

© 1994 г.

А.Л. ЗИМИН

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ОСТАЮТСЯ

Проблема образования — тема для российской науки и культуры не новая. Она десятилетиями обсуждается учеными, педагогами, писателями, родителями, общественными и государственными деятелями и с завидным постоянством остается актуальной. Литература, посвященная образованию, огромна, но, к удивлению, сколько-нибудь полного удовлетворения заинтересованному читателю не доставляет.

Казалось бы, феномен образования исследован уже вдоль и поперек, а потому знакомство с ним может идти только по проторенным дорожкам. Однако действительность убеждает в обратном: каждый новый шаг в развитии культуры, социально-политической ситуации, научной методологии понуждает взглянуть на образование свежим взглядом и увидеть в нем то, что ускользало или было недоступно другим исследователям. Развитие в нашей стране социологии как самостоятельной отрасли знания подготовило предпосылки для соответствующего методологического взгляда на образование. Результаты этой работы не замедлили сказаться. В 60—70-е годы в России начала формироваться социология образования, о чем свидетельствует появление статей и монографий Н.А. Аитова, В.Г. Афанасьева, Г.Н. Волкова, А.П. Владиславлева, Л.Н. Лесохиной, Р.Р. Мавлютова и др. авторов. В 1980 г. вышла в свет книга одного из ведущих специалистов в этой отрасли Ф.Р. Филиппова «Социология образования», в которой автор попытался обобщить и систематизировать основные идеи того времени. Книга привлекла к себе внимание многих исследователей и вызвала отклики. Были у нас позднее и другие публикации на данную тему.

И вот через 12 лет после выхода книги Ф.Р. Филиппова появилась новая монография с точно таким же названием¹. Первый вывод, к которому подводит знакомство с вышедшей книгой, — становление социологии образования продолжается. Это касается прежде всего уточнения определения ее предмета.

У Ф.Р. Филиппова «социология образования есть специальная социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие систем образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой». Наряду с этим она изучает влияние образования на изменение социальной структуры общества, на достижение ее социальной однородности как одной из главных целей социалистического развития. В соответствии с этими определениями разворачивается основное содержание книги.

И В.Я. Нечаев склонен рассматривать социологию образования как отраслевую науку, имеющую свой объект и предмет. Объект — «это сфера образования, т.е. та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной или неинституциональной организацией» (с. 12).

Предмет — «во-первых, состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования. Во-вторых, законы, принципы, механизмы, технологии учения социокультурной деятельности. В-третьих, взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, те процессы, которые складываются в ходе такого взаимодействия, влияния образования на целостное, гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те виды деятельности, которые составляют его целостное, общественное бытие» (с. 16).

Из приведенных определений видно, что В.Я. Нечаев значительно расширяет сферу компетенции социологии образования, включая в ее предмет изучение *учения*, т.е. основное внутреннее содержание образования.

Смысл в такой трактовке, безусловно, есть. На учение как важнейшую составляющую образовательного процесса можно и даже пора взглянуть глазами социолога. Но не спешит ли автор, категорично заявляя: «... Пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными» (с. 14)?

Конечно, изучение процесса учения — нечто новое для отечественной социологии образования. Средства социологического исследования — опросы, анкетирование, пилотаж, мониторинг и т.д. — универсальны и применимы в принципе к любому социальному явлению, попадающему в поле научного или практического внимания. Но учение как процесс обладает некоторой спецификой, вынуждающей отнестись к нему с осторожностью в данном случае. Взять хотя бы индивидуальный характер этого процесса, о чем много говорилось в последнее время. Словом, стоит задуматься прежде чем идти дальше.

Пожалуй, и сам В.Я. Нечаев понимает, что требуется соблюсти паузу в суждениях, но тем не менее не делает этого, а обращает внимание на культурные ценности, по поводу освоения которых и «складывается процесс учения как вид социокультурной деятельности» (с. 15), и предлагает рассматривать социологию образования как подотрасль социологии культуры (там же). Соответственно принципы, условия и теоретические выводы (какие?!) последней становятся для социологии образования обязательными. Вместе с тем социология образования в его интерпретации становится частью социологии воспитания. Таким образом, социология образования в качестве отраслевой социологии получает привязку еще к двум отраслевым социологиям.

