

DOI: 10.15593/2224-9354/2020.3.4  
УДК 316.277:37.091.212.7



Е.А. Шуклина

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ ЗНАНИЯ

Рассмотрен потенциал методологических подходов феноменологической социологии знания для исследования образовательной успешности как социального и индивидуально-личностного феномена. Образовательная успешность анализируется в контексте концепций социологии знания Альфреда Шюца, Питера Бергера и Томаса Лукмана. Успешность исследуется как часть жизненного мира, как процесс и результат социального конструирования реальности. Принцип успешности рассмотрен в системе институционального распределения знания и институциональной экспертизы. Образовательная успешность характеризуется как часть социализации, как процесс идентификации и самоидентификации, как условие биографической ситуации «успеха».

Делаются выводы о возможностях феноменологической социологии знания углубить представления о связи между трактовками социальной успешности, индивидуальной (биографической) успешности и образовательной успешности, расширив представления о символической легитимации и механизмах формирования последней, особенностях ее функционирования в символическом поле социализации.

Показано, что возможности интерпретативной парадигмы снимают существующий крен в сторону позитивистских, структуралистских, прагматически ориентированных подходов в анализе образовательной успешности как социального феномена.

Ключевые слова: *успешность, социальная успешность, образовательная успешность, феноменологическая социология, социология знания.*

**Введение.** Проблемы образовательной успешности имеют сложившиеся традиции междисциплинарных исследований. В последнее десятилетие их актуализация во многом связана с кризисом институциональной образовательной успешности, оказывающей негативное влияние на рост ВВП развитых стран [1, с. 20]. В рамках же социологического знания существует три основных направления исследований, методологический потенциал которых позволяет осуществить их полноценный анализ. В соответствии с концепцией мультипарадигмальности социологии как науки Дж.Ритцера это парадигмы социального факта, социальной дефиниции и социального поведения [2, с. 571–572; 3].

Для первого метанаправления характерно доминирование позитивистских интерпретаций социальных фактов образовательной деятельности, берущих начало от концептуальных подходов Дюркгейма [4]. Исследование образования осуществляется через анализ крупных социальных структур и институтов в рамках макроподхода. В настоящее время это направление доминирует

---

© Шуклина Е.А., 2020

**Шуклина Елена Анатольевна** – д-р социол. наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», e-mail: e.a.shuklina@urfu.ru.

---

в изучении образовательной успешности как характеристики институциональной деятельности.

Парадигма социальной дефиниции апеллирует к концепции социального действия М. Вебера [5, 6]. Образовательная успешность здесь имеет возможность быть изученной с помощью теории действия, феноменологической социологии, символического интеракционизма и др. в рамках микроподхода [7–9]. Это направление исследовательского поиска получило свое развитие в концепции конструктивизма, но продолжает быть достаточно перспективным, не только вступая в противоречие, но и во многом нивелируя существующие ограничения первого [10, 11].

Парадигма социального поведения, восходящая к бихевиористским интерпретациям поведения Б.Ф. Скиннера, создает фундамент исследования образовательной успешности в теориях обмена [12, 13]. Методологическая эклектика сочетания макро- и микроподходов, характерная для данного направления, определяет специфику ее изучения.

В данном исследовании мы апеллируем к парадигме социальной дефиниции и методологическим возможностям феноменологической социологии [14–16]. Цель статьи – рассмотреть методологические возможности феноменологической социологии знания для анализа образовательной успешности. Это позволит в противовес макроподходам, реализуемым с позиции внешнего наблюдателя, найти связи между трактовками социальной успешности, индивидуальной (биографической) успешности и успешности образовательной, расширив представления о механизмах формирования последней. Образовательная успешность рассмотрена в контексте методологического потенциала социологии знания Альфреда Шюца, Питера Бергера и Томаса Лукмана.

