
Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн,
Д. Ю. Куракин

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2012 г.

К АНАЛИЗУ ДОТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЭКСПЛИКАЦИЯ БАЗОВЫХ МЕТАФОР¹

Аннотация

Статья посвящена анализу метафорических оснований социологических исследований образования. Авторы на конкретных примерах из собственных эмпирических проектов показывают механику работы исследовательских языков описания. Используя теорию метафоры в качестве инструмента экспликации аксиоматических допущений, они рассматривают социологическое исследование как серию «переводов» между взаимонепроницаемыми языковыми мирами (миром здравого смысла, миром социологической теории, миром управленческих решений). Обсуждаются методологические последствия метафорических смещений и эффектов «неконтролируемой экспансии метафоры».

Ключевые слова: социология образования, социологические исследования, метафора, аксиома, экспликация, тавтология, парадокс, органицистская метафора образования, экономическая метафора образования, эффект неконтролируемой экспансии метафоры.

Всякое социологическое исследование, и исследования образования в этом отношении не являются исключением, с неизбежностью предполагает использование ограниченного набора

¹ Статья основана на материалах нашей книги «Реальность образования и исследовательские реальности» (ГУ–ВШЭ, 2010), что до некоторой степени объясняет, возможно, излишне дидактичный стиль изложения, а также специфику избранного жанра — теоретической рефлексии аналитических процедур. Мы искренне надеемся, что читатель найдет эти недостатки простительными, а высказанные здесь соображения, касающиеся природы концептуального проектирования социологического исследования, не слишком догматичными или провокационными.



языковых средств. Хотя радикальные социологи этнометодологического толка и предлагают сегодня в качестве идеала научного познания так называемое остенсивное определение феномена — т. е. непроблематичное «указание пальцем» на самоочевидные данности социальной действительности (см. критическую статью [Корбут, 2009]), — идеал этот остается, по счастью, не только недостижимым, но и неконвенциональным. Несмотря на объявленную войну «птичьему социологическому языку», концептуальная работа, понимаемая как процесс создания конечных словарей (см. программную публикацию Ричарда Рорти [Rorty, 1982]) и закладки теоретического фундамента будущего исследования, остается конвенцией исследовательского сообщества. И до тех пор пока создание концепций неотделимо от выбора языковых средств, вопрос о дотеоретических основаниях исследовательской практики не утратит своей актуальности.

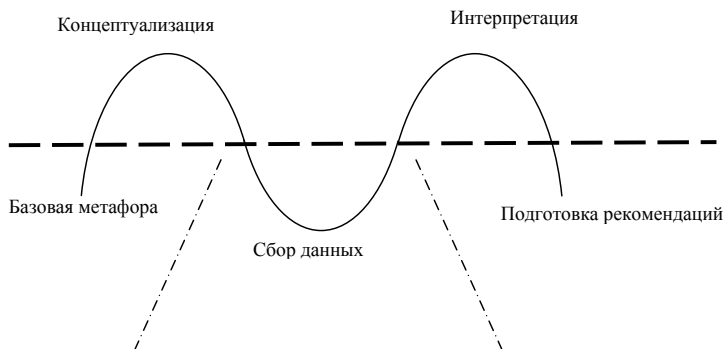
Данная статья посвящена проблеме, которая крайне редко трактуется в доступной литературе как проблема социологического исследования. Это проблема дотеоретических и интуитивных оснований исследовательской архитектуры — оснований весьма далеких как от социологической теории, так и от обыденного здравого смысла.

Мы исходим из того, что теоретический фундамент — концептуальные определения и исследовательские гипотезы — не имеет обоснований в самом себе и по необходимости опирается на прочие, нетеоретические (или дотеоретические) предпосылки. Рассуждать об этих дотеоретических основаниях научного знания довольно сложно. Готовых рецептов здесь нет, выходя за четко очерченные пределы научного познания, социолог оказывается в области рассуждения о смысловой жизни как таковой. В этой ситуации мы осознанно выбираем одну из возможностей такого рассуждения, а именно: представление связи между научными понятиями и их дотеоретическими основаниями как экспликации *базовых метафор* исследования. Для обоснования этого тезиса нам потребуется представить само социологическое исследование в образе серии связанных друг с другом «переводов», выстроенных вокруг демаркационной линии науки/ненауки.

Так же как в каждой шутке есть лишь доля шутки, в каждом научном проекте есть лишь доля науки. А вместе с ней — немалая доля здравого смысла, художественного воображения и управленческих компетенций. Ни один исследовательский проект не принадлежит научному миру целиком.

Если предположить, что граница науки и ненауки может быть проведена с необходимой ясностью, то исследование (причем любое социологическое исследование, а не только исследование образования) будет располагаться по обе ее стороны. Примерно так, как это показано на рис. 1.

