

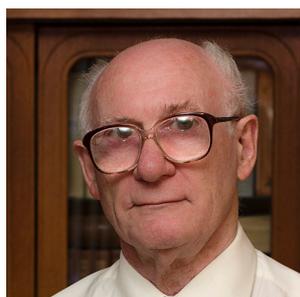
ДИСКУССИОННАЯ ТРИБУНА: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОИСК

DOI: 10.19181/vis.2022.13.4.851
EDN: PPBYPK



К вопросу о концепции научно-образовательного знания в социологии¹

Ссылка для цитирования: Зборовский Г. Е. К вопросу о концепции научно-образовательного знания в социологии // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 4. С. 94–114. DOI: 10.19181/vis.2022.13.4.851; EDN: PPBYPK
For citation: Zborovsky G. E. To the question of applying the concept of scientific-educational knowledge in sociology. *Vestnik instituta sotziologii*. 2022. Vol. 13. No. 4. P. 94–114. DOI: 10.19181/vis.2022.13.4.851; EDN: PPBYPK



Зборовский Гарольд Ефимович¹

¹Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

garoldzborovsky@gmail.com

AuthorID РИНЦ: 137655

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению концепции научно-образовательного знания, мало разработанной в современной социологической науке. Предметом исследования является становление социологической концепции научно-образовательного знания, её основные характеристики и особенности взаимосвязи с отдельными видами знания, концепциями и отраслями социологической науки, их исследующими.

Статья состоит из двух основных разделов – историко-социологического обзора исследований образовательного знания и обоснования концептуального единства образовательного и научно-образовательного знания. В первом разделе характеризуются социологические исследования знания, в том числе образовательного. В этом ключе рассматриваются концепции О. Конта, М. Шелера, К. Манхейма, П. Бергера и Т. Лукмана. Автор обращает внимание на особенности образовательного знания и его связь с образовательными практиками, раскрытые в современных теориях профессионального образования. Эти теории представлены в работах британских исследователей Дж. Ферлонга, Г. Уитти, М. Янга, Дж. Мюллера, Дж. Хордерна, созданных на стыке с социологией знания и социологией образования. Обзор ранее выполненных исследований образовательного знания позволил выявить в них важные аспекты преемственности с современными концепциями. Во второй части статьи проанализировано концептуальное единство образовательного и научно-образовательного

¹ Данная работа продолжает исследование научно-образовательного знания, представленное в ряде работ [4, 5, 6, 7, 8].

знания. Выявлен основной понятийный ряд социологической концепции научно-образовательного знания, включающий понятия знания, образования, науки, образовательного знания, повседневного (обыденного) знания, социологического знания. В качестве центрального рассматривается понятие научно-образовательного знания. Среди отраслей социологии, для которых перечисленные понятия являются узловыми и выступают как категории, в статье рассмотрены социология знания, социология образования, социология науки, социология повседневности. Также в статье показано, что научно-образовательное знание формируется на стыке важнейших сфер деятельности: во-первых, научных исследований (научной работы), во-вторых, образования (учебной работы), в-третьих, производства, распространения и потребления особого типа знания, являющегося результатом взаимодействия субъектов науки и образования.

Ключевые слова: научно-образовательное знание, образовательное знание, повседневное знание, социология знания, социология образования, социология науки, социология повседневности, профессиональное образование, сообщества ученых и научно-педагогических работников, студенчество

Введение

В социологической науке знание является одним из наиболее распространённых объектов исследования. Анализу подвергается знание научное и обыденное, специализированное и повседневное, теоретическое и эмпирическое, практическое, донаучное, религиозное, художественное, мифологическое и др. Предметом данной статьи являются становление и основные характеристики социологической концепции научно-образовательного знания, её взаимосвязь с отдельными видами знания, концепциями и отраслями социологической науки.

В плане постановки проблемы статьи важно напомнить позицию Р. Мёртона, полагавшего, что понятие знания следует трактовать широко и видеть в нём «практически всю гамму продуктов культуры», а также рассматривавшего социологию знания как дисциплину, которая «интересуется, прежде всего, отношениями и взаимосвязями между знанием и другими факторами, существующими в обществе и культуре» [18, р. 456].

Социологическая наука откликнулась на растущий в обществе интерес к знанию с первых шагов своего становления в первой трети XIX в. (уже в работах О. Конта формулируется этот интерес). А в 1920-е гг. едва ли не первой отраслью нашей науки стала социология знания. Одним из её основателей, который ввёл в научный оборот название отрасли – *социология знания*, считается М. Шелер. Именно он предложил рассматривать знание как предмет социологического анализа, внося большой вклад в разработку самой отрасли.

С именем М. Шелера связано введение ещё одного термина, имеющего для нашей концепции ключевое значение, – *образовательное знание*. Но, в отличие от Шелера, характеризовавшего образовательное знание философии, мы исследуем образовательное знание как самостоятельный

феномен и выделяем в качестве его вида образовательное знание социологии. Именно такой подход является методологическим основанием рассмотрения в нашей статье концепции научно-образовательного знания.

Прежде всего остановимся на понимании того, что есть научная концепция. Мы принимаем интерпретацию концепции, согласно которой она выступает как «определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности» [3, с. 625]. Научная концепция представляет собой комплекс идей, представлений, направленных на объяснение каких-либо явлений и процессов.

Концепция – это развитая система взаимосвязанных понятий, гипотез, способа объяснения целого класса объектов, система доказательств, выводов, связь (и взаимосвязь) с другими концепциями в рамках данной парадигмы и за её пределами [9, с. 46]. Содержание концепции выводится из некоторой совокупности утверждений и понятий – её исходного базиса.

Прежде всего выделим основной понятийный ряд, элементы которого будут присутствовать при рассмотрении социологической концепции научно-образовательного знания. Среди них: знание, образование, наука, образовательное знание, повседневное (обыденное) знание, социологическое знание. В качестве центрального нами рассматривается понятие *научно-образовательного знания*.

