

УДК 316.74:37

Борцов Ю.С.

ОБРАЗОВАНИЕ В ДИСКУРСЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Ключевые слова: социальная мобильность, трансдисциплинарный синтез, социология образования, социокультурный подход.

Понимание важности образования не является чем-то новым. Вопрос о первостепенной роли образования неоднократно поднимался многими учеными, писателями и политиками разных стран в течение нескольких веков. Французский писатель Ж.Э. Ренан еще в середине XIX в. говорил: «Вопрос об образовании есть для современных обществ вопрос жизни и смерти, вопрос, от которого зависит их будущее». С развитием человечества оценка образования не стала ниже: «Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости» [6, с. 27].

Образование занимает особое место в системе форм и видов человеческой деятельности. Оно, с одной стороны, в отличие от многих видов жизнедеятельности, носит всеохватный характер, в его процессы и отношения так или иначе включен каждый человек. С другой стороны, образование является собой такой вид жизнедеятельности, посредством которого воспроизводятся все прочие виды деятельности, а по сути – социальное (общественное) бытие как таковое и все его аспекты. С этой точки зрения образование представляет собой специфическую сферу жизнедеятельности общества.

Российское общество, несмотря на глубокий кризис, охвативший страну в последние десятилетия, не разочаровалось в значимости образования: «Поступательное развитие общества в XXI веке, в том числе экономическое благополучие граждан и государства, возможно только за счет возрастания его интеллектуального потенциала, которое нельзя обеспечить без эффективной отечественной системы обра-

зования». Рост числа студентов вузов с 2,8 млн человек в 1990 г. до 4,1 млн человек в 2000 г. свидетельствует о популярности образования среди населения [5, с. 17].

Государственная политика в российском образовании нуждается в новом, целостном, системном осмыслении и корректировке, эффективных механизмах реализации, создающих возможность перехода от индустриального общества к информационному, что принципиально невозможно без переориентации прежней образовательной модели на принципиально иную. Именно это обстоятельство существенно усиливает внимание к развитию одной из ведущих наук об образовании – социологии.

Образование есть поле комплексных процессов и комплексных исследований, междисциплинарного подхода и системного анализа, поскольку оно является «системным» объектом и системны его основные проблемные ситуации [3, с. 14–17]. Предельное основание образовательного процесса – его субстанциональность – в рамках социологического анализа может быть проанализировано как особое пространство социального действия, на индивидуальном и социальном уровнях воспроизводящее (трансформирующее, порождающее) соответствующий тип социальности.

В процессе трансдисциплинарного синтеза структура социологического знания (общесоциологический уровень исследований, отраслевые исследования, прикладная социология) может способствовать преодолению разрывов в знании так называемых когнитивных наук, возникающих на стыках смежных частных дисциплин. «Трехступенчатая» структура социологии вбирает в себя, во-первых, все уровни познания социального бытия,

на которых разворачивается образовательный процесс, во-вторых, все уровни реализации этого бытия – от взаимодействия социумов и социальных групп до взаимодействия социальных групп, организаций и институтов с личностью и межличностной коммуникации; в-третьих, социологические науки способны учесть «промежуточность» знаний об обществе – их «расположенность» в интервале между наукой и культурой, наукой и практикой, между объективно-научным и ценностно-нагруженным содержанием [17].

Социология образования как отрасль узкопредметного знания, по мнению большинства отечественных исследователей, пока находится в стадии становления. Это обусловлено как более поздним формированием интереса к проблемам образования (исследования социальной структуры, социальной мобильности, социальных организаций и др.), так и использованием в ней общесоциологического представления об объекте исследования теории, решением «пограничных» вопросов теоретического разграничения с педагогикой, экономикой образования и др. [15, с. 264]. В связи с этим следует отметить также и отсутствие экспликации собственно социологической проблематики и выявления различных подходов к социологическому анализу образования, что еще более затрудняет предметное самоопределение социологии образования.

Т. Парсонс в свое время предложил рассматривать образование как институт социализации в современном обществе, а учебные учреждения – как специфические социальные системы. По его мнению, социологическая теория социального бытия есть теория социальных систем, в ней отображаются явления институционализации образов целостной ориентации в социальной

системе и условия институционализации, изменения в образах и условия подчинения этим изменениям, отклонения от какой-либо совокупности таких образов и мотивационные процессы, поскольку они содержатся во всем этом. При таком подходе во главу угла ставятся проблемы исследования образовательных систем, моделей, процессов [12, с. 49].

На основе уже имеющихся знаний об образовании дает свою интерпретацию американский социолог М. Троу. Он указывает, что исследователей образования интересуют формальные учебные заведения и учреждения – школы, колледжи, университеты и пр., процессы обучения в них и связь между ними и другими частями общества, в котором они существуют (цит. по: [1, с. 174]).

Предметом рассмотрения образования в социологии становится отдельное, выступающее как качественно замкнутое «инобытие» всеобщего. На это обращал внимание П.А. Сорокин [13, с. 170].

В отечественной науке много внимания уделяется также целям и методам образовательного процесса, статусу образования в системе социальных институтов [19].