***Успешность как часть жизненного мира.*** Ряд концептуальных положений Альфреда Шюца, заложившего основания феноменологической социологии знания, могут являться методологией для анализа феномена успешности как элемента жизненного мира. Решаемая в рамках феноменологической социологии задача состоит в возможности понять смыслы и значения, придаваемые людьми успешности как индивидуально-личностному и социальному феномену, формирующиеся в контексте интерпретирующей деятельности человека.

Видение данного феномена осуществляется сквозь призму теоретических подходов, реализующихся на основе таких базовых понятий, как жизненный мир, повседневность. В методологическом плане конструкт успешности равнозначен разновидности идеального типа и может быть концептуализирован как конструкт первого (уровень повседневных практик) и второго (уровень научного знания, характеризующийся требованием объективности) порядков. Первый позволяет понять, как в повседневной жизни человек организует свой опыт относительно личного успешного присутствия в социальном мире и выстраивает на его основе индивидуальную стратегию в повседневных практиках

достижения успеха. Конструкты второго порядка дают возможность получить представления о процессе становления успешности как социального феномена. При этом рассмотрение успешности сквозь призму обыденного мышления является базовым в понимании особенностей восприятия и осмысления социального мира человеком, его когнитивного стиля как модели вовлеченности личности в образовательную деятельность.

Понимание перехода от субъективных интерпретаций успешности отдельной личности к ее интерсубъективному видению, базирующемуся на взаимных интеракциях и элементах логического обобщения, – закономерный переход в формировании социального смысла данного феномена, определении его как части повседневного мира, а затем и дальнейшего исследования научными средствами [17].

Видение индивидуального и коллективного смысла образовательной успешности базируется на обыденном опыте и разделяемых людьми представлениях, формирующих интерсубъективный мир. Его доступность обеспечивается совпадением систем релевантностей, обуславливающих взаимное понимание субъектов и их коммуникацию. Интерсубъективный мир как «высшая реальность» формирует стандарты образовательной успешности, определяет дискурсивные практики и индивидуальные образовательные стратегии успеха, задает смысловой контекст конкретной ситуации личностного выбора. Интерсубъективный мир как мир значений, открытых пониманию, предлагает примеры успешности другого через наблюдение его поведения, интерпретацию мотивов и действий в конкретных ситуациях.

При этом на сформированные представления здравого смысла о ситуациях успешности в обществе оказывают влияние биографические траектории индивида. Более того, они являются условием для накопления индивидуально-го опыта успеха через осмысление интерсубъективных смыслов и практическую деятельность. Конкретные жизненные ситуации, в которых оказываются индивиды, во многом определяют различия в их представлениях о жизненной успешности, обогащая интерсубъективный мир новыми смыслами [18, с. 131].

Сама биографическая стратегия индивида является результатом освоения опыта успешности социальных ситуаций и выстраивается через достижение баланса в постоянном диалоге между индивидуальными интерпретациями успешности и обобщенными представлениями здравого смысла. Она определяется социокультурным контекстом ближайшего окружения, социализирующим воздействием интерсубъективного мира, во многом ответственным за индивидуальные интерпретации успешности.

В силу того, что объем повседневного знания о мире значительно превышает возможности личного опыта индивида, его представления об образовательной успешности складываются в дискурсивных практиках повседневного бытия, в языковом контексте систем релевантностей, которые доступны и ос-

мыслены. Биографически детерминированная ситуация образовательной успешности – это форма консенсуса, достигаемого актором в интеракциях и постижении очевидностей жизненного мира [19, с. 373].

Ограниченность запаса наличного знания, различающегося как у индивида, так и у группы объемом, структурными и качественными характеристиками, превращает, по А. Шюцу, его носителя в «эксперта» либо «человека с улицы», либо «хорошо информированного гражданина» [19, с. 561]. Зона компетентности «эксперта» относительно образовательной успешности будет совпадать со сферами профессиональной деятельности, ее обслуживающими, – сферами педагогики, психологии, образовательного менеджмента и пр. «Человек с улицы» сможет поделиться житейским опытом, полученным в разных областях повседневной реальности, опираясь на представления о типичных случаях успешности, характерных для его биографической ситуации. «Хорошо информированный гражданин» сможет рационализировать полученный практический опыт и логически осмыслить знания об успешности, систематизировав их и интегрировав в практику своей жизни и образовательной деятельности.

