

Социология образования

©1999 г.

В.Я. НЕЧАЕВ

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НЕЧАЕВ Валерий Яковлевич - доктор социологических наук, доцент социологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Концептуализация проблемного поля исследования, оснащение емкими понятиями, надежными логическими связями, содержательным контекстным смыслом - необходимое условие для обобщающих теоретических выводов. Те отрасли социологии, в которых удалось нарастить свой концептуальный аппарат, оказываются более эффективны как в прикладных проектных разработках, так и в методологическом влиянии на смежные области исследований.

Рефлексии предметной области отраслевых направлений социологии сопутствует полемика по поводу приемлемого отношения к общественным наукам, изучающим ту же область, что и отраслевая социология, обозначается приверженность экстра-, либо интраспективному подходам. Первый предполагает за социологическим дискурсом лишь внешнее отслеживание так называемой социальной динамики, соответственно заимствуя концептуальные схемы, описывающие, объясняющие внутреннее содержание процессов (экономики, политики, образования и т.п.) у соответствующих общественных наук. Второй позволяет вникать во внутреннее содержание изучаемой сферы, используя, реконструируя научные достижения, характеризующие все то, что происходит с социальными субъектами, структурами их взаимодействия, общения, т.е. создавать свою теорию.

Нетрудно заметить, что работы в области социологии образования в подавляющем большинстве выдержаны в экстраспективном подходе. Мы находим в них динамику ориентаций различных групп на виды образования, влияние полученного образования на жизненную карьеру, статистику позиций участников сферы образования и т.п. Такого рода исследования дали добротный материал социальной статистики. И гораздо реже встречаются работы с претензией на поиск объяснительных концепций самого образования как сферы жизни, культуры, как общественного института.

Возможно, это естественный этап освоения предметной области; его надо пройти, адаптироваться, не дать повода проявлению некомпетентности. Есть и приводящие обстоятельства. Среди наук, изучающих образование, уже второе столетие доминирует психология; причем в ряде своих теоретических экспликаций она явно вводит социологический дискурс. Наглядный тому пример: отечественная школа психологии образования опирается на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, развивает деятельностный подход. Поскольку социологический анализ в общественных науках в советское время мог присутствовать только в односторонне идеологической форме, психология вынуждена была достраивать выводы социологического уровня. И как следствие - принципиальные социальные аспекты образования чаще отслеживаются в психологии образования. Но как бы ни был содержателен предмет

психологии - он естественно тяготеет к проблемам интрасубъективного. Отсюда наблюдается явный крен к проблемам личностного развития в образовательной политике, чаще в ущерб институциональному. Разумеется, споры по поводу межевых линий разграничения должны составить второй план. Независимо от цеховой принадлежности проблема образования, его сути, путей развития в нынешней цивилизации требует общих интеллектуальных усилий.

Социокультурный подход был, пожалуй, первой попыткой обозначить социальный контекст образования. Он органично вписывается в концепцию социализации личности, задает некоторые ориентиры в незатихающей полемике по поводу соотношения воспитания и обучения. Важно то, что на его основе выводится базисная институциональная ролевая матрица общения "учитель-ученик" и раскрываются позиции этих основных субъектов-акторов сферы образования, в анализе динамики ценностей появляются предпосылки моделирования образовательного процесса. Как общая методология социокультурный подход предоставляет широкие возможности наращивания содержательных концепций. Но надо признать, что в силу абстрактности базисных категорий он оставляет слишком неухоженным теоретическое поле для интуиции, оценочных суждений и нуждается в конкретизации, улавливающей предметно-сущностное содержание образования.

Концептуальное разнообразие, содержательность социологической интерпретации придает *институциональный подход*. Однако чаще он сводится к структурно-функциональному анализу. В социологии образования такой анализ обращен к организационному строению образовательных систем, к описанию структур, функций учебных заведений, их зависимостей от внешней среды, изучению систем образования как объектов управления. Подобный подход позволяет выявлять резервы, ресурсы обеспечения образования, выходить на какие-то показатели его эффективности. Но при всем этом за концептами структурно-функционального анализа нивелируется специфика образования, учебные заведения мало чем выделяются среди других организаций, подход к ним тот же, что и к производственному предприятию, фирме по оказанию туристических услуг и т.п. - все они характеризуются примерно по одной и той же мерке (чаще экономической эффективности).