Что от этого выигрывает каждая из них? Автор монографии полагает, что данный подход позволяет субординировать все эти процессы на основе общего качества: «... Социология образования имеет дело с особым проявлением социального — с социокультурным» (там же). Не спорим, вероятно, это так.

Но все же как быть с процессом учения? На первый взгляд, изучение законов, принципов, механизмов и технологий учения более приличествует педагогике и психологии, а, может быть, философии. Эти области знания не закрыты для социолога, желающего серьезно отнестись к своему исследованию. Стремится ли автор осмыслить проблемы с их помощью? Такая задача

¹ Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992.200 с.

должна прослеживаться при рассмотрении структуры социологии образования с точки зрения анализа учения. Однако, заглянув в соответствующий раздел, обнаруживаешь, что структура социологии образования трактуется столь широко, что фактически растворяется бесследно. Вместо заявленного вопроса предлагаются рассуждения по поводу научной формы закона, комплексности, системности применения методов, разнообразия культурно-исторических подходов и т.п.

Ситуацию не спасает и попытка специально рассмотреть в отдельном разделе учение как вид социокультурной деятельности. Здесь прежде всего настораживает утверждение, что «в литературе для обозначения этого процесса используется ряд терминов: учение, обучение, научение, образование и др.» (с. 24.). Чувствуется, что автор отдает себе отчет в некоторой тождественности учения и образования. Но вот чем же учение отличается от образования, что в нем такого, что делает его относительно самостоятельным? Согласно автору, сложившиеся к настоящему времени концепции учения тяготеют к трем направлениям. Среди них усвоение: 1) знаний, 2) опыта, 3) культуры. Сам он очевидно отдает предпочтение культурно-исторической концепции учения, которую полагает современной и видит в ней «теоретический задел реконструкции предметной области социологии образования» (с. 29). Последовательный же социокультурный подход к анализу учения, по его мнению, предполагает в качестве ведущей категории «ценность», которую он определяет как основную категорию и социологии культуры, и социологии образования. «Категориальный подход» давно используется как сильный аргумент в «темных» вопросах. Помогает ли он в случае с феноменом учения? Нужен ли он, чтобы представить этот феномен как усвоение субъектом ценностей культуры или как выработку механизмов их культурного овладения? Складывается впечатление, что нужен он для более простых вещей. К примеру, заключить, что воспитание — общее, учение — частное. Однако конечный вывод автора, сделанный после сравнения учения с трудом и воспитанием, смягчает абстрактность предыдущих рассуждений: «Учение выражает основное содержание образования. В свою очередь образование можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Оно интегрирует различные виды учебной деятельности в единую социальную систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества» (с. 39).

И все-таки недоумение нам обеспечено. Что нового вносит «социологический» анализ учения в ставшее уже традиционным понимание образования?

Новым, пожалуй, в данном случае следует признать попытку представить систему образования как сумму технологий процесса учения. С этой точки зрения вполне уместен вопрос о моделировании феномена образования и его места в системе общественных потребностей. Метод моделирования сам по себе не вызывает возражений, вряд ли моделирование образовательных процессов нуждается в оправдании. Еще древние конструкторы и архитекторы прежде чем приступить к строительству различных механизмов, сооружений, зданий, часто создавали их уменьшенные модели. Известны и теоретические модели социальных конструкций. Классическим примером в данной области является знаменитое идеальное государство Платона, проект которого он столь неудачно пытался реализовать в Сиракузах. Не пренебрегают методом моделирования и современные практики и теоретики, в том числе социологи. Зачем автору тратить 25 страниц текста на обоснование правомерности применения столь очевидного приема? Удивление не ослабевает, а усиливается при знакомстве с заключительным положением раздела о моделировании, согласно которому «только в сотрудничестве с педагогами... могут быть созданы методы, механизмы, технологии, способные оказать действенное влияние на процессы поиска и реконструкции целей, построение программ и технологий учебной работы» (с. 64). Если всем этим займутся социологи, то что же в конечном счете останется на долю педагогов и психологов? Стоит ли социологу взваливать на свои плечи ношу, которую на протяжении столетий в целом весьма достойно несут преподаватели всех степеней и рангов?