При этом важно понимать, что все эти три «идеальных типа» носителей знания об образовательной успешности являются результатом социального распределения знания (в концепции А.Шюца). Возникая на основе социально распределенного знания, они, как правило, не существуют в «чистом виде», а, взаимопересекаясь, присутствуют в разных соотношениях в каждом субъекте.

Процесс приобщения индивида к социально распределенному знанию (об образовательной успешности, в частности) осуществляется по Шюцу разными способами: непосредственным переживанием опыта другого, который является носителем успешных практик («очевидцем»); переживанием опыта другого, который открыто делится информацией о собственных ситуациях успеха («инсайдером»); освоением представлений другого, получившего социальные знания об успешности в рамках идентичной системы релевантностей («аналитика»); усвоением знания другого об успешности в рамках иной системы релевантностей («комментатора») [19, с. 567].

Представления индивида об успешности выступают в качестве разновидностей социально одобренного сообществом знания. Мнение группы, а также общественное мнение в целом способны придать определенным ситуациям успеха дополнительную весомость. Групповое признание позволяет идентифицировать те или иные результаты деятельности как успех, а способы его достижения как успешные стратегии и практики. Социально одобренное знание выступает в качестве регулятора конкретных практик успешности, корректируя их функционирование как в рамках внутригрупповых взаимодействий ближайшего окружения, так и при переходе к различным институциональным моделям успеха.

***Принцип успешности и социальное распределение знания.*** Продолжая разговор о связи успешности и социального распределения знания, обратимся

к подходам, реализуемым в работах П. Бергера и Т. Лукмана, прежде всего в трактате по социологии знания «Социальное конструирование реальности» [20].

Социальный запас знания определяет конкретную ситуацию успеха для индивида, обозначает ее пределы, давая «рецепты решения повседневных проблем» [20, с. 74]. В выборе своей жизненной стратегии человек, как правило, не выходит за рамки практически необходимого знания, обуславливающего его деятельность. Именно социальный запас знания предоставляет в его распоряжение схемы типизации опыта других людей, событий, явлений, которые влияют на его выбор и совокупность действий.

Социально распределенное знание задает типологию субъектов, имеющих разные представления об успехе и стратегиях образовательной успешности. Стратегии успешности дифференцируются в соответствии с зонами повседневности, определяемыми социальным распределением знания, организованного в понятиях релевантностей. Важный элемент знания повседневной жизни – знание релевантных структур других людей. Так, «я знаю лучше, чем мой врач, свои проблемы, связанные с помещением капитала, лучше, чем мой адвокат, я знаю свои язвенные боли; лучше, чем мой бухгалтер, свои поиски религиозной истины. Основные релевантные структуры, относящиеся к повседневной жизни, даны мне уже готовыми в самом социальном запасе знания» [20, с. 77–78].

Воспринимаемый как единое целое, социальный запас знания является средством интеграции разрозненного опыта индивида, формирует его видение реальности и понимание биографической ситуации, задает логику действий, обозначая границы их успешности.

Социальный фон событий организуется в контексте этого понимания. Оно не вызывает сомнений до тех пор, пока успешно описывает для индивида повседневную реальность. Проблемы начинаются, когда принципы организации реальности и результаты деятельности вступают в противоречие и не оправдывают ожиданий.

Таким образом, принцип успешности влияет на формирование социального запаса знания, которое базируется на практиках, определяемых как успешные. И при этом социальное распределение знания обеспечивает успешность отдельных индивидов, групп людей, снабжая их инструментами построения успешной жизненной траектории. Другими словами, индивидуальная успешность не только определена социальным запасом знания, но в то же время является фактором его накопления, воспроизводства, распределения.