Глубокие культурно-генетические связи образования, конструкты понимания механизмов становления и функционирования образования как социального института раскрывает *социокоммуникативный подход*. В условиях чрезвычайно ускоренного взаимовлияния этнокультур и взаимодействия дисциплинарных областей знания резко возрастает потребность в осмыслении возможностей взаимной экспликации знаковых систем, постижении символического универсума. Каждая отрасль науки призвана построить конструкты выражения своей системы *знания в категориях семантики*. Тем более это относится к наукам об образовании. Как отмечает П. Рикер: «Культура как раз и есть этот эпигенез, ортогенез "образов" человека-становящегося-взрослым... Символы приводят в движение то, что они выражают. Именно в этом смысле они являются Образованием, Eruditio, Bildung. Они открывают то, что сами же скрывают»¹. Еще в большей мере необходимость в семантике призвана демонстрировать социология. Уже сложилась широкая научная традиция в понимании роли символического в построении социального мира². Информация - явно выраженная парадигма современной науки, она акцентирует в знании элементы коммуникации, хотя информационный, семантический, семиотический подход нуждается в существенном дополнении ценностным, социокультурным подходом.

Следует отметить, что в *символическом интеракционизме* обозначилась очень важная проблема, сформулированная Бергманом и Лукманом³. В чем она заключается? Благодаря реификации (переводу в предметнознаковую структуру) образ обобщенного другого надежно откладывается в памяти, и его можно передать следующим поколениям. Но как совместить в индивидуальном и коллективном сознании знаковые реалии (символические конструкты) и субъективную реальность (со-бытие)? Эту задачу решает *легитимация*. Ее смысл в том, что распознается содер-

жащийся в знаковых структурах смысл, символические конструкты принимаются в оснащение субъекта как структуры общения, как нормы, регулятивы институционального поведения.

С точки зрения использования новых подходов к разработке социологической теории образования в нашей стране выделяются работы М.К. Петрова (1924-1987). Написанные в 60-80-е годы, они, к сожалению, долгое время оставались неизвестными массовому читателю⁴. Лишь в 1991 г. был опубликован (посмертно) наиболее значительный труд этого ученого "Язык, знак, культура". Пафос данного труда - поиск оснований современной цивилизации, роль в ней знания. Но, пожалуй, наиболее интересные выводы сделаны автором по поводу ведущего достоинства нынешней цивилизации - ее способности перерабатывать, усваивать опыт для трансляции новым поколениям. В анализе он не ограничивается построением абстрактных концептуальных конструкций, широкая эрудиция позволяла ему войти в глубокие пласты культурно-исторических событий, опираясь на которые, он дает свое понимание генезиса важнейших институтов современной цивилизации - науки и образования. Он прослеживает, как выкристаллизовываются в социальном контексте, поддерживаются экономически, политически, религиозно-нравственно формы взаимодействия людей, получившие выражение в семантических конструкциях, в способах доказательности, аналогах логики. Солидаризируясь с подходом М.К. Петрова, осветим некоторые концептуально важные положения его работ подробнее.

Автор вводит понятие *социокода*, которое объясняет нам то, как в цивилизациях поддерживалась легитимация (распознавание, понимание и принятие символических структур в общении субъектов). Для того, чтобы ввести опыт в каналы трансляции, его, во-первых, необходимо фрагментировать, причем фрагменты должны быть представлены дискретными единицами, емко упаковываемыми, надежно сохраняющимися опыт и доступными к выявлению, распознаванию. Во-вторых, в канале трансляции с помощью имени-кода следует указать адресанта. В-третьих, с помощью определенных средств надо поддерживать коммуникацию, трансляцию и трансмутацию (переводить новое в привычное). *Язык* — основная универсалия, которая поддерживает именование и реконструкции фрагментов опыта как знаков⁵.

Свойством социокода обладают феномены культуры, поскольку они связывают воедино в общем потоке субъектов, их структуры действий и обозначений, выражая некие смыслы, ценности.

Но есть *универсальный социокод*. Его фундаментальное значение, согласно Петрову, состоит в том, что в качестве генотипа этот социокод задает алгоритм всего потока социального кодирования, а главное: он *связывает* в общей матрице *знаковую реальность языка*, его систему значений с *социальным контекстом* - структурой социальных отношений, воспроизводящих заданную в языке модель трансляции опыта, или иначе - раскрывает в языке те структуры, которые оптимально фрагментируют опыт для последующей трансляции.