Проблема демаркации в социологическом исследовании

Рис. 1 Операции исследования и демаркация «региона науки»

Мы можем отметить точки перехода, в которых исследование приобретает или, напротив, теряет свою строгую научность:

- при преобразовании смутного метафорического образа изучаемого объекта в его ясное концептуальное описание (например, при движении от метафоры «образование как рынок» к концепту «рынок образовательных услуг»);
- при передаче разработанного в контролируемых лабораторных условиях инструментария «полевикам», которые далее должны проверить его жизнеспособность в слабо контролируемой стихии сбора данных («Скажите, согласились бы вы перевести ребенка в лучшую школу, если бы это потребовало увеличения расходов на его обучение — включая транспортные расходы, оплату дополнительных занятий и учебных материалов — на 15 тыс. руб. в месяц?»);
- при получении сырых данных для преобразования их в данные приготовленные, пригодные к интерпретации («Господи, какой бардак в массиве, ничего не понятно — поудаляй оттуда всех, чей ежемесячный доход меньше 25 тыс.»);
- при переходе от выявленных в ходе интерпретации сюжетов к конкретным рекомендациям («Как показывают результаты исследования, платежеспособный спрос на услуги общего образования вырос за последние два года в 2,5 раза. В условиях продолжающегося роста платежеспособного спроса имеет смысл предпринять X, Y, Z»).

Таким образом, только шаги концептуализации, разработки инструментария и интерпретации данных совершаются по «правилам научного метода», остальные операции, и среди них полевой этап, подчинены иным законам. Причем если о регионе научного знания мы можем говорить как о более или менее консистентном, предъявляющем к нашему тексту унифицированные требования (концептуальной ясности, методологической чистоты, обоснования суждений), то регионы по ту сторону разграничительной линии крайне разнообразны. Базовые метафоры (уровень аксиом) опираются, скорее, на интуицию и воображение, процедуры сбора полевых данных — на логику здравого смысла и административные



способности исполнителя, рекомендации же принадлежат «царству менеджмента».

Эта схема, сформулированная нами для описания архитектуры социологического исследования, требует принятия как минимум двух метатеоретических предпосылок: эпистемологической и онтологической.

В сфере эпистемологии она опирается на априористское решение проблемы соотношения теории и эмпирии. В отличие от исследователей-эмпиристов, полагающих, что они лишь картографируют реальность «как она есть» и «собирают данные» (нуждающиеся в теоретическом осмыслении только на самом последнем этапе работы), мы следуем логике методологов-априористов: не существует чистого эмпирического знания. Социологическое знание не берется непосредственно из «поля», все установленные нами факты — это суждения об опыте в категориях того или иного теоретического языка. Не больше. Но и не меньше. Именно поэтому хорошо спроектированное социологическое исследование начинается не с похода «в поле», а с теоретической работы в библиотеке и имеет вид «Концепт => Оперант => Данные => Интерпретация» (а не «Данные => Интерпретация => Рекомендации»).

В области онтологии предложенная на рис. 1 схема опирается на тезис У. Джемса и А. Шюца о множественности реальностей [James, 1890; Шюц, 2003]. Теория и эмпирия — это не бинарная оппозиция, между полюсами которой растянута социологическое исследование. Скорее, мы имеем дело с постоянными переходами между разными замкнутыми субуниверсумами (Шюц называет их «конечными областями смысла»), среди которых «мир научной теории» и «мир опыта» — лишь две остановки на долгом пути. Регионы социологического теоретизирования, повседневного опыта информантов, воображения исследователей и практических задач заказчиков граничат друг с другом, но остаются взаимно непроницаемыми, поскольку каждая из областей имеет собственный императив и внутреннюю логику. Эта логика несводима к логике остальных областей, подобно тому как «конечные области смысла» Шюца являются герметично замкнутыми и отграниченными друг от друга. Требования заказчика ничего не значат на языке теории или методологии. Концептуальные определения, образующие основу теории (такие, например, как «доступность качественного образования»), не могут быть *непосредственно* соотнесены с опытом. Однако существуют своего рода принципы перевода, опираясь на которые, элементы исследования соотносятся между собой и предстают как различные части единой конструкции.

К сожалению, признание множественности конечных субуниверсумов и отказ от наивного эмпиризма не дают ответа на один значимый вопрос: где именно следует искать основания наших концептуальных моделей, реализующихся затем при разработке инструментария и интерпретации данных? Являются ли они «безосновными», самозаконными, фундаментальными смысловыми

Перспективы и метафорические основания

константами (признания этого требует от нас последовательный рационализм в эпистемологии социальных наук) или все же за ними стоят иные, не локализованные в пространстве научной теории детерминанты? И если конечный горизонт научного познания следует искать не в самом регионе науки, то не открываем ли мы доступ в исследование всему тому, от чего оно так старательно пыталось отмежеваться на протяжении всей истории социологической мысли: поэтическим образам, эфемерным иллюзиям, конструктам здравого смысла, суевериям и мифам?

Указание на дотеоретический уровень исследования — причем уровень, не выводимый ни из региона повседневного опыта информантов, ни из мира практических задач заказчиков, — требует серьезных обоснований (поскольку серьезными являются риски подобного рода разгерметизации). Для обоснования этого шага мы и обращаемся к теории метафоры. Метафора — это то, что задает границы ясности на этапе проектирования концепции. Иными словами, метафора организует *перспективу*.

Перспектива — не просто точка зрения или позиция исследователя. Это система различий наблюдателя, его «организующая оптика». В ней воплощены отношения, связывающие исследователя с предметом изучения, способами его описания и, что немаловажно, с заказчиком. Подобные отношения регулируют и разделяют области «ясного» и «неясного». Наиболее убедителен не тот, кому «все ясно», а тот, кто эту «ясность» делает общим местом. Уже затем она начинает жить своей жизнью, проникая в словарь общественного мнения: «социологи доказали...», «по результатам недавних исследований...», «социологические опросы показывают...».

