

Постановка исследовательской проблемы

Социальная проблема, которая легла в основу данного исследования, знакома многим. Она сводится к отсутствию условий для успешной академической социализации, вхождения молодых исследователей в научную среду; в данном конкретном случае связана с общим неблагоприятным состоянием социологического образования в стране, от которого зависит приток молодых исследователей в социологию, и, соответственно, будущее этой науки. О сложности академической социализации в рамках социологической науки автор знает, исходя из собственного опыта, полученного в ходе учебы на факультете социологии. При анализе за рамками исследования оставлен вопрос о стандартах получаемого знания, о возможных критериях и нормативах.

В качестве отправной точки формулирования исследовательской проблемы использована теория Т. Куна о нормальной науке и его понятие парадигмы. Под нормальной наукой Кун понимает исследовательскую деятельность, прочно опирающуюся на одно или несколько научных достижений, которые воспринимаются научным сообществом как основа для дальнейших изысканий. Эти достижения с той или иной долей искаженности излагаются в учебниках, анализируется их применение с "типичными наблюдениями и экспериментами" [1, с. 28]. До распространения подобных учебников, пишет Кун, схожую функцию выполняли классические труды ученых. Именно их работы долгое время определяли должный характер проблем и методов исследования каждой области науки для научного сообщества. Таким образом, ясно, что нормальная наука начинается с принятия парадигмы, которая предоставляет научному сообществу общность установки и следующую из нее согласованность действий для "генезиса и преемственности в традиции того или иного направления исследования" [1, с. 29].

В главе "На пути к нормальной науке" Кун следующим образом описывает процесс вхождения в ученую среду. Знакомство с парадигмой, изложенной в том или ином виде в учебнике, позволяет студенту выучить язык того сообщества, в рамках которого он будет осуществлять свои практики. Его взгляды вряд ли будут отличаться от основ, разделяемых его коллегами, т.к. в процессе обучения он усвоил те же познавательные модели, что и они. Таким образом, через чтение учебников, т.е. через процесс обучения, студенты входят в научную среду, усваивая уже принятую ею парадигму и включаясь в нормальную научную деятельность, целью которой является уточнение и расширение парадигмы.

Понятие "мультипарадигмальности", созданное в 1970-е годы в ответ на кризис в социологии и озвученное Дж. Ритцером в середине 80-х, с точки зрения Куна, абсурдно, ибо это свидетельствует или о том, что данная дисциплина еще не перешла в стадию нормальной науки¹, или о том, что наука столкнулась с аномалией и пребывает в кризисе², будучи не в состоянии объяснить явление.

¹ Это определенно не так - все атрибуты институционализированности науки, которые перечисляет Кун (ежегодные журналы, международные ассоциации, образовательные учреждения), у социологии явно есть. К вопросу об институционализации социологии см. также: *А.Н. Дмитриев*. Проблемы формирования "строгой науки" в гуманитарном знании.

² Интересно, что в случае социологии феноменом, который она не в состоянии объяснить (именно так Кун определяет аномалию), судя по всему, выступает общество, как это ни парадоксально звучит.

Если мыслить в рамках категориального аппарата Куна, студент, изучающий социологию, сталкивается с серьезной проблемой на пути академической социализации. Ее успех возможен, по его мнению, при наличии единой научной парадигмы, общепризнанной и изложенной в учебниках, изучение которых составляет важную часть процесса усвоения накопленного знания. Но как известно, основная роль парадигмы - это отнюдь не решение всех существующих проблем и уточнение всех существующих неясностей, а создание модели постановки вопросов и их решения. И отсутствие единой парадигмы, ситуация мультипарадигмальности открывают перед студентом весьма широкий выбор всевозможных, зачастую взаимоисключающих друг друга социологических перспектив.