Важная особенность научно-образовательного знания состоит в том, что оно стремится трансформировать достижения науки в достояние людей, её изучающих, как на теоретическом, так и практическом уровне. Процесс усвоения и освоения студентами сложного знания может стать успешным при условии трансформации и интеграции нового научного знания в знание научно-образовательное, учитывающее потребности и возможности существующего уровня образования в данной отрасли науки. Концептуальный анализ научно-образовательного знания требует историко-социологического обзора созданных ранее концепций знания, в том числе образовательного, и характеристики некоторых современных трактовок этого вида знания, представленных в теориях образования. Далее обратимся к обзору предшествующих исследований.

Историко-социологический обзор исследований образовательного знания

*От «позитивного знания» О. Конта
к «образовательному знанию»
и социологии знания М. Шелера*

Идея единства и взаимосвязи знания, науки и образования появилась на заре социологии. Одним из первых развивал эту идею О. Конт. В соответствии с его концепцией позитивистской социологии он рассматривал связь между знанием, наукой и образованием под эгидой «позитивизма».

тивного знания». В работе «Дух позитивной философии» он понимал под ним реальное и полезное, строгое и точное, обоснованное и достоверное знание о природе и обществе [10, с. 39–40].

Учение О. Конта свидетельствует о том, что он пытался соединить некоторые идеи знания, науки, образования для решения практических задач развития капиталистического общества. И только спустя 100 лет появилась социология знания как отдельная отрасль науки. В её развитии большую роль сыграли взгляды М. Шелера, имеющие прямое отношение к проблематике знания, образования, науки, их взаимосвязи. Основные работы Шелера по социологии знания – «Проблемы социологии знания» (1924–1926), «Формы знания и общество» (1926) – были написаны им в последние годы жизни (хотя, по признанию самого автора, оказались результатом его десятилетних занятий)¹.

Рассматривая всякое знание под углом зрения его зависимости от социальных обстоятельств, М. Шелер утверждал, что любое знание имеет социологический характер: «...не подлежит сомнению социологический характер всякого знания, всех форм мышления, созерцания, познания...» [12, с. 114–115].

Задача социологии, по Шелеру, заключается в том, чтобы рассматривать знание как совокупность разнообразных представлений: научных, философских, религиозных, мистических. Отсюда вытекает классификация знания Шелера, выделение в нём трёх типов знания – научно-позитивного, метафизического и религиозного. Знание ради господства, или деятельностное знание позитивных наук, составляет содержание первого типа; знание ради образования, или образовательное знание философии – содержание второго типа; знание ради спасения, или религиозное знание – содержание третьего типа. Эти три типа получили наименования позитивного, метафизического и религиозного знания. Различия между ними касаются социальных форм, мотивации, познавательных актов, целей познания, образцовых типов личностей, форм исторического движения [12, с. 137–139].

Концепция знания М. Шелера и обоснование им предмета социологии знания как особой отрасли социологической науки сыграли важную роль в её конституировании. Подчёркивая роль учёного в этом процессе, необходимо обратить внимание на то, что в интересующем нас контексте связи социологии знания и образования М. Шелер сформулировал идею особого вида знания – философско-образовательного, или образовательно-философского.

Взаимосвязь знания и образования в социологии К. Манхейма

Новый этап изучения связи знания и образования, социологии знания и социологии образования охватывает конец 1920-х – 1940-е гг. Определяющую роль в нём сыграло творчество К. Манхейма. Есть все

¹ На русскоязычный перевод работы «Формы знания и общество» (автор – А. Н. Малинкин), опубликованный в «Социологическом журнале», мы будем ссылаться далее.

основания определить его вклад в развитие и социологии знания, и социологии образования как значительный, тем более что трактовка и той, и другой отрасли осуществлялась Манхеймом с единых методологических позиций. Он сделал важный шаг в развитии отраслевой социологии, способствуя интеграции обеих отраслей социологической науки на основе их методологического сближения.

В своих работах – «Идеология и утопия. Введение в социологию знания» (1929) и «Диагноз нашего времени» (1943) – Манхейм раскрыл основные идеи социологии знания и социологии образования. Главную задачу социологии знания он видел в её нацеленности на перестройку социального мышления. Рядом с этой задачей стояло стремление социологии знания способствовать трансформации процессов в сфере образования.

С этой точки зрения важную роль играли интерпретации Манхеймом многих проблем взаимосвязи как знания и образования, так и социологического знания и социологического образования. Здесь прослеживается линия этой связи между знанием и образованием, которую мы прокладываем в анализе творчества социологов (от Дюркгейма до Манхейма). Имея одинаковые крайние пункты связи – знание и образование, – сама линия в одном случае шла от образования к знанию (у Дюркгейма), в другом случае, наоборот – от знания к образованию (у Манхейма). Причём Манхейм обращал внимание на роль знания, прежде всего социально-гуманитарного и социологического, в развитии образования. Вместе с тем оба учёных рассматривали комплекс проблем знания и образования с общей методологической позиции – социальной обусловленности того и другого.

Необходимо отметить три важные позиции К. Манхейма, в которых раскрывается его социологический подход к образованию: 1) образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и именно для него; 2) наилучшей образовательной единицей для исследований и практической деятельности является не индивид, а группы, которые различаются размерами, целями, функциями и вырабатывают различные модели поведения; 3) цели образования не могут быть по-настоящему поняты, будучи изолированы от конкретных ситуаций, в которые попадают группы, и от общественного строя, в котором они формируются [11, с. 479].

Исследователь говорит о необходимости учитывать специфику общественного строя и социального контекста образования, которое выступает как часть общего социального процесса.

К. Манхейм считал, что в изучении обучения и воспитания социология и социологическое знание играют особую роль. Эта проблема стала центральной в его небольшом, но очень важном тексте под названием «Некоторые причины, вызывающие необходимость социологической интеграции в образовании». В нём ставится вопрос о необходимости изучения социологии и ее использовании преподавателем, прежде всего учителем школы, поскольку владение социологическим материалом

позволит ему превратить обучение и воспитание учащихся из абстрактного в конкретный процесс, готовить их к реальной жизни в обществе. Чтобы достичь этой цели, учителю необходимо усвоить четыре наиболее значимых социологических курса. Это социология образования, наука о человеческом поведении, социология культуры, курс социальной структуры.

Социология, по мнению Манхейма, становится важным средством понимания глубинных общественных (в том числе культурных и моральных) процессов, объясняющим конфликты и показывающим пути их преодоления. В этом смысле социология выступает средством гуманизации образования, которое само может активно влиять на понимание общества.