Воспроизводство такого рода отношений есть воспроизводство «ясностей». И одновременно «неясностей»: ведь для того, чтобы сделать общим местом свою логику рассуждения, необходимо загнать чужие «очевидности» в зоны «туманного», «противоречивого», «сомнительного». Каждая из логик проводит свою демаркационную линию между «совершенно понятным» и «очевидно неверным».

Примером организации исследовательского пространства при помощи метафоры является понятие «средний класс». Интуитивно каждому из нас ясно: если общество своим строением напоминает слоеный пирог, то у него должна быть какая-то середина. Эта интуитивная ясность активно эксплуатируется в публичных дебатах о среднем классе, причем социологические данные используют в своей аргументации все заинтересованные стороны. Таким образом, проблема с социологическими данными состоит в том, что их сбору предшествует выбор (сознательный или не очень) некоторой идеологической перспективы.

Примером, более соответствующим обсуждаемой здесь проблематике, является понятие «качество образования». Его измерению предшествует ряд элементарных теоретических выборов,



от которых в исключительной степени зависят данные, получаемые «на выходе». Самый простой пример такого выбора: что измеряется — качество образовательного процесса или качество полученного образования? Подавляющее большинство исследователей ответят: «качество полученного образования». Но изучать будут все равно процесс. Если речь идет о среднем образовании, в исследование войдут укомплектованность школы педагогическими кадрами, состояние материально-технической базы, удовлетворенность школьников обучением, а также мнения родителей о качестве обучения их детей. Если же изучается качество высшего образования, то будут обследованы аккредитационные показатели: квалификация преподавателей (сколько кандидатов и докторов наук в вузе), учебные планы, площади, оснащенность и, конечно, задействуется вся батарея глубинных интервью с преподавателями и фокус-групп со студентами.

Дело здесь даже не в том, что по-настоящему надежных показателей качества полученного образования нет, что ЕГЭ не доверяют, что поступаемость и трудоустройство как показатели не всегда релевантны... И уж тем более никто из исследователей не считает качество результата простой производной от количества лампочек в аудиториях, наличия докторской степени у заведующих кафедрами или удовлетворенности самих студентов. Однако если социолог вдруг объявляет образовательный процесс «черным ящиком» и говорит исключительно о результатах и следствиях, ему просто отказывают в статусе эксперта. Потому что если он отвергает рассуждения о том, «что же внутри» у объекта его анализа, то какой же он после этого ученый? «Настоящая» экспертиза предполагает исследование проживания учащимся каждого из образовательных этапов.

Далее мы покажем, как работают в социологии образования две наиболее популярные метафоры — «органицистская» и «рыночная».

Метафора организма, без сомнения, относится к числу наиболее влиятельных в социологии образования². Организм выражает интуицию целостности, и смысл каждой из ее частей заключается в той роли, которую она выполняет, чтобы обеспечить функционирование данной целостности. Поэтому наиболее значимая научная и мировоззренческая импликация данной метафоры — это функционалистская логика рассуждения.

В области образования один из первейших признаков и проявлений функционалистской логики — это определение качества образования через его функции. Общество в данном случае

Метафора организма

² Сегодня эта метафора стремительно актуализировалась в связи с обсуждением школьных стандартов нового поколения (сама идея стандарта легко находит опору в органицистской логике мышления), однако есть множество не связанных со школой исследований, которые явно или неявно используют данный способ описания своего объекта. См., например, [Кобзев, 2007; Макарова, 2007].



понимается как единый организм (или его точное механическое подобие), озабоченный удовлетворением своих базовых потребностей. Выполнение различных функций распределяется по типам образовательных учреждений. Функция каждого из них состоит в том, чтобы передавать учащимся весьма ограниченный объем знаний, умений и навыков, обеспечивая при этом необходимую воспитательную составляющую. Этот объем функционально дифференцирован. Если учащиеся районных ПТУ будут усваивать знания, достаточные для поступления в московские вузы, можно ожидать массового оттока выпускников из районов обучения, что «нефункционально». Если после окончания профлицея человек может легко устроиться по специальности, более престижной и требующей более квалифицированного труда, чем та, которую он получил, то, несмотря на всю успешность выпускников, данный лицей должен быть признан «нефункциональным», а полученное в нем образование — «некачественным», не соответствующим задачам обучения. Кстати, требование региональных управленцев элиминировать получение общего образования в ПТУ продиктовано именно функционалистской логикой: качественно лишь то, что удовлетворяет общественные потребности (в данном случае потребности в неквалифицированной рабочей силе). Более того, в свете «общественной потребности» широкий пласт учреждений образования фактически становится резервациями, единственная функция которых — удержать подростков от свинчивания железнодорожных гаек.

Было бы ошибкой полагать, что логика «качество = функциональность» ограничивается средним, средним специальным или начальным профессиональным образованием. К примеру, разговоры о принудительной иерархизации системы вузов ведутся в том же ключе. Официально отделив «настоящие» университеты от «ненастоящих», можно попытаться перераспределить риски трудоустройства выпускников — переложить их на региональные и негосударственные вузы.

