

И. С. Нечитайло

**РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В СОВРЕМЕННОЙ
УКРАИНЕ**

Кризисное состояние, из которого никак не может выйти отечественная система образования, в самых общих чертах, спровоцировано противоречием глобального масштаба, которое заключается в несоответствии между постоянно нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью института образования. Конечно, есть целый ряд локальных факторов, действующих на внутригосударственном уровне, которые препятствуют выходу украинского образования из кризиса. Это и высокий уровень политической и социально-экономической нестабильности, и недостаточное финансирование сфер образования и науки, и мн. др. Как следствие – несоответствие результатов образовательного процесса ожиданиям индивида и общества. Казалось бы, органы государственной власти постоянно что-то предпринимают в отношении устранения обозначенного несоответствия: у нас чуть ли не каждый год в образовании (либо отдельных его подсистемах) что-то реформируется и модернизируется. Однако ощутимых положительных результатов пока что не видно (если не сказать наоборот). Возможно, основная причина безуспешности предпринимаемых мер в отношении образования кроется в их недостаточной научной продуманности. Отсутствует целостное научное осмысление процессов, происходящих в сфере образования, ощущается недостаток глубокой проработки актуальных проблем отечественного образования на теоретико-методологическом, концептуальном уровне.

Здравый смысл подсказывает, что разработка любого государственного законопроекта, касающегося изменений в обществе, в любой сфере социального взаимодействия, обязательно требует научной обоснованности с позиции тех научных

дисциплин, объектом которых является общество и социальные процессы. Академик РАН Г. В. Осипов в одном из своих публичных выступлений подчеркивает, что в современном постсоветском научном мышлении продолжает доминировать экономико-центристский подход, и настаивает на том, что оценка развития общества на основе «только лишь размера внутреннего валового продукта» представляется некорректной [1]. Роль социальной стабилизации общества ученый отводит именно социологии. Для того, чтобы государственные законопроекты и реформы приносили положительные результаты, необходима интеграция двух находящихся в противоречии культур – культуры власти и культуры науки. В этом отношении важнейшим интеграционным фактором является включение социологии (как и других социальных наук) в систему управления обществом и в управление образованием, в частности. Самой большой ошибкой власти является потребительское отношение к социологии и эксплуатация труда социологов преимущественно в личных, эгоистических целях. Однако роль социологии (и, в частности, такой ее отрасли, как социология образования) в разрешении проблем образования, можно сказать, имеет первостепенную значимость и заключается (помимо прочего) в создании общих ориентиров, помогающих определить границы изучаемых явлений и принципиальные связи внутри них.

И все же, многие современные ученые сходятся во мнении относительно того, что все еще имеет место проблема фрагментарности социологии образования, связанная с концентрацией внимания социологов на отдельных периферийных проблемах, в общей массе создающих перевес над центральными – методологически и концептуально важными. Существует объективная необходимость развития социологической теории образования, что является необходимым условием разработки таких концептуальных моделей, которые могли бы стать базисом ее внутриотраслевой интеграции, а на практическом уровне послужить ориентиром для создания эффективных действенных образовательных моделей, соответствующих требованиям непрерывно меняющегося мира.

Кризис образования, связанный, как мы уже писали выше, с несоответствием результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом, с нашей точки зрения, можно рассматривать как результат фундаментальной несовместимости тех знаний, которые содержат в себе учебные программы и тех знаний, которые действительно необходимы для выпускников учебных заведений в их практической деятельности. Мыслить об образовании (которое является процессом накопления, трансляции и получения знания), не обращаясь к вопросам знания, – значит мыслить очень поверхностно и примитивно [2]. Концептуальное развитие социологии образования не может состояться без обращения к концепту знания. Исходя из сказанного, наши дальнейшие рассуждения будут локализоваться вокруг двух основных понятий: «знание» и «учебная программа».

Для современных социологических представлений об образовании характерна приверженность конструктивистским идеям (идеям о том, что все, что есть вокруг нас, вся реальность – изначально социальна; все что существует – сконструировано людьми для придания смысла своему существованию; это касается абсолютно всего: теории, истории, структуры). Такие представления черпают жизненную силу из работ П. Бергера и Т. Лукмана и наиболее ярко проявляются в работах представителей критической социологии образования (С. Боулз, Г. Гинтис, М. Эппл и др.). Критическое направление социологии образования критикует саму систему образования, общественный строй, политиков, педагогов, методистов за то, что через образование происходит социальная дискриминация, воспроизводится и даже усугубляется социальное неравенство [3].

Конструктивистские взгляды на образование ярко продемонстрированы в работах П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона. Ученые проводят мысль о том, что образование и педагогика являются символическим насилием [4]. В частности, по П. Бурдье, любые попытки передать, транслировать культуру и знание, любые формы такой передачи обязательно связаны с навязыванием, которое осуществляется скрыто, как нечто само собой разумеющееся,

а поэтому – является насильственным [5]. Эти представления, безусловно, не безосновательны и не лишены здравого смысла. Однако, базируясь только лишь на них, ограничиваясь лишь фактом социальности, социальной природы знания, социология образования рискует слишком упростить взаимосвязь образования с процессами познания и другими социальными процессами. Если допустить, что любая педагогика – символическое насилие, то с каждым новым поколением приходилось бы заново «придумывать» знание, что существенно ограничило бы возможность человека не только развиваться, но и вообще выживать. Безусловно, учебная программа является чем-то внешним по отношению к обучающемуся, она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него самого и вызывая сопротивление этой опасности. Однако именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто обучается, и составляет фундаментальную и социологическую проблему. Этот разрыв будет наиболее характерным для выходцев из низших слоев общества, что «как бы естественным образом» воспроизводит социальное неравенство, о чем говорится в трудах современного социолога Б. Бернстайна, которые очень популярны в научных кругах нынешней зарубежной социологии образования [6, с. 24–46].