***Успешность в системе институционального распределения знания.*** Проблема образовательной успешности обретает иной ракурс при рассмотрении ее в контексте институционального распределения знания. «Институциональный мир – как и любой отдельный институт – это объективированная человеческая деятельность» [20, с. 101–102], при этом объективируется социаль-

---

но эффективная деятельность, исторически доказавшая свою состоятельность и легитимность посредством сформированной социальной нормы. Институты возникают, когда «экстернализированные продукты человеческой деятельности приобретают характер объективности», т.е. представляют собой результат объективации, сконструированную объективность.

Успешная интеграция индивида в институциональные процессы предполагает сочетание экстернализации, объективации и интернализации, когда объективированный институциональный мир переводится в сознание следующих поколений в ходе социализации. Следующим поколениям передается система знания, воспринимаемая как объективная истина и интернализируемая, трансформируемая в субъективную реальность.

При этом легитимность институционализации постоянно подвергается сомнению и требует своего подтверждения в эффективной успешной деятельности на каждом новом временном отрезке. В легитимации нуждаются и все те формы социального контроля, которые обеспечивают институциональный порядок. Успешность здесь фигурирует в качестве принципа формирования институциональной нормы и критерия ее практической реализации посредством поддержания институционального порядка с помощью разнообразных форм социального контроля.

Границы институционализации, зависящие от всеобщности релевантных структур, имеют принципиальное значение для понимания особенностей формирования представлений об успешности в группе, сообществе, обществе. Величина институционализированного сектора определяет жесткость режима регламентации ролевой деятельности. Успешность идентифицируется с соответствием всех элементов ролевой структуры социальной норме, в то время как неинституционализированная деятельность обладает в достаточной мере широким спектром интерпретации социальной и индивидуальной успешности.

Формирование индивида в рамках институционального порядка гарантирует ему социально одобряемую эффективность, а выход за его пределы, любое принципиальное отклонение от институционального режима «воспринимается как уход от реальности» и идентифицируется с «моральной испорченностью, умственной болезнью или полным невежеством» [20, с. 110], т.е. исключением из социально-продуктивной деятельности.

Сам процесс накопления знания предполагает дифференциацию на «общедоступное», релевантное для всех знание и знание «специфически-ролевое» [20, с. 127–128], возникающее вследствие разделения труда. В силу этого освоение первого гарантирует эффективность выстраивания общей жизненной стратегии индивида, второго – успешность профессиональной (в том числе и образовательной). Знания разного типа взаимосвязаны, находятся в состоянии обмена. Это способствует интернализации индивидом всей системы институциональных требований, субъективно воспринятых, понятых и трансформированных индиви-

дуальным сознанием. При этом «весь социальный запас знания актуализирован в каждой индивидуальной биографии» [20, с. 135].

Связь образовательной успешности с освоением институциональной роли обусловлена тем, что последнее требует быть «посвященным в различные когнитивные и даже аффективные уровни системы знания, прямо или косвенно соответствующей данной роли» [20, с. 127], а не ограничивается только выполнением рутинных действий. Поэтому образовательную успешность необходимо рассматривать как комплексный феномен, как процесс и результат освоения системы знаний, с подсистемами разного типа и уровня: когнитивного/аффективного; общедоступного/специфически-ролевого; повседневного/научного и пр. В этом проявляется тесная связь между социальной ролью и успешной интернализацией соответствующей ей системы знания.

Успешность социализации, интеграции индивида в институциональный порядок предполагает его легитимацию на двух уровнях. На макроуровне (институциональном) институциональный порядок «должен иметь смысл для всех участников различных институциональных процессов» [20, с. 152]. Субъективное признание его общего смысла означает, что индивид всегда готов включиться в них, осознает себя их частью. Институциональная среда воспринимается им как приемлемое условие жизни и построения собственной жизненной траектории успеха. Этот тип легитимации характеризует горизонтальный уровень интеграции всех со всеми. Образовательная успешность здесь выступает инструментом освоения социально накопленного знания.