Экспансия органицистской метафорики в образовании неизбежно обнаруживает собственные лингвистические маркеры. Обоснования исследований, выполненных в этой логике, изобилуют такими выражениями, как «социальный заказ», «государственные приоритеты», «функции образовательного учреждения», «удовлетворение общественных потребностей», «воспроизводство социальной структуры» (или отдельных социальных групп). Воспроизводство структуры здесь особенно важно. За подобными обещаниями стоит вековая мечта социологии — *социальная инженерия*. Образование представляется идеальным инструментом «ремонта» общества. И социологи, выстраивающие свои исследования в данной логике, претендуют на статус инженеров, налаживающих гигантский социальный механизм. Примеров тому немало как в России, так и за рубежом. В Великобритании социально-инженерные проекты сокращения дистанции между классами при



помощи образовательной политики предлагались в докладах правительственных комиссий — Докладе Роббинса (1963) и Докладе Диринга (1997). В Советском Союзе попытки манипулирования социальной структурой предпринимались посредством введения квот на поступление в вузы.

Функционалистская логика обладает своим специфическим стилем различения «ясного» и «неясного». Ясно — что общество имеет определенную структуру, что оно организовано иерархически и разделено по профессиональному принципу. Ясно — что учреждения образования по своим функциям должны повторять эту структуру: в элитных вузах готовят элиту, в техникумах или специализированных колледжах — квалифицированных рабочих (согласно актуальным потребностям производства), в периферийных нестатусных учреждениях низшие слои населения удерживаются от окончательной маргинализации.

Впрочем, у функционалистской логики есть недостатки чисто прикладного характера. Наиболее распространенный в исследовательской практике способ определения «функционала» того или иного института образования — опрос компетентных экспертов. В итоге круг замыкается: социолог, претендующий на роль эксперта, оказывается всего лишь экспертом второго порядка (обобщающим, систематизирующим, делающим выводы), но крайне редко — создателем мнения. Мнения же компетентных респондентов менее всего напоминают «упрямые факты», выстроить на их основе нечто убедительное крайне трудно. Именно поэтому само понятие «функционал», через которое определяется качество образования в ряде исследований (в основном выполненных по госзаказу), оказывается скорее фигурой речи, нежели доступной измерению переменной.

В итоге неузнаваемо мутирует сам критерий качества образования. Теряется всякое сходство с представлениями о качественности, почерпнутыми из здравого смысла. Об учащемся в «резервации» даже при профессиональном дистанцировании и особом цинизме сложно сказать, что он получает хорошее образование.

Метафора обмена как элементарного механизма социального взаимодействия является второй по популярности социологической метафорой³. Одна из наиболее заметных линий ее развертывания выражена в экономцентричной логике рассуждения, которая может быть применена и действительно применяется в самых разных областях социальной жизни. В сфере образования эта логика,

Метафора обмена

³ Легче всего ее обнаружить в области экономической социологии образования, но там она давно утратила свой метафорический характер и получила законную «прописку». По нашим неточным оценкам, сегодня «рыночная» метафора обмена уверенно вытесняет органицистскую метафору из основных социологических ареалов. Основания этого процесса не следует искать в «эволюции постсоветского общества», «экспансии либерализма» и т. п. Все же замена одних метафор другими — эпистемологический процесс, имеющий мало общего с внешними по отношению к самому познанию социальными факторами.



как правило, может быть идентифицирована через понятие *потребительского запроса*.

При таком подходе основным показателем становится удовлетворенность потребителей. Причем в этом качестве исследуются, как правило, три группы: сами учащиеся, их родители и заинтересованные лица (для учреждений профессионального образования — работодатели, для школ — преподаватели вузов).

В данной логике уживаются очень разные в идеологическом отношении перспективы, от «гуманистической» до «экономцентричной». В первом случае приоритет отдается оценкам удовлетворенности студентов (или школьников и их родителей). Образование считается качественным, если сами учащиеся признают его таковым. Во втором — львиную долю исследования составляет разговор с работодателями. У них свои счета с образовательными учреждениями и свои представления о том, что такое качественное образование. Однако и в том и в другом случае качество определяется через удовлетворенность.

Любопытно, что, несмотря на все очевидные противоречия гуманистического и экономцентричного определений, воспринимаются они, скорее, как взаимодополняющие. Так, удовлетворенность потребности личности — это атрибут «гуманистического» разговора об образовании. Однако удовлетворенность, опирающаяся на вердикт, вынесенный «незримой рукой рынка», — тема принципиально иного обсуждения. То, что хорошо увязывается риторически («Если образование качественно, выпускник быстро найдет работу и будет удовлетворен»), оказывается плохо связанным на практике. Ведь то, насколько безболезненным и комфортным для пациента было лечение, не связано напрямую с реальным состоянием его здоровья.

Логика «качество = удовлетворенность» рассыпается при первой же попытке определения удовлетворенности. И тогда исследователю предстоит сделать еще один выбор: либо в пользу «гуманистической» трактовки («Были опрошены 1500 выпускников московских вузов прошлого года, 68% из них удовлетворены полученным образованием»), либо в пользу «экономцентричных» оценок («Были опрошены 1500 представителей компаний-работодателей, из них 75% отметили снижение качества подготовки выпускников экономических факультетов московских вузов»).

