмы социального развития выступала как формирование способности личности быть мобильной, динамичной, обретающей устойчивость, главным образом, не в опоре на традицию, а в динамичном развитии и самореализации.

Общество, озабоченное прежде всего самосохранением, поддержанием функциональной качественной целостности, ради этого динамично модер-

низирует свою структуру. Личность при этом должна сама заботиться о себе. Однако общество помогает ей в этом, организуя гибкую систему образования, с помощью которой личность социализируется и адаптируется, обретает желательный для общества образ. Подобные действия системы образования определяют оснащение личности системой социальных ролей, так называемых «внешних Я». Последнее зависит от приобретаемой личностью способности изменять собственное поведение в зависимости от условий, диктуемых социальной средой, свободно входить в разные среды и исполнять различные социальные роли. Параллельно возникает проблема сочетания «внешних Я» и «глубинного Я» (Н. Бердяев) личности, т.е. ее мировоззрения. Если в социологии личности мировоззренческие проблемы поднимаются, то в социологии образования затрагивать их до сих пор считается дурным тоном, нарушением предметных границ, провоцирующим всплеск субъективизма и идеологизации внутри науки. Но это необходимо делать, учитывая тот момент, что в последние годы в образовании была практически разрушена существовавшая ранее система воспитательной деятельности.

Окружающий социологию социальный мир претерпевает столь значительные изменения, что самой науке об обществе приходится поступаться некоторыми принципами, вчера считавшимися незыблемыми, восстанавливать свою зависимость от тех корней рационализма, которые еще совсем недавно оценивались как антирациональные.

На передний план выступает неклассический тип рациональности, в социологии все больше внимания уделяется "процессуальному образу" (П. Штомпка). Очевидно, этот переход вызван исчерпанностью возможностей науки способствовать поддержанию социальной стабильности, руководствуясь прежней парадигмой. Современный социокультурный процесс достиг критической степени дестабилизации, общество старательно преодолевает свою структурированность, а человек, реализуя отработанную в социологии образования стратегию стратификационной мобильности и смены социальных ролей, превращается в маргинала, в социокультурного бомжа, в трансформанта (по аналогии с любимыми детскими героями-трансформерами), поведение которого принципиально бесцельно и потому в огромной степени увеличивает социальную неустойчивость, рискованность. Весь этот долго зревший и быстро проявившийся, ставший массовым и обыденным мир принято теперь называть постмодернистским. Фактически это не новое качество, но лишь предельное выражение развивавшейся в рамках прежней модернистской парадигмы реальности, т.е. результат нарушения структур самоорганизации общества.

Целенаправленность развития модернистски ориентированного социального мира иссякла, растворилась в бесцельности постмодернистской ориентации. Однако и эта последняя не ведет к стабильности. Угроза устойчивости, риск самоуничтожения исходит как от сугубой целеустремленности, так и от полной бесцельности социальной активности.

Анализ динамики современной социальной реальности приводит к оформлению нового (относительно) подхода в социологии образования. При этом подходе главная функция образования определяется уже несколько иначе -

как формирование способности личности обеспечивать социальную стабильность, купировать риски, сдерживать социальную динамику.

Итак, к ролевой и социализирующей функциям образования прибавляются такие функции, как функция развития мировоззрения, «глубинного Я» личности, функция воспитательная. Об этом же, как представляется, свидетельствуют результаты исследований, проведенных в июне 1994 г. по заказу Департамента образования Свердловской области, и о которых сообщается в статье Л.Я. Рубиной: «Преподаватели педвуза, как и эксперты со стороны на первый план выдвигают такие цели, как приобщение к культуре, работа над собой, способность к самообразованию и толерантность, воспитание основ правового сознания. Такая же цель учителя, как выработка у ученика адаптации к существующим в обществе функциональным ролям через минимум знаний, необходимых для жизни, отходит на второй план» [13, с. 67-68].

Некоторые исследователи констатируют завершение периода стабильного развития общества. Применительно к системе образования, оформившейся в период относительной социальной стабильности проф., и акад. Петровской Академии наук А.И. Субетто пользуется термином: «классическая система образования», парадигма которой - просвещение. Вектор же неклассической системы образования направлен на формирование самосозидающей и самоизменяющейся личности, живущей в быстро меняющемся мире [14].