Таким образом, цель нашего исследования - в анализе того, как в подобных условиях происходит вторичная академическая социализация, вхождение студента в процессе обучения в научное/профессиональное сообщество социологов. Стоит при этом отметить, что я вышел к проблеме академической социализации не из социологии науки, в рамках которой столкнулся с удивительным дефицитом литературы на эту тему, а из теорий социализации. Традиционно университет изучается или как организация (и подобные исследования происходят в рамках социологии организации), или как хранилище знания (традиции социологии знания), и крайне редко университет рассматривается с позиций студентов, которые, тем не менее, образуют его организационно и играют основополагающую роль в процессе трансляции знания. Именно поэтому была осознана необходимость привлечения в качестве теоретической основы анализа и других работ, в частности, концепции социализации П. Бергера и Т. Лукмана [2]. Дело в том, что их работа посвящена проблемам социологии знания (ее подзаголовок - "Трактат по социологии знания"). Подобно теории Куна, которая акцентирует внимание на когнитивном аспекте академической социализации, Бергер и Лукман оперируют категорией знания и рассматривают социализацию, прежде всего вторичную, именно как процесс усвоения специализированного знания. Авторы предпринимают попытку взглянуть на то, что происходит с социализирующимся в академической среде индивидом с точки зрения конструктивистской социологии.

Наша цель в этом случае - выяснить роль факультета социологии в академической социализации с помощью анализа ее оценок самими выпускниками. Объектом исследования выбраны выпускники факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета разных лет, которые, и это особенно важно, продолжили социологическую карьеру в академической среде тем или иным способом: посредством ли преподавания социологии и наук, связанных с ней, исследовательской деятельности в различных организациях, учебы в аспирантуре. Сообразно целям сформулированы исследовательские вопросы. Первый: *будет ли модель вторичной социализации Бергера и Лукмана соответствовать модели академической социализации, полученной на основе материалов исследования?* Второй; *что представляет собой факультет социологии как арена академической социализации, и каковы его образ, коннотации, которыми он наделяется выпускниками-социологами?* Несмотря на обширную дискуссию о соответствии метода исследования предмету и наличие множества разногласий в этом вопросе, ответы на них могут быть получены исключительно с помощью качественной методологии. Соответственно использовался метод неформализованного интервью. В данный момент полевая часть исследования полностью не завершена, тем не менее проделанное позволяет сделать некоторые выводы.

Академическая социализация и ее соответствие модели вторичной социализации Бергера и Лукмана

Описывая процесс социализации, Бергер и Лукман отмечают, что для вторичной социализации, в отличие от первичной, характерна незначительная степень эмоциональной идентификации, а также анонимность и формальность как ее основополагающие характеристики. Они считают также, что неизбежность и стабильность частич-

ной реальности, интернализируемой в ходе вторичной социализации, не должна быть столь высока, как в случае первичной. Несмотря на все уважение к классикам, анализ собранных интервью позволяет утверждать, что это не так.

Рассмотрим ситуацию с эмоциональной идентификацией. Бергер и Лукман утверждают, что для успешной социализации необязательно любить учителя, но обязательно любить мать. Как ни парадоксально, но согласиться с этим трудно. Материалы интервью показывают, что у тех выпускников факультета социологии, кто продолжил свою социологическую карьеру (отныне и далее будем считать, что их социализация оказалась успешной), отношения с их учителями, научными руководителями в значительной степени были эмоционально окрашены.

"И единственный человек, которого я могу назвать учителем в смысле социологии, это N. Мне нужен был пример перед глазами, человек, который имеет те же методологические позиции, что и я, профессиональные, в конце концов, и при этом он действительно профессионал, так или иначе - успешен и много работает. Работает больше моего. Мне тогда это было принципиально важно. Чтобы я чувствовал, что я не один. И мне этого было достаточно. И этот эффект был очень мощным, он придавал мне силы" (респондент № 2).

"Он хотел создать школу, создать дисциплину, и поэтому, естественно, готовил учеников. Для меня он был идеальным научным руководителем. Очень отечески заботился о студентах, он их просто опекал. Помогал, советовал, присматривал, поддерживал психологически, хорошо, кстати, знал психологию, устраивал тренинги на факультете. Тренинги профессиональных навыков и умений, как он их называл. На этот счет у него были целые методики. Потом, он, естественно, стремился, чтобы мы публиковались, помогал в их подготовке и устраивал публикации, что тоже очень важно. Вот это, мне кажется, идеальный научный" (респ. № 3).

Приведенные выдержки из интервью позволяют утверждать, что идентификация с персоной, ответственной за вторичную социализацию, носит ярко выраженный эмоциональный характер, и в этом отношении сродни эмоциональной привязанности, возникающей в ходе первичной социализации. Подобная эмоциональная идентификация делает научно-учебное окружение значимым и превращает безликих функционеров в значимых других. Следовательно, мы будем считать, что академическая социализация в этом пункте схожа с первичной социализацией, а отнюдь не с вторичной, коей она является по формальному определению. Дальнейшие рассуждения во многом подтвердят этот тезис.