Завершая характеристику взглядов К. Манхейма на социальные проблемы образования, роль социологии в профессиональной деятельности педагога, приведём слова учёного: «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 учреждений, т. е. семьи, церкви, а также общественного мнения, социальных служб» [11, с. 466–467]. Из текста и контекста сказанного видно, какое значение придавал К. Манхейм социологическому знанию и практикам его использования в различных сферах социальной жизни, начиная со школьного и внешкольного образования и кончая работой социальных служб.

Взаимосвязи между знанием и образованием, социологическим знанием и социологическим образованием, социологией знания и социологией образования как отраслями социологической науки, открытые и показанные К. Манхеймом, и сегодня представляют научный интерес для тех, кто изучает вышерассмотренные проблемы.

Повседневное знание, его социализация и образование в феноменологической концепции П. Бергера и Т. Лукмана

Завершая историко-социологический экскурс проблем знания, науки, образования, остановимся на феноменологической характеристике знания и связанных с ним социализации и образования в концепции П. Бергера и Т. Лукмана. Отметим широкий подход учёных к трактовке знания. В их понимании знание – это не только теоретическое мышление. Они исходили из того, что для подавляющего большинства людей главное значение приобретает знание повседневной реальности. Поскольку под знанием П. Бергер и Т. Лукман понимали, прежде всего, повседневное знание, то им они считали такое «знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни» [2, с. 44].

Представители феноменологической парадигмы определяли предназначение социологии знания: «социология знания прежде всего должна заниматься тем, что люди “знают” как “реальность” в их повседневной, не- или дотеоретической жизни. Иначе говоря, скорее повседневное знание, чем «идеи», должно быть главным фокусом социологии знания» [2, с. 31]. Отсюда следует ещё одно принципиальное положение, заключающееся в том, что «социология знания должна иметь дело с социальным конструированием реальности» [2, с. 31], и важно выяснить, как эта реальность конструируется простыми людьми, а как – учёными. По мнению последних, в этом и состоит предмет социологии знания.

Они рассматривали два вида социализации – первичную и вторичную. Первая охватывала детство и включала не только когнитивное обучение, но конструирование мира индивида, обладавшего важным качеством – устойчивостью. В этом мире у ребёнка происходит интернализация значимых для него идей. По мнению Бергера и Лукмана, первичная социализация есть средство обеспечения самого прочного мира, более прочного, чем тот, который конструируется в процессе вторичной социализации [2, с. 219]. Социализация несёт с собой понимание роли и места знания, определяющего её успешность.

Анализ распределения знания в связи с социализацией выводит Бергера и Лукмана на проблемы развития современного образования [2, с. 238–239]. Особое значение здесь приобретает вопрос о характере образования. Интересным становится различие между двумя видами образования, рассматриваемое учёными, – инженерным и музыкальным: «Инженерное образование можно получить в процессе формального, весьма рационального, эмоционально нейтрального обучения. Музыкальное же образование обычно включает более высокую степень идентификации с маэстро и гораздо более глубокое погружение в реальность музыки. Это различие – результат внутренних различий между инженерным и музыкальным знанием, а также между образами жизни, соответствующими этим двум системам знания» [2, с. 235].

Подход данных авторов является нетривиальным. Конкретный вид образования они старались рассматривать в тесной связи со спецификой определенного вида знания и образом жизни, который соответствовал бы ему. Как видно, проблема соотношения образования и знания приобретает особый характер. Такой подход к этой проблеме так и не был принят ни в зарубежной, ни в отечественной литературе (хотя он, по нашему мнению, должен представлять интерес для специалистов).

П. Бергер и Т. Лукман предлагают трактовку дифференциации профессионального образования, в основе которой лежит феноменологическая социология знания. В соответствии с ней реальность социального мира есть не что иное, как совокупность знаний о нём, а конструирование этой реальности осуществляется на их основе. Тогда профессиональное образование и его структура должны рассматриваться в качестве результата развития знания и его дифференциации, но не как следствие развития труда и производства.

Как итог интерпретации взглядов П. Бергера и Т. Лукмана отметим, что их концептуальные позиции, касающиеся взаимосвязи знания и образования, представляются нам чрезвычайно важными. По сути, они выступают как дальнейшая разработка (вслед за М. Шелером и К. Манхеймом) идей образовательного знания и его роли в социализации личности.

Образовательное знание в современных теориях профессионального образования

Образовательное знание – проблема, волнующая не только представителей социологии, но и. Проявляют к ней интерес исследователи современного профессионального знания и высшего образования, поскольку она затрагивает отношения между различными формами и видами образовательных знаний и практик. Так, большую роль в изучении этих отношений, а также трактовки взаимосвязи между специализированными и неспециализированными знаниями и практикой сыграли работы английской школы образовательного знания [14; 19].

Необходимо обратить внимание на анализ английскими исследователями отношений между формами знания и их социальностью [19]. Они используют социологию знания с точки зрения наличия в ней неразрывной связи между социальным и эпистемологическим началом в характеристике самого знания, его структуры и социальными и профессиональными процессами, посредством которых формируется это знание [19]. Среди этих процессов центральное место занимают образовательные практики, имеющие не только академический, но и профессиональный характер.

Следуя позициям М. Янга, Дж. Мюллера, Дж. Ферлонга, Г. Уитти, Джим Хордерн утверждает, что «изучение характера образовательных знаний выигрывает от исследования отношений между специализированными и неспециализированными формами знаний и акцента на различении форм образовательной практики с точки зрения их основополагающего социально-эпистемологического характера» [15].

При этом под специализированными образовательными знаниями он понимает знания, непосредственно связанные с образовательной проблематикой и имеющие отношение к образовательной практике, а под неспециализированными – знания, напрямую не связанные ни с той, ни с другой. Наиболее ценными считаются специализированные образовательные знания, поскольку с их помощью осуществляется концептуализация образовательной практики как специализированной деятельности, для которой необходимы систематические знания [17].