Критерием легитимации на микроуровне (индивидуальном) является то, что человек осмысленно выстраивает собственно биографию, проходя ступени институционального порядка. Субъективная осмысленность и значимость биографической траектории для индивида, осознание ее как успешной, характеризует вертикальный уровень интеграции. Образовательная успешность здесь идентифицируется с комплексом инструментов саморефлексии и самоконструирования индивида.

«Вертикальный» уровень, включающий жизненное пространство отдельных индивидов, следует объединить с «горизонтальным» уровнем интеграции и субъективной значимости институционального порядка» [20, с. 152]. Это слияние позволит говорить о легитимации институционального порядка, обеспечивающего успешную социализацию индивида, и адекватном понимании роли образовательной успешности как институционального феномена.

**Условия биографической ситуации «успеха».** П. Бергер и Т. Лукман констатируют наличие диалектической связи «между идентификацией со стороны других и самоидентификацией, между объективно предписанной и субъективно установленной идентичностями» [20, с. 214]. Иметь определенную идентичность – значит «занимать особое место в мире, предписываемое определенными правилами» [20, с. 215]. Субъективный акт идентификации равно-

---

силен интернализации как форме присвоения социального мира. Взаимодействие объективной и субъективной реальностей обусловлено осознанием личностью себя и обобщенного другого как носителя правил, существующих «извне».

В предельном приближении социальная/индивидуальная успешность может быть реализована через достижение симметрии в ситуации транзита объективной реальности в субъективную и наоборот. Понята как динамическая составляющая перехода, при котором мера и баланс являются условием взаимосвязи идентичностей и критерием успешности присвоения биографической траектории. Сдвиг в любую из сторон, доминанта социо- и/или индивидуоцентризма – показатель отклонения от широко понимаемой нормы оптимальности и успешности транзита социального в индивидуальную биографическую ситуацию.

При этом субъективная биография никогда не может быть полностью социальной, несмотря на то, что, по П. Бергеру и Т. Лукману, «объективная реальность может быть легко «переведена» в субъективную реальность и наоборот», однако симметрия между ними не может быть полной, статичной, раз и навсегда данной. Субъективная биография воссоздается в каждом акте взаимодействия «между индивидуальным и объективным социальным мирами» [20, с. 218] как непрерывный поиск баланса и выстраивания биографически определенной траектории успеха/неуспеха. Баланс здесь рассматривается как очевидная дань норме, как успешный проход между Сциллой (пещерой объективирования и институционального поглощения) и Харибдой (пучиной субъективного безумия).

**Успешная социализация и власть экспертизы.** Процесс социализации в социологии знания напрямую связан с образовательной успешностью. Но успешность при первичной и вторичной социализации принципиально отличается типом и способом освоения знания. Первичная социализация, осуществляясь неформально, предполагает, что «ребенок интернализирует мир своих родителей как мир», как целостность, реальность которой самоочевидна и утверждается с неизбежной естественностью. «В процессе вторичной социализации, как правило, усваивается институциональный контекст» [20, с. 128–129], который усилен с помощью специальных педагогических техник. Вторичная социализация реализуется в рамках формального образования. Его процесс и результат (т.е. образовательная успешность) в отличие от первичной социализации не предполагает высокой степени идентификации со знанием, а интернализация хрупка, ненадежна в сравнении с интернализациями первичной социализации [20, с. 234].

Успешность первичной социализации доминантна, а вторичной хрупка и во многом определяется символической властью институциональной экспертизы. При этом символическое поле социализации обладает потенциалом свободы интерпретаций успешности.

Одной из ключевых проблем социализации является оценка ее успешности. По П. Бергеру и Т. Лукману она напрямую связана со специализацией системы знания, возникающей в результате разделения труда и, как следствие этого, апеллирующей к экспертизе, претендующей на эксклюзивную осведомленность в областях социетального знания, ответственных на этот процесс. При этом универсальные эксперты не только оценивают успешность социализации в соответствии с его особенностями, но и «требуют всей полноты полномочий, распространяющихся на этот запас знания», притязая «на экспертизу относительно конечных определений реальности как таковой» [20, с. 190–191]. Распространение власти экспертизы на успешность социализации регламентирует процедуры выработки ее теорий.