Аналогичные чувства вызывает и раздел о сфере образования и ее структуре. Он начинается с попытки разграничения понятий «среда» и «сфера» в их социологическом звучании. Читателю объясняется: «Если среда — это все то, что окружает, пронизывает, вовлекается в орбиту деятельности субъекта либо в качестве предмета, либо как средство, либо как условие, то сфера — это уже некий результат определенным образом упорядоченной среды» (с. 65). Понятно?! Однако слышатся весьма знакомые мотивы советской псевдофилософской схоластики: «Понятие "сфера деятельности" раскрывает предметное содержание действий субъекта, соотносит его с внешними условиями и дает представление о том, как же конкретно организует свою жизнь субъект в исторически заданных условиях, чем поддерживается воспроизводство его общественной жизни» (там же). Только при чем здесь социология?

Похуже, что под видом социологии образования нам предлагается книга, имеющая к социологии отношение разве что по своему названию.

Но, может быть, такой вывод преждевременен? Читаем дальше: «Сфера образования не может выйти на нормальный уровень функционирования, если не будет поддержки других сфер общественных процессов, в своем единстве наполняющих жизнь человека до пределов социально приемлемого бытия... Следуя своим целям и намерениям, человек вполне естественно соотносится не со всей общественной средой и сферой, а с их элементарными ячейками, оказывается в некоем узелке связей этой сферы — в жизненной ситуации. Череда ситуаций как последовательная смена кадров образует жизненную цепь... Социокультурная форма занятий поддерживается технологиями и методами. Как элемент среды она обладает для субъекта также и неопределенностью, стохастичностью; в ней далеко не все вписывается в рамки сложившихся ориентации, не все адаптировано привычными действиями...» (с. 66—68). Да простит нас читатель за столь длинное и утомительное цитирование, но оно необходимо, чтобы убедиться в оценке книги.

Можно, конечно, допустить, что поток, мягко говоря, спекулятивных несоциологических рассуждений потребовался автору, чтобы обосновать свое видение социологии образования, и после того, как намеченная операция осуществлена, начнется, наконец, собственно социологический анализ феномена учения. Сия надежда не сбывается. Раздел, посвященный системе народного образования, выглядит столь же отвлеченным и схематичным, как и предыдущие: дошкольное образование, школьное, профессиональное, профессионально-техническое, среднеспециальное, высшее, система повышения квалификации — все это давно и хорошо известные формы и ступени образования. Сказано ли в книге относительно них что-либо такое, чего не было у других исследователей? При всем желании нам этого не удалось обнаружить, как не удалось обнаружить связи приведенной в этом разделе информации с главной идеей автора — изучением процесса учения.

Тривиален и раздел, в котором рассматривается взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни. В разряде сфер фигурируют: учение, научная, производственно-трудовая, художественная деятельность, быт, семейные отношения, досуг, общественно-политическая деятельность, управление и т.д., то есть все то, что так или иначе анализировалось в различных работах в связи с образованием. И нет никакой необходимости убеждать кого-либо в том, что образование обусловлено социальными условиями и само оказывает влияние на их динамику. Это давно уже стало общим местом и, к сожалению, мало продвигает исследователей в деле анализа конкретных форм отмечаемых взаимодействий.

Определенный интерес представляет авторское стремление к выявлению структур рассматриваемых явлений, склонность к структурному анализу. При этом автор уделяет особое внимание определению понятий. Однако дать определение понятию — это еще даже не поддела. Бывает, что определение несет в себе больше неизвестного, чем известного, и не столько способствует адекватному знанию, сколько затрудняет его. Так, в приведенных определениях социальная структура подводится под понятие «система взаимоотношений субъектов», а структура социальной сферы — под понятие «система занятий населения» (с. 68). С логической точки зрения структура выступает здесь как частный случай системы, некий ее инвариант. Казалось бы, все правильно. Однако автор обходит стороной очень важный вопрос: по каким параметрам будет осуществляться в данном конкретном случае структурный анализ сферы образования? Ведь речь-то идет прежде всего о сфере образования. Или это не так? Предпринятый на с. 69—73 и последующих анализ того, что автор называет занятиями населения, ответы на эти вопросы так я не позволяет получить. Ибо, что там ни говори, а «система занятий населения в жизненных ситуациях» не объясняет основных составляющих сферы образования, а в лучшем случае может служить некоей установкой, своеобразным введением к изучению последней.