Таких универсальных социокодов Петров выделяет три: *лично-именной*, *профессионально-именной* и *универсально-понятийной*. Каждый из них, по-своему решая проблему коммуникации, трансляции и трансмутации, лежит в *основе трех цивилизаций*: первобытной, традиционной и новоевропейской. Сразу заметим, что так же, как и сами цивилизации, их социокоды присутствуют в нашей нынешней жизни, в современной культуре; одни из них доминируют, другие обслуживают периферийные области общения. Для овладения социокодом в каждой цивилизации выстраивается и своя модель образования. Понять, что такое социокоды, проще, если обратиться к характеристике каждого из них.

В *лично-именном социокоде* фрагмент опыта закреплен за личным именем. Имен в первобытной общине строго ограниченное количество. Замкнутая совокупность имен удерживает совокупный опыт общины. Целостность структур общения поддерживается строгим исполнением каждым индивидом заданной именем модели поведения.

Передача фрагмента опыта осуществляется присвоением имени - в *обряде инициации*. Обряд инициации и призван послужить легитимации - принятию в свое оснащение совокупной силы племени. Индивидуальные жизненные ситуации становятся контекстом общественных со-бытий. Посредством обряда инициации закрепляется сакрализация символических структур общения - с этого момента они основной канал, вместилище накопленного опыта, богатство племени. Поскольку опыт человека разный в юности, зрелости, старости, то и обряд инициации - передача имени происходит по крайней мере трижды. Все события, происходившие и происходящие с именем - это со-бытия индивида. Он их помнит и передаст следующим поколениям, и люди этой цивилизации обладали изумительной памятью на прошлые события в глубине десятков поколений.

Обряд инициации нуждается в длительной подготовке индивида. В ходе такой подготовки формируется способность индивида выстраивать свои действия в соответствии с символическими требованиями, использовать символические средства для своих действий. Подготовка к обряду инициации - это *первая историческая форма образования*. Поддерживалась она на основе ролевой матрицы общения "наставник-подопечный"⁶. Заметим, что ролевое общение "родитель-ребенок" слишком перегружено, "засорено" обыденным и инертно к сакральным установлениям социума. Сам обряд инициации проходит как публичный ритуал. Также заметим, что ритуал инициации - первый текст, с которым имел дело человек первой цивилизации, и с помощью упражнений надо было "научиться его читать".

И поныне личные имена служат нам вместилищами индивидуального опыта, а чьи-то выходят за пределы биографии, символизируют культуру общности людей. Широко распространявшиеся астральные учения пытаются по аналогичной схеме звездно-именного кодирования предсказать нам события, судьбы. Но линия личной судьбы уже оборвалась. Как только разомкнулся круг имен первобытной общины - прогноз ситуаций межличного общения на основе личного имени уже не укладывается в одно связное событие, совершенно иным становится *пред-сказание* судьбы человека, народа, человечества.

Разросшийся опыт племени перестал уместиться в структуру имен, слишком много событий не укладывается, не сопрягается с этой структурой. В традиционном обществе над лично-именным социокodem надстраивается *профессионально-именной социокodem* с двумя именными структурами - профессий и их божественных покровителей. Под именем профессий объединяются группы людей с распределенными отношениями в системе разделения труда, в том числе технологии, обмена, власти и т.п. С их помощью опыт фрагментируется так, чтобы его мог воспринять индивид, и поддерживается его коммуникация, трансляция. С помощью имен богов-покровителей расширяется объем памяти - есть тот бессмертный, кому надо передать накопленный опыт, кто его сохранит, у кого востребовать, а главное - с его помощью отсеивается то, что достойно сохранения в памяти; от имени бога выносятся вердикт новшеству (действует трансмутация).

Основными формами образования в *традиционном* обществе служат институты *подмастерья* и *духовного наставничества*. Первый помогает освоить текст профессии. Технология, ее "таинства" выполняют роль сакрального ритуала в трудовом процессе. Духовное попечительство (церкви, пастырей) на протяжении жизни человека поддерживает его связь с общественными ценностями, вводит в таинства символического мира.

Универсально-понятийный (новоевропейский) социокodem возникает с широким употреблением *письменного текста*. Первоначально роль письма мало чем отличалась от роли других орудий труда, с помощью которых овеществлялся (реифицировался) живой труд человека. Первые тексты главным образом служили "орудиями" отправления религиозного обряда. Но затем они широко распространяются как средства коммуникации и трансляции опыта. Наиболее важные тексты призваны ис-

толковать события жизни; в них главные действующие лица представлены под именами богов. С именем бога теперь прописывается приобретенный опыт, от его имени выносятся суждения по истолкованию событий, достижений. Но как когда-то личным именам стало трудно нести разросшийся опыт общины, так и в традиционном обществе божественному семейству оказалось не под силу принять на себя ответственность за отдельные манипуляции, которым они подвергались человеческим произволом в ходе творческой символической практики. Имена божеств все чаще замещаются промежуточным оператором - *универсальным понятием*.