Гипотетически существует парадигматическая перспектива формирования универсального знания, ответственного за социализацию, монополю определяющего предельные значения ее реальности. Но теоретизирование по поводу успешной социализации небесконфликтно и проблематизируется практикой. «Особое раздражение вызывают притязания экспертов на то, что они лучше знают конечное значение деятельности практиков, чем сами практики» [20, с. 190]. Конфликт провоцирует противостояние разных групп экспертов, борющихся как за отстаивание существующего определения реальности, так и за ее переопределение. Прагматизация теорий успешности социализации связана не только с их качеством, но и соответствием интересам социальных групп, ангажирующих их появление и выступающих в роли носителя.

Экспертиза включена в процессы институционализации, призвана легитимировать институциональные нормы, формулировать институциональные ценности, усиливая либо разрушая тенденции традиционализма и инерции. Институты социализации воспроизводят социальный порядок ровно до тех пор, пока не становятся «проблематичными». При этом существует определенный зазор между институциональными практиками социализации и их символической легитимацией. Утрачивая прагматическую функциональность, они продолжают существовать в символическом поле в силу традиции или потому, что «это правильно в терминах предельных определений реальности, провозглашаемых универсальными экспертами» [20, с. 192].

Символическое поле социализации, в силу своей достаточной автономности, не регламентируется жестко системой социальных институтов. Поэтому эксперты – институциональные администраторы не в полной мере способны его монополизировать, навязывая унифицированные, институционально приемлемые определения реальности. Конкурирующие концептуализации, даже подвергаясь социальной сегрегации, создают условия для «спящих» институтов социализации, конвертируя их многообразие в будущую успешность.

Ограниченность функционалистской интерпретации институтов социализации как раз связана с отсутствием необходимой оптики для анализа ее сим-

волического поля. Думается, что скорее всего универсальная оптика для успешной социализации возможна в условиях плюрализма экспертных сообществ, сочетающих в себе все разнообразие институциональных и внеинституциональных конфигураций символического пространства определений реальности.

**Общие выводы.** Обращение к методологии феноменологической социологии знания при анализе образовательной успешности позволяет поставить ряд исследовательских проблем, которые могли быть актуальными для дальнейшего изучения.

Традиционная трактовка образовательной успешности в рамках макроподходов позитивизма, институционализма, структуралистского анализа имеет определенные ограничения, поскольку предполагает ее рассмотрение с точки зрения системных, функциональных, институциональных аспектов. Здесь успешность как ценностная и нормативная характеристика образовательной деятельности, ее институциональный регулятор вступает в противоречие с возрастающей потребностью исследования феномена успешности как субъективной реальности.

Микросоциологический ракурс видения данного феномена позволяет рассмотреть его становление, создание и воссоздание в процессе конструирования человеком социальной реальности. Достоинство феноменологического подхода заключается в анализе успешности через погружение в жизненный мир в контексте интерпретирующей деятельности человека, возможности увидеть, как intersубъективный мир формирует стандарты образовательной успешности, определяя индивидуальные образовательные стратегии и смысловой контекст конкретной личной жизненной траектории успеха.

Социология знания расширяет представления об образовательной успешности, рассматривая освоение субъектом повседневного знания как образовательную деятельность не только формального, но и неформального типа, которая лежит в основе успешной социализации личности. Понимание социального распределения знания в единстве процессов экстернализации, объективации и интернализации знания, обеспечивающих человеку успешность интеграции в социальную реальность, позволяет увидеть, как принцип успешности, объективированный в социальном мире, переводится в сознание субъекта в ходе социализации и, трансформируясь, ищет новые формы объективации в реальности.