В следующем крупном разделе работы говорится об «учебном процессе и его структуре». Здесь структуру учебного процесса автор пытается представить в трех измерениях: «Во-первых, в фазах, формах воспроизведения и реализации нормативных моделей деятельности и образования, их требований и ориентиров... Во-вторых, измеряемая модель охватывает область взаимодействий учащегося и преподавателя, ее структуру, представляет реальный цикл учебных занятий, т.е. технологию учебного процесса... В-третьих, эта структура может быть рассмотрена в контексте широкого взаимодействия учебных и внеучебных факторов в культурогенезе учащегося, в его образовании» (с. 107—108). И далее текст, посвященный учебной дисциплине и учебному плану, учебной программе, социокультурной функции метода в учебном процессе, а также технологии учебного процесса. Текст последовательный, методичный, рассудительный и вместе с тем весьма отвлеченный, вне конкретной связи с реальной

образовательной практикой. Теоретические изыски не опираются на какую-либо эмпирическую базу. А если такая и используется автором, то все сведения о ней остались за скобками, т.е. за пределами монографии. Читателю остается только догадываться о них, а это само по себе занятие не из благодарных.

Раздел о социальной структуре сферы образования в какой-то степени конкретизирует позицию автора относительно структуры социальной сферы. Это, пожалуй, наиболее близкий к собственно социологической проблематике раздел книги. По крайней мере в нем говорится об основных социологических понятиях и методах. По мнению автора, в анализе социальной структуры сферы образования сложились два подхода. «Первый связан с характеристикой места социальных групп в сфере образования, с естественным разделением труда в учебном процессе... Второй подход — выход на макроструктуру общества, обусловлен задачами анализа места социальных групп, сферы образования в общей социальной стратификации» (с. 137). Позиция В.Я. Нечаева состоит в том, что он считает возможным и иной, третий подход. Дело в том, что определение места учащихся среди других страт серьезно затруднено, так как они «составляют переходную границу в социальной структуре общества» (там же). Этот переход охватывает постоянно увеличивающийся отрезок жизни современного человека. А при переходе к непрерывному образованию делает человека вечно учащимся. Такое положение дел ставит перед социологом весьма серьезную проблему: «насколько самостоятельна по своим социально-культурным признакам группа учащихся и по каким генетическим связям она тяготеет к другим социальным группам?» (с. 138).

Автор полагает, что наиболее существенными оказываются генетические связи учащихся с интеллигенцией. Усматривая в характеристике интеллигенции как социальной группы «нечастную научную проблему», он стремится дать собственное ее понимание. Исходным здесь служит утверждение, что в социологии культуры и образования более оправдано определение интеллигенции через ее функцию в культуре, а не через ее сопричастность умственному или творческому труду, что более традиционно. Эту функцию интеллигенции В.Я. Нечаев видит в том, чтобы обеспечивать сохранение, интеграцию создаваемых культурных ценностей в жизни общества и в этом смысле — их умножение. Как социальная группа интеллигенция выдвигается на определенном этапе истории и принимает на себя роль создателя образцов, т.е. норм действий для последующей репродукции и ориентации. «Интеллигенты — это мастера, творцы, своими творениями они формируют ценностно-ориентационную основу последующей культурной деятельности. Их действиями поддерживается обмен между производителями человеческой культуры, складывается основа оценки» (с. 139).

Конечно, слов нет, определение интеллигенции как социальной группы, достоянием которой является главным образом умственный, или, более строго, творческий труд, далеко не истина, особенно в наше время, когда круг профессий, требующих ума и творчества, неуклонно расширяется. Наряду с этим происходит значительное изменение в традиционных профессиях, связанных с производством привычных материальных и духовных ценностей. Разве можно отказать в творчестве, интеллекте труду современного закройщика или парикмахера? Конечно, каждое дело требует овладения азбукой навыков, обучения им. Без этого нет воспроизводства культуры как духовной, так и материальной. Но вместе с тем не все «грамотные» люди поднимаются до вершин художественной прозы и поэтического стихосложения. Однако от этого их труд не лишается интеллектуального начала и творческого характера.