Начинать в социологии образования разговор о воспитании - дело крайне непростое в России наших дней, поскольку есть риск, что это будет неправильно понято как ревнителями «научной строгости», так и теми, кто борются за снижение идеологизированности социологии. Но не начать его - значит умолчать действительно острую и актуальную проблему.

В советской образовательной системе наши обществоведы обращали на становление «глубинного Я» гораздо более пристальное внимание, чем на развитие «внешних Я». В советской педагогике такой дисбаланс приводил к избыточности воспитательного давления, граничащего с манипулированием сознанием формирующейся личности. Образование было сосредоточено на придании личности «образа», на приведении ее в соответствие с эталонным образцом, что часто сопровождалось невниманием к отшлифовке «внешних Я», к подготовке личности к функционированию в различных социальных средах. Эта «привязка» осуществлялась уже на практике, т.е. в процессе вхождения в трудовую деятельность.

Последний период истории российского общества ознаменовался важными изменениями и в науке, и в образовании. Смысл этих изменений, их роль в развитии национальной культуры многозначны. Они повели к сокращению субъективности и расширению научности, к увеличению точности знаний о социальных процессах и к сворачиванию качественного анализа. Нельзя также не отметить то, что отчетливо отражено на уровне обыденного сознания: расширение дистанции, ослабление эмоциональной напряженности между исследователем и объектом анализа увеличивает объективность результатов и одновременно снижает уровень ответственности за этот объект.

Возникают серьезные накладки, как только исследователь переходит от постижения мировой социологии к ее преподаванию студентам, в особенности

- не гуманитарного профиля. Здесь преподаватель непосредственно сталкивается со всеми негативными эффектами неприятия студентом отчужденного от него, т.е. не ориентированного на личность и интересы учащегося, образования. В последние два года студенты все острее испытывают потребность в получении не мозаичного образования, а такого, которое позволило бы им приводить в систему огромные объемы обрушивающейся на них информации, помогало бы ориентироваться в ней, способствовало бы формированию целостного мировоззрения и выводило бы их из тупика самопознания. Ведь сегодня у многих студентов наблюдаются пессимизм, утрата идеалов, уход в себя, «своемерность», отчуждение от общества и государства и т.д. Обстановка разочарованности, нравственной дезориентации способствует насыщению студенческого сознания мистикой, оккультными суевериями, неверием в возможности наук. Студенты ощущают потребность в непосредственном общении с преподавателями, в частности, и в воспитательных действиях. Социологический опрос студентов пяти российских вузов показал, что 67% из них высказываются за восстановление воспитательной работы в высших учебных заведениях [15].

В преподавательской среде, в значительной мере под влиянием со стороны студентов, ширится убежденность в том, что дискредитация одного образа отнюдь не означает, что система образования может полноценно функционировать без модели личности как ядра этой системы.

Можно ли выделение данной модели, а точнее - образа личности исключить из социологии образования? Отвечая на этот вопрос отрицательно, мы отдаем себе отчет в том, какие это порождает трудности технического и методологического характера. Прежде всего вновь всплывает при этом проблема соотношения науки и идеологии.

Освобождение науки и образования от идеологического диктата справедливо рассматривают как позитивное явление в отечественной духовной жизни последних лет. Наука и идеология теперь считаются принципиально разными сферами духовной деятельности. Академического социолога такой подход вполне устраивает, т.к. он его избавляет от докучливой оглядки на идеологию, сдерживающей творческий полет и нарушающей рациональную строгость рассуждений. Однако социолог-преподаватель оказался в совершенно ином положении. Он не может полностью обособить научную и идеологическую сферы, ему нужно еще и определить принципы взаимодействия между двумя этими сферами. Преподаватель оказывается лицом к лицу со студентами, чьи интересы и ценности отличаются от преподавательских, а порой и противоречат последним, порождая конфликтные ситуации. В последнем случае дело не ограничивается просто различием ролевых позиций, а приобретает вид, близкий к идеологическому противостоянию. Оговоримся, что мы здесь не драматизируем ситуацию, а только констатируем принципиальную возможность подобного варианта. Вспомним о движении «новых левых» и о тех студенческих волнениях, которые потрясли большинство университетов стран Западной Европы в 1967-1968 годы, нарушая там весь учебный процесс.