В последнее время проблема образовательной практики не меньше, чем образовательное знание, привлекает интерес исследователей. Хордерн определяет её как «множество понятий, концепций, эмпирических правил, суждений и различных уровней приверженности истине и обоснованности» [15]. По его мнению, образовательная практика представляет

собой «плавильный котёл», в котором образовательные идеи применяются, адаптируются, тестируются, отвергаются, возникают и сохраняются в различных формах [16].

Исследователи обращаются к двум основным типам образовательных практик – академическим и профессионально ориентированным (приводящим к получению непосредственной экономической выгоды). По сути, речь идёт о дисциплинарно ориентированных знаниях и тесно связанных с ними практиках [13].

Рассматривая эту проблему, Хордерн пишет, что «есть такие традиции образовательных знаний, которые намеренно избегают академических знаний, считая их бесполезными или даже подрывными. Они действуют на основе логики “что работает”, т. е. насколько знания и их производители “соответствуют” рыночным императивам. Если вы можете показать, что ваши “знания” имеют прямое практическое применение и обеспечивают результаты, которые отвечают одобрению власть имущих в университетах, тогда они становятся действительными. Производители знаний соревнуются не за достижение истины, а за то, чтобы сделать свою работу доминирующей на рынке, поскольку от этого может зависеть их репутация и средства к существованию. Это противоречит академическим подходам к утверждению истины и достижению консенсуса в отношении ценности знаний» [15].

Дискуссия о соотношении специализированного и неспециализированного образовательного знания и соответствующих им практик продолжается. Она является отражением продолжающихся споров о преимуществах той или иной модели управления в западном высшем образовании и использовании ею образовательного знания в своих интересах [1]. Благодаря изменениям в характере образовательного знания и образовательных практик, их трактовок само это знание покидает прочные до настоящего времени академические границы и переходит из сугубо теоретической в профессиональную сферу.

Проведённый нами историко-социологический обзор исследований образовательного знания позволил выявить в них важные аспекты преемственности с современными его концепциями. В этом заключался авторский замысел – показать, что новые теории и концепции опираются на уже сделанное в социологической классике и близких к ней образовательных теориях. Главный вывод из проведённого анализа состоит в обнаружении стремления учёных далёкого – и не очень – прошлого определить связи между концептами знания, образования, науки и соответствующими им отраслями социологии.

Концептуальное единство образовательного и научно-образовательного знания

Впервые мы обратились к проблеме образовательного знания 25 лет назад [8]. Тогда в нашем понимании его трактовка базировалась на некоторых промежуточных позициях. С одной стороны, оно вклю-

чало в себя черты упрощения научного знания, его редукции к отдельным положениям науки, адаптации к обыденному знанию. С другой стороны, оно содержало в себе аспекты повседневного знания, на которое наслаивались элементы научных представлений по конкретному предмету, и использовался соответствующий язык [8, с. 14]. Поэтому образовательное знание понималось как особый вид знания, не являющийся ни научно специализированным, ни обыденно-жизненным. Это было то самое знание, трансляция которого являлась функцией преподавателя (учебника) и которое интериоризировалось учащимся (школьником, студентом). Как видно, при определении понятия «образовательное знание» был использован принцип «Definición per negatio» (определение через отрицание). Конечно, это был не лучший вариант характеристики базового понятия. Но тогда проблема только ставилась, и задача состояла в том, чтобы обратить внимание на необходимость её изучения.

Десять лет назад мы вновь обратились к анализу образовательного знания [4; 6; 7]. Взгляд на него изменился. Выросло значение проблемы, её прикладной разработки и применения знания в социологии. За 15 лет развития социологической науки и практики, социологического образования в России, издания большого количества научной, учебной и методической литературы, использования образовательных возможностей СМИ, социальных сетей было сделано немало для формирования образовательного знания в социологии.

Наряду с применением зарубежного опыта преподавания и изучения социологического знания стал накапливаться и отечественный. Появилось понимание этого вида знания как связующего механизма между научным, культурным и повседневным знанием. В 2010-е гг. в процесс трактовки образовательного знания активно включилась социологическая субдисциплина: социология образования, зарубежные и отечественные представители которой раскрыли соотношение между образованием как формой и знанием как её содержанием. Значительный шаг вперед состоял в том, что внимание уделялось рассмотрению специфики образовательного знания социологии сквозь призму как его содержания, так и формы. Это повлекло за собой изучение структуры образовательного знания социологии. А вслед за ним была поднята проблема трансляции достижений социологической мысли и практики субъектам образования с учётом определённых уровней восприятия и использования этих достижений.

Рассматриваемый вид знания в последние годы особенно интересуют социологию – и как науку, и как комплекс вузовских дисциплин и образовательных программ, и как широкую практическую деятельность, связанную с изучением общественного мнения. Вместе с тем возникают определённые ограничения в распространении социологического знания, связанные с обострением международной и внутренней экономической и социальной обстановки, разрывом научных и образовательных связей между Россией и рядом западных стран.

В последние годы в развитии научно-образовательного знания происходят перемены, и не только на теоретическом, но и на практическом уровне. Немалую роль в этом процессе сыграли трансформации в науке и образовании, появление в них новых информационных технологий, с одной стороны, и вмешательство пандемии коронавируса в образовательный процесс – с другой. Образованию пришлось искать новые пути и технологии, связанные с дистанционным и онлайн-обучением. Одна из главных новаций состоит в активном внедрении науки и цифровизации как научно-технологического феномена в происходящие трансформации высшего образования. Она влечёт за собой развитие не только образовательного, но и научно-образовательного знания.

Далее мы рассмотрим некоторые проблемы этого развития, связанные с потребностями в научно-образовательном знании и его концептуализацией.

Что даёт введение категории научно-образовательного знания, чем это знание отличается от научного, во-первых, от образовательного, во-вторых? Употребляя эту категорию, мы исходили не из желания расширить существующий понятийный ряд анализа знаниевого процесса, обогатить его ещё одной новой трактовкой, но из стремления отразить имеющуюся реальность происходящего в сфере производства и использования научного знания. Дело в том, что исследователи, создающие новое знание, чаще всего не думают об учащих, студентах, которые на определённом этапе обучения вынуждены будут с ним столкнуться. Свою задачу они видят в том, чтобы результаты их исследования стали достоянием коллег-учёных, разрабатывающих аналогичные проблемы. Сложность и специфика конструируемого ими знания вряд ли может стать понятной будущим специалистам для овладения им в том виде, в котором оно создано и опубликовано в научных журналах.