Понятие - более универсальный оператор, нежели божество; оно может оказаться как всеобщим, так и относительным, подлежащим проверке, верификации (подтверждению). Понятия бытуют в тексте как некие его "универсальные сущности", "субъекты, превратившиеся в субстанции". С помощью понятия как универсалии в *новой цивилизации* упаковываются, удерживаются фрагменты опыта в целостности и различии. Через "авторство" и разнообразные средства коннотации понятие поддерживает субъективность, диалог общения с реципиентом. Через демонстрацию, интерпретацию оно расширяет, наращивает содержание фрагмента опыта. Такие формы текстовой практики, как религия, искусство, философия, наука, ведут борьбу за лидерство, за расширение своей ниши создания, анализа, интерпретации текстов.

Таким образом, в современной цивилизации наблюдается приоритет за научным понятием. Это "действующее" лицо в текстовой реальности способно емко обозначить фрагмент социальной реальности, через определения поддерживать свое ядро, в последующей операционализации и интерпретации обосновываться и верифицироваться. В нем начинают аккумулировать и транслировать опыт от одного поколения к другому. Оно включается в интерпретацию "понятий-универсалий" религии, искусства, философии. Разумеется, наука и ее понятия не всеильны: без смыслового контекста *всех форм духовной практики* утрачивается субъективная и всеобщая (общая для социума) значимость и надежность представленного текстом фрагмента реальности.

Под влиянием развития текстуального опыта размываются и профессиональные фрагменты. Основу профессии составляет навык владения орудиями труда. В них по преимуществу овеществлен, реифицирован опыт, качество которого подтверждается эталонным продуктом. Профессия служит также и основой (именованием) социально-групповой дифференциации, стратификации, с помощью которой поддерживается воспроизводство эталонного продукта (мастерства). Вместе с тем, с появлением текста (как орудия символического конструирования) фрагмент опыта все чаще замыкается на умственные действия с текстом, с ними главным образом наращиваются имена-обозначения. В этих условиях на обломках профессии (пока лишь рядом с ней) возникает псевдопрофессия - *дисциплина*, которой отведена роль *упорядочивания* всего того, что сопутствует практике символического конструирования. Принцип дисциплинарного действия иной, чем у профессии. Если в профессии действие разворачивается от навыка владения орудием труда и сопутствующей ориентации, то в дисциплинарной практике действие исходит от заложенного в тексте знания о прошлом опыте. Так же, как и профессия, дисциплина может быть рассмотрена в трех аспектах: как род деятельности, как форма социально-групповой дифференциации и как форма трансляции опыта.

В новую цивилизацию на смену подмастерью и духовному наставничеству закономерно приходит *школа - полидисциплинарное обучение*. Первые школы возникли при храмах с целью подготовки на базе грамматики и религиозных дисциплин цеха священнослужителей. В течение трех тысячелетий форма школьного (полидисциплинарного) обучения проникла во все сословия, стала всеобщей формой образования⁷. Наука и школа, опирающаяся на традиции религии и искусства, вывели Европу и человечество к рубежам освоения *современной цивилизации*.

Феномену и понятию "дисциплина" со времен Французской революции отведена роль консервативного аргумента, пристойного к употреблению лишь для наведения

распорядка и субординаций. Между тем в этимологии термина обозначалось следование устанавливаемым (писанным) правилам, потому он получил *двойное* истолкование: и как *распорядок*, и как *отрасль науки, учебный предмет*. Нетрудно заметить, что дисциплина - более широкая категория: это не только отрасль наук, а всякая упорядоченная область знаково-символической деятельности: религии, искусства, философии и т.д.

Для *социологии* в понятии "дисциплина" важно то, что оно является не только характеристикой континуума знаний, знаково-коммуникативных систем, но и предстает как форма социальной организации, наследует от профессии принцип дифференциации и интеграции форм деятельности, так же, как и профессия, поддерживает селективность и сохранение эталонного продукта. Однако при этом предметом разделения служат не орудия труда, а тексты, будь то священное писание, научное исследование или художественное полотно, музыкальная пьеса и т.п.