Впрочем, и к самой науке всегда так или иначе приплюсовывается момент идеологии, что однако не значит, что идеология должна обязательно превращать науку «в наукообразную апологетику социального интереса». Тезис о том, что идеология ни в коем случае не должна влиять на «настоящую» науку, кое-кому кажущийся правильным с внутринаучной точки зрения (вспомним известную концепцию «деидеологизации») на наш взгляд совершенно неоправдан с точки зрения научно-образовательной. В таком случае образование окажется в положении между самоизолирующейся научностью и той воинствующей идеологичностью, которой насыщена общественная жизнь.

Что в такой ситуации остается делать преподавателю, педагогу? Кажется, ему проще всего было бы преодолеть собственные «угрызения профессиональной совести», свое чувство ответственности за воспитание и ограничить свою деятельность простой передачей информации. Подобное преодоление, в самом деле, становится обычным явлением в последние годы. Тем более что и общая неустроенность в вузах создает соответствующий этому фон. Разбалансированы учебные планы и программы по предметам, составляющим базовый комплекс образования, ослаблена их гуманитарная и воспитательная насыщенность. В стране практически отсутствует единая государственная молодежная политика и концепция воспитания молодежи, в т.ч. гуманистического. Если в 80-е годы соотношение между воспитанием и обучением (в количественном сопоставлении), по мнению экспертов, было на уровне 30-40% к 60-70%, то к настоящему времени эти пропорции снизились, соответственно до 10% к 90% [15, с. 107]. Не благоприятствует требуемой профессиональной самоотдаче преподавателей и то, что большинству из них приходится работать одновременно на нескольких работах. Порой преподаватели и сами находятся в состоянии апатии, не видят выхода из экстремальной ситуации, растягивающейся на неопределенное время. Продолжается процесс старения педагогического персонала вузов, что усложняет проблемы преемственности традиций отечественного образования.

И тем не менее на фоне всех этих трудностей в системе образования не было допущено накопления критической массы нестабильности. Такая система восстанавливается, и одно из проявлений этого - сохранение педагогами верности принципам профессиональной этики, не позволяющей устраниться от воспитательной функции, разбалансировав тем самым взаимодополнительность обучения и воспитания в образовательном процессе.

Стремясь осмыслить, каковы потребности общества и сформулировать представление об идеале личности, преподаватель сталкивается с двумя социально-политическими стереотипами (также и на уровне обыденного сознания и поведения): объективистски-сциентистским и русофильским, по форме более идеологизированным. Второй стереотип, достаточно неоднородный («русский дух», «славянский дух», «ориентация на интересы пролетариата» и т.д.) создает реальную опасность экстремизма и фашизации общества.

Однако преодоление этой опасности не означает полного отхода от всякой идеологичности, т.к. выход на «интернациональный» уровень на практике



может вылиться в столь типичную для нас другую крайность, а именно в «западничество».

В данном контексте особенно важно рассмотреть проблему влияния национальной традиции в исследовании общества. Поиски аксиологических ориентиров в образовании стимулируют научную рефлексию. Наука, спонтанно, хотя и довольно робко, переходит от чисто «классической» социологии как средства компенсации социальной нестабильности и способа анализа главным образом последствий социальной дисгармонии, постепенно превращается в «неклассическую» социологию - в средство воспроизводства стабильности или устойчивости социокультурного процесса, основанное на изучении и устранении причин неустойчивости и выработки социального консенсуса.

Первый шаг к новому состоянию обществознания - выявление опасности утопического сознания и попытка исключения такой опасности на основе принципа глобальности. Однако глобализм чреват моноцентризмом. «Снимаемая» множественность разнонаправленных стратегий социального развития, способных «раскачать» социум, он сам превращается в утопию. Наука об обществе, которая обособилась от собственных корней, от своего общества, закрытая для диалога с национальным самосознанием, неизбежно будет провоцировать кризис из-за отторжения обыденного сознания, а значит и кризис образования.

