

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316 (09)

ОТ ДЮРКГЕЙМА ДО МАНГЕЙМА

Г. Е. Зборовский

На процесс становления и развития социологии образования первой половины XX в. оказали влияние два известнейших европейских социолога – Э. Дюркгейм и К. Мангейм. Идеи первого приходятся на самое начало XX в., второго – на 30–40-е гг. Читателю должно быть понятно, что речь пойдет о становлении социологии образования прежде всего на европейском континенте, в таких его ведущих странах, как Франция, Германия, Англия. При этом акцент будет сделан на теоретических аспектах изучения образования.

В работах именно Э. Дюркгейма и К. Мангейма, по нашему мнению, были заложены теоретические основания социологии образования. Ими были сформулированы проблемы, постановка и способ решения которых составили центральную предметную зону социологии образования.

Будучи представителями теоретической социологии, и Э. Дюркгейм, и К. Мангейм прекрасно знали практическую систему образования не только в своих странах, но и в иных государствах Европы, даже в США. Оба были включены в нее непосредственно, работая в учебных заведениях в качестве педагогов. Они внимательно следили за ее развитием, анализируя тенденции, характерные для функционирования образовательных структур, хорошо знали уже в то время многочисленную философскую, социологическую, психологическую, педагогическую литературу по вопросам образования.

Общепризнано, что одним из классиков мировой социологии является французский ученый Эмиль Дюркгейм (1858–1917). С нашей точки зрения, он является также и классиком социологии образования, одним из ее основателей и теоретиков, внесшим значительный вклад в определение предметного поля и анализ центральных проблем этой отрасли социологического знания.

Интерес к проблематике образования был детерминирован в первую очередь многолетней педагогической деятельностью Дюркгейма. После окончания Высшей нормальной школы в Париже в 1892 г. он несколько лет преподавал философию в провинциальных лицеях Франции. В 1887 г. Дюркгейм был назначен преподавателем социальной науки и педагогики в Бордосском

университете, а в 1902 г. возглавил в Сорбонне кафедру науки о воспитании, переименованную затем в кафедру науки о воспитании и социологии. Преподавательская деятельность Дюркгейма стала источником многих его научных работ, поскольку они рождались из лекционных курсов.

Последние, кстати, читались с большим успехом, пользовались у студентов популярностью. Лекции Дюркгейма, как и его научные труды, отличались глубокой логикой, четкостью и ясностью изложения, а по форме часто напоминали своего рода социологические проповеди.

Но интерес к проблемам социологии образования был вызван не только многолетней педагогической деятельностью ученого, его желанием превратить социологию в науку, важную в практическом отношении для людей, работающих в системе образования, прежде всего в школе. Анализируя общество, рассматривая его как совокупность социальных фактов, а социологию как специфическую науку о них, Дюркгейм особо выделял центральный тематический комплекс этой науки – проблематику социальной солидарности. Последняя выступала у него как синоним общественного состояния.

Такая трактовка вытекала из рассмотрения общества прежде всего как сферы солидарности, сплоченности, согласия, одним из основных средств достижения которых он считал воспитание. Необходимо отметить, что в контексте всей концепции Дюркгейма воспитание трактуется очень широко, рассматривается как социальный институт и по сути дела включает в себя образование [1, с. 251; 2].

Проблематика воспитания становится ядром предметного поля социологии образования Дюркгейма, дополняясь идеями социализации молодого поколения, поскольку она осуществляется, по мнению французского ученого, именно через образование. Еще в работе “Самоубийство” (1897) Дюркгейм рассматривает воспитание “не больше как образ и подобие общества. Оно подражает ему, его воспроизводит, но не создает его. Воспитание бывает здоровым, когда сами народы в здоровом состоянии. Но оно портится вместе с ними и не может измениться собственной силой”. И далее: “...воспитание может реформироваться лишь тогда, когда реформируется само общество” [3, с. 369–370].

В соответствии со своей общесоциологической концепцией Дюркгейм рассматривает образование и воспитание в тесной связи с потребностями социального развития, общественного разделения труда и достижения органической солидарности в обществе. Две стержневые методологические линии – институционализм и функционализм – тесно переплетаются в творчестве Дюркгейма, когда речь заходит об образовании и воспитании.