Социология образования в отечественной социологической традиции выступала длительное время как форма и способ анализа результатов прикладных исследований. Это отмечают многие авторы работ по анализу истории социологии образования в России. Впрочем, этот подход имеет и позитивное значение, подчеркнутое еще К. Манхеймом: «Основные социологические положения не являются ни механически внешними, ни формальными и представляют собой не чисто количественные корреляции, а определения ситуаций, в которых

мы в общем пользуемся конкретными понятиями и моделями мышления, очень близкими тем, которые созданы в повседневной жизни для практических целей» (цит. по: [9, с. 45]). Устанавливая социологическими методами связь между фактами, гипотезами и теориями, он выделяет переменные, на основе которых осуществляется та субстанциализирующая конкретизация, которая и составляет специфику социологии образования.

Длительное время интерес отечественных ученых к образованию был обусловлен его ролью в процессах социальной мобильности, формирования элитных групп, трудоустройства, занятости, безработицы и т.д. Таким образом, социологический анализ образования выступал лишь одним из способов исследования и решения других проблем общества, социального бытия. В российской социологии в вопросе о предмете отмечается развитие по крайней мере двух подходов, один из которых отводит центральное место в предметной области взаимодействию социальных общностей [20], а второй стремится в конечном счете охватить закономерности развития общества как социальной системы [2; 14].

В связи с отмеченными процессами предмет социологии образования в отечественной литературе поначалу формулировался в строгом соответствии с предметом и категориальным аппаратом марксистской социологии. В наиболее завершенном виде такая формулировка давалась лидером советской социологии образования Ф.Р. Филипповым: «Социология образования есть специальная социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, и, пре-

жде всего, с его социальной структурой» [18, с. 27–28]. На долгое время это определение детерминировало социологические подходы к изучению образования, ограничив в определенной степени возможности его социологического анализа.

Таким образом, предназначение социологии образования виделось в раскрытии объективной взаимосвязи системы образования с процессами планомерного (поскольку иного и не предполагалось) развития разных сфер общественного производства, социальной структуры, духовной культуры социалистического общества.

Предмет отрасли был, по сути, сведен к анализу связи формального образовательного уровня со статистическими характеристиками социально-классовой структуры советского общества. И если школа с присущими ей проблемами была своеобразным «зеркалом» своего общества, то социология образования «не замечала» его кривизну.

Особый оттенок проблеме предмета придает та точка зрения, что определение предмета социологии образования лежит (может или должно лежать) в рамках той или иной парадигмы социологической науки. В связи с этим В.В. Гаврилюк отмечает, что в подходах к определению отрасли обнаруживаются два основных направления: инструментальное и теоретическое [4, с. 13].

Инструментальное направление выражает приложение методов социологии к образованию (например, применение системного подхода к анализу института образования). Но в рамках этого направления может сложиться впечатление, что социология образования и не нуждается в своей специальной теории. Теоретическое направление предполагает разра-

ботку новой, собственной теории социологии образования и собственных, специфических методов изучения этой сферы. Из этой дилеммы, вероятно, складывается предпочтение в отношении второго направления, дающего надежду на выработку теории, обладающей должной спецификой. Основной причиной выделения этих двух направлений как раз и является известная теоретическая слабость отрасли, ее концептуальная бедность на начальном этапе своего развития.

Два названных подхода могут теоретически интегрироваться уже хотя бы потому, что функции образования, составляющие смысл институционального анализа, реализуются через социальные процессы в системе образования (в том числе через содержание образования и социально организованные отношения и структуры в образовании). И напротив, структурные характеристики образования как социальной системы формируются и развиваются в решающей степени под влиянием внешних связей и обстоятельств, раскрываемых в русле функций, т.е. институционального анализа. Возможным и необходимым звеном между этими подходами (как, впрочем, и другими, применяемыми в социологическом исследовании образования) может и должно служить понятие культуры, отображающее содержание процессов целенаправленной социализации.

Роль определения предмета научной отрасли в том и состоит, чтобы интегрировать все проводимые в ее рамках исследования объекта. Поэтому в определении предмета социологии образования нельзя ограничиваться только внешними связями системы образования с социально-классовой структурой или другими подсистемами общества. Как нельзя и узаконивать

какую-то проблематику, даже приоритетную (это входит в задачу описания проблемного поля отрасли).

Преодолевая противостояние экстра- и интраспективного подходов, якобы разграничивающих области социологии образования и педагогики, через утверждение институционального подхода, с его склонностью к структурно-функциональному анализу образовательных заведений и систем, их зависимостей от внешней среды и степени влияния на нее, и использование возможностей, правда, ограничивающееся выведением институциональной матрицы «образовательного» общения, изучением динамики ценностей и процессов социализации, да еще и ограниченное «абстрактностью базисных категорий», не позволяющей улавливать предметно-сущностное содержание образования, социология образования пришла к социокоммуникативному подходу, что и стало основанием перепредмечивания ее исследовательского поля [10].