Нельзя сказать, что ситуация, связная с нынешней глобализацией сложилась только сейчас, что ничего подобного в истории никогда не было. Подобного рода состояния на самом деле типичны для переходных периодов вообще. Это, так сказать, состояния «накануне». Это ожидание нового качества, вызов, который внутри старой системы координат выглядит как приговор. Вселяет надежду, однако, то, что в подобных случаях человечество уже не раз находило выход, преодолевало "конец истории", вырабатывая новый взгляд на себя, на свои представления о себе - осуществляя своего рода социологические революции. Как события такого порядка можно рассматривать создание социальных теорий, доказавших неизбежность социального неравенства в "осевое время" (выход из тупика первобытного равенства), процесс создания мировых религий, разворачивание интеллектуального потенциала Реформации, взрыв авангардной социокультурной активности в конце XIX и в XX вв. Для разблокирования перспектив общественного развития сегодня нам необходимо преодолеть социальную своемерность, укоренившееся в массовом сознании противопоставление общества природе, выйти на диалоговые отношения между обществом и природой, сделать принцип сообразности природе критерием социального развития и в соответствии с ним переструктурировать социальные отношения. Как природе, так и обществу свойственно многообразие, отношения по принципу взаимодополнительности должны существовать не только в природе, но и в обществе. Не потому, что биологические законы распространяемы на социальную жизнь, но потому, что природа содержит многие прототипы всего того, что становится типичным для социокультурного процесса. В том числе и прототипы кризисных и гармоничных состояний.

Таким образом, реальный выход из нынешнего кризисного состояния науки - это выход на новый уровень системности, анализ общества не как

изолированной системы, а как одной из подсистем, подчиненной общей системе воспроизводства самой жизни и ее поддержания. Этим не умаляется значение внутренних проблем организации жизни человечества. Они, напротив, обретают новую значимость, и увеличивается ответственность для каждого социокультурного субъекта.

Диалог культур способствует преодолению своемерности. Но такому диалогу недостает рациональности. Диалог не может вестись как монолог, но и не может быть без монологов. Для взаимопонимания субъектов диалога каждый из них должен самоопределяться. Это в огромной мере относится и к российской социологии, вступающей в диалог с социологическими школами иных наций. Ведение диалога от имени собственного общества предполагает глубокое включение, освоение национального самосознания, знание традиций национальной культуры. При этом следует иметь в виду и специфику российского общественнознания, его отличие от западноевропейского, что порой приводит к мыслям о неоригинальности отечественной науки, ее провинциализме [16].

Для образования, непосредственно включенного в механизм воспроизводства социокультурного процесса, такой диалог и такой социологический анализ крайне необходимы. В образовании формируется «заказ» в адрес социологии - точнее отработать и представить образ конкретного общества - российского, а также личности, необходимой данному обществу, приемлемой для данного общества. Пока этот заказ остается неуслышанным.

Это вовсе не означает, что социология как область науки на выходит вовсе на **социологическое образование**. Напротив, это движение осуществляется весьма интенсивно, хотя оно в основном имеет однонаправленный характер: только от науки к образованию, а не наоборот. Это хорошо видно на примере подготовки учебной литературы по социологии.

Как известно, учебник представляет классическое знание. В социологии этого нет: имеющиеся учебники и учебные пособия столь разнообразны и противоречат друг другу, что не могут быть приняты всеми или хотя бы большинством преподавателей. В значительной степени это объясняется тем, что большинство сегодня изданных учебников подготовлено не преподавателями, а исследователями, которые не учитывают не только методических аспектов подачи в учебном процессе социологической теории, но и реальных потребностей современной отечественной системы образования. Не достаточно внимания уделяется и тому, что внутринаучные, теоретические проблемы социологического познания - такие, например, как проблема соотнесения результатов исследования, получаемых на макро- и на микроуровнях - перенесенные в учебный курс по социологии, вызывают серьезные сбои. Ведь в учебном процессе не так легко оставить висеть нерешенный вопрос, как в ходе академических рассуждений. Де-факто преподаватель социологии ставится в ситуацию: или при чтении курса решить проблему, решение которой не найдено в тиши академического кабинета, или "выкрутиться" иначе, дав ту часть знания, которая представляется наиболее ставшей и значимой.

В учебном процессе гносеологический аспект взаимосвязи теоретического и эмпирического социологического знания возникает и решается препо-

давателем прежде всего как вопрос о структуре и содержании учебной дисциплины. В реальных условиях российского образования это нередко означает проблему: Что преподавать студентам? Наличный профессорско-преподавательский кадровый корпус на практике приходит к двум противоположным решениям. Первое - ориентация на теоретический уровень. К нему обращаются, как правило, бывшие преподаватели философии, специализировавшиеся по историческому материализму. Их знания и пристрастия соответствуют этому уровню, тяготеют к нему и, следовательно, относятся скорее к социальной философии. Второе направление ориентировано на прикладной, эмпирический уровень. К реализующей его категории преподавателей относятся те, кто искренне предан конкретной социологии и долго не имел возможности следовать своим склонностям. Кроме того, сюда включается большое количество специалистов, имеющих самую разную базовую подготовку и, порой, изо всей социологии знающих только этот уровень.

Но современная образовательная ситуация такова, что вынуждает преподавателей как первого, так и второго направления преодолевать это деление, сближать свое видение курса социологии. Интересы студентов, образовательный стандарт и учебные программы являются теми побудительными мотивами, которые подвигают преподавательский корпус к выработке единой, целостной системы социологического знания. И, действительно, порой именно включенность в педагогический процесс помогает находить решение научных проблем. Образовательный процесс восстанавливает в науке "чистоту звука", создает акустику, требует избавления от "шумов" под контролем "опережающего" развития молодежной культуры. Именно учет потребностей и возможностей студентов помогает систематизировать научное знание.

Впрочем потенциал взаимообогащения образования и науки известен давно. В истории высшей школы нередки случаи, когда размышления ученых о способах доведения до студентов своих представлений приводили этих ученых к открытиям. Ярчайшим примером здесь может служить создание Д.И. Менделеевым периодической таблицы элементов. А в случае с социологической наукой это имеет особое значение.

Сегодня, когда в России меняются общественные отношения, формирующаяся действительность предъявляет спрос на социологически грамотных людей, способных адекватно оценивать социокультурный процесс и свою роль в нем. Нужно все более значительное количество специалистов, которые бы обладали необходимыми знаниями для решения социальных, управленческих и иных проблем. Поэтому необходима решительная консолидация усилий научных и преподавательских кадров, всех социологов России для утверждения социологии как базовой среди наук об обществе. Это потребует не только научной активности в этом направлении, но и изменения модели образования, решения многих важных проблем, касающихся учебного процесса: изменения объема часов, отводимых на изучение этой дисциплины, установления междисциплинарных связей и др.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Харчева В.Г., Шереги Ф.Э.* Высшая школа в зеркале социологии // Социол. исслед. 1994. № 12.
2. *Радаев В.А.* Мнения экспертов о вузовском образовании // Социол. исслед. 1994. № 12.
3. *Харчева В.Т., Шереги Ф.Э.* Социальные проблемы вузовской науки // Социол. исслед. 1996. № 6.
4. Кадровое обеспечение научно-технического и промышленного развития. М.: 1995.
5. Наука в России в 1995 г. М: 1996.
6. Итоги приема студентов в высшие и средние специальные учебные заведения Российской Федерации. Решение Коллегии Госкомвуза РФ от 11.10.1995 г.
7. *Кареев Н.И.* Что такое университетские факультеты? // Воротинцев Н.И. Полный сборник правил приема и программ высших, средних и низших общеобразовательных, специальных и профессиональных учебных заведений России, мужских и женских, правительственных и частных. СПб, 1909.
8. *Абрамов В.Ф.* Земская статистика народного образования // Социол. исслед. 1996. № 9.
9. Доклад о положении дел в области образования в мире за 1993 год. UNESCO, Paris: 1993; Логос. М.: 1994.
10. *Цирюльников А.* Как будто мы с другой планеты. Крестьянка. 1991. № 6.
11. *Ядов В.А.* Социологическое исследование: методология, программы, методы. Самара, 1995.
12. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
13. *Рубина Л.Я.* Профессиональное и социальное самочувствие учителей. Социол. исслед. 1996, № 6.
14. *Субетто А.И.* Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. СПб, М.: 1994, с. 11, 136.
15. Молодежь: будущее России. М.: 1995.
16. *Гулыга А.В.* Русская идея и ее творцы. М.: 1995, с. 7-9.