Разделяя мысль автора относительно того, что недостаточно интеллигенцию как социальную группу определить в качестве носительницы интеллекта, ума, знаний, культурного опыта и т.д., трудно согласиться с ее определением через ту функцию, которую она (и только она) якобы выполняет в культуре, — обеспечивать сохранение, интеграцию и приумножение создаваемых культурных ценностей в жизни общества.

Почему? Да ведь культура-то, по В.Я. Нечаеву, есть единство материальных и духовных ценностей. Понимаемая таким образом культура принадлежит не отдельным социальным группам — ее творцам и хранителям, а всему обществу. Более того. Культура в конечном счете — это и есть общество, т.е. все то, что отличает *homo sapiens* от иных природных существ, выделяет его из природы. При таком подходе культура и человек — тождественные понятия. Ценности культуры, следовательно, также принадлежат всему человечеству, распадающемуся на расы, этносы, народы, популяции, государства, и т.д., между которыми с древнейших времен устанавливаются отношения коммуникации, выражающиеся прежде всего в обмене генофондом (отношения родства), материальными и идеальными ценностями, лингвистическими средствами и т.д. При этом совершенно очевидно, что процесс культурной коммуникации между различными племенами, народами, расами в истории человечества осуществляется не по разумению, воле и желанию некоторых посвященных и просвещенных культурных героев, а на

иных — стихийных основаниях, не исключая в коммуницирующих общностях определенной управленческой, ремесленно-производственной, творческой и иной культурной элиты. Уж скорее именно элита была способна нести функцию сохранения коммуникации, интеграции и умножения культурных ценностей. Но элита все же не тождественна интеллигенции. Элита — это социальный институт, характерный для любого известного нынешней социальной науке общества: от первобытного, или традиционного, до современного — постиндустриального, информационного, постсоциалистического и т.п. А вот интеллигенция как социальная группа общества — явление историческое, осознание особенностей которого началось не ранее XIX в. Да и происходило это главным образом в России, оставаясь для западноевропейской культуры трудно переводимым понятием.

Игнорируя это обстоятельство, В.Я. Нечаев невольно сбивается, с одной стороны, на отождествление интеллигентности, трактуемой им как норма (в широком смысле), с культурой вообще (т.е. с совокупностью всех возможных культурных — материальных и духовных ценностей), с другой стороны, он склоняется к традиционному российско-советскому отождествлению интеллигентности в узком смысле с «творчески-культурной, высококультурно-ориентированной деятельностью» (см. с. 141), усматривая в интеллигенции группу, которая «никогда не растворится и всегда будет составлять ядро и движущую силу динамики культуры» (там же). Противоречивость рассуждения об интеллигенции усугубляется тем, что оно неожиданно обрывается и сменяется общей классификационной схемой социальных групп сферы образования. Логический переход к этой классификации, по которой в рамках единой социальной группы выделяются обучающие и учащиеся, в книге не обосновывается. Тем не менее она используется для сопоставления выделяемых групп с социальным качеством «интеллигентности».

К чему ведет это сопоставление? Прежде всего, «интеллигентность» — основная характеристика некоей социальной группы — носительницы культуры, с которой соприкасаются, вступают в отношения другие социальные группы, приобщаясь тем самым к культуре. С такой социальной группой соприкасаются как учащиеся, так и обучающие. Обучающие, надо полагать, являются стабильными носителями интеллигентности, а учащиеся приобщаются к ней через обучение. Так учащиеся аккумулируют идейный, научный, нравственный, творческий потенциал общества.

Более конкретно это обусловлено социально-ролевыми позициями учащихся и обучающихся: дети и родители, младшие и старшие, подмастерье — мастер, ученик — учитель и т.д. При определенных обстоятельствах роли сближаются. Так, в процессе образования ученик обретает способность стать собственно учителем. (Последнее весьма справедливо. С этой трансформацией ролей, думается, связано формирование феномена самообразования, без которого в наши дни невозможно представить себе работу ни одного серьезного ученого, деятеля культуры или политики.) Казалось бы, используемый материал подводит автора к проявлению вопроса относительно ролевой социализации учащихся, их приобщения к интеллигентности, носителями которой являются «учителя». Однако и эта линия рассуждений (как и предыдущая) внезапно прерывается. Внимание читателя переносится на типологию учащихся и учителей, что само по себе не лишено смысла, но алогично по отношению к главной методологической установке этого среза анализа.