В названной уже работе Бергер и Лукман утверждают, что характерными особенностями вторичной социализации являются в первую очередь анонимность и формальность. Значимые другие качества, ответственные за вторичную социализацию, определяются ими как "институциональные функционеры", чье формальное предназначение - передача социального знания. Роли этих значимых других характеризуются высокой степенью анонимности и удаленностью от исполнителя. В случае академической социализации, это на наш взгляд, не сводимо к подобным выводам.

Большинство респондентов, говоря о своих учителях, утверждают, что возникшие между ними личные отношения уникальны и с трудом возможны при иных обстоятельствах. Так, на вопрос о том, выбрал бы респондент, если бы хронологически у него была такая возможность, учебу в аспирантуре Европейского Университета или учебу в аспирантуре факультета, но в непосредственной близости от своего научного руководителя, отвечал: *"Даже несмотря на трепетное отношение к людям из Европейского, N был для меня дороже... Он был единственный на факультете, кто хотел создать школу и воспитать преемников. Наверное, он меня одним из таких преемников считал, поэтому очень обо мне [заботился]"*. Сам факт того, что респондент использует слово "единственный", говоря о своем научном руководителе, на наш взгляд, указывает на уникальность и неформальность отношений, которые возникли у него со своим учителем и которые, для него и для нас, не могли возникнуть с другими преподавателями. Другой респондент, размышляя о том, какие этапы должен пройти иде-

альный тип студента-социолога, говорит; *"Надо, наверное, не слишком поздно найти учителя. Найти и не превратить его в кумира*" (респ. № 2).*

Следовательно, те отношения, которые возникают у успешно академически социализировавшихся студентов со своими научными руководителями или людьми, выполняющими их функции, не отвечают выдвинутым Бергером и Лукманом критериям формальности и анонимности, а напротив - личностно окрашены; более того, респондентами особенно отмечаются те случаи, когда знание подается необычно, и эта необычность воспринимается ими позитивно.

Бергер и Лукман считают, что содержание, усваиваемое в ходе вторичной социализации, "наделяется качеством гораздо меньшей субъективной неизбежности" [2, с. 232]. Именно по этой причине акцент реальности знания, который интернализируется в процессе вторичной социализации, гораздо легче "не принимать в расчет"; кроме того, от реальностей вторичной социализации "достаточно легко отказаться". По большому счету, они имеют в виду, что та система взглядов, которую усваивает студент -будущий молодой ученый в ходе своей академической социализации, не обязательно является основополагающей для его системы знания, что наука, ее этос и нормативный комплекс для входящего в научное сообщество студента имеют не первоочередное значение³.

На наш взгляд, подобный подход к успешной академической социализации социологов абсолютно немыслим. Так же думают и многие респонденты. *"Социологом можно быть всегда или не быть вообще. Тут с работы уйти не удастся. И, кстати сказать, есть социологи, которым удается уйти с работы, и они уже не социологи, как мы видим; это надежный индикатор, достаточно встретить такого человека в приватном кругу, и если он ни разу не заговорит о социологии, то можно смело о нем забыть. Значит это ему неинтересно. С другой стороны, я думаю, так не только в социологии. Во всяком случае, я с детства видел своего отца - он даже на газетах рисовал, на полях, какие-то эскизы жуткие, схемы, он конструктор. Он все чего-то рисовал" (респ. № 2).*

Подобное же отношение к науке, как, в некотором роде, к образу жизни, звучит и в следующих словах: *"Искренне считаю, что профдеформация такова, что партнерство возможно только с социологом" (респ. № 5).* Он же утверждает, что *"Социолог должен никогда не переставать рефлексировать. Думаю, социология - это деформация сознания, и если ее нет, если человек может "отключить наблюдение", то он - не социолог. Он может не хотеть наблюдать, это другое, или не говорить о своей рефлексии, но рефлексия - это то, что должно присутствовать в фоне его общения с окружающей средой".*

Следовательно, наука в принципе, а социология, в частности, в случае успешной социализации не может выступать в качестве той частичной реальности, от которой "достаточно легко избавиться". В результате академической социализации в сознании индивидов формируется реальность, степень неизбежности которой стремится к неизбежности реальности, интернализированной в ходе первичной социализации.