Концепция социального конструктивизма дает возможность углубленного исследования биографической ситуации «успеха» личности через анализ процессов идентификации и самоидентификации как субъективных актов интернализации, освоения/присвоения социального мира, понимания субъективной биографии успеха как поиска баланса между индивидуальным и объективным социальными мирами.

Феноменологическая социология знания позволяет вновь поставить проблему, «что есть образовательная успешность?», какова ее символическая легитимация и сфера свободы интерпретации, каким образом институциональная экспертиза определяет ее нормы, формулирует ценности, как связана прагматическая функциональность образовательной успешности с ее функционированием в символическом поле социализации.

Проблема институционального кризиса образовательной успешности здесь определена конфликтом между системой институционального распределения знания, ее субъективной легитимацией и принятием личностью собственной биографической траектории успешности в ней. Разрыв и конфликт между этими параметрами связан с латентными изменениями в системе социального распределения знания, которые еще не осознаны институциональными теориями и требуют изучения жизненного мира на уровне реальных повседневных практик успешности. Феноменологический подход позволяет, тем самым, нивелировать крен в сторону прагматизации теорий образовательной успешности среди конкурирующих концептуализаций.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».*

## Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2018. – 107 с.
2. Ритцер Дж. Современные социологические теории. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
3. Smelser Neal. Problematics of sociology: The Georg Simmel Lectures. – Berkley: University of California Press, 1995. – 138 p.
4. Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение. – М.: Канон, 1995. – С. 273–287.
5. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 707–736.
6. Ионин Л.Г. Понимающая социология. Исторический и критический анализ. – М.: Наука, 1979. – 208 с.
7. Shutz A. The Phenomenology of the Social World. – Evanston, IL: Northwestern University Press, 1967. – 255 p.
8. Berger P. Invitation to Sociology. – Pelican Press, 1966. – 191 с.
9. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов / ИНИОН РАН. – М., 2009. – 290 с.

10. Searle J. *The Construction of Social Reality*. – New York, Free Press, 1995. – 256 p.
11. Интервью с профессором Томасом Лукманом // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2002. – № 4. – С. 5–14.
12. Homans G. *Social behavior: Its elementary forms*. – N.Y., Burlingame: Harcourt, Brace & World Inc., 1961. – 404 p.
13. Homans G. *The Human Group*. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1950. – 484 p.
14. Абельс Хайнц. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб.: Алетей, 2000. – 272 с.
15. Девятко И.Ф. Социологические теории деятельности и практической рациональности. – М.: АВАНТИ ПЛЮС, 2003. – 336 с.
16. Зборовский Г.Е., Знание и образование в социологии: теория и реальность. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013. – 484 с.
17. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках // Американская социологическая мысль: тексты. – М.: Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и упр., 1996. – 560 с.
18. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129–137.
19. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 1056 с.
20. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

## References

1. Dvenadsat' reshenii dlia novogo obrazovaniia [Twelve solutions for new education]. *Doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshei shkoly ekonomiki*. Moscow, Higher School of Economics, 2018, 107 p.
2. Ritzer G. *Modern sociological theory*. 5th ed. (Russ.ed.: Rittser Dzh. *Sovremennye sotsiologicheskie teorii*. 5-e izd. St. Petersburg, Piter, 2002, 688 p.).
3. Smelser Neal. *Problematiks of sociology: The Georg Simmel lectures*. Berkeley, University of California Press, 1995, 138 p.
4. Durkheim E. *La sociologie* (Russ. ed.: Diurkgeim E. *Pedagogika i sotsiologiya*. Sotsiologiya. Moscow, Kanon, 1995, 352p.).
5. Weber M. *Wissenschaft als Beruf und Berufung* (Russ. ed.: Veber M. *Nauka kak prizvanie i professiia*. *Izbrannye proizvedeniia*. Moscow, Progress, 1990, pp. 707–736).
6. Ionin L.G. *Ponimaiushchaia sotsiologiya. Istoricheskii i kriticheskii analiz* [Understanding sociology. Historical and critical analysis]. Moscow, Nauka, 1979, 208 p.