Речь идет о том, что в сферу социологии образования вводится понятие «учение» как вид социокультурной деятельности. Сам же предмет социологии образования теперь включает: во-первых, состояние и динамику «социокультурных процессов в сфере образования. Во-вторых, законы, принципы, механизмы, технологии учения социокультурной деятельности. В-третьих, взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, те процессы, которые складываются в ходе такого взаимодействия, влияния образования на целостное, гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те виды деятельности, которые составляют его целостное, общественное бытие» [11, с. 16], что и вызвало оживленную дискуссию.

«Включив в предмет социологического исследования процесс учения как определенный социокультурный феномен, автор вольно или невольно попадает в зону не только еще не решенных, но и чуждых нашей традиционной социологии проблем. Отметим лишь одну, теоретико-методологическую. Для нашего случая ее можно сформулировать так: способна ли социология, ориентированная на натуралистско-сциентистский подход, заниматься проблематикой гуманитарного плана, процессами, составляющими внутреннее, субъективированное содержание сознания?.. И можно ли в социологии образования изучать процесс учения, минуя то, что наработано по проблемам понимания, анализа игровых, лингвистических ситуаций?» [7, с. 107].

Конечно же, в постановке вопроса есть много справедливого, однако обнаруживаются и явные передержки. Сам А.И. Зимин говорит о наличии вариантов социологических возможностей (разработка феноменологической, герменевтической парадигмы социологии, использование психоаналитических, «понимающих» приемов и процедур и т.п.) решения поставленных проблем. Сложнее с характеристикой ныне существующего учебного процесса как социокультурного феномена. Дело в том, что даже литература, один из немногих, если не единственный, в учебном курсе общеобразовательной школы предмет, по определению призванный удерживать качественные свойства целостности культуры, не в состоянии реализовать свой социокультурный потенциал. Но именно социологическое исследование позволяет не только определить состояние нормативируемого поля литературного образования в школе, но и обозначить образовательные меха-

низмы реализации социокультурного потенциала литературы как учебного предмета [8].

Таким образом, «приращение» предметного поля социологии образования не отрицает ее институциональных рамок, но наполняет их новым содержанием. При этом происходит сближение философии и социологии, обращенных к такому объекту, как образование, понимаемому в дискурсе социокультурного феномена. «Образно говоря, социология становится все более философичной, а философия – социологичной» [16, с. 19].

С этой точки зрения следует отметить и еще одну сторону попытки В.Я. Нечаева в перепредмечивании социологии образования, которую он предлагал рассматривать сквозь призму социологии культуры на том основании, что образование есть вид социокультурной деятельности и один из основных институтов воспроизводства культуры.

Оба вышеобозначенных тезиса являются свидетельством необходимости преодоления научно-дисциплинарного разграничения поля изучения того или иного явления, которое разделяет его единую сущностную природу в соответствии со своеобразием предметно-организационной формы. Это противоестественно с точки зрения истории развития современной науки, подтверждающей перспективность междисциплинарного исследовательского подхода, за которым будущее в развитии всей совокупности наук об образовании.

Литература

1. Агапов, Е.И. Введение в социальную работу / Е.И. Агапов. Ростов н/Д, 1997.
2. Бороноев, А.О. О предмете социологии как общей науки об обществе / А.О. Бороноев, В.Я. Ельмеев, В.Н. Орлов // Социологические исследования. 1991. № 5.
3. Буюва, Л.П. Человек: Деятельность и общение / Л.П. Буюва. М., 1994.
4. Гаврилюк, В.В. Социология образования / В.В. Гаврилюк. Тюмень, 2003.
5. Давыдов, Ю.С. Высшее образование: проблемы и решения / Ю.С. Давыдов // Вестник ПГЛУ. 1996. № 1.
6. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. Предисловие к докладу ЮНЕСКО / Ж. Делор // Университетская книга. 1997. № 4.
7. Зимин, А.И. Социология образования: вопросы остаются / А.И. Зимин // Социс. 1994. № 3.
8. Касьянюк, Т.Н. Социокультурный потенциал литературы в процессе модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Т.Н. Касьянюк. Ростов н/Д, 2004.
9. Мамардашвили, М.А. Стрела познания. Набросок естественноисторической гносеологии / М.А. Мамардашвили. М., 1996.
10. Нечаев, В.Я. Новые подходы в социологии образования / В.Я. Нечаев // Социс. 1999. № 11.
11. Нечаев, В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. М., 1992.
12. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. М., 1997.
13. Сорокин, П.А. Система социологии / П.А. Сорокин. Пг., 1920. Т. 1.
14. Социология / под ред. Г. В. Осипова. М., 1990.
15. Социология в России / под ред. В.А. Ядова. 2-е изд. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998.
16. Социология молодежи: учебник / под ред. В.Т. Лисовского. СПб., 1996.
17. Федотова, В.Г. Что может и чего не может наука? / В.Г. Федотова // Философские науки. 1989. № 12.
18. Филиппов, Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов. М., 1980.
19. Шаповалов, В.А. Высшее образование в социокультурном контексте / В.А. Шаповалов. М., 1996.
20. Ядов, В.А. Размышления о предмете социологии / В.А. Ядов // Социологические исследования. 1990. № 8.