Таким образом, в настоящий момент мы в состоянии говорить о трех серьезных отличиях академической социализации от модели вторичной социализации, предложенной Бергером и Лукманом.

Факультет социологии как арена вторичной социализации

Вторичная социализация, как пишут Бергер и Лукман, считается завершенной тогда, когда в сознании индивида возникает представление об обобщенном другом, спе-

³ В этом контексте хотелось бы привести высказывание Ш. Рише: "Наука требует все больших жертв. Она не желает ни с кем делиться. Она требует, чтобы отдельные люди посвящали ей все свое существование, весь свой интеллект, весь свой труд". Цитируется по; Г. Селье.

цифически-ролевое знание и специфически-ролевой язык. Мы операционализируем эти понятия посредством профессиональных навыков, которые объединят специфически-ролевое знание и специфически-ролевой язык (трудно представить себе студента, который овладел профессиональными навыками без овладения таким знанием и языком). Также введем понятие профессиональных знакомств, которые будут операционализировать представление обобщенных других.

Обратимся к текстам интервью. В отношении профессиональных навыков картина складывается весьма противоречивая. "... Практическим вещам нельзя научиться на факультете. Отсутствовала такая практика вообще, ее не было, ни ознакомительной, ни производственной" (респ. № 3). Респондент № 2 так отвечает на вопрос о навыках: **Вопрос:** *Факультет принес вам какие-то новые навыки, которые вы используете и сейчас? Именно факультет, лекции и семинары.* **Ответ:** *Никаких. Только институциональные какие-то, понимание институциональной среды.* **Вопрос:** *А почему, на ваш взгляд, не принес и может ли?* **Ответ:** *Факультет может формировать навыки, но здесь никто не формирует их.* **Вопрос:** *Не хотят или не могут?* **Ответ:** *У них нет навыков, профессиональных. Поэтому они не могут этого хотеть. То есть здесь работают люди, которые не совсем компетентны в...".*

Налицо своеобразное единодушие в оценках учебного процесса в стенах факультета социологии. Однако ситуация далеко не так проста, как кажется. Несмотря на весьма категоричные отзывы, в интервью наблюдается ряд несоответствий. Заклеймив факультет в полной профессиональной непригодности, респондент № 2 далее говорит следующее: *"Но люди разные, здесь, например, пока еще работает Г., с которым я, конечно, получил навыки, профессиональные, да. Благодаря ему, его участию, ну он меня там вовлекал"*. Респондент № 3 отзываясь крайне уважительно о своем научном руководителе, который сделал для его академической социализации очень много и которого респондент прямо называет учителем. При этом факультет был местом аффилиации научного руководителя. Стоит отметить, что оба респондента в дальнейшем связали свою профессиональную карьеру с социологией и с факультетом, в том числе. Из всего этого можно предположить, что отрицательная характеристика факультета - это своего рода студенческий архетип, к истинности которого стоит относиться весьма осторожно и смотреть, что именно за ним стоит в каждом конкретном случае.

Сам же процесс образования описывается следующим образом. *"И потом когда я учился, я появлялся, ну кроме первого курса, даже не каждый месяц"* (респ. № 2). **Вопрос:** *Вы часто ходили на лекции? Вы много прогуливали?* **Ответ:** *Дело в том, что учиться было не интересно, лекции были скучны, меня никто не вдохновлял, пожалуй, кроме Н.* **Вопрос:** *В итоге прогуливали вы много?* **Ответ:** *В итоге я вообще не учился. Я просто-напросто ходил сдавать сессии, а все свободное время, т.к. посещение вовсе не требовалось, проводил на разных других факультетах"* (респ. № 3). Подобную модель поведения усвоили и однокурсники респондента. *"До абсурда доходило, что я часто знакомился с преподавателями во время экзамена, что конечно не дело, но так поступали многие, например, мои друзья, с которыми мы много куда ходили"*. Хороший пример того, как в определенных ситуациях создаются новые нормы, которые на неформальном уровне считаются вполне приемлемыми. Характеризуя факультет, респондент весьма категоричен: *"На факультете нельзя научиться социологии. Там господствует наукообразная схоластика. Не больше"* (респ. № 3).