Между тем современная вузовская подготовка требует освоения и усвоения студентами нового знания, которое реально может осуществиться благодаря его интеграции в существующую систему образования, овладение языком науки, доступным для понимания учащихся.

Что собой представляет научно-образовательное знание? В самом общем виде под ним следует понимать вид знания, возникающего на уровне взаимосвязи научного и образовательного (в том числе учебного) знания, создаваемого в процессе взаимодействия между его основными субъектами – научными работниками, преподавателями и студентами и появляющегося в ходе исследования научной (научно-практической, образовательной, педагогической) проблемы, поиска путей её решения и получения научно обоснованного результата. Ранее мы пытались дать несколько иное определение понятие научно-образовательного знания [5].

Научно-образовательное знание формируется на стыке важнейших сфер деятельности: научного исследования (научной работы), образования (учебной работы), производства, распространения и потребления особого типа знания, являющегося результатом взаимодействия субъектов науки и образования. Этот особый тип знания и есть рассматриваемый социальный феномен.

Поскольку речь идёт о составном характере научно-образовательного знания, понятно, что оно несёт в себе черты и научного, и образовательного знания в их единстве, взаимосвязи, взаимодействии и взаимопроникновении. Научное знание, трансформирующееся в научно-образовательное, вбирает в себя функции образовательного знания, становится целеориентированным на превращение в объект и предмет освоения благодаря деятельности учёных и педагогов, воздействию научных монографий и статей, превращению их положений в текст учебников и учебных пособий, в содержание лекций, семинаров и практических занятий. Образовательное же знание взаимодействует с научным для передачи ему учебных задач и получения взамен результатов научного творчества, как теоретических, так и эмпирических, методических рекомендаций по усвоению нового знания, пробуждения интереса у студентов к научным исследованиям.

Характерным примером «перевода» научного знания в научно-образовательное может служить использование объяснительных схем и категориального аппарата той или иной теории для рассмотрения проблем поля будущей профессиональной деятельности студентов. Так, введение в специальность у будущих публичных политиков или политтехнологов базируется на таких ключевых научных теориях, как публичная социология М. Буравого, концепции постправды, сетевой коммуникации или социального конструирования и многих других. При этом предметом изучения становятся не сами концепции или теории во всей их сложности, а способ использования их для понимания сути конкретных социальных и политических проблем профессиональной деятельности и инструментов их решения. В этом и состоит специфика превращения знания научного в научно-образовательное.

Студенты изучают научно-теоретическое знание, превращённое в научно-образовательное, не как результат эволюции социологии или политологии, значимый сам по себе, а как некую когнитивную технологию, позволяющую им на практике, по словам одного из преподавателей, «с помощью теории Карла Маркса забивать гвозди в здание общества всеобщего благосостояния».

С этой точки зрения студенту не нужно погружаться в научную дискуссию по поводу того, как развивались теории постправды или сетевые теории, какие их варианты наиболее обоснованы или, наоборот, имеют ограничения. Цель и задачи образовательного процесса востребуют только те элементы широкой и сложной теории, которые на данный момент способны объяснить студенту суть профессионально значимых явлений. Так, скажем, изложение элементов концепции постправды или социального конструирования позволяет публичным политикам и политтехнологам усвоить, с одной стороны, конструирование как способ профессиональной деятельности (создание социальных и политических конструктов и оперирование ими), а с другой стороны, сформировать понимание этических ограничений и основ социальной ответственности в выбранной профессии.

Наконец, теория публичной политики, опрокинутая в сферу образования, определяет выбор студентами образовательной и профессиональной траектории. Изучая понятие публичной политики на основе зарубежных теорий, студенты формируют представление о мультифункциональности сферы профессиональной деятельности и, соответственно, расширяют её от политики в узком смысле до организаций «третьего сектора» и ГМУ. Если изучение основ профессиональной деятельности базируется на российских теориях, то публичная политика и, соответственно, профессиональная подготовка к ней сужаются до государственной и муниципальной службы. Таким образом, содержание и направленность теории публичной политики как разновидности научного знания превращается в научно-образовательное знание – основу профессионального обучения.

Научно-образовательное знание является прямым следствием одного из видов научной деятельности – научно-педагогической, хотя и другие виды научной деятельности (научно-исследовательская, научно-организационная, научно-информационная, научно-вспомогательная) также повлияли на его возникновение, становление и развитие. При рассмотрении этой проблемы могут возникнуть вопросы, связанные с качеством научно-образовательного знания. Так, не всегда достигается нужный результат – усвоенность студентами знания, который может оказаться следствием недостаточного качества учебника, его сложности и непонятности (на что они нередко жалуются).

Научно-образовательное знание, рождаясь в процессе научно-педагогической деятельности, представляет собой взаимодействие трёх типов образовательных общностей – учёных, преподавателей, студентов. Субъектами научно-образовательного знания становятся все эти три социальные общности, его инструментами – научная и учебная (учебно-методическая) литература, СМИ, социальные сети, формами и каналами взаимодействия – образовательные и научные организации (учебные заведения), специальные коллективы, создающие и распространяющие научно-образовательное знание.

Три понятийно взаимосвязанных феномена – знание, образование, наука – формируют тот категориальный ряд, который становится «клеем» для блока отраслевых социологий – социологий знания, образования, науки. Другими словами, научно-образовательное знание – это базовая, интегративная категория, которая скрепляет три феномена и превращается в основу взаимосвязи как минимум трёх отраслевых социологий.

Необходимо подчеркнуть, что в анализе научно-образовательного (равно как и просто образовательного) знания важно иметь в виду не только образовательное и научное знание, но и знание обыденное, повседневное, житейское, а среди отраслей социологии – ещё одну отрасль, которую определяют как социологию повседневности.

Повседневное (обыденное) знание является основой образовательного знания. Обыденное знание создаётся за счёт использования опыта повседневной жизни людей, содержащегося в нём здравого смысла.

Образовательное знание возникает не только вследствие необходимости превращения достижений науки и культуры в повседневное знание. Не меньшую роль в его развитии играют интересы тех его субъектов, чей повседневный образ жизни порождает потребности в этом знании.