В первом случае образование и воспитание рассматриваются как социальные институты, что вполне понятно, исходя из общего представления Дюркгейма о социологии как науки об “институтах, их генезисе и функционировании” [4, с. 405]. Что касается функционализма, то он проявляется у Дюркгейма при рассмотрении образования и воспитания с точки зрения выполнения ими определенных функций в обществе. Главной среди них явля-

ется направленность этих институтов на достижение социальной солидарности, обеспечение в обществе согласия, сплоченности, порядка.

Основная идея Дюркгейма, определившая в значительной мере развитие социологии образования, – тесная связь педагогики и социологии, зависимость первой от второй. Во вступительной лекции курса, прочитанного им в Сорбонне в 1902 г. после назначения руководителем кафедры (текст лекции под названием “Педагогика и социология” был опубликован в январе 1903 г. в журнале “Метафизическое и моральное обозрение”), Дюркгейм говорил: “...я считаю как раз основой всякого теоретического построения в педагогике положение о том, что воспитание – явление главным образом социальное как по своим функциям, так и по происхождению, и, следовательно, педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки” [1, с. 245].

Ученый просит обратить внимание на эту фундаментальную аксиому, поскольку она, как правило, не признается. Он говорит о том, что вплоть до самого последнего времени воспитание рассматривалось как явление главным образом индивидуальное, а педагогика – как непосредственное и прямое следствие, результат только психологии. “В качестве очевидной истины утверждалось, что существует одно, и только одно воспитание, которое, исключая любое другое, подходит одинаково ко всем людям, каковы бы ни были исторические и социальные условия, от которых они зависят; и именно этот абстрактный и единственный идеал теории воспитания стремились определить” [1, с. 246].

С этим положением Дюркгейм в корне не согласен. Он утверждает, что “не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает, в известном смысле, общества, где бы различные педагогические системы не сосуществовали и не функционировали параллельно” [1, с. 247]. Дюркгейм доказывает, что во всех цивилизованных странах воспитание имеет тенденцию дифференцироваться и специализироваться, и эта специализация постоянно становится все более ранней.

Воспитание характеризуется определенным педагогическим идеалом, который, в свою очередь, объясняется социальной структурой общества. Дюркгейм делает вывод о том, что воспитание “отнюдь не имеет единственной и главной целью индивида и его интересы, оно есть прежде всего средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования” [1, с. 254].

Поскольку каждый человек, по мнению ученого, выражает определенное социальное существо, постольку цель воспитания – сформировать его в каждом из нас. В этом смысле воспитание состоит прежде всего в целенаправленной социализации молодого поколения. Педагогу, следовательно, недостаточно иметь в качестве ресурса одну лишь психологию, поскольку главную роль в определении целей воспитания играет социология. Более того, не только цели, но и средства, которыми эти цели могут быть достигнуты, должны иметь тот же социальный характер, а следовательно, и определяться с помощью социологии.

Воспитательные институты Дюркгейм сравнивает с социальными и приходит к выводу, что нет ни одного из первых, который нельзя было бы уподобить вторым. В качестве примера рассматривается школа, которая воспроизводит в уменьшенной форме и как бы сокращенно черты социального института. В школе существует дисциплина, так же как и в обществе. Правила, определяющие обязанности школьника, подобны правилам поведения взрослого человека. Наказания и поощрения, связанные с выполнением обязанностей школьником, сходны с аналогичными санкциями для взрослого человека.

Для Дюркгейма школьная жизнь – это только зародыш социальной жизни. Раз последняя – лишь продолжение и развитие первой, то основные способы функционирования одной обнаруживаются в другой. “Можно, стало быть, ожидать того, – считает Дюркгейм, – что социология, наука о социальных институтах, поможет нам понять, чем являются, или предположить, чем должны быть воспитательные институты. Чем лучше мы знаем общество, тем лучше мы сможем объяснить себе все, что происходит в том социальном микрокосме, каковым является школа” [1, с. 261].

Важным является подход Дюркгейма к рассмотрению соотношения педагогических целей, средств (методов) и социальных состояний в обществе. Он рассматривает две крайние ориентации общества: индивидуализм и коллективизм, характеризуемый им как жесткий конформизм. Если общество ориентируется в направлении индивидуализма, все воспитательные средства должны быть, по логике, отвергнутыми, поскольку каждое из них будет означать насилие над индивидом, непризнание его внутренней свободы. Если же, наоборот, общество почувствует необходимость навязать всем более жесткий конформизм, тогда все, что может вызвать интеллектуальную инициативу сверх меры, будет запрещаться.

Отсюда напрашивается вывод, который сам Дюркгейм не делает в работе: крайности одинаково нежелательны для общества и педагогики. Что касается умозаключения ученого, то оно выглядит следующим образом: “Итак, с какой бы стороны мы ни рассматривали воспитание, оно везде обнаруживает один и тот же характерный признак. Идет ли речь о преследуемых им целях или об используемых им средствах, оно отвечает социальным потребностям, оно выражает коллективные идеи и чувства. Конечно, сам индивид находит это выгодным для себя. Мы ясно признали, что воспитанию мы обязаны лучшим в себе. Но дело в том, что эта лучшая часть нас самих имеет социальное происхождение. Поэтому следует всегда обращаться к исследованию общества; только в нем педагог может найти принципы своих теорий” [1, с. 262–263].

С этой центральной идеей всей концепции воспитания Э. Дюркгейма перекликается заключительный параграф его работы “Педагогика и социология”. Несмотря на то что приводимые ниже рассуждения имели место в 1902 г., они сегодня еще более актуальны. Э. Дюркгейм пишет: “Глубокие трансформации, которые испытали или испытывают современные общества,

требуют соответствующих трансформаций в сфере национального воспитания. Но хотя мы хорошо понимаем, что изменения необходимы, мы плохо знаем, какими они должны быть. Каковы бы ни были убеждения отдельных индивидов или партий, общественное мнение продолжает пребывать в состоянии нерешительности и беспокойства. Поэтому мы не можем решать педагогическую проблему так же безмятежно, как люди XVII в. Речь теперь идет не о том, чтобы пускать в ход уже усвоенные идеи, а о том, чтобы найти идеи, которые бы нас направляли" [1, с. 263].

Вопрос состоит в том, как же их обнаружить. Дюркгейм считает, что существует только один способ сделать это: обратиться к обществу как источнику воспитания. Но что это значит? По мнению французского социолога, это означает необходимость знать и удовлетворять потребности общества. "Обращать наши взоры только внутрь самих себя – это значит отворачивать их от той самой реальности, которую нам нужно постигнуть; это значит сделать для нас невозможным что-либо понять в движении, которое увлекает за собой окружающий нас мир и нас вместе с ним" [1, с. 264].

С учетом такой четко зафиксированной позиции, которая многим сегодня покажется весьма спорной, Дюркгейм делает вывод о необходимости серьезной социологической подготовки для воспитателя. Он считает, что социология в состоянии дать воспитателю систему ведущих идей, "которые способны одухотворить нашу практику и быть ее опорой, придать смысл нашей деятельности и основательно связать нас с ней; а это составляет необходимое условие для того, чтобы эта деятельность была плодотворной" [1, с. 264]. Верой в такую возможность Дюркгейм завершает работу, посвященную связи педагогики и социологии.

Начало XX в. ознаменовалось, таким образом, поворотом социологии к педагогике как науке, к образованию и воспитанию как социальным институтам, требующим своего специального изучения, к социализации как сфере практической деятельности и реализации идей образования и воспитания. Зарождалась европейская социологическая традиция теоретических изысканий в области образования. Спустя четверть века она воплотилась в особую отрасль социологического знания, постепенное конституирование которой происходило в 30–50-е гг.

Значительную роль в развитии теоретической традиции социологии образования сыграли идеи и положения, разработанные немецким философом и социологом Карлом Мангеймом (1893–1947). К сожалению, они мало известны отечественному читателю, несмотря на то что основные работы Мангейма ("Идеология и утопия", "Диагноз нашего времени" и др.) несколько лет назад были переведены на русский язык и изданы. Сам Мангейм больше известен в литературе как один из основателей социологии знания, но отнюдь не социологии образования.

Между тем социологические идеи Мангейма, касающиеся развития образования, представляются в высшей степени полезными не только с точки зрения того времени, когда они были сформулированы, но и с позиций рубежа XX–XXI вв. Они звучат удивительно современно. Центральное положение

ние социологии знания, провозглашенное Мангеймом, – идея его социальной обусловленности – еще в большей степени характерно для социологии образования. Рассмотрение социальной обусловленности образования составляет суть социологического подхода к нему у Мангейма.

Методология анализа образования с позиций выявления его социальной обусловленности впервые формулируется немецким социологом в его главном труде “Идеология и утопия” (1929). Однако наиболее полно она разрабатывается им в работе “Массовое образование и групповой анализ”, которая впервые была опубликована в книге “Образование для демократии”, изданной в Лондоне в 1939 г. Затем она самим Мангеймом была помещена как пятая глава в его книгу “Диагноз нашего времени” (1943). Первый параграф этой главы (“Социологический подход к образованию”) имеет принципиальное значение с точки зрения отношения социолога к проблематике образования. Но не менее важна и четвертая глава – “Образование, социология и проблемы общественного сознания”.

Справедливости ради следует сказать, что перу Мангейма принадлежит еще целый ряд не переведенных на русский язык работ в области социологии образования. Так, в 1938 г. он опубликовал статью “Образование взрослых и социальные науки” [6]. Некоторые работы были посвящены преподаванию социологии, ее месту в современной общественной ситуации. Вступительная лекция Мангейма на открытии конференции преподавателей социологии германских университетов, проходившей во Франкфурте на Майне в феврале 1932 г., называлась “Задачи социологии в современной ситуации”.

Изучение работ Мангейма и его примечаний и подстрочников в них убеждает в том, что он прекрасно знал философскую, педагогическую, социологическую литературу того времени, посвященную проблематике образования. Об этом свидетельствуют его ссылки на работы Дьюи, Кларка, Ливингстона, Дента, Найта, Стеда, Ньюлона, Улиха и других широко публиковавшихся в 30–40-е гг. авторов.

Говоря в целом об интересе Мангейма к проблематике образования, нельзя забывать и о том, что с 1941 г. социолог работает в Институте образования при Лондонском университете, а в 1945 г. становится профессором педагогики.

Обратимся к мангеймовскому анализу образования, выявлению особенностей социологического подхода к нему. Уже в работе “Идеология и утопия” образование “вставляется” социологом в противоречивую ткань общественной жизни и рассматривается как элемент социального противоборства. К. Мангейм пишет: “... современное образование исконно является сферой борьбы, миниатюрной копией борющихся в социальной сфере стремлений и тенденций. В соответствии с этим образованный человек многократно детерминирован в своем духовном горизонте. Следствием полученного образования является то, что он испытывает влияние полярных тенденций социальной действительности...” [5, с. 133].

Образование Мангейм рассматривает в тесной связи с духовной жизнью современного ему общества, с формированием слоя интеллигенции и даже класса буржуазии, который сложился “с одной стороны ... из владельцев капитала; с другой – из индивидов, единственным капиталом которых было образование. Поэтому принято было говорить об имущем и образованном классе, хотя слой образованных людей совсем не совпадал по своей идеологии с теми, кто владел капиталом” [5, с. 134].

Широкий социальный подход к образованию, стремление анализировать его как один из определяющих факторов жизни общества (экономической, политической, духовной), попытки выявить его социальные корни проявились еще больше спустя десятилетие после опубликования “Идеологии и утопии”. Это был уже английский период жизни и творчества (в Лондон Мангейм эмигрировал из фашистской Германии в 1933 г.), в рамках которого социолог стал заниматься проблематикой образования профессионально, работая в структуре Института образования при Лондонском университете.

Социальную обусловленность образования, его связь с обществом Мангейм рассматривает в рамках двух, противопоставляемых им друг другу концепций – фрагментарного и интегрального образования. В первой концепции образование характеризуется как более или менее самостоятельная область жизни. “Образование считалось независимой областью, поскольку школа и общество превратились в две категории, не дополняющие, а противостоящие друг другу. Образование ограничивалось тем возрастным барьером, до достижения которого человек считался способным к обучению” [6, с. 462].

Затем, по мнению Мангейма, тенденция к фрагментарности образования была нарушена, когда появились концепции образования взрослых, обучения вне стен университета, курсов повышения квалификации, познакомившие нас с идеей постобразования и переквалификации. Возникла концепция интегрального образования (вместо фрагментарного). Она “заставила нас признать непрерывность образования и посредническую роль общества в его приобретении, подчеркнула значимость обучения практическим жизненным навыкам в рамках школьного образования. С этого момента цель школьного обучения состояла не в том, чтобы передать учащимся определенный набор готовых знаний, а в том, чтобы научить их эффективнее учиться у самой жизни” [6, с. 462].

Не трудно обнаружить, что Мангейма уже в то время интересовали проблемы, к которым наука об образовании и его практика в “массовом порядке” пришли лишь через несколько десятилетий. Речь идет в первую очередь о непрерывности образования, о том, что оно должно проходить через всю жизнь человека, прежде всего его трудовую деятельность, становясь дополнительным, послевузовским и постпрофессиональным. Далее ставится вопрос о посреднической роли общества в получении образования, что дает определенные основания говорить о понимании Мангеймом преимущественно личностного его характера, несмотря на весь “социальный пафос” рассмотрения этого института. Наконец, ученый подчеркивает значение практических жизненных навыков, которым должна научить человека школа. Выражаясь

современным языком, в системе “знания–умения–навыки” Мангейм переносит акценты на последнюю часть триады.

Созвучность рассуждений социолога современным проблемам образования заметна и при постановке им вопроса о ликвидации разрыва между семьей и школой, другими учреждениями общества, так или иначе занимающимися детьми. Он пишет: “... если семья, школа, клиники, занимающиеся воспитанием детей, суды для несовершеннолетних будут действовать изолированно и не учитывать влияние друг друга, они не достигнут эффекта” [6, с. 462]. Все это есть не что иное, как осознание потребности интеграции школы с жизнью, с социальными структурами, “работающими” с подрастающим поколением. По мнению Мангейма, такая интеграция как нельзя более соответствует достижению целостности личности.

Интегральное образование трактуется Мангеймом, таким образом, в двух аспектах: во-первых, как интеграция школы с деятельностью различных социальных институтов, имеющих отношение к формированию человека; во-вторых, как интеграция современного преподавания с предшествующим ему опытом работы школы. “Успех преподавания, – пишет ученый, – зависит сегодня от того, как мы соединяем новый опыт с уже существующими знаниями индивида. В конечном итоге идеальная модель обучения человека будет принимать во внимание всю историю его жизни и множество социальных факторов, воздействующих на него наряду со школой. Такое обучение является интегральным в двояком отношении: а) в силу интеграции деятельности школы с деятельностью других общественных институтов; б) в силу соответствия целостности личности” [6, с. 463].

Развитие интегрализма Мангейм считает ведущей тенденцией в области образования, поскольку именно с ним связано осуществление этического и религиозного воспитания. Эти виды воспитания, считает социолог, должны быть объединены с другими частями школьной программы, что оптимально будет способствовать формированию целостной личности. Как подчеркивает далее Мангейм, “тенденция к интеграции достигает высшей точки, когда мы не только на практике, но и в теории откровенно признаем, что образование – это всего лишь один из многих социальных факторов, воздействующих на поведение человека, и как таковой, хотим мы этого или нет, всегда служит социальным целям и сознательно направлен на формирование определенных типов личности” [6, с. 463].

Еще одна сторона концепции интегрального образования у Мангейма находит отражение в противопоставлении этой концепции теории либерального образования. Социолог утверждает, что в предшествующую эпоху, эпоху либерализма, образование было слишком обособленным, а его главный недостаток состоял в игнорировании общественных потребностей. “Теория либерального образования основывалась на принципе, – писал Мангейм, – гласящем, что важнейшие цели и ценности образования неизменны; что конечная и исключительная цель образования – воспитание свободной личности путем беспрепятственного развертывания внутренних качеств. Интегральная тео-

рия образования в своем социологическом аспекте не отвергает этой теории как таковой... Она лишь утверждает, что данная теория слишком далека от конкретных исторических условий, чтобы быть действенной. Тот, кто пытается сформулировать неизменные вечные ценности, скоро понимает, что они слишком абстрактны, чтобы придать определенную конкретную форму образованию в данный момент" [6, с. 464].

Мангейм полемизирует с концепцией либерального образования, неспособной увидеть социальную основу последнего, а потому считающей его единственно достойной целью воспитание независимой личности. На самом деле это означает невидение общественных проблем, пренебрежение анализом социальных условий. Мангейм утверждает, что пока общество процветает, либеральное образование чувствует себя хорошо. Но "когда прекращается процветание и различные группы общества зависят исключительно от своих собственных ресурсов", "либеральное образование терпит крах" [6, с. 481].

В этой связи обращает на себя внимание стремление Мангейма 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 процесса", а социологический подход должен базироваться на признании этого обстоятельства [6, с. 481].

Еще один важный аспект социологического подхода к образованию, полагает Мангейм, 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]. Ученый считает, что самые эффективные методы образования обречены на провал, если они не согласованы с различными формами социального контроля. Вопрос в том, что Мангейм понимает под социальным контролем. "Наученный" горьким опытом жесткого, тотального контроля над всеми общественными и индивидуально-личностными процессами в фашистской Германии, под социальным контролем за образованием он понимает его взаимосвязь и взаимодействие с другими социальными подсистемами, структурами, службами, которые в единстве могут оказывать позитивное влияние на новое поколение.

Понимание взаимосвязи образования с обществом, его социальными структурами приобретает у Мангейма 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 мангеймовского 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 высо-

кого индивидуального уровня элиты становится делом всеобщей важности. На этой стадии уже невозможно ограничить проблему образования рамками школы" [6, с. 481].

В целом суть социологического подхода Мангейма 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].

Здесь мы также должны признать актуальность и современное звучание принципов, сформулированных Мангеймом в отношении социологического подхода к образованию. Социолог призывает учитывать особенности социального строя и социального контекста образования, выступающего частью общего социального процесса. Это позволяет ему уходить от абстрактных характеристик образования, признавая лишь его конкретное воздействие на "человека в данном обществе и для данного общества".

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. Ею является специфика социологии как науки, которая изучает не индивида, а социальную общность. Именно она составляет "ядро" предметной зоны социологии.

С учетом рассмотренных выше позиций Мангейма становится понятно, что он выступает за образование, во-первых, целостное, во-вторых, конкретное. Обращает на себя внимание и еще один тезис Мангейма, позволяющий относиться к образованию как средству не только формирования целостной личности, но и сопротивления антисоциальным и античеловеческим силам. Социолог отмечает в этой связи: "Образование и обучение, которое пытается помешать нам мысленно объять данный предмет в целом и занять определенную позицию, неизбежно воспитывает человека, не способного к реальному сопротивлению различным доктринам и пропаганде" [6, с. 473]. Несмотря на то что в работе не указываются конкретные доктрины и конкретная пропаганда, которым следует "сопротивляться" с помощью образования и обучения, из общего контекста мангеймовских рассуждений вытекает, что это – тоталитаризм. Образование, стало быть, не может быть нейтральным по отношению к политическим и идеологическим процессам, затрагивающим мировоззренческие аспекты формирования и развития личности.

Завершая характеристику взглядов Мангейма на проблемы обучения и воспитания, необходимо сказать о том большом значении социологии, которое подчеркивал ученый в деле развития образования. Этой проблеме посвящен небольшой (всего 4 страницы), но очень емкий по идеям параграф под названием “Некоторые причины, вызывающие необходимость социологической интеграции в образовании”.

Речь идет о важности изучения социологической информации и социологических работ учителем школы, преподавателем вообще для того, чтобы обучение и воспитание учеников было не абстрактным, а конкретным, и готовило их для жизни в существующем обществе. “Если современный учитель, – пишет Мангейм, – осознает себя не просто школьным наставником, а учителем жизни, то он будет стремиться овладеть всеми доступными и необходимыми ему знаниями, чтобы справиться с возникшей перед ним задачей. Он попытается воспитать такое молодое поколение, которое будет сочетать эмоциональную стабильность с гибкостью ума, и он добьется успеха, если сможет связать проблемы, волнующие молодежь, с изменениями, происходящими в мире” [6, с. 466].

Для достижения этой цели необходимым условием, по мнению ученого, является изучение педагогом социологии. Мангейм говорит по меньшей мере о четырех наиболее значимых социологических курсах, которые следует усвоить учителю: социологии образования, науки о человеческом поведении, социологии культуры, изучении социальной структуры. “Нам открылось, – пишет Мангейм, – что истинный смысл образования может быть определен, только если оно основано на тщательном изучении всех социологических аспектов человеческого поведения” [6, с. 467].

Поскольку социология позволяет понять глубинные корни упадка морали и культуры, вызванного дезинтеграцией господствующей социальной структуры, а также способствует объяснению множества психологических конфликтов, являющихся отражением неадекватного приспособления индивидов к непосредственному социальному окружению, постольку эта наука служит средством для гуманизации образования. “Мы убедились в том, – подчеркивает Мангейм, – что в современном сложном и быстро меняющемся обществе образование может быть адекватным лишь тогда, когда учитель знает социальный мир, из которого приходят его ученики и для жизни в котором их надо подготовить, а также если он может оценить большую часть своих действий с точки зрения их социальных результатов. Во всех этих аспектах социология является необходимым дополнением к образованию в наш век, в какой бы стране и при какой бы социальной системе мы ни жили” [6, с. 467].

Подводя итог рассуждениям Мангейма о роли социологии в профессиональной деятельности педагога, приведем его же слова: “Роль социологии состоит в первую очередь в том, что она помогает учителю преодолеть обособленность и ограниченность схоластической концепции образования, ориентируя обучение на нужды общества. Во-вторых, социология открывает возможность скоординировать процесс обучения с влияниями внешкольных учреж-

дений, т.е. семьи, церкви, а также общественного мнения, социальных служб” [6, с. 466–467].

Более полувека назад К. Мангейм сформулировал, как нам представляется, четкую программу взаимодействия социологии с педагогикой и психологией, а также с системой образования и людьми, в ней работающими. Он достаточно убедительно доказал полезность и необходимость социологии как науки, использования ее материалов и достижений для оптимизации процесса воспитания молодого поколения.

Сейчас, на рубеже двух веков и двух тысячелетий, мы вынуждены вновь и вновь подчеркивать важность задач, провозглашенных Мангеймом, и убеждать российских педагогов (как теоретиков, так и практиков) в целесообразности изучения социологии вообще, социологии образования в особенности. Известен афоризм: “история учит тому, что она ... ничему не учит”. Похоже, что этот афоризм может быть применен и к истории взаимодействия социологической и педагогической мысли в сфере образования.

Литература

1. Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Дюркгейм Э. Социология. М., 1995.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. М., 1994.
3. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
4. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда: Метод социологии. М., 1991.
5. Мангейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
6. Мангейм К. Идеология и утопия // Мангейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
7. Mannheim K. Adult Education and the Social Sciences // *Tutors' Bulletin of Adult Education. Second Series.* 1938. № 20.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.01-052.63

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧЕБНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Р. М. Асадуллин,
В. Л. Бенин

В образовательном процессе педагогического вуза в основном пока осуществляется усвоение студентами некоторой суммы знаний, но не формирование у них навыков и знаний по реализации профессиональной деятельности.

Деятельностный же подход к педагогическому образованию, на наш взгляд, требует одновременной организации двух процессов: учебной и педагогической деятельности. Это – системная постановка проблемы, и она предполагает ответ на вопрос о том, при каких условиях две противоположности – учебная деятельность и профессиональный труд – смогут сосуществовать в едином процессе. Задача состоит в том, чтобы с помощью соответствующих форм, методов и средств дидактического процесса вуза моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Однако, и здесь мы разделяем точку зрения А. А. Вербицкого, решение этой задачи сталкивается с двумя трудностями. Первая состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно обеспечиваться в рамках и средствами качественно иной (учебной) деятельности, структурно и функционально изоморфной, но характеризующейся присущими только ей особенностями. Вторая трудность является следствием первой: формы организации учебной деятельности (а следовательно, и сама учебная деятельность) не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности [1, с. 49].

Эту же проблему рассматривает И. И. Ильясов. В учебной деятельности студентов он предлагает выделить *деятельность учения и деятельности, осваиваемые в учении*. Продуктом деятельности первого вида выступает изменение субъекта, его личностного профессионального опыта; продуктом деятельности второго вида является преобразование объекта. Таким образом, в учебной деятельности студента следует выделить познавательный и преоб-