7. Shutz A. *The Phenomenology of the social world*. Evanston, IL, Northwestern University Press, 1967, 255 p.
8. Berger P. *Invitation to sociology*. Pelican Press, 1966, 191 p.
9. Mid Dzh. G. *Izbrannoe: Sbornik perevodov [Selected: Collection of translations]*. Moscow, INION RAN, 2009, 290 p.
10. Searle J. *The construction of social reality*. New York, Free Press, 1995, 256 p.
11. Interv'iu s professorom Tomasom Lukmanom [Interview with Professor Thomas Luckmann]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. St. Petersburg, 2002, no. 4, pp. 5–14.
12. Homans G. *Social behavior: Its elementary forms*. New York, Burlingame, Harcourt, Brace & World Inc., 1961, 404 p.
13. Homans G. *The Human Group*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1950, 484 p.
14. Heinz A. *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (Russ. ed.: Abel's Khaints. Interaktsiia, identichnost', prezentatsiia. Vvedenie v interpretativnuiu sotsiologiiu. St. Petersburg, Aletei, 2000, 272 p.).
15. Deviatko I.F. *Sotsiologicheskie teorii deiatel'nosti i prakticheskoi ratsional'nosti [Sociological theories of activity and practical rationality]*. Moscow, AVANTI PLIuS, 2003, 336 p.
16. Zborovskii G.E. *Znanie i obrazovanie v sotsiologii: teoriia i real'nost' [Knowledge and education in sociology: Theory and reality]*. Yekaterinburg, Ural Institute of Humanities, 2013, 484 p.
17. Shiuts A. *Formirovanie poniatii i teorii v obshchestvennykh naukakh. Amerikanskaia sotsiologicheskaiia mysl' [Concept and theory formation in the social sciences]*. Moscow, International Academy of Business and Management, 1996, 560 p.
18. Shiuts A. *Struktura povsednevnogo myshleniia [Structure of everyday thinking]*. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 1988, no. 2, pp. 129–137.
19. Shiuts A. *Izbrannoe: Mir, svetiashchiisia smyslom [Selected works: The world lighting with sense]*. Moscow, Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia (ROSSPEN), 2004, 1056 p.
20. Berger P.L., Luckmann T. *The social construction of reality. A treatise on sociology of knowledge* (Russ. ed.: Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniia*. Moscow, Medium, 1995, 323 p.).

*Оригинальность 84 %*

Получено 20.05.2020    Принято 19.06.2020    Опубликовано 28.09.2020

**E.A. Shuklina**

## **EDUCATIONAL SUCCESS IN THE PHENOMENOLOGICAL SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE**

The article discusses the potential of the methodological approaches of the phenomenological sociology of knowledge for the study of educational success as a social and individual phenomenon. Educational success is analyzed in the context of the concepts of sociology of knowledge by Alfred Schütz, Peter Berger and Thomas Luckmann. Success is investigated as a part of *Lebenswelt*, as a process and result of the social construction of reality. The principle of success is considered in the system of institutional distribution of knowledge and institutional expertise. Educational success is characterized as a part of socialization, a process of identification and self-identification, as a condition for the biographical situation of "success".

Conclusions are drawn about the possibilities of the phenomenological sociology of knowledge to deepen the understanding of the relationship between the interpretations of social success, individual (biographical) success and educational success, expanding ideas about the symbolic legitimation and mechanisms of the formation of the latter, the features of its functioning in the symbolic field of socialization.

It is shown that the possibilities of the interpretative paradigm remove the existing bias towards positivist, structuralist, pragmatically oriented approaches in the analysis of educational success as a social phenomenon.

*Keywords: success, social success, educational success, phenomenological sociology, sociology of knowledge.*

**Elena A. Shuklina** – Doctor of Sociology, Professor, Department of Sociology and Public and Municipal Administration Technologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, e-mail: e.a.shuklina@urfu.ru.

Received 20.05.2020

Accepted 19.06.2020

Published 28.09.2020