Если представить себе «пирамиду» знания, включающую в себя названные его виды, то в качестве её основания мы увидим повседневное знание. Надстройкой окажется образовательное знание, а на верху «пирамиды» – научно-образовательное знание, которое вбирает в себя и быденное, и образовательное знание. Основными элементами этой «пирамиды» выступают образовательное и научно-образовательное знание.

Категория «образовательное знание» предполагает связь двух терминов-понятий – образования и знания, определяемую их единством, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго – как её содержания. Отсюда возникает вопрос о том, насколько образование может рассматриваться в качестве хорошо налаженного механизма передачи знаний. Вопрос не простой и не однозначный. Ответ на него определяется целым рядом факторов, одни из которых относятся к качеству образования, другие – к качеству создаваемого и приобретаемого знания. Конечно, эти факторы взаимосвязаны и взаимозависимы; результатом их взаимодействия становится личность, подготовленная к выполнению социальных и профессиональных функций.

Присутствующее в образовательном знании научное знание воспроизводится, хотя далеко не всей палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передаётся лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутнённого» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблемы, поиском путей их решения и т. д. Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, разделяемое педагогами и учащимися в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. Это знание, возникающее в результате взаимодействия других видов знания (научного, культурного, быденного), предстающее как взаимосвязь фактов, суждений, отдельных положений, утверждений, концепций.

Рассматривая отличия научно-образовательного знания от образовательного, отметим некоторые из них. Так, эти виды знания реализуются в разных типах и формах, на разных уровнях образования. В отличие от образовательного знания, характерного в основном для дошкольного, школьного, среднего профессионального образования, научно-образовательное знание является «начинкой» высшего образования и – редко – специализированного образования в старшей школе.

Если образовательное знание означает передачу информации и обучение посредством учебника, научно-популярной литературы, то научно-образовательное знание – путём передачи научного знания, его разработок, их внедрения в учебный процесс. Основным способом передачи и использования научного содержания образовательного знания является изучение статей из научных (специализированных по соответствующим областям знания) журналов, занятия со специалистами – теоретиками и практиками.

Применительно к социологии в этом плане можно утверждать следующее. Учитывая характер и содержание образовательных программ, а также то, что эта наука изучается только в высшей школе, равно как и образовательные социологические практики реализуются только на уровне высшего образования, мы можем говорить о том, что специфика научно-образовательного социологического знания воспринимается лишь на уровне университетского образования и до повседневного, обыденного знания, как правило, не доходит.

Следовательно, научно-образовательное знание отличается от образовательного тем, что сферой его внедрения является высшее образование, в отличие от образовательного знания, сферой которого выступают иные виды образования – дошкольное, школьное, дополнительное. Основой образовательного процесса в вузе выступает активное внедрение в него научной основы: понятийной, методологической, теоретико-концептуальной, эмпирической и иной. Студенты в вузе должны изучать не только и не столько основы научного знания в какой-либо дисциплинарной области, сколько саму науку в её системном виде. Главными субъектами создания такого научно-образовательного знания являются деятели науки и научно-педагогические работники. Их труд сопровождается или должен сопровождаться созданием и использованием методического инструментария как необходимого приложения к основному продукту – учебнику, учебному пособию, в целом учебно-методическому комплексу дисциплины.

Научно-образовательное знание базируется на стремлении его субъектов превратить специализированное (научное) знание в образовательное с последующим переводом на язык обыденного, повседневного знания, т. е. осуществить процесс, обратный тому, который мы рассматривали при конструировании «пирамиды» знания. Это знание помогает осмыслить сложные научные проблемы с помощью его адаптации к содержанию образовательного процесса. Оно создаётся как учёными, так и педагогами и студентами для лучшего понимания и использования. Научно-образовательное знание характеризуется особым языком, в котором присутствуют три вида терминологии: научная (научно-специализированная), педагогическая (учебно-образовательная), обыденная (терминология повседневного языка с использованием знакомой студенту научно-образовательной лексики).

Таким образом, выявляется два ряда основополагающих понятий и два ряда отраслей социологии, отражающих эти три центральных понятия как отраслеобразующие: знание, образование, наука и социологии знания, образования, науки.

Социология знания (sociology of knowledge, sociology of epistemology) – отрасль социологии, в рамках которой изучается проблематика социальной природы знаний. Предметом отрасли является: 1) изучение знания в качестве объективного процесса (производства, функционирования, распространения, освоения, овладения, использования и т. д.); 2) исследование отношения к нему социальных субъектов знания – его создателей, потребителей, распространителей.

Социология образования (sociology of education) – это отрасль социологии, в рамках которой изучаются образование как социальный институт и социальная система, его функции в обществе и взаимосвязи с другими общественными институтами и системами.

В рамках названной отрасли социологии изучаются реальные и возможные практики образования, реализуемые конкретными социальными общностями в учебных заведениях, исследуются их потребности, интересы, ценностные ориентации, мотивы поведения в связи с образовательной и воспитательной деятельностью, взаимодействием этих общностей в рамках ее различных способов и видов. К предмету социологии образования мы относим также взаимодействия этих общностей с теми институтами, системами, структурами и организациями государства и гражданского общества, которые осуществляют определённую политику в отношении образования.

Социология науки (sociology of science) – это отрасль социологии, изучающая науку как определённую сферу творческой человеческой деятельности. Предметом отрасли является выработка, накопление и теоретическая систематизация научного знания, его использование в практической деятельности.

Важная особенность научно-образовательного знания состоит в том, что оно стремится трансформировать достижения науки в достояние людей, её изучающих, как на теоретическом, так и практическом уровне. С этой точки зрения привлекает интерес стремление учёных соединить образовательное знание и образовательные практики [16].

По всей видимости, научно-образовательное знание обладает спецификой применительно к каждой крупной группе наук и образовательных программ – естественно-научных, инженерно-технических, социальных, гуманитарных. Учитывая ограничения объема статьи, её научный профиль и профессиональный опыт автора, приведём пример научно-образовательного социологического знания.