Гуманизм побеждает на уровне публичной риторики, но проигрывает в эмпирических исследованиях, где безраздельно властвует логика рынка: образование — это продукт, его качество определяет потребитель, спрос на выпускников вуза — лучший индикатор. Логика «качество = удовлетворенность» здесь плавно преобразуется в логику «качество = *полезность*». Полезность продукта сводится к цене, которую за него согласны уплатить. Проблема заключается в том, что образование не является зоной свободной конкуренции в чистом виде, и потому рыночные механизмы оценки качества здесь применимы лишь с серьезными ограничениями.



Картина социальной реальности, в которой учреждения образования являются одним из подвидов институтов рынка, соответствует один основной критерий успешности образовательного проекта: его экономическая эффективность.

Вернемся ненадолго к теории метафоры, для того чтобы прояснить некоторые из эпистемических свойств данного тропа. Особые черты метафоры, позволяющие ей соединять разнородные реальности, привлекли к ней пристальное внимание лингвистов, философов и науковедов. В их концепциях метафора предстает то как основная символическая операция, то как фундаментальная основа мышления, то как колыбель знания. «Метафора — незаменимое орудие разума, форма научного мышления», — писал Х. Ортега-и-Гассет. И далее: «Поэзия изобретает метафоры, наука их использует, не более. Но и не менее» [Ортега-и-Гассет, 1991]. Другой исследователь метафоры, Д. Дэвидсон, начинает одну из своих работ словами: «Метафора — это греза, сон языка. Толкование снов нуждается в сотрудничестве сновидца и истолкователя, даже если они сошлись в одном лице. Точно так же истолкование метафор несет на себе отпечаток и творца, и интерпретатора» [Дэвидсон, 1990. С. 172].

Одна из наиболее влиятельных в настоящее время перспектив в сфере анализа метафор подразумевает фиксацию прагматики речевого действия их употребления. Эта концепция восходит к классической лингвистической оппозиции языка и речи, предложенной Фердинандом де Соссюром [Saussure, 1922]. Язык представляет собой автономную и в значительной степени статичную структуру, устойчивую к произволу говорящего, поскольку последний обнаруживает языковые знаки и связи между ними уже в готовом виде. В данном смысле говорящий оказывается лишь «носителем языка», и именно это имеют в виду, когда подчеркивают, что не столько мы говорим на языке, сколько язык самовоспроизводится через нас. Выделяя в качестве приоритетного направления лингвистического анализа синхронную перспективу исследования статичной языковой структуры, Соссюр противопоставил ей диахронную перспективу анализа, центральным понятием которой является «речь» — сфера *употребления* языка, подвижная и ситуативно изменчивая. Если язык — символическая система, лежащая в основе любого словоупотребления, то речь представляет собой само это словоупотребление. Необходимость такой оппозиции усматривается в том, что синхронная природа языка (значения элементов которого определяются исключительно через их отношение к другим элементам языковой структуры) является чересчур тесной для целых классов ситуаций речевого действия. Этот тезис традиционно иллюстрируют примерами словоупотребления, когда произносимые слова используются и понимаются не в буквальном или даже в прямо противоположном буквальному смысле. Так, утвердительные

Назад, к теории метафоры

предложения, произнесенные в определенных обстоятельствах и выделенные определенными интонациями, часто означают отрицание, вопросительная грамматическая конструкция — утверждение, утвердительная — вопрос и т. д. Попросту откреститься от таких словоупотреблений в известной мере означало бы выплеснуть вместе с водой и ребенка, поскольку реальная речевая ситуация состоит по преимуществу из отклонений от словарных (т. е. определенных через синхронный языковой контекст) значений и форм употребления.

Разрешением такого затруднения и является выделение речи как сферы языкового действия. В этой аналитической перспективе слова, грамматические конструкции и прочие элементы языка выступают как набор средств, к которым прибегают для решения задач, лежащих вне герметичной языковой сферы. Смысл используемых элементов определяется уже не через синхронный языковой контекст, а через смысл действия или, еще точнее, той реально достигнутой цели, которая единственно и сообщает смысл всем средствам, способствовавшим ее достижению. В частности, Дэвидсон утверждает, что «метафоры означают только то (или не более того), что означают входящие в них слова, взятые в своем буквальном значении» [Дэвидсон, 1990. С. 174]. Рассуждая аналогичным образом, Дж. Серль, по сути, применяет к понятию метафоры теорию коммуникативной неудачи.

Заметим, что разворот аналитической перспективы в сторону правил использования метафоры мы находим уже у Аристотеля. Так, он рассуждает об уместности метафоры и в качестве иллюстрации приводит фрагменты строф Эсхила и Еврипида, заменяя глоссы словами из разговорного языка и наоборот, что полностью меняет экспрессивный статус высказывания и его поэтическую форму.

Эта аналитическая перспектива оказывается весьма плодотворной, однако она уводит нас в сферу прагматики речевого действия, не оставляя возможности исследовать сферу значения как таковую. Нашей же задачей является экспликация теоретической логики⁴ с помощью понятия метафоры. Продуктивным ресурсом для решения этой задачи является теория метафоры М. Блэка и его последователей, известная также под названием интеракционистской теории метафоры. Согласно Блэку, в метафоре в рамках одного слова взаимодействуют два взгляда, притом один из них восходит к основному субъекту метафоры (*principal subject*), а другой — к вспомогательному (*subsidiary subject*). Каждый из субъектов включен в систему общепринятых ассоциаций (*the system of associated commonplaces*). Метафоре же свойственно переносить

⁴ Мы апеллируем к понятию теоретической логики, введенному Джеффри Александером [Alexander, 1982]. Рассуждая о связи теории с ее дотеоретическими основаниями, Александер переходит на метатеоретический уровень, на котором объектами анализа становятся уже не конкретные понятия, а логика их соотношения.



эти ассоциации от вспомогательного субъекта к основному. Как отмечает В. Тернер, который в этом отношении является последователем М. Блэка, «метафора отбирает, усиливает, подчеркивает и организует свойства основного субъекта посредством приложения к нему утверждений, которые обычно прилагаются к вспомогательному субъекту» [Turner, 1974. Р. 30]. Так «организм» и «рынок» как вспомогательные субъекты организуют наше мышление о своем объекте — системе образования.

М. Блэк иллюстрирует свои рассуждения с помощью выражения «человек — это волк». Он утверждает, что «эффект (метафорического) использования слова “волк” применительно к человеку состоит в актуализации соответствующей системы общепринятых ассоциаций. Если человек — волк, то он охотится на остальных живых существ, свиреп, постоянно голоден, вовлечен в вечную борьбу и т. д. Все эти возможные суждения должны быть мгновенно порождены в сознании и должны тотчас же соединиться с имеющимся представлением о главном субъекте (о человеке), образуя пусть даже необычное сочетание смыслов <...> Полученные импликации не будут совпадать с общепринятыми ассоциациями, вызываемыми буквальными употреблением слова “человек”. Новые импликации детерминированы системой импликаций, актуальных для буквального употребления слова “волк”. Те присущие человеку черты, о которых без всякой натяжки можно говорить на “волчьем языке”, сразу окажутся важными, а другие отойдут на задний план. Метафора человека-волка устраняет одни детали и подчеркивает другие, организуя таким образом наш взгляд на человека» [Блэк, 1990].

Именно в этом смысле метафора — это оптика, организующая взгляд наблюдателя. Блэк формулирует данное свойство метафоры в виде «закона проекции»: «Предположим, что я смотрю на ночное небо через закопченное стекло, на котором в некоторых местах прорисованы чистые линии. Тогда я буду видеть только те звезды, которые лежат на этих линиях, а картину звездного неба можно будет рассматривать как организованную системой этих линий. Нельзя ли считать метафору таким же стеклом, а систему общепринятых ассоциаций фокусного слова — сетью прочерченных линий? Мы как бы “смотрим” на главный субъект “сквозь” метафорическое выражение — или, говоря другими словами, главный субъект “проецируется” на область вспомогательного субъекта» [Там же].

В нашем случае отношения между понятиями теории и их дотеоретическими основами предстают в терминах связи между основным и вспомогательным субъектами метафоры, а сама метафора, лежащая в основании теоретической логики, рассматривается как *базовая метафора* теории (root metaphor). Этим термином пользуется, в частности, В. Тернер, возводя авторство термина к С. Пепперу [Pepper, 1942].

Инструментальные и терминальные метафоры в исследовании образования



Имеет смысл также различить *инструментальные* и *терминальные* метафоры. К инструментальным метафорам мы прибегаем для прояснения ситуации (чаще всего в корыстных целях — навязывая собеседнику свое видение происходящего). Инструментальные метафоры вполне могут быть манипулятивными по характеру и во все не обязательно отражают тот язык, на котором мы не говорим, но действуем. Например, метафора «Университет — любимая дочь короля» позволяет ректору университета претендовать на символический статус принца крови. А метафора «Университет — суверенное государство» позволяет до наших дней сохранять средневековый запрет на появление в кампусах вооруженной полиции без разрешения ректора. (Такой запрет действовал до 1968 г. во Франции, а в некоторых молодых северокорейских университетах продержался до 1990-х.) Терминальные же метафоры — это метафоры конечные. Они говорят нами больше, чем мы ими. Метафора «Университет как Церковь», видимо, некоторое время являлась конечной терминальной метафорой университетского мира.

Главным свойством метафоры оказывается перенос импликаций с основного субъекта на вспомогательный. Именно знание этого механизма переноса, принимающего форму неконтролируемой экспансии, дает нам в руки инструмент экспликации и анализа метафор социологического исследования.

Приведем конкретный пример социологического исследования системы непрерывного образования как диспозиции жизненных траекторий учащихся⁵. При помощи какого инструмента мышления возможна подобная диссоциация (система образования => совокупность индивидуальных траекторий)? В частности, при помощи *метафоры игры*, получившей развитие в теоретико-игровом подходе. Она позволяет выделить четыре типа характеристик систем непрерывного образования.

1. Траектории — основной объект анализа. Это вся совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих образовательных потребностей. Траектории могут включать формальные и неформальные виды образовательной деятельности. Они также могут быть *прерывистыми* (и тогда значение имеет период ухода из образовательной системы), *рекурсивными* (включающими серию возвратов в образовательную систему для более успешной адаптации на рынке труда), *непрерывными* (в которых, например, начало трудовой деятельности не означает прекращения обучения, а напротив, стимулирует образовательные потребности) и т. д.

⁵ Социологическое направление проекта «Методическое и организационное обеспечение формирования индивидуальных образовательных траекторий для профессионального, карьерного и личностного роста в контексте создания системы непрерывного профессионального образования» выполнялось нами в Центре мониторинга человеческих ресурсов Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации в 2006 г.



2. Площадки — элементы инфраструктуры непрерывного образования. Например, программы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также реализующие их организации и учреждения различных форм собственности. Площадки, т. е. буквально места — в реальном или виртуальном пространстве, — куда обращаются за повышением образовательного уровня субъекты образовательных траекторий, могут быть *институционализированными* и *неинституционализированными*.

3. Субъекты — отдельные граждане и группы граждан, активно реализующие свои образовательные потребности и вовлеченные в орбиту непрерывного образования. Описываются целевые группы (т. е. наиболее заинтересованные в получении интересующего нас типа образования), выявляются субъекты, чьи попытки реализовать свои образовательные стратегии средствами системы непрерывного образования были успешны/неуспешны, рассчитываются шансы различных групп населения на включение в систему непрерывного образования.

4. Правила игры — это возможности и ограничения участия тех или иных субъектов в тех или иных формах образовательной деятельности; иными словами, все институты (понимаемые не как учреждения, а как установления), регламентирующие продвижение субъектов по различным образовательным траекториям. В данной группе показателей анализируется проблема доступности непрерывного образования в регионе: до какой степени эта система является открытой, а в какой — огорожена институциональными барьерами, препятствующими удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей.

Модель анализа и интерпретации собранных данных здесь заимствована из теоретико-игрового подхода. Группы людей, участвующих в получении непрерывного профессионального образования, рассматриваются как субъекты, переходящие от одной площадки к другой, движущиеся по тем или иным образовательным траекториям, сталкивающиеся с теми или иными институциональными ограничениями. Насколько слаженно функционируют все подсистемы непрерывного образования в регионе? Какова степень его внутренней интегрированности? Есть ли в нем тупиковые траектории? Есть ли явно депривированные субъекты, которые в силу сложившихся институциональных или иных барьеров на образовательном поле вообще лишены возможности продолжать обучение? Какие факторы способствуют продолжению и прерыванию образования? Какие меры следует предпринять региональным органам управления образованием, чтобы оптимизировать функционирование системы на уровне отдельных организаций и на уровне правил игры? Ответы на эти вопросы могут быть получены из материалов анализа описанных групп показателей, но сама группировка показателей здесь — результат развития игровой метафоры.

Приведем другой пример инструментального использования метафоры в социологическом исследовании. В проекте,



посвященном динамике потребностей в системе образования, перед исследовательской группой была поставлена задача социологического изучения процессов «согласования потребностей государства, личности и общества» в системе общего образования⁶. Эта задача — несомненно, осмысленная в языковом мире заказчика — лишена смысла во всех языковых мирах социальной науки. Для конструирования общего пространства ясности и перевода с одного языка на другой мы прибегли к *метафоре сети* (а точнее, к одной из множества ее версий — «сети социальных отношений»).

Современные социологические исследования редко оперируют концептом «потребность». Даже в тех случаях, когда без привлечения этого понятия невозможно объяснить полученные в результате данные, предпочитают говорить об «ожиданиях», «заинтересованности», «запросах», «стратегиях», «потенциальном спросе» и т. д. Потребности оказываются на периферии исследовательского внимания — в первую очередь потому, что для них трудно подобрать собственно социологическую концептуализацию; определение же их как «психического отражения» делает практически невозможным адекватное социологическое исследование.

*Тем не менее знание ключевых потребностей всех субъектов образовательного процесса (учащихся, их семей, социальных и профессиональных групп, административных институтов и институтов гражданского общества) необходимо для нужд образовательной политики. Следовательно, это понятие нуждается в социологической интерпретации, в центре которой находится трактовка **социальной потребности как социального отношения.***

Мы исходим из того, что образовательные потребности со всеми их индивидуальными, общественными и государственными аспектами являются социальными потребностями, они не сводятся ни к биологическим, ни к психологическим. Соответственно социальными в равной степени могут быть названы потребности и человека, и социальной группы, и института (например, отдельной школы и регионального органа власти). Социальными их делает не субъект («тот, кто хочет»), а предмет — отнесение к сфере образования.

Субъекты образовательных потребностей многочисленны и многообразны. К ним относятся индивиды и семьи, сами учебные заведения, профессиональные сообщества работников образования, различные репрезентирующие группы (например, матери детей-инвалидов), общественные организации, государственные учреждения и т. д. Список может быть продолжен, поскольку субъектом образовательной потребности оказывается

⁶ Направление «Выявление и согласование потребностей личности, общества и государства в общем образовании на основе проведения мониторинговых исследований» проекта Федерального агентства по образованию «Разработка и внедрение новых государственных образовательных стандартов общего образования», осуществляемого Российской академией образования (Институт стратегических исследований образования РАО), реализовалось нами в 2006 г.



любая группа (например, объединение работодателей), предъявляющая свой запрос к системе образования, если этот запрос тем или иным образом может влиять на функционирование системы. Говорить об индивидуальных, общественных и государственных запросах можно лишь как о различных аспектах социальных потребностей, в зависимости от того, кем именно эти запросы предъявлены.

Утверждая, что социальные потребности различных субъектов, вовлеченных в сферу образования, представляют собой социальные отношения, мы должны также отказаться от представления об атомарной и субстанциальной природе потребности. Потребность нельзя атрибутировать только одному субъекту как нечто лишь ему принадлежащее, она включает отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой — адресатом социального запроса.

Так, потребность в повышении результативности школьного обучения адресуется семьями институтам общего образования. Школы переадресовывают этот запрос региональным органам управления образованием, которые выставляют встречные запросы (часто связанные с обеспечением необходимого уровня доступности общего образования). Что происходит далее? Один из распространенных вариантов: в результате возникающего взаимодействия нескольких субъектов и взаимоопределения их потребностей создается новый сегмент системы — специализированные гимназии и лицеи, декларируемая цель которых состоит во всестороннем развитии личности, а реальной задачей становится обеспечение стопроцентного поступления выпускников в вузы. Можно ли после этого сказать, что потребность в повышении результативности обучения есть потребность одних лишь семей? Или что «вузоцентризм» атрибутируется одним только семьям?

Таким образом, в структуре социальной потребности всегда можно выделить помимо субъекта (адресанта), также и того, кому адресована потребность, т. е. **инстанцию удовлетворения** (адресата). Потребность как социальное отношение связывает нескольких субъектов, которые в итоге оказываются вовлеченными в заочное взаимодействие. Их запросы пересекаются (иногда приходя в столкновение), объективируются, взаимоопределяются.

Такое взаимоопределение социальных потребностей, в которое вовлечены субъекты образовательного процесса, уже является согласованием потребностей. В этом смысле их согласование неотлично от их формирования. Иными словами, потребности формируются в процессе их собственного согласования. Так, потребность учеников в аттестате и наборе компетенций, необходимых для поступления в вуз, не является их имманентной и безусловной потребностью. Она формируется в процессе согласования потребностей вузов и абитуриентов,



который, в свою очередь, складывается из конкуренции между абитуриентами, запросов рынка труда (в отсутствие которого, заметим, не было бы никакой потребности в дипломе) и прочих факторов.

Итак, то, что должно быть изучено для нужд образовательной политики, есть не «глубинные потребности» трех автономных существей — Человека, Общества и Государства, а сеть потребностных отношений запроса, связывающих семьи, школы, органы управления образованием и иные вовлеченные в образовательный процесс группы (с большей или меньшей степенью институционализации).

В приведенном выше фрагменте мы видим, как метафора сети преобразуется в базовую концептуализацию предмета исследования — диагностики существующей сети потребностных отношений, ее локусов, фигураций, барьеров, зон депривации, механизмов самосогласования и т.п. Теоретический словарь будущего исследования (а значит, и его инструментарий, и система показателей) формируется на фундаменте дотеоретического образа.

Что противостоит метафоре как типу самоописания? В наибольшей степени — тавтология. Тавтологичное мышление — это мышление не в логике «Х как Y», а в логике «X — это X». Университет есть университет, школа — это школа, а потребность — это потребность. Таковы базовые тавтологии, тавтологии самотождественности объекта исследования. Закон есть закон, порядок есть порядок, стандарт есть стандарт. Вам не надо говорить: «университет — это политическая партия» (или бизнес-корпорация, или социальная лаборатория). У вас уже есть ответ, вы знаете, что такое университет, и вам не нужны метафоры. Но в какой-то момент происходит разгерметизация дискурса, разгерметизация языка описания, начинается поиск метафор, в которых объект осмысливается уже не в своих собственных терминах (потому что у него не остается собственных терминов), а по аналогии с чем-то иным. С этого начинается поиск базовых метафор.

Поскольку фундаментальным свойством метафоры является ее имплицитная экспансия (перенесение свойств вспомогательного субъекта на основной), экспликация исследовательских метафор может существенно упростить решение проблемы «перевода» между различными «реальностями» исследовательского процесса. В прикладном аспекте это означает, что интерпретация логически вытекает из концепции, методика же реализует заложенный в концепции аналитический ресурс, а не разворачивается вопреки собственным теоретическим основам (как часто бывает в исследовательской практике). Так формулируется четкий критерий степени согласования между основными элементами исследования: непротиворечивым образом организованное исследование порождает пространство ясности, которое объединяет ученых, экспертов, заказчиков и ангажированную публику.



1. Блэк М. Метафора // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 153–172.
2. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.
3. Кобзев А. В. Университет как центр подготовки кадров для наукоемкого бизнеса // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 161–170.
4. Корбут А. На что можно указать пальцем? Фрейм, практика и кое-что еще // Социологическое обозрение. 2009. Т. 8. № 1. С. 70–85.
5. Макарова М. Н. Воспроизводство рабочих как стратегия региональной образовательной политики // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 171–187.
6. Ортега-и-Гассет Х. Две главные метафоры // Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. С. 203–218.
7. Шюц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 2. С. 3–34.
8. Alexander J. C. (1982) *Theoretical logic in sociology*. Vol. 1. Positivism, presuppositions and current controversies. Berkeley: University of California Press.
9. James W. (1890) *The principles of psychology*. Ch. 21. Perception of Reality. Dover.
10. Pepper S. C. (1942) *World hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
11. Rorty R. (1982) *Method, social science and social hopes // Consequences of Pragmatism (Essays:1972–1980)*. Ch. 11. Harvester Press.
12. Saussure F. de. (1922) *Cours de linguistique générale*. Paris.
13. Turner V. (1974) *Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society*. Cornell University Press.

Литература