Необходимо отметить и то обстоятельство, что основой предлагаемой В.Я. Нечаевым типологии являются статистические и социологические материалы 70—80-х годов. Основной массив исходной эмпирической информации не выходит за рамки 1988 г., а книга подписана в печать в 1992 г. Как известно, за этот период в образовании бывшего СССР произошли значительные изменения, которые, к сожалению/отражению в книге не нашли. Более того, это обстоятельство обусловило ряд утверждений, которые явно не соответствуют современному состоянию образования в России и нынешним его оценкам. Так, до 1987 г. в стране действительно существовала тенденция вовлечения «в сферу образования все более широких групп общества», увеличения в ней не только учащихся, но и обучающихся (с. 158), но в 1992 г. ситуация уже не выглядела столь радужной.

Сказанное можно отнести и к анализу коллектива в сфере образования. Посвященный этому вопросу раздел написан на материалах публикаций 1979—1982 гг., чего явно недостаточно для адекватного отображения ситуации.

В разделе об управлении в сфере образования описывается ситуация, при которой образование остается преимущественно государственным. Для нашей страны это действительно все еще актуально. Именно здесь перекресток политических, научных, морально-нравственных и иных споров. Однако практика последних лет сделала реальностью альтернативное образование — начальное, среднее, среднее специальное, высшее, — появление которого

требует негосударственных форм управления. Последние далеко не исчерпываются возможностью введения самоуправления как средства решения встающих в этой связи проблем. Вместе с тем и самоуправление в тех или иных формах уже делает первые шаги главным образом в высших учебных заведениях, но оно реально уживается в большинстве случаев с государственными формами управления, осуществляемыми путем финансирования, законодательного упорядочения аттестации научно-педагогических кадров, приема в учебные заведения, выдачи свидетельств об их окончании и т.д.

Судя по всему, жизнь сулит нам в этом отношении много нового, что пока еще находится в стадии становления, обретая постепенно определенные черты, и что, к сожалению, также осталось вне рассмотрения автором книги по социологии образования.

Мы намеренно акцентировали в книге то, что дает основание судить о ее непоследовательности, противоречивости, отвлеченности и схематизме. Ее текст, рассчитанный на дидактическое, лекционное введение в тематику социологии образования, в пору охарактеризовать как свидетельство кризиса жанра в самом широком смысле слова. Имеются в виду не только трудности становления отечественной социологии образования. Книга примечательна тем, что в ней как в зеркале отражаются, так сказать, больные места и слабости нашей системы образования, сферы культуры в целом. Да, нужно говорить о кризисе образования и культуры, но, вероятно, нашу ситуацию нельзя полностью понять, оперируя цифрами, количественными показателями, статистикой. Кризис менталитета — более глубокое явление.

В книге нет ответов на поставленные в самом начале вопросы. Но вопросы-то так или иначе ставятся. Включив в предмет социологического исследования процесс учения как определенный социокультурный феномен, авторвольно или невольно попадает в зону не только еще не решенных, но и чуждых нашей традиционной социологии проблем. Отметим лишь одну, теоретико-методологическую. Для нашего случая ее можно сформулировать так: способна ли социология, ориентированная на натуралистско-сциентистский подход, заниматься проблематикой гуманитарного плана, процессами, составляющими внутреннее, субъективированное содержание сознания? В западной социологии есть варианты ответа, например, разработка феноменологической, герменевтической парадигмы социологии, использование психоаналитических, «понимающих» приемов и процедур и т.п. И можно ли в социологии образования изучать процесс учения, минуя то, что наработано по проблемам понимания, анализа игровых, лингвистических ситуаций? Для нашей социологии эти вопросы сложны и, уверен, вызывают неоднозначную реакцию. Но отвечать все же на них придется. Как и на многие другие, порожденные изгибами российского пути.