Оно возникает как вид знания в XIX в. в связи с утверждением капитализма и появлением социологической науки. Это происходит в тот период ее развития, когда осуществляется её дисциплинарная идентификация, когда вследствие появившейся общественной потребности в социологии этой становящейся науке начинают учить в европейских и американских университетах. Делают это получившие социальное признание пока немногочисленные «знатоки», а овладевают социологическим научно-образовательным знанием студенты, проявившие интерес к нему.

Научно-образовательное социологическое знание характеризует определённый способ мышления, видения и представления мира и общества, изучения людей в нем. Это знание – свидетельство широты охвата объекта и предмета социологии. Как утверждал Э. Гидденс, «границы социологии предельно широки, простираясь от анализа столкновений между передвигающимися по улице людьми до исследования глобальных социальных процессов» [15, р. 8].

В связи с трактовкой специфики рассматриваемого вида знания возникает два вопроса: 1) способно ли научно-образовательное социологическое знание быть тождественным естественно-научному знанию, быть с ним в одном ряду? 2) может ли это знание давать такой же точный результат в изучении общественных процессов, какой даёт естественно-научное образовательное знание в исследовании природных? В ответах на эти вопросы есть и позитивные, и негативные моменты. Позитивная сторона состоит в том, что научно-образовательное социологическое знание использует как общенаучные методы, логические аргументы, количественные закономерности, так и данные математики, теории вероятности, статистики и др. Отсюда – строгие, не уступающие естественно-научному знанию результаты. Вместе с тем научно-образовательное знание социологии касается не физических объектов, а людей, социальных групп, их мнений и оценок. Здесь вряд ли возможно говорить о точном и строгом социологическом анализе предмета исследования.

Есть ещё одна важная особенность научно-образовательного социологического знания: оно требует отказа от обыденного мнения, выражаемого словами «Факты говорят сами за себя», что нередко можно увидеть на страницах социологических работ. Реально они никогда не «говорят сами за себя», а всегда нуждаются в проверке и особой интерпретации. И только после этого они начинают что-то «говорить».

Научно-образовательное социологическое знание означает необходимость включения в него как можно больше элементов научного изучения общества, его структур, конкретного социума, их трактовок и исследований – таких, в которых хотели и могли бы принимать участие студенты вместе и под руководством профессиональных и квалифицированных социологов – ученых и педагогов. Это знание подразумевает включение студентов в определение актуальности темы, ее проблематизацию, выявление новизны, написание хотя бы части литературного обзора, поиск современных достижений социологической и смежной с ней литературы по интересующей проблеме. При этом чем больше достижений современной науки будет содержаться в научно-образовательном знании, тем более эффективным окажется процесс социологического образования в целом.

Заключение

В данной статье была предпринята попытка обоснования концепции научно-образовательного знания, которое сегодня играет ведущую роль в развитии высшего образования и формировании специалиста нового типа. Обращалось внимание на потребность в этом виде знания в связи с переходом к новому этапу развития науки и образования и необходимость его исследования.

Нами предложено определение указанного вида знания, показаны его отличия от знания научного и образовательного. Рассматривались также суть концепции научно-образовательного знания, её понятийный

ряд, связь с другими социологическими концепциями знания в целом, научного и образовательного знания в частности, место предлагаемой концепции в отраслевом ряду социологической науки. Акцент в статье был сделан на специфике социологического научно-образовательного знания. Отмечалось, что в перспективе анализ целого пласта теоретического и эмпирического научно-образовательного социологического знания позволил бы развить и углубить представленную концепцию.

Особого внимания требует формирование социологического научно-образовательного знания в связи с ситуацией глобального и локального политического, социального, экономического кризисов, ослаблением и разрывом международных научных и образовательных связей, усилением интеллектуальной изоляции, необходимостью мобилизации ресурсов во всех сферах жизни российского общества. Названные в данной работе и иные направления анализа, в силу своей актуальности, научной и практической значимости, могли бы составить комплекс перспективного развития научно-образовательного социологического знания.

Библиографический список

1. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Университетское управление в зеркале западной социологии высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 5. С. 37–66. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-37-66
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 232 с.
3. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. Т. 1. М.: Советская энциклопедия, 1991. 862 с.
4. Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2013. 484 с.
5. Зборовский Г. Е. Научно-образовательное знание как знаниевая основа нелинейной модели высшего образования // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2016. № 4. С. 19–31.
6. Зборовский Г. Е. Образовательное знание как проблема социологии // Социологические исследования. 2012а. № 2. С. 12–20.
7. Зборовский Г. Е. Социологическое знание и образование: проблемы взаимосвязи // Социологические исследования. 2012б. № 8. С. 41–48.
8. Зборовский Г. Е. Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. 1997. № 2. С. 3–17.
9. Зборовский Г. Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2007. 364 с.
10. Конт О. Дух позитивной философии // Западно-европейская социология XIX века: Тексты. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 7–94.

11. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. 700 с.
12. Шелер М. Формы знания и общество. Сущность и понятие социологии культуры // Социологический журнал. 1996. № 1-2. С. 122–160.
13. Furlong J. Education: an anatomy of the discipline. Rescuing the university project. London: Routledge, 2013. 248 p.
14. Furlong J., Whitty G. Knowledge traditions in the study of education // Knowledge and the study of education: an international exploration / Eds. G. Whitty, J. Furlong. Didcot: Symposium, 2017. P. 13–60.
15. Hordern J. Educational knowledge: traditions of inquiry, specialization and practice // Educators, Culture & Society. 2018. Vol. 26. No 4. DOI: 10.1080/14681366.2018.1428221
16. Hordern J. Bernstein's sociology of knowledge and education(al) studies // Knowledge and the study of education: an international exploration / Eds. G. Whitty, J. Furlong. Didcot: Symposium, 2017. P. 191–210.
17. Hordern J. Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice // Journal of Vocational Education and Training. 2016. Vol. 68. No 4. P. 453–469. DOI: 10.1080/13636820.2016.1234506
18. Merton R. K. Social Theory and Social Structure. N.Y.: Free Press, 1968. 702 p.
19. Young M., Muller J. Curriculum and the specialization of knowledge. Abingdon: Routledge, 2016. 252 p.