Критические высказывания в отношении конструктивистского подхода к образованию исходят из того, что центральным вопросом для социологии образования является не просто критика существующей системы, а поиск путей, с помощью которых эту систему можно сделать более приемлемой для всех: какие виды знания должны составлять учебную программу, и как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ). Еще один современный зарубежный социолог М. Янг убежден, что только теория дифференциации знаний может позволить найти ответ на этот вопрос. Нынешняя социология образования, которая, безусловно, хочет быть полезной обществу, должна обратиться к двум, игнорируемым представителями

конструктивистской парадигмы, идеям. Одна из них – это идея различения между знанием и опытом (как у Э. Дюркгейма). Это различие должно быть чисто аналитическим и ни в коем случае не принимать форму противопоставления, как у Канта (априорное vs апостериорного). Теоретическое и практическое знание – две стороны одного целого. Аналитическое разделение теоретического знания и опыта необходимо для того, чтобы отделить «школьное» знание от знания «не-школьного». По мнению М. Янга, конструктивисты заводят нас в тупик тем, что получается, как будто бы не существует и не может существовать объективной истины и объективного знания [2].

Получается, что нет никаких оснований для представлений о том, как же должна выглядеть такая система образования и какой должна быть соответствующая программа обучения, чтобы дискриминации не существовало, либо она была менее выраженной. Для любой современной программы обучения всегда был проблемным вопрос организации знания в ней. Другими словами, вопрос о том, каким образом должно быть организовано знание, чтобы образование через свои программы обучения могло способствовать относительному социальному равенству и социальной справедливости?

Ошибкой, которая была допущена представителями критической социологии образования, основанной на идеях конструктивизма, заключалась в том, что все они старались продемонстрировать неравенство в образовании, закрепляемое учебной программой, полагая, что это может стать основанием для разработки более «демократичных» программ обучения. Однако эти старания не дали ожидаемого эффекта. С течением времени, ситуация не просто не улучшилась, а даже усугубилась. Например, М. Янг приводит очень хороший пример, который как нельзя точнее описывает и ту ситуацию, которая происходит сегодня в отечественной системе образования. Ученый рассказывает об одной из последних образовательных реформ в Англии, предполагающей расширение прав школьников выбирать программу своего обучения, в зависимости от собственных интересов, что, по идее, должно способствовать демократич-

ности профессионального выбора и удовлетворению социально-профессиональных потребностей каждого человека, начиная буквально с 14-ти лет. Однако такой, на первый взгляд, демократический шаг чреват негативными последствиями. Для того, чтобы был сделан осознанный выбор, нужны достаточные культурные основания, определенная культурная зрелость. При таких обстоятельствах расширение прав обучающихся может привести к новым, возможно, более мягким, формам неравенства [2].

Ученые, подчеркивающие несовершенства конструктивистского подхода, настаивают, что при изучении взаимосвязи знания, образования и процессов, происходящих в обществе (социально-дифференциационных, идентификационных и др.) необходимо начинать с рассуждений об отношении человека к миру, частью которого он является, и его отношениях с символами, которые он использует в восприятии и осмыслении этого мира. Именно такой символический характер отношения к миру делает возможным существование знания, его трансляцию и преобразование. Очень важным является то, что именно такое символическое отношение к миру ограничивает «неограниченные» возможности конструирования каждым индивидом «мира-для-себя» и «по-своему». То есть символический характер отношений индивида и общества на основе знаний об этом мире ограничивает способы конструирования им социальной реальности.

В связи с этим возникает еще один вопрос: дифференциация знаниевых структур в образовании (дисциплин, предметов, тем) приводит только к ограниченности видения мира либо же является в некоторой степени «эпистемологической» данью, которую мы платим за лучшее понимание мира? Это и есть, на наш взгляд, тот неочевидный, но чрезвычайно важный и сложный вопрос, который является центральным для развития современной социологической теории образования. Ответ на этот вопрос прояснит, что именно и как именно происходит в современной отечественной системе образования, а следовательно, поможет выйти на конкретные, научно обоснованные, рекомендации в отношении того, что именно и как именно нужно изменить, чтобы наконец-то приблизить ее выход из кризиса.

Список литературы

1. IV Всероссийский социологический конгресс (Москва, 2 февраля, 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://us-russia.ru/conf/vsk/>.
2. Young M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum / M. Young // Review of Research in Education. – 2008. – Vol. 32. – P. 1–28.
3. Bowles S. Schooling in Capitalist America [Электронный ресурс] / S. Bowles, H. Gintis. – NY : Basic Books, 1976. – Режим доступа: www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf.
4. Bourdieu P. Reproduction in Education, Society and Culture / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – London and Beverly Hills : SAGE Publications, 1977. – P. 110–120.
5. Бурдьё П. Университетская доска и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьё // Socio-Logos96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.
6. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.

Е. А. Подольская

ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ

В условиях неуклонно расширяющегося социального пространства перед человеком открываются все новые возможности, главным источником которых является все более ускоряющийся научно-технический прогресс. В связи с этим необходимо учитывать следующие тенденции:

– развитие науки и техники все более отчетливо ориентируется непосредственно на человека: современные технологии – это по большей мере технологии, которые так или иначе