Однако и эти слова можно трактовать по-разному. За подобным отношением к факультету может стоять не только реальное положение вещей, но и банальное преувеличение, столь распространенное в жанре устного рассказа, частным случаем которого является интервью. Элементарная студенческая бравада также может служить объяснением подобного отношения.

Очевидно, что в настоящее время иностранный язык является скорее специфически-ролевым языком, интернализируемым в ходе вторичной социализации, нежели

просто средством общения, "Языки обязательно... Надо конечно общаться с другими коллегами" (респ. № 2). **Вопрос:** Можно ли оказаться выпускником факультета, не зная языка? **Ответ:** Вряд ли... Потому что вся литература идет на английском по специальности, и, естественно, о чем говорить, - это язык конференций, общения международного, всего чего угодно. Зная английский, ты, в принципе, получаешь возможность в это самое сообщество влиться. Это очевидные вещи" (респ. № 3). "Быть социологом без знания хотя бы английского - это абсурд" (респ. № 5).

В связи с особой ролью, предписываемой иностранным языкам, разумным взглядом рассмотрение зарубежного опыта респондентов. Стоит отметить, что все респонденты, участвовавшие в данном исследовании, в течение определенного времени проходили различные стажировки в зарубежных университетах, изучая социологию в западном варианте, что позволяет говорить об общности их оценок.

Естественно, в большинстве своем респонденты определяют роль обучения за рубежом как важную. "Да, я ездил в ...на пятом курсе. Там тоже была фигура для меня довольно важная, он учил меня писать. Учил строгости социологического изложения, немецкому научному языку, институциональным играм. Там я работал очень много. Это была работа с текстами и писание курсовых работ, Я за год написал 100 страниц чистого текста, на немецком языке, разумеется. Делал доклады, три доклада по часу каждый. Для немцев. Это довольно сложно, потому что нужно, чтобы они не померли от акцента, несвязанности и прочего. Один из докладов был по Парсонсу, которого они боялись читать на английском, ужасном, диком английском" (респ. № 2).

Стоит отметить, что в случае одного из респондентов обучение за рубежом сыграло ключевую роль в его желании продолжать социологическую карьеру: "Здесь, как мне кажется, следует ввести временное измерение: до и после поездки. Это различие является важным, так как оно обозначает границу изменения интереса к социологической науке вообще: сначала отсутствием глобальной заинтересованности в социологии, а затем большим интересом к социологии, причем на фоне западного опыта" (респ. № 4). "Было очень много прочитано и много обсуждено. Наверное, именно тогда появилась ясность в выборе будущей карьеры" (респ. № 5).

Понятно, что подобные признания не вызывают удивления и в определенной степени предсказуемы. Однако необходимо указать на своеобразное противопоставление зарубежного образовательного опыта обучению на факультете. В сознании респондентов образ факультета как места, где получают специальное знание, не выдерживает конкуренции в сравнении с обучением в зарубежных образовательных учреждениях. Тем не менее необходимо иметь в виду, что сама возможность учиться за границей была предоставлена в большинстве случаев непосредственно факультетом социологии. Следовательно, университет в целом и факультет социологии, в частности, в процессе академической социализации являются своего рода начальным этапом в профессиональной карьере индивида, и их назначение в данном случае - предоставить социализирующемуся индивиду весь спектр имеющихся возможностей, которые благотворно скажутся на его дальнейшей академической судьбе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кун Т. Структура научных революций, М.; Прогресс, 1977.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.
3. Огурцов А.Л. От социологии знания к социологии науки // Современная западная социология науки. Критический анализ. Под ред. В.Ж. Келле, М., 1988.
4. Мирская Е.З. Р. Мертон и его концепция социологии науки // Современная западная социология науки. Критический анализ. М., 1988.
5. Малкей М. Наука и социология знания. М., 1983.
6. Яхвел Н. Социология науки. М., 1977.
7. История социологии в Западной Европе и США / Под ред. Г.В. Осипова, М., 1999.

8. *Дмитриев А.Д.* Проблема формирования "строгой науки" в гуманитарном знании // Проблемы социального и гуманитарного знания. СПб., 1999.
9. *Селье Г.* От мечты к открытию: как стать ученым. М.: Прогресс, 1987.
10. *Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования. М.: УРСС, 2001.
11. Социальная динамика современной науки / Под ред. В.Ж. Келле. М.: Наука, 1995.