Получено редакцией: 18.07.22

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь, кафедра социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

DOI: 10.19181/vis.2022.13.4.851

EDN: PPBYPK

To the Question of Applying the Concept of Scientific-Educational Knowledge in Sociology

Garold E. Zborovsky

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8153-0561

For citation: Zborovsky G. E. To the question of applying the concept of scientific-educational knowledge in sociology. *Vestnik instituta sotziologii*. 2022. Vol. 13. No. 4. P. 94–114. DOI: 10.19181/vis.2022.13.4.851; EDN: PPBYPK

Abstract. The article is devoted to the concept of scientific-educational knowledge, little developed in modern sociological science. The subject of the research is the formation of the sociological concept of scientific-educational knowledge, its main characteristics and features of the relationship with certain types of knowledge, concepts and

branches of sociological science that study them.

The article consists of two main sections – a historical and sociological review of educational knowledge studies and a substantiation of the conceptual unity of educational and scientific-educational knowledge. The first section characterises sociological studies of knowledge, including educational knowledge. In this aspect, the concepts of A. Comte, M. Scheler, K. Mannheim, P. Berger and T. Luckmann are considered. The author draws attention to the features of educational knowledge and its connection with educational practices, revealed in modern theories of vocational education. These theories are presented in the works of British researchers J. Furlong, G. Whitty, M. Young, J. Muller, J. Hordern, created at the intersection of the sociology of knowledge and the sociology of education. A review of previous studies of educational knowledge made it possible to identify important aspects of continuity with modern concepts. The second part of the article analyses the conceptual unity of educational and scientific-educational knowledge. The main concept list of the sociological concept of scientific and educational knowledge is revealed, including the concepts of knowledge, education, science, educational knowledge, everyday (ordinary) knowledge, sociological knowledge. The concept of scientific-educational knowledge is considered as the central one. Among the branches of sociology for which the listed concepts are key and act as categories, the article considers the sociology of knowledge, the sociology of education, the sociology of science, the sociology of everyday life. The article also shows that scientific-educational knowledge is formed at the junction of the most important areas of activity: firstly, scientific research (scientific work), secondly, education (study work), thirdly, the production, distribution and consumption of a special type of knowledge that is the result of the interaction of subjects of science and education.

Keywords: scientific-educational knowledge, educational knowledge, everyday knowledge, sociology of knowledge, sociology of education, sociology of science, sociology of everyday life, vocational education, communities of scientists and scientific-pedagogical workers, students

References

1. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. University management in the western sociology of higher education. *Obrazovanie i nauka*, 2020: 22(5): 37–66 (in Russ.). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-5-37-66
2. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya [Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge]. Moscow, Medium, 1995: 232 (in Russ.).
3. Bol'shoj enciklopedicheskiy slovar': v 2 t. T. 1 [Large Encyclopedic dictionary: 2 vol. Vol. 1]. Moscow, Sovetskaya enciklopediya, 1991: 862 (In Russ.).
4. Zborovsky G. E. Znanie i obrazovanie v sociologii: teoriya i real'nost' [Knowledge and education in Sociology: Theory and reality]. Ekaterinburg, Gumanitarnyi un-t, 2013: 484 (in Russ.).
5. Zborovsky G. E. Nauchno-obrazovatel'noe znanie kak znanievaya osnova nelinejnoj modeli vysshego obrazovaniya [Scientific-educational knowledge as the cognitive base of non-linear higher education model]. *Vestnik PNIPU. Social'no-ekonomicheskie nauki*, 2016: 4: 19–31 (in Russ.).
6. Zborovsky G. E. Obrazovatel'noe znanie kak problema sociologii [Educational knowledge as a problem of sociology]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 2012a: 2: 12–20 (in Russ.).
7. Zborovsky G. E. Sociologicheskoe znanie i obrazovanie: problemy vzaimosvyazi [Sociological knowledge and education: problems of interrelation]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2012b: 8: 41–48 (in Russ.).
8. Zborovsky G. E. Sociologiya obrazovaniya i sociologiya znaniya: poisk vzaimodejstviya [Sociology of education and sociology of knowledge: the search for interaction]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 1997: 2: 3–17 (in Russ.).
9. Zborovsky G. E. Teoreticheskaya sociologiya XX – nachala XXI veka [Theoretical sociology of the XX – beginning of the XXI century]. Ekaterinburg, Gumanitarnyi un-t, 2007: 364 (in Russ.).
10. Kont O. Duh pozitivnoj filosofii [The Spirit of positive philosophy]. *Zapadno-evropejskaya sociologiya XIX veka: Teksty*. Moscow, Izdanie Mezhdunarodnogo Universiteta Biznesa i Upravleniya, 1996: 7–94 (in Russ.).
11. Manhejm K. Diagnostika nashogo vremeni [Diagnosis of our time]. Moscow, Yurist, 1994: 700 (in Russ.).
12. Sheler M. Formy znaniya i obshchestvo. Sushchnost' i ponyatie [Forms of knowledge and society. The essence and concept of sociology of culture]. *Sociologicheskij zhurnal*, 1996. 1-2: 122–160 (in Russ.).

13. Furlong J. Education: an anatomy of the discipline. Rescuing the university project. London, Routledge, 2013: 248.
14. Furlong J., Whitty G. Knowledge traditions in the study of education // Knowledge and the study of education: an international exploration / Eds. G. Whitty, J. Furlong. Didcot, Symposium, 2017: 13–60.
15. Hordern J. Educational knowledge: traditions of inquiry, specialization and practice. *Educators, Culture & Society*, 2018: 26: 4. DOI: 10.1080/14681366.2018.1428221
16. Hordern J. Bernstein's sociology of knowledge and education(al) studies // Knowledge and the study of education: an international exploration / Eds. G. Whitty, J. Furlong. Didcot, Symposium, 2017: 191–210.
17. Hordern J. Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice. *Journal of Vocational Education and Training*, 2016: 68(4): 453–469. DOI: 10.1080/13636820.2016.1234506
18. Merton R. K. Social Theory and Social Structure. New York, Free Press, 1968: 702.
19. Young M., Muller J. Curriculum and the specialization of knowledge. Abingdon, Routledge, 2016: 252.

The article was submitted on: July 18, 2022

INFORMATIONS ABOUT THE AUTHOR

Garold E. Zborovsky, Doctor of Philosophical Sciences, Research Professor,
Department of Sociology and Public Administration Technology,
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin