

Arūnas Poviliūnas

Sociologinės įžvalgos sociologijos didaktikai

Santrauka. Straipsnyje taikomas socioanalizės metodas, kai, pasitelkus sociologiją, yra analizuojama sociologijos didaktika ir sociologijos perspektyvos bendrojo lavinimo sistemoje. Bendrojo lavinimo sistemoje vadinamuosiuose socialiniuose moksluose, kaip kartais apjungiamos įvairios socialinių mokslų disciplinos, nei sociologija, nei sociologijos didaktika neįsitvirtino. Straipsnyje analizuojama ir bendresnė sociologijos didaktikos formavimosi tema. Sociologijos didaktikos raida, kurioje galima skirti tris etapus, analizuojama remiantis ugdymo teorijos ir sociologijos santykių požiūriu. Pirmas etapas susijęs su ugdymo sociologijos kaip normatyvinės ir taikomojo pobūdžio disciplinos, subordinuotos ugdymo teorijai ir didaktikai, įsitvirtinimu. Antras etapas susijęs su švietimo sociologijos kaip savarankiškos disciplinos susiformavimu. Šiame etape švietimo sociologija, atsisakiusi taikomojo pobūdžio funkcijų, atitolo nuo ugdymo problematikos ir pasuko akademinės autonomijos bei empirinės švietimo procesų analizės keliu. Trečias etapas prasidėjo, kai švietimo sociologija, ypač jos kritinė atšaka buvo pradėta integruoti į mokytojų rengimo programas. Straipsnyje analizuojamas vienos švietimo sociologijos temos, paslėptos ugdymo programos, kurią visiškai ignoravo ugdymo sociologija, integravimo į mokytojų rengimą pavyzdys. Šis žingsnis yra interpretuojamas, kaip organinės viešosios sociologijos atvejis. Viešosios sociologijos aktualizuotos sociologinio raštingumo, kuris susijęs su piliečių kompetencijomis, idėjos primena Gyvosios istorijos programą, todėl idėjų sociologijos didaktikai aptarti žvalgomasi ir akademinės istorijos bei istorijos didaktikos santykių raidoje.

Pagrindiniai žodžiai: sociologijos didaktika, socialinių mokslų didaktika, ugdymo sociologija, švietimo sociologija.

Key words: didactics of social sciences, didactics of sociology, educational sociology, sociology of education.

Straipsnyje svarstoma sociologijos didaktikos problema. Tai daroma analizuojant ugdymo (angl. *educational sociology*) ir švietimo sociologijų (*sociology of education*) priešpriešą. Straipsnyje teigiama, kad ugdymo ir švietimo sociologijų peripetijose skleidėsi sociologijos didaktikos problema. Tačiau, prieš pradėdant svarstyti sociologijos didaktikos problemas, derėtų trumpai aptarti socialinių mokslų ir

sociologijos didaktikų santykį. Visažinis mokslinčius Googlius (Google Scholar), surinkus sociologijos didaktikos paiešką, rodo socialinių mokslų didaktikos ir pilietinio ugdymo paieškos rezultatus. Atrodo, kad sociologijos didaktika nėra pakankamai įsitvirtinusi, kad matytųsi, kaip atskira tyrinėjimų šaka. Tokį įspūdį patvirtina ir epizodiniai sociologijos didaktikos tyrimai.

Bene svarbiausias šaltinis apie sociologijos ugdymo galimybes būtų Amerikos sociologų asociacijos tyrimas. Tačiau ši įdomi ataskaita, kuri atskleidžia sociologijos potencialą prisidėti ne tik prie bendrujų, bet ir prie dalykinių gebėjimų, yra skirta bakalauro, taigi universitetinėms studijoms (American Sociological Association 2006).

Sociologijos didaktikos ypatumus ir jos santykius su socialinių mokslų didaktika Vokietijoje dalykiškai svarsto vokiečių sociologė Katrina Späte (žr. Späte 2006). Ji argumentuotai atskiria sociologijos didaktiką nuo socialinių mokslų didaktikos, kuri yra organiškai suaugusi su vadinamuoju pilietiniu ugdymu. K. Späte tvirtina, kad Vokietijoje socialinių mokslų disciplinos blokas, nors ir yra tarpkryptinis (jame susipina politiniai mokslai, teisė, ekonomika ir sociologija), jis yra dominuojamas politikos mokslų, teisės ir ekonomikos, o sociologija yra marginalizuojama.

Kitas svarbus dalykas, į kurį atkreipia dėmesį K. Späte yra tas, kad politikos mokslai, teisė ir ekonomika, patekusios į taip vadinamos socialinių mokslų didaktikos apjungtą socialinių mokslų bloką yra sociologizuojamos. Tai reiškia, kad sociologijos disciplinai būdinga problematika yra pateikiama ne kaip sociologijos, bet kaip kitų disciplinų problematika. K. Späte vardina tokias iš sociologijos nusavintas temas: socialiniai judėjimai, gyvenimo stilius, skurdą, darbo pasidalijimas, globalizacija, etinius konfliktai, deviacinis elgesis ir pan. (Späte 2006: 72)

Savo ruožtu, ekonomistai ir politikos mokslų atstovai, kai imasi socialinių mokslų didaktikos, dažnai sociologinę problematiką nekorektiškai supaprastina. K. Späte pateikia pavyzdį, kaip yra iškreipiamas sociologinis

požiūris į nedarbą, o nedarbo samprata redukuojama į bedarbių marginalizavimą. Mokiniai, analizuodami nedarbą, sužino, kad sociologija, užuot tyrinėjusi nedarbo priežastis, klasinę visuomenės struktūrą, socialinio teisingumo problemas, kaip tai yra akademinėje sociologijoje, aprašinėja depresines netekusių darbo patirtis, bedarbių marginalizavimą ir deprivaciją (žr. Späte 2006: 72).

Be to, sociologai, kitaip nei jų kolegų ekonomistai ir politikos mokslų atstovai, neplėtoja sociologijos didaktikos. K. Späte cituoja savo kolegę Heidruną Hoppe, kuri, tiesa, 1996 metais rašė, kad sociologija bent tuo metu dar neturėjo ambicijų kurti savo didaktikos ir nepretendavo tapti savarankiška mokykline disciplina. Tiesa, kita socialinių mokslų didaktikos specialistė, Bielefeldo universiteto profesorė Mechthild Oechsle teigia socialinių mokslų didaktika turėtų būti labiau orientuota į sociologiją, nei į politinius mokslus (žr. Späte 2006: 73).

Šiame straipsnyje, svarstant autonomiškos sociologijos didaktikos perspektyvas, ne tik analizuojami ugdymo ir švietimo sociologijų santykiai, bet ir žvalgomasi į istorijos didaktikos raidą ir istorinės sąmonės fenomeną, kurie padėjo spręsti istorijos didaktikos kolizijas, susijusias su pedagogikos ir istorijos disciplinų nesutarimais, mokant istorijos. Beje, Vokietijos patirtis šiuo požiūriu buvo esminė (Bumblauskas 1997, Rüsenas 1997a, Rüsenas 1997b, Rüsenas 1997c). Vaidmuo, kuri suvaidino istorinė sąmonė, tikslinant istorijos didaktikos santykius su istorija ir pedagogika, primena sociologijoje vykstančius ginčus apie sociologijos funkcijas visuomenėje.

Šiuos ginčus ypač suaktyvino M. Burawoy'aus suformuluota viešosios sociologijos idėja, kuri netiesiogiai išskėlė sociologinio raštingumo, taigi ir sociologijos didaktikos idėją. Jei Lietuvoje ieškotume akademinio sąjūdžio, kuris būtų panašus į M. Burawoy'aus viešąją sociologiją, bene daugiausiai panašumų rastume su profesoriaus Alfredo Bumblausko dar 1998 metais parengta programa, kuri vadinosi „Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui“. Į istorinės sąmonės lavinimą orientuota Gyvoji istorija primena akademijos ribas peržengiančią ir į visuotinį sociologinį raštingumą orientuotą viešąją sociologiją. Todėl, analizuojant sociologijos didaktikos problemas, prisimenamos akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sąveikos, keliamas klausimas, kuo visuotinės istorinės sąmonės samprata yra panaši į akademijos ribas peržengiančio sociologinio raštingumo idėją. A. Bumblausko suformuluotas klausimas: „kaip be šiuolaikiškai suprastos istorinės kultūros ir istorinės sąmonės reikšmės funkcionavimo įmanomas demokratinės, pilietinės tolerantiškos visuomenės funkcionavimas?“ (Bumblauskas 1998: 19) nėra tik retorinis, be to, jis labai primena viešosios sociologijos ambicijas apginti pilietinę visuomenę (žr. Burawoy 2005: 4, 24-25).

Sociologijos ir socialinių mokslų didaktikos požiūriu svarbu yra tai, kad Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje nėra socialinių disciplinų, kurios sudarytų prielaidas ne tik susipažinti su socialinių mokslų rekonstruojamos tikrovės ypatumais, bet ir pažinti pačių socialinių mokslų specifiką. Socialinių mokslų padėtis Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje švietimo sociologijos požiūriu bus aptarta kitame straipsnyje.

Šio straipsnio tikslas yra išanalizuoti ugdymo bei švietimo sociologijų santykius, ir aptarti, kaip tie santykiai yra susiję su sociologijos didaktikos problemomis. Straipsnyje ieškoma atsakymo į klausimą, kaip keitėsi sociologijos didaktikos samprata, kai ugdymo sociologiją, kuri sprendė taikomasias ugdymo problemas, išstūmė į akademinę autonomiją orientuota švietimo sociologija, ir kaip švietimo sociologija, atsisakiusi ugdymo tarnaitės vaidmens, vis tik grįžo ir į mokyklą, ir į platesnius ugdymo procesus. Būta atvejų, kai rengiant mokytojus ir tobulinant mokytojų kvalifikaciją plačiai naudotą ugdymo sociologiją keitė kritiškai mokymo ir ugdymo procesus analizuojanti švietimo sociologija. Kadangi, analizuojant sociologijos didaktikos problemas, remiamasi istorijos ir istorijos didaktikos patirtimi, straipsnyje trumpai rekonstruojama istorijos ir istorijos didaktikos santykių raidą, be to, šios raidos požiūriu yra aptariama Gyvosios istorijos programa.

Šiuolaikinės švietimo sociologijos problematikos laukas yra ne tik margas, bet ir įvairiai konceptualizuojamas. Švietimo sociologijos lauke persipina ir įvairūs teoriniai švietimo aiškinimai, ir daugybė įvairių empirinių tyrimų. Suomių švietimo sociologas Ari Antikainenas netgi kelia klausimą, ar apskritai švietimo sociologija yra viena, ar švietimų sociologijų yra keletas. Manyti, kad švietimų sociologijos galėtų būti kelios, verčia fundamentalūs teorijų ir tyrimo metodų skirtumai (Antikainen 2005: 19). Australas Larry Saha apibūdindamas teorinius požiūrius, kurie konkuruoja dabartinėje švietimo sociologijoje atranda aplink trijų sociologijos klasikų palikimą susispietusių švietimo sociologus. Tie trys klasikai – tai T. Parsonsas,

K. Marxas ir M. Weberis. Tačiau, kaip priduria L. Saha, klasikų pasekėjus vienija polinkis į makro tyrimus. Nuo jų atsiskiria simbolinės interakcijos šalininkai ir etnometodologai, kuriuos domina vadinamosios *mikro* sąveikos. Jų švietimo lauke apstu. A. Antikainenas švietimo sociologijoje išskiria tokias švietimo problemas aiškinančias teorines tradicijas: funkcionalizmą, ekonomines, konflikto, simbolinės interakcijos, etnometodologijos teorijas, postmodernizmą ir poststruktūralizmą (žr. Antikainen 2005: 19-24). Savo ruožtu, viena įtakingiausių švietimo sociologų Maureen T. Hallinan pasigenda savitų, tik švietimo sociologijai būdingų teorijų, kurios generuotų ir savitus švietimo tyrinėjimus. Jos nuomone, tai bene silpniausia švietimo sociologijos grandis, kuriai sustiprėti yra atsiradusios visos prielaidos. Švietimo sociologija į akademinį gyvenimą yra išleidusi palyginti nemažai modelių, kurie taikomi aiškinant kitus socialinius institutus, kartu švietimo sociologijoje paplitę mokyklų organizacijų tyrimai, longitudiniai projektai, nauji statistinės analizės metodai sustiprina empirinius švietimo sociologijos pagrindus. Politinei valdžiai vis labiau domintis švietimo reikalais, švietimo sociologijai kyla nauji uždaviniai, tarkim, siekiant identifikuoti egzogeninius ir endogeninius mokinių pasiekimams įtaką darančius veiksnius, reikia ne tik naujų tyrimų, bet ir naujų teorijų (žr. Hallinan 2011: 1-2).

Vienas iš švietimo sociologijos problematikos formavimosi aiškinimų remiasi ugdymo ir švietimo sociologijos priešpriešinimu (Antikainen 2005, Saha 2008, Brookover, 1949). Šis aiškinimas remiasi konkrečiais įvykiais ir yra susijęs su skirtingomis ugdymo ir švietimo

interpretacijomis, kurios padeda identifikuoti švietimo sociologijos didaktinę dimensiją. 1963 metais Amerikos sociologų asociacija ne tik perėmė, bet ir nutraukė 36 metus ėjusio žurnalo „Ugdymo sociologijos žurnalą“ (Journal of Educational Sociology) (<http://www.jstor.org/journals/08853525.html>) leidimą ir vietoje jo nuo tų pačių metų rudens pradėjo leisti iki šiol einantį žurnalą „Švietimo sociologija“ (Sociology of Education) (<http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=socieduc>). „Švietimo sociologija“ buvo iš esmės naujas žurnalas, kuriam vadovavo visiškai nauja redaktorių kolegija. Šį faktą galima laikyti simboliu švietimo sociologijos pergale prieš ugdymo sociologiją.

„Ugdymo sociologijos žurnalo“ paantraštė „Teorijos ir praktikos žurnalas“ sufleruoja, kad jame ne tik teoretikas, bet ir mokykloje dirbantis mokytojas galėjo tikėtis rasti žinių ar receptų, kaip tobulinti patį ugdymą. Pirmo numerio redakciniame straipsnyje žurnalo *spiritus movens* ir vyriausias redaktorius E. George'as Payne'as suformulavo argumentus, kodėl reikia ugdymo sociologijai skirtą žurnalo. Pirma, įvairiuose moksliniuose žurnaluose randasi vis daugiau ugdymo sociologinei problematikai skirtų straipsnių. Jų kiekis pasiekė kritinį atskiro žurnalo atsiradimui lygį. Antra, jau tada, nors ugdymo sociologija dar tik formavosi, buvo sukaupta daug ugdymui ir pedagoginei veiklai svarbių žinių, kurios pedagogams buvo neprieinamos. Todėl atskiras, ne tik mokslininkams, bet ir pedagogams skirtas žurnalas turėjo prisidėti prie ugdymo kokybės tobulinimo. Trečia, sociologijos pasiekimai taip pat, kaip ir psichologijos žinios, turėtų būti taikomi ugdymui. Ugdymo

sociologija analizuoja, kaip pasirenkamos ugdymo strategijos, kaip formuojamas mokyklinių disciplinų ugdymo turinys, kaip taikomi mokymo metodai, kaip organizuojamos mokyklos ir klasės, kaip matuojami mokymosi pasiekimai.

E. G. Payne'as teigė, kad nėra nei vieno pedagoginės veiklos etapo, kuri būtų galima adekvačiai suprasti netaikant sociologijos. Kitaip tariant, žurnalas turėtų inicijuoti bendradarbiavimą tarp mokslininkų ir mokyklose dirbančių pedagogų. Ketvirta, ugdymo psichologija, kuri daugiau akcentavo prigimtinis gebėjimus ir su jais susijusius pasiekimus, pernelyg susiaurino ugdymo sampratą. Ugdymo sąsajas su socialiniu gyvenimu akcentuojanti ugdymo sociologija turėtų būti atsvara į žmogaus prigimtį orientuoti bei ją pabrėžiančiai ugdymo psichologijai ir turėtų prisidėti prie ugdymo sampratos subalansavimo. Ši priežastis, E. G. Payne'o nuomone, yra bene svarbiausia.

Ugdymo sociologijos programą E. G. Payne'as apibendrino taip, ugdymo sociologija turinti rasti bei išplėtoti priemones, kurios padėtų, pasitelkus ugdymą, inicijuoti socialinius pokyčius, arba, siekiant rasti būdų, kaip ugdymas galėtų keisti socialinį elgesį, reikia tyrinėti ugdymo turinį, mokymo metodikas ir mokyklos organizaciją. (žr. Payne 1927: ii-iii)

Patys ugdymo tikslai turėjo likti ugdymo teorijos prerogatyva, o ugdymo sociologijai E. G. Payne'as delegavo būdų ar priemonių, kaip, pasitelkus ugdymą, keisti visuomenę, vaidmenį. Kitaip tariant, ugdymo sociologija buvo traktuojama, kaip taikomojo pobūdžio disciplina, kurios pagrindinė funkcija buvo aptarnauti normatyvinio pobūdžio ugdymo teoriją. Kitame savo straipsnyje apie akademi-

nės veiklos organizavimą Niujorko universitete įsikūrusioje Ugdymo mokykloje, E. G. Payne'as ugdymo sociologiją traktavo, kaip discipliną, kuri turi „aptarnauti visas ugdymo sritis“ (Payne 1929: 457). Aptarnavimo mastas tarytum buvo siejamas su pačios ugdymo sociologijos reikalingumu – kuo daugiau ugdymo sričių ir specialistų aptarnauja, tuo ugdymo sociologija darosi reikalingesnė.

Ugdymo sociologija radosi JAV kaip mokytojų kolegijose dėstoma disciplina, o jos šalininkai, susibūrę į „Nacionalinę ugdymo sociologijos tyrimų draugiją“, 1927 metų rugsėjo mėnesį pradėjo leisti „Ugdymo sociologijos žurnalą“, kurio istorija, kaip jau buvo minėta, baigėsi 1963 metais. Kaip teigia A. Antikainen, ugdymo sociologija radosi, kaip bandymas, pasitelkus sociologinį mąstymą ir tyrimus, spręsti socialines ugdymo problemas. Ugdymo sociologijoje sociologinis tyrimas buvo konstruojamas kombinuojant gamtos mokslų modelį ir normatyvinę pedagogiką. JAV šie bandymai labiau priminė socialinę inžineriją, Europoje – socialinę pedagogiką (žr. Antikainen 2005: 17-18).

Amerikos sociologų asociacijos žinion patekusio „Švietimo sociologijos“ žurnalo redakcija savo misiją apibrėžė trumpiau, o tarnavimo ugdymui misijos apskritai nebeliko. Žurnalas „Švietimo sociologija“ „siekia suteikti forumą švietimą tyrinėjantiems skirtingų socialinių mokslų atstovams iš įvairių pasaulio kraštų. Dėl to redakcinė kolegija yra ir tarpkryptinė, ir tarptautinė. Straipsnius vertins ir tam pačiam mokslui atstovaujantys kolegos, ir, siekiant užtikinti, kad straipsniai būtų suprantami visai žurnalo auditorijai, kitų mokslų atstovai. Švie-

timo institucijas vis gausiau analizuoja antropologijos, ekonomikos, istorijos, politikos mokslų, psichologijos ir sociologijos mokslų atstovai. Mes tikimės pratęsti šį svarbų darbą“ (Sociology of Education 1963). Taigi žurnalo leidėjai angažavosi tarpkryptiniams moksliniams tyrimams, savo ruožtu apibrėžiant žurnalo auditoriją, mokyklose dirbantys mokytojai nebeminimi.

Matyt, teisus yra švietimo sociologijos raidą tyrinėjęs švietimo sociologas L. Saha, teigdamas, kad įtampa tarp ugdymo ir švietimo sociologijų rodo, kad švietimo sociologija turi dvejopą tapatybę: švietimo sociologinė analizė yra viena pagrindinių sociologijos tyrinėjimo sričių, tačiau tuo pačiu metu švietimo sociologija, tiesa, ugdymo sociologijos pavidalu, yra subordinuota ugdymo teorijai (žr. Saha 2008: 302). Į ugdymo problemų sociologinę analizę orientuoti sociologai, kurių įtaka arba lyginamasis svoris, atrodo, vis mažėja, buvo ir tebėra įsitikinę, kad jų kultivuojama sociologija turėtų būti taikomojo ir normatyvinio pobūdžio. Jie ir toliau linkę laikytis ugdymo sociologijos pavadinimo. Kiti sociologai laikosi nuomonės, kad tą normatyvinio bei taikomojo pobūdžio ugdymo sociologiją, kuri padeda identifikuoti ugdymo problemas ir strategijas, turėtų pakeisti mokslinė, empirinė bei autonomiška švietimo sociologijos disciplina. Todėl ugdymo sociologijos ir švietimo sociologijos atsiskyrimas yra susijęs ne tik su conceptualiais ieškojimais, bet ir su akademių grupuočių interesais ir sociologijos lauko konfliktais. 1963 metų įvykiai kaip tik ir išreiškė šių dviejų švietimo sociologijos tapatybių įtampas kulminaciją, kai po švietimo sociologijos vėliavą susibūrę empirinės sociologijos atstovai laimėjo svarbesnį mūsų prieš ug-

dymo sociologijos tradicijos atstovus, tačiau jau tada kelis dešimtmečius trukęs karas nesibaigė.

Peripetijoms tarp švietimo ir ugdymo sociologijų apibendrinti yra parankus dar 1949 metais žurnale „American Sociological Review“, kurį iki šiol leidžia Amerikos sociologų asociacija, paskelbtas W. B. Brookoverio straipsnis „Švietimo sociologija: apibrėžimas“ (Brookover 1949). Šiame straipsnyje bene pirmą kartą buvo kritiškai įvertinta ugdymo sociologija ir pradėta formuluoti naujos švietimo sociologijos programa. Pasak W. B. Brookoverio, ugdymo sociologija laikėsi tokių principų: analizavo švietimą, kaip visuomenės pažangos, priemonę; talkino formuluojant ugdymo tikslus; padėjo spręsti ugdymo uždavinius; tyrinėjo ugdymą kaip socializacijos procesą ir ieškojo receptų, kaip padaryti, kad ugdymas būtų kuo efektyvesnis; rengė ugdymo sociologijos programas švietimo darbuotojams; mokė švietimo darbuotojus, kaip atlikti ugdymo tyrimus (Brookover 1949: 408-411). Kitaip tariant, ugdymo sociologija buvo subordinuota ugdymo teorijai ir turėjo padėti jai spręsti įvairius uždavinius. Švietimo sociologijos problematikos aptarimą W. B. Brookoveris pradėjo nuo pastebėjimo, kad švietimo sociologija, kitaip nei ugdymo sociologija turėtų ir toliau plėtoti mokslinę švietimo sistemoje vykstančios žmonių sąveikos analizę (Brookover 1949: 411). Pabrėždamas autonomišką mokslinę analizę, kaip švietimo sociologijos ypatumą, W. B. Brookoveris ugdymo sociologiją laikė daugiau normatyviniu, nei empiriniu mokslu. Ugdymo sociologijai tyrimo kryptis diktuoja ugdymo normos, o ne empirinio pobūdžio problemos, ir ugdymo sociologija tyrinėja tai, kaip turėtų būti, o ne tai, kaip yra. Ugdymo

sociologijai priešpriešinama švietimo sociologija turėtų tyrinėti švietimo sistemos sąsajas su kitomis visuomenės sistemomis, socialinius santykius mokykloje, mokyklos ir bendruomenės santykius, mokyklos įtaką asmenybei bei elgesiui ir panašiai (Brookover 1949: 413-415). Ugdymo ir švietimo sociologijų atsiskyrimo požiūriu, nei tyrinėjamų problemų sąrašas yra svarbesnis švietimo sociologijos mokslinių tyrimų autonomijos deklaravimas. Kitaip nei normatyvinę ugdymo teoriją aptarnaujančios ugdymo sociologijos atveju, švietimo sociologijoje turėtų dominuoti išankstinių normų nesusaistyti moksliniai tyrinėjimai.

Tačiau straipsnis skirtas ne švietimo sociologijos lauko aprašymui, tačiau švietimo sociologijos ir ugdymo teorijos plačiau, sociologijos ir sociologijos didaktikos santykiui. Jei ugdymo sociologijos atveju egzistuoja organiška ugdymo teorijos bei praktikos ir ugdymo sociologijos vienovė, tai, kaip yra švietimo sociologijos atveju? Ar akademinis keliu pasukusi švietimo sociologija tik tolsta nuo ugdymo teorijos ir praktikos?

Švietimo sociologijoje ir sociologijoje apskritai yra keli epizodai, kurie rodo, kad akademinės švietimo sociologijos ir ugdymo sociologijos skyrybos nėra amžinos. Pirmas epizodas – tai būtų 1981 metais pirmą kartą išleista Rolando Meighano knyga „Sociology of Educating“. Antras epizodas – prieš dešimtmetį per sociologų bendruomenę nuvilnijusi viešosios sociologijos banga.

Paskutinis, penktas Rolando Meighano knygos „Sociology of Educating“ knygos leidimas buvo išleistas 2007 metais. Nuo tada jau spėta knyga kelis kartus perleisti. Pasak su kiekvienu leidimu vis storėjančios knygos autoriaus, kuris ilgainiui iš autoriaus tapo ir sudarytoju, knyga arba vadovėlis yra skirtas kelioms skaitytojų grupėms, kurios visos yra susijusios su mokytojo veikla. Pirmiausia vadovėlių turėtų studijuoti mokytojai besirengiantys tapti studentai; be to, patyrę mokytojai, kurie vadovėlių gali studijuoti arba savarankiškai, arba jis gali būti naudojamas mokytojų tobulinimosi renginiuose; galiausiai vadovėlis bus naudingas tiems švietimo specialistams, kurių sociologinės žinios apie švietimą ribojasi struktūriniu funkcionalizmu (žr. Meighan 2010: xi). Taigi, iš esmės vadovėlis yra specialiai parašytas mokytojų auditorijai, t.y. tai pačiai auditorijai, kuriai savo traktatus skyrė ugdymo sociologijos atstovai. Tačiau problematikos ir švietimo problemų analizavimo požiūriais šis vadovėlis atstovauja švietimo sociologijos tradicijai ir, nors pagal įtaką yra lyginamas su klasikiniu 1932 metais išleistu Willardo Wallerio ugdymo sociologijos vadovėliu „Sociology of Teaching“, nuo jo labai skiriasi. Beje, R. Meighano knygos pavadinimas „Sociology of Educating“ galėtų būti verčiamas ir kaip mokymo sociologija¹.

R. Meighaną, kitaip nei W. Wallerį, domina ne įprastas mokymo procesas, ne aiškiai deklaruojami ugdymo tikslai bei uždaviniai ir ne tai, ko reikia, kad tie tikslai bei uždaviniai būtų

¹ Tokį pasirinkimą patvirtina ir R. Meighano paaiškinimas, kodėl jis užuot pasirinkęs įprastą švietimo (education) sociologijos terminą, pasirinko mokymo (educating) sociologijos sąvoką. Jo nuomone, veiksmažodinė žodžio educating konstrukcija geriau nei daiktavardis education išreiškia interakcinį požiūrį į mokymą, kuriuo buvo vadovaujama rašant knygą (žr. Meighan 2010: xi).

sėkmingai įgyvendinti. Didesnė pusė R. Meighano knygos yra skirta nematomai mokymo mokykloje pusei arba, kitaip tariant, nematomai arba slaptai mokymo, ugdymo programai (*hidden curriculum*) ir mokymo arba švietimo ideologijoms. Paslėptai mokymo arba ugdymo programai skirtas skyrius išaugo daugiau nei tris kartus, kartu jo dalis knygoje padidėjo dvigubai. Tas pats pasakytina ir apie švietimo ideologijas. Toks *hidden curriculum* problematikos augimas tik liudija jos populiarumą. Be to, paskutinis penktas knygos leidimas buvo papildytas skyriumi „Švietimo diskursai“, kuri parašė Stephenas Wakleris. R. Meighanas, vis tobulindamas kartu su kolegomis parašytą knygą, tarytum siekia, kad mokytojai pamatytų tą švietimo pusę, kurios kasdienė ir įprastą mokytojo akis nemato. *Hidden curriculum*, švietimo ideologijos ir diskursai išveda mokytojus į kritinės švietimo teorijos lankas.

Taigi, ką įgyja mokytojas išstudijavęs kritinei švietimo analizei skirtą knygą? Pirma, mokytojas gauna komplektą įrankių, kurie leidžia kritiškai analizuoti mokymo procesą ir pamatyti tai, kas vyksta anapus oficialios ir viešai kontroliuojamos mokymosi mokykloje pusės. Antra, mokytojas įgyja galimybę kritiškai pažvelgti į savo paties vaidmenį mokykloje ir mokymo metu vykstančioje interakcijoje. Trečia, susipažinęs su kasdieniam žvilgsniui nematoma mokymo proceso puse, mokytojas tampa sociologiniu požiūriu raštingu socialiniu kritiku ir gali mokykloje, stebėdamas įvairius socialinius procesus, tuos kritiko įgūdžius lavinti toliau. Akivaizdu, kad šie socialinio kritiko įgūdžiai labai skiriasi nuo tų sociologinių įgūdžių, kuriuos lavino ir lavina ugdymo

tikslų ir uždavinių įgyvendinimui tarnavusi ir tarnaujanti ugdymo sociologija.

Anot R. Meighano, standartinis paslėptos ugdymo programos tiesų sąrašas galėtų atrodyti taip: pasyvus pritarimas yra labiau pageidautinas nei aktyvi kritika; žinių paieška – tai ne mokinių, bet mokslininkų arba bent mokytojų reikalas; atgaminimas yra svarbiausia mokymuisi intelekto savybė, o faktų, kurie dažnai yra tarpusavyje nesusiję, įsiminimas yra svarbiausias mokymosi tikslas; autoriteto nuomonė yra svaresnė ir vertingesnė nei savarankiškas sprendimas; vieni dalykai, matematika, kalbos, yra svarbūs, kiti, gamtos pažinimas ir istorija, mažiau svarbūs, o treči, muzika, fizinis lavinimas ir darbai, nesvarbūs; kiekvienas klausimas turi vienintelį teisingą savo atsakymą; žinios visuomet yra susijusios su konkrečiais mokomaisiais dalykais; konkurencija yra svarbiau nei bendradarbiavimas; rašymas ir skaitymas yra svarbiau, nei kalbėjimas ir galvojimas (žr. Meighan 2010: 75-76).

Analizuojant paslėptą ugdymo programą, svarbu yra tai, kad ji yra susijusi būtent su mokymusi mokykloje. Kitaip tariant, nesimokydamas mokykloje jos neįsisavinsi. Tai yra išvirkščia mokymosi mokykloje pusė ir jina turi savo buvimo pagrindą, įmantriau sakant, savo *raison d'être*. Klasikinis darbas, kuris atskleidė abu šiuos paslėptos mokymo ar ugdymo programos aspektus – ir tai, kad ji yra nematoma, ir tai, kad ji, iš darbininkų kilusių vaikinių socializacijos požiūriu, nėra nereikalinga, buvo etnografinis Paulo Willisio 1972-1975 metais atliktas tyrimas. P. Willisas save laiko etnografu ir jis taikė tokius etnografinius tyrimo metodus, kurie sociologijoje vadinami kokybiniais. Jis trejus

metus labai išsamiai tyrinėjo vienos jaunuolių grupės formavimąsi mokykloje, įsikūrusios pramoniniame Anglijos regione, darbininkiškame Hammertowne² (žr. Willis 2012 [1978]). Visą subtilią P. Willisio atliktą analizę būtų galima apibendrinti taip. Jaunuolių priešinimasis mokyklai ir mokymuisi mokykloje suformuoja etosą, kurio reikia norint atlikti žemiausios kvalifikacijos darbus pramonėje. Mokykla atlieka vaidmenį organizacijos, kurioje, besipriešinant vyraujančiai mokyklos kultūrai, išmokstama priešintis bet kokioms organizacijoms. Būtent tokio priešinimosi reikia norint dirbti nemėgiama fizinį darbą pramonės cechuose, o mėgiamas darbas, jaunuolių kontrkultūros požiūriu, apskritai tėra fikcija. Šis reprodukcinis mechanizmas, kuriame mokyklai tenka svarbiausias vaidmuo, sėkmingai veikia tol, kol yra tokių darbų poreikis. Problemos randasi šiam poreikiui mažėjant, nes toks etosas nėra parankus jokioms alternatyvioms karjeroms. P. Willisas puikiai pavaizduoja, kaip formuojasi visa šita mokyklos kontrkultūra, kuri, beje, randasi tik mokykloje ir tik mokyklos dėka.

Jei P. Willisas atskleidžia, kokią mokymasis mokykloje daro darbininkų klasės reprodukcijai, P. Bourdieu puikiai parodė, kaip švietimo sistema prisideda prie visuomenės elito atsigaminimo. Pirmame savo knygos „Valstybės elitas: elitinės mokyklos galios lauke“ (Bourdieu 1998 [1989]) P. Bourdieu apibendrina kelerių metų mokslo konkursų nugalėtojų (Lietuvoje tuos konkursus atitinka įvairių dalykų mokyklinės olimpiados) duomenis. Juos apibendrinus paaiškėjo, kad konkursuose ar olimpiadose tu

mokyklinių disciplinų (matematika, prancūzų kalba, filosofija), apie kurias manoma, kad jos reikalauja daugiau įgimtų gabumų, dažniau nugali mokiniai iš šeimų, kuriuose daugiau kultūrinio kapitalo. Kitaip yra, kaip varžomasi tose disciplinose, apie kurias manoma, kad reikalauja daugiau pastangų ir mokymosi (geografija, gamtos mokslai, istorija, įvairios kalbos). Šitų konkursų dalyvių ir nugalėtojų šeimų kultūrinis kapitalas yra mažesnis, palyginus su tariamų gabumų reikalaujančių disciplinų konkursų dalyvių ir nugalėtojų šeimomis (žr. Bourdieu 1998: 11-15).

Švietimo sistemoje egzistuoja dvi skirtingos programos – viena oficiali, patvirtinta, aprobuota; kita – neoficiali, nematoma, ir jau keli dešimtmečiai, kai bent švietimą tyrinėjantys sociologai nebesiginčija, jog mokymąsi mokykloje reglamentuoja abi šios programos. Švietimo sistemą reglamentuojančių įstatymų leidėjai, jų vykdytojai, visuomenės nuomonę formuojantys intelektualai, mokyklų architektai ir statytojai, švietimo inspektoriai, mokytojai ir t.t., – visi jie turi tam tikras sąmonės gelmėse išsisknijusios vertybines nuostatas, švietimo vizijas. Tačiau būdamos tokios dvilypės – ir kritiškai sąmoningai suvokiamos, ir savimonės nepastebimos – jos yra vientisos, kai daro įtaką ne tik tikrovės vertinimams, bet ir ją keičiantiems veiksams. Visa ši po vandeniu slypinti aisbergo dalis daro įtaką mokymuisi mokykloje. Tai ir yra ta niekur nesurašyta, dažniausiai nematoma, todėl ir slapta ugdymo programa, kuri pamažu skleidžiasi tik specialiai ją tyrinėjant. Tačiau, matyt, jokie tyrimai šios paslėptos ugdymo programos iki

² Tai P. Willisio etiniais sumetimais pakeistas miesto, kuriame buvo tyrinėjama mokykla, pavadinimas.

galo neatskleis, tuo labiau, kad ir patys jos tyrinėjimai irgi yra ne tiek racionalaus pasirinkimo, kiek švietimo lauke užimamos pozicijos arba mokytojo *habitus* rezultatas.

Paslėpta ugdymo programa yra laikoma socialinės kontrolės ir socialinės reprodukcijos įrankiu. Būtent paslėpta ugdymo programa išmokina paklusnumo stipresniam, susiklosčiusią socialinę tvarką laikyti natūralia, įtvirtina susiklosčiusius galių santykius tarp įvairių socialinių grupių. Paslėptos ugdymo programos pagalba vyksta susiklosčiusių socialinių santykių reprodukcija arba, kitaip tariant, nuolatinis atkūrimas. Šiuolaikiniai švietimo sociologai paslėpta ugdymo programą išvelgia pačiuose įvairiausiuose mokyklos gyvenimo aspektuose. Švietimo sociologai paslėptą ugdymo programą išvelgia mokyklos pastatų architektūroje, pamokų tvarkaraščiuose, oficialioje ugdymo programoje, mokytojų lūkesčiuose, žinių ir ne tik vertinimuose, kalboje arba tiksliau skirtingų kalbinių kodų sąveikoje.

Taip R. Meighanas savo knygos pagalba, pasitelkęs švietimo sociologijos rezultatus, suteikia mokytojams įrankių procesams, kurie apibūdinami kaip paslėpta ugdymo arba mokymo programa, (at) pažinimui. Tas pažinimas ne tik atskleidžia paslėptos ugdymo ar mokymo programos apraiškas, bet leidžia kritiškai įvertinti svarbų mokytojo vaidmenį tą programą įgyvendinant. Paslėptos ugdymo programos požiūriu pats mokytojas yra paslėptos ugdymo

programos įrankis. Būtent jo tiesioginiai, t.y. nereflektuoti lūkesčiai, kalba, vertinimai yra tos ugdymo ir mokymo sritys, kuriose reiškiasi paties mokytojo nekontroliuojami, tačiau ugdymo ir mokymo procesams svarbią įtaką darantys veiksniai. Klausimas būtų toks: ar tai supratęs mokytojas tampa kitokiu? Ar minėta mokytojo, kaip mokymo proceso socialinio kritiko tapatybė, negriauna jo, kaip mokytojo tapatybės? Ar čia nėra mokytojo profesijai svarbių tapatybių konflikto?

Šie klausimai veikia retoriniai, į juos galima atsakyti ir vienaip, ir kitaip. Svarbiau yra tai, kad R. Meighano knygą įveikę mokytojai tampa sociologijos požiūriu raštingais. Jie tampa viešaisiais sociologais. Tai yra kitas sociologijos epizodas, kuris primena, kad akademinės švietimo sociologijos ir ugdymo sociologijos skyrybos nebuvo negrįžtamos. Pradėjęs viešosios sociologijos sąjūdį, tuometinis Amerikos sociologų asociacijos prezidentas M. Burawoy'us – ne švietimo ar ugdymo sociologijas. Tačiau šitas sąjūdis iškėlė sociologijos ir socialinių mokslų didaktikos problemas.

Taip, kaip M. Burawoy'us padalijo sociologinį darbą, pavaizduota 1 lentelėje. Pagal du kriterijus, žinojimo pobūdį (instrumentinis žinojimas – reflektyvus žinojimas) ir auditoriją (akademinė auditorija – neakademinė auditorija), sudarytoje matricoje vieta suranda keturios sociologijos: profesionali, strateginio planavimo (policy), kritinė ir viešoji.

1 lentelė. Sociologinio darbo pasidalijimas (Burawoy 2004: 11)

	Akademinė auditorija	Neakademinė auditorija
Instrumentinis žinojimas	Profesionali sociologija	Strateginio planavimo sociologija
Reflektyvus žinojimas	Kritinė sociologija	Viešoji sociologija

Jos visos yra susijusios, neįmanomos viena be kitos, tačiau visų sociologijų galimybę garantuoja profesionali sociologija. „Mūsų disciplinos šerđį sudaro profesionalumo komponentas. Be profesinės sociologijos negali ne tik būti nei strateginio planavimo (angl. *policy*), nei viešosios sociologijos, bet ir kritinės sociologijos, kuri neturėtų ką kritikuoti“ (Burawoy 2004: 11).

Viešoji sociologija iš esmės tai yra sociologinio žinojimo viešinimas, tačiau šis viešinimas nėra vienpusis veiksmas, kai sociologai tik skleidžia savo sociologinį žinojimą. M. Burawoy'us pabrėžia, kad tai yra ne tik abipusis, bet ir dvilypis dialogas, kuri sociologai užmezga su įvairioms visuomenės grupėmis. „Viešoji sociologija įtraukia sociologiją į pokalbį su įvairiomis visuomenės grupėmis, kurios pačios yra įsitraukusios į pokalbį“ (Burawoy 2004: 7). Tokių dvilypių pokalbių struktūra yra tokia, sociologai rašo knygas, kurios yra skaitomos ne tik sociologų ir ne tik sociologai apie tose knygose išsakomas idėjas diskutuoja. M. Burawoy'us tokią sociologų veiklą vadina tradicine viešąja sociologija. Organinė viešoji sociologija nuo tradicinės skiriasi tuo, kad organinės sociologijos atveju yra aiškiai identifikuojamos tos visuomenės grupės, su kuriomis rezgamas tas dvejopas pokalbis arba dialogas. „Iš tikrųjų pagrindinė viešosios sociologijos dalis yra organinė – sociologai bendradarbiauja su darbininkų judėjimais, kaimynijų asociacijomis, tikėjimo bendruomenėmis, imigrantų teises ginančiomis grupėmis, žmogaus teisių organizacijomis“ (Burawoy 2004: 7-8). Kai kurie sociologai perspėja, kad pokalbio dalyvių vis mažėja, dėl to M. Burawoy'us skatina sociologus rasti naujų viešosios

sociologijos inicijuojamų pokalbių partnerių. Be to, svarbu, kad sociologų profesinės asociacijos peržengtų savo profesinius interesus.

Taigi viešosios sociologijos požiūriu R. Meighano knyga gali būti laikoma organinės viešosios sociologijos atveju, kai R. Meighano suburta sociologų grupė dalinasi savo sociologiniu žinojimu su mokytojų bendruomene. Tas sociologinis žinojimas leidžia pamatyti kitą švietimo proceso pusę, kurią sociologai vadina paslėpta ugdymo programa (*hidden curriculum*). Kas toliau? Ar tokias švietimo puses atskleidžiančiu sociologiniu žinojimu būtų galima dalintis su mokiniais? Aišku, kad dėti ženklo N-18 sociologiniam žinojimui nėra jokio pagrindo. Pats toks ženklas priskyrimas neišvengiamai inicijuotų sociologinius aiškinius, kurie suktųsi apie socialinės kontrolės ir socialinės reprodukcijos problemas.

Pilietinis ugdymas ir socialinių mokslų didaktika gali būti analizuojami paslėptos ugdymo programos požiūriu. Tai, kad Lietuvos mokyklose pilietinio ugdymo prestižas nėra aukštas rodo ir bene vienintelis sociologinio pobūdžio tyrimas, kuri atliko Vilija Grincevičienė ir Vladas Senkus (Grincevičienė, Senkus 2008). Apklausę pedagoginę praktiką atlikusius studentus, kurie rengėsi tapti pilietinio ugdymo mokytojais, jie padarė tokią išvadą (Grincevičienė, Senkus 2008: 87):

Pilietinio ugdymo disciplinų statusas bendrojo lavinimo mokyklose nėra auštas: mokyklos bendruomenė (mokytojai, tėvai) nelaiko jų svarbiomis, mokiniai pamokas mėgsta, bet neskiria pakankamai dėmesio. VPU socialinių mokslų programos studentai nepritaria, kad pilietiškumo pagrindų, politologijos ir sociologijos dalykų mokinius mokytojų istoriko specia-

lybę įgiję mokytojai; didžioji dalis respondentų nurodė, kad pagrindinio ugdymo programoje pilietiniam ugdymui nepakanka vienos savaitinės pamokos“.

Galima įvardyti bent dvi priežastis, kodėl smunka pilietinio ugdymo ir taip vadinamų socialinių mokslų prestižas. Pirmą priežastį būtų ta, kad pilietinio ugdymo disciplina neturi aiškios akademinės tapatybės. Paslėptos ugdymo programos požiūriu stipresnėmis laikomos tos disciplinos, kurios turi aiškią akademinę tapatybę. Kita priežastis yra labai glaudžiai susijusi su pirmąja. Taip vadinamo socialinių disciplinų bloko didaktika nėra grįsta ta bloką sudarančių disciplinų didaktikomis. Socialinių mokslų didaktika yra neapibrėžta ir jai sunku konkuruoti kitų mokslų didaktikomis. Pilietinis ugdymas ir jį legitimizuojanti socialinių mokslų didaktika yra orientuota, prisimenant sparnuotą kolegą M. P. Šaulausko frazę, daugiau į pamokslus, nei į mokslus. Konstruktyvus šios problemos sprendimas galėtų būti toks. Pilietinis ugdymas turėtų trauktis į mokyklos savivaldą, popamokinės veiklos organizavimą, o pamokose turėtų būti dėstomi propedeutiniai, įvadiniai, aiškią akademinę tapatybę ir didaktinę dimensiją turintys socialiniai mokslai.

Kas yra ta didaktinė dimensija ir koks jos santykis su pačiu mokslu padės suprasti trumpas ekskursas į istoriją sritį. Būtent istorija pastaraisiais metais daug diskutavo apie savo santykius su istorijos didaktika. Tad, ar sociologija turi didaktinę dimensiją? Tokią, kokią vokiečių istorijos požiūriu turi istorijos didaktika, kuri tapo prielaida Alfredui Bumblauskui dar 1998 metais inicijuoti Gyvosios istorijos programą, kurios paantraštė „Istorinė kultūra šiuolaikinės

šamonės formavimui“. Tai iš esmės istorijos didaktikos ir mokslinės istorijos santykius permažstanti programa, kurią, turint omenyje istorijos didaktikos ir akademinės istorijos santykius ir Lietuvos kontekstą, būtų galima laikyti paradigmine. Permažtymo atspirties taškas – vaidmuo, kurį vaidina istorinė kultūra, formuojant istorinę šamonę. Alfredas Bumblauskas išskyrė tris strategines gyvosios istorijos kryptis (Bumblauskas 1998: 19):

- „1. Istorinės šamonės aktyvinimas ir įvairinimas; visuomenės, didaktinių institucijų (mokyklos, TV, muziejai, paminklosaugos ir turizmo institucijos) ir istorijos mokslo naujų sąryšių modeliavimas.
2. Istorijos mokslo (akcentuojant teoriją ir didaktiką) atsinaujinimas ir atsigręžimas visuomenės, kultūros bei civilizacijų istorijai; mokslo kreipimas ne į praeitį, bet į dabartį ir ateitį formuojant orientuotą istorinę šamonę.
3. Konceptualių paminklosaugos, paminklotyros ir muziejininkystės pagrindų suformavimas bei glaudus šių disciplinų susiejimas su integraliu socialiniu istorijos mokslu.“

Nuosekliai plėtojama Gyvosios istorijos programa turėtų padėti įveikti ideologinę priešpriešą, kai konkuruoja dvi ideologijos: tradicionalistinė, kartais vadinama baltofiline, ir libertari. „Tiek pirmuoju, tiek antruoju atveju yra mėginama išgyventi svetimą gyvenimą – ir laiko, ir geografiniu požiūriu. Arba Lietuva yra laikoma pasaulio centru, arba dūsaujama dėl savos kultūros menkavertiškumo. Skiriasi ir šių požiūriu metodologinės prielaidos. Tradicionalistinis požiūris remiasi istorizmu ar net pragmatizmu, o liberalai bando (neretai,

mechaniškai) perimti istorijos kaip socialinio mokslo sampratą. Postmoderni kalbėseną, nereflektavus mūsų kultūros paradigminės kaitos, virsta intelektualine tuščiakalbyste, arba padeda pagrįsti visiškai nereformuotą anachronistinį mąstymą“ (Bumblauskas 1998: 18).

Kitas svarbus momentas, kad, istorinės sąmonės požiūriu „atrandamas lygmuo, kuriame nebėra hierarchinių struktūrų – juk ir tyrėjas, ir teoretikas, ir didaktikas, ir mokytojas, ir mokinys, ir pagaliau bet kuris pilietis turi konceptualius teiginius ir vaizdinius apie praeitį.“ (Bumblauskas 1998: 17-18) Ir nors mokslininkų pažinimo labiau pagrįstos ir labiau korektiškos, tai „nereikia, kad likusios visuomenės dalies pažinimo yra tik blyškūs akademinės visuomenės pažinimo atspindys.“ (Bumblauskas 1998: 18). Reikėtų sutikti su Gyvosios istorijos programos autoriumi, kad visuomenė turi kitus, nei istorikai istorinės sąmonės formavimosi šaltinius, bet reikėtų pridurti ir tai, kad istorikų akademinės bendruomenės istorinė sąmonė nėra vienalytė, ir tai, kad istoriko istorinė sąmonė nebūtinai yra tiesiogiai formuojama istoriko akademinio tyrimo. Gal būt tie istoriniai tyrimai gali būti nulemti istorinės sąmonės, kuri į save yra sugėrusi pačius įvairiausių dalykus, nebūtinai susijusių su akademiniais tyrimais? Gyvosios istorijos programą gyvoji istorija yra skirta istorinės kultūros ir su ja organiškai susijusios istorinės sąmonės lavinimui.

Istorijos ir istorinės sąmonės sąsajų svarstymas drašina pačią sociologiją aktyviau imtis ir sociologijos didaktikos. Tad kokios būtų sociologinės išvalgos sociologijos didaktikai? Reikėtų aiškiau apibrėžti, kas yra socialinių

mokslo didaktika. Reikalas tas, kad su pilietiniu ugdymu suaugusi socialinių mokslų didaktika neturi aiškių kontūrų, ji greitai įgyja tokius pavidalus, kurie atspindi galių santykius, susiklosčiusius tarp socialinių mokslų didaktikos bloką sudarančių disciplinų. Šie galios santykiai, nors ir atspindi santykius tarp disciplinų, nėra grįsti susitarimais ir todėl nėra konstruktyvūs. Socialinių mokslų didaktika turėtų remtis socialinių disciplinų bloką sudarančių mokslų didaktikomis. Būtent tokių didaktikų (ekonomikos, politikos mokslų, sociologijos, teisės) kūrimas yra neatidėliotinas uždavinys.

Tik sukūrus tokias didaktikas, rastūsi pagrindas kurti socialinių mokslų didaktiką. Aišku, jei tokios reikėtų. Čia pat reikėtų priminti, kad kol kas mokyklose socialinių mokslų disciplinų neturime, o mokiniai įpranta gauti žinias, kurias jie laiko socialinėmis, mokydamiesi humanitarinių dalykų. 2010 metais išleistas Leonido Donskio vadovėlis, kuris yra grįstas geriausiomis humanitarinių mokslų tradicijomis, tai akivaizdžiai liudija (žr. Donskis 2010). Kitaip tariant, socialinių mokslų požiūriu Lietuvos abiturientai yra neraštingi ir galbūt tai turi įtakos abiturientų pasirinkimams.

Ugdymo ir švietimo sociologijų peripetijos parodė, kad sociologijos didaktika arba sociologija mokykloje turėtų orientuotis ne į ugdymo procesus aptarnaujančią ugdymo sociologiją, bet į sociologinį raštingumą lavinančią švietimo sociologiją. Būtent švietimo sociologijos atskleistos nematomos švietimo pusės tyrimas ir toje nematomoje švietimo pusėje esančių galios santykių demaskavimas yra tinkamas pagrindas sociologiniam raštingumui, kurio reikia geram piliečiui, lavinti.

LITERATŪRA

- American Sociological Association. 2006. *Sociology and General Education. ASA Task Force Report to Council*. <http://www.asanet.org/images/asa/docs/pdf/Task%20Force%20on%20Sociology%20and%20General%20Education.pdf> (Žiūrėta 2014-01-21).
- Antikainen, A. 2005. „Classical Sociological Theories and the Modern Sociology of Education“ in J. Nyman (ed.) *Studies in the Sociology of Education and Culture*. Joensuu: Joensuu University Press, p. 12-24.
- Arum, R., I. R. Beattie, K. Ford. 2011. *The Structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Bourdieu, P. 1998 [1989]. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Brookover, W. B. 1949. „Sociology of Education: A Definition“. In: *American Sociological Review*, Vol. 14, No. 3: 407-415.
- Bumblauskas, A. 1997. „Akademinės istorijos ir istorijos didaktikos sankirta. Kn.: A. Poviliūnas (sud.) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Vilnius: Solertija: 56-65.
- Bumblauskas, A. 1998. „Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui“. Kn.: Dabašinskas, G. (sudarytojas) *Gyvosios istorijos programa: istorinė kultūra šiuolaikinės sąmonės formavimui*. Vilnius: Kultūros paveldo institutas: 15-70.
- Burawoy, M. 2004. „For Public Sociology“, *American Sociological Review* 70: 4-28.
- Donskis, L. 2010. *Pilietinis ugdymas. Bendrojo lavinimo mokyklų 10 klasės vadovėlis*. Vilnius: Versus Aureus.
- Grincevičienė, V., Senkus, V. 2008. *Pilietinio ugdymo ypatumai: pedagoginę praktiką atlikusių studentų požiūris*. Pedagogikal 92: 83-88.
- Hallinan, M. T. Chapter 1. Improving the Interaction Between Sociological Research and Educational Policy. In: M. T. Hallinan (ed.), *Frontiers in Sociology of Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer: 1-8.
- Herrington, G. S. 1947. „The Status of Educational Sociology Today“, *Journal of Educational Sociology. A Magazine of Theory and Practice* 21, No. 3: 129-139.
- Meighan, R., C. Harber. 2007 [1981]. *A Sociology of Educating*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Payne, E.G. 1929. „A Program of Educational Sociology“, *The Journal of Educational Sociology. A Magazine of Theory and Practice* 2 (8): 457-463.
- Payne, E.G. 1927. „Editorial Announcement“, *The Journal of Educational Sociology. A Magazine of Theory and Practice* 1 (1): ii-iv.
- Poviliūnas, A. 1997. „Naujų istorijos didaktikos metmenų ieškant“. Kn.: A. Poviliūnas (sud.) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Vilnius: Solertija: 5-11.
- Rūsenas, J. 1997a. „Istorijos didaktika Vakarų Vokietijoje: nauji istorijos tyrinėjimai savizinos link“. Kn.: A. Poviliūnas (sud.) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Vilnius: Solertija: 14-27.
- Rūsenas, J. 1997b. „Pasakojamosios galios raida, mokantis istorijos. Moralinės sąmonės ontogenezės hipotezė“. Kn.: A. Poviliūnas (sud.) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Vilnius: Solertija: 28-47.
- Rūsenas, J. 1997c. „Patirtis, aiškinimas, orientacija: trys istorijos mokymosi matmenys.“ Kn.: A. Poviliūnas (sud.) *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika*. Vilnius: Solertija: 48-55.
- Saha, L. J. 2008. „Sociology of Education“. In: Good, T.L. (ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook*. Sage Publications: 299-307.
- Sociology of Education. 1963. „Editorial Policy“, *Sociology of Education* 37 (1) (Autumn).
- Späte, K. 2006. „No prestige, no money, no contribution? The German Social Sciences' Didactics and the Omissions of Sociology: What it is all about“, *Journal of Social Sciences Education* 5, September: 72-81.
- Turner, J. H., D. E. Mitchell. 1997. „Contemporary sociological theories of education“ in L. J. Saha (ed.) *International encyclopaedia of the sociology of education*. Oxford: Pergamon: 21-42.
- Willis, P. 2012 [1978]. *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Farnham: Ashgate.

ABSTRACT**SOCIOLOGICAL INSIGHTS FOR THE DIDACTICS OF SOCIOLOGY**

The article aims to analyse the relationship between sociology and didactics of sociology. This relationship is analysed from different perspectives. Firstly didactics of sociology is analysed from the viewpoint of so-called didactics of social sciences and civic education. Secondly the article analyses the development of the interrelation between theory of education and sociology of education and searches the ideas for the conceptualization of didactics of sociology in this development. Three forms of the interrelation between theory of education and sociology of education are distinguished. Educational sociology emerged as normative and applied discipline that has assisted educational theory to articulate the educational aims and the means of their implementation. The sociology of education that emphasized the scientific and empirical rather than normative character was an alternative for the educational sociology and has revealed different aspects of education that were ignored by educational sociologists. The phenomena of the hidden curricula and its role in social and cultural reproduction were among them. The third form of interrelation is associated with the movement of public sociology. The proponents of public sociology put forward the questions of social function of sociology and the significance of sociological literacy for democratic society. The concept of public sociology stimulates the discussions about didactics of sociology. Thirdly the article searches the ideas for the interpretation of the relationship between sociology and didactics of sociology in the development of the liaisons between history and didactics of history. The concept of historical consciousness and understanding of historical culture solve the contradiction between academic history and didactics of history.

Sociologijos katedra,
Filosofijos fakultetas
Vilniaus universitetas,
Universiteto 9/1; LT-01513 Vilnius
arunas.poviliunas@fsf.vu.lt