Каждая дисциплина обладает специфическим дискурсом. Для выражения динамики, дифференциации, классификации наук широко используется, например, введенное Т. Куном понятие "парадигма". Нам представляется, что М.К. Петров прав, предлагая более универсальные и семантически корректные основания дисциплинарной динамики: тезаурус, парадигма и топос. *Тезаурус* — как постоянно наращиваемый набор словоформ - наиболее подвижная составляющая. *Парадигма* как смысловая конструкция служит интеграции и расколу систем знания, выводя в них общее и несовместимое для интерпретации.

Топос - термин, заимствованный М.К. Петровым у Аристотеля, связывается со способом принятия или отторжения субъектом знания: как именно, посредством чего оно воспринимается как истинное, достоверное, как средство ориентации, выбора и т.н. Собственно, эту смысловую нагрузку несет в современном науковедении категория "*метод*". Наиболее заметны различия по топосу таких общих систем знания, как религия, искусство, наука. Для религии достоверность знания - в его близости к высшим авторитетам, первоисточникам, священному писанию. В искусстве доминирует признание через эстетическое наслаждение⁸, вдохновение, творчество. В науке, начиная с Нового Времени, истинность связывается с опытным подтверждением, верификацией.

К сожалению, в педагогике и других науках, изучающих образование, понятие дисциплина обычно трактуется лишь как учебный предмет. Ему не нашлось места даже в последнем издании "Педагогической энциклопедии". Между тем в изучении дисциплинарной динамики заложены предпосылки вскрытия *социального контекста* формирования систем знания. Р. Мертоном и его последователями в области социологии науки продемонстрированы возможности анализа социальных структур общения к научному сообществу, их влияния на содержание знания; его наиболее известные тезисы относятся к этосу научного сообщества. Нет сомнения, что парадигмы социологии науки (как, впрочем, и социологии религии, и социологии искусства) могут быть использованы для анализа учебно-дисциплинарной динамики, функционирования учебно-дисциплинарного сообщества, его форм социальной организации.

Также очевидно и то, что *учебно-дисциплинарная динамика* обладает своей спецификой. У нее более сложная редукция социального опыта; в школьном образовании для обучения принимаются уже определенным образом сформированные континуумы знаний, культурные практики, сложившиеся в науке, технологии, искусстве, религии и т.п. Но школа решает педагогические и дидактические задачи адекватного приложения материала учебных дисциплин к особенностям социализации, культурогенеза, запросам, способностям групп учащихся, личности. Она вместе с тем формирует свой эталон учащегося - способного в различных жизненных ситуациях обращаться к дисциплинарным системам знания, ориентироваться в них как в режиме обучения, так и в режиме практического продуктивного конструирования.

Дисциплинарное обучение - основная функция школы - это то, что ей присуще Генетически, за что она способна нести ответственность как институт современной цивилизации. Вместе с тем, она наследует функции предшествующих форм образования - подмастерье (профессиональная подготовка) и наставничество (воспитание). Школа сводит эти функции в едином учебно-воспитательном процессе. Помимо указанных, школа выполняет и другие производные социально-системные функции, в той или иной мере присущие всем социальным институтам - легитимации, интеграции, селективности, мобильности, эгалитарную, социального контроля, культурно-регенеративную и пр.

Это принципиально важно указать, поскольку *неадекватное расширение* зоны ответственности школы, пусть даже с гуманными намерениями, влечет за собой потерю ведущих ориентиров, размывает ее предназначение. Примером тому служит выдвигание перед школой таких суперзадач, как "воспитание гармонично развитой личности" или "раскрытие способностей человека". Несомненно, это очень важные цели, но они поддерживают общий фон действия всего социокультурного пространства социализации человека и являются необходимой предпосылкой организации учебно-воспитательного процесса в школе, но никак не замещают роль основной функции школы. В современной информационной среде становятся все более разнообразными позиции, функции в ролевой матрице "учитель-ученик", однако при этом важно, чтобы она не размывалась, не утрачивала свое культурно-генетическое наследие, способности емкой межпоколенной трансляции опыта.

Все формы социального кодирования в трансляции опыта, как и цивилизации, не уходят безвозвратно. Личные имена, имена профессий, конфессий, дисциплин, универсальные понятия - все вместе по-прежнему обслуживают процесс накопления, селекции, легитимации знаний. Наставничество, подмастерье, школа вполне уживаются друг с другом, задействуя свои механизмы легитимации континуумов институционального знания для новых поколений.

В заключение заметим, что кому-то, возможно, трудно согласиться со "схематизмом" *социокоммуникативного подхода* в анализе сложного культурно-исторического процесса, в ходе которого мозаично, тонкими напластованиями шла эволюция культурных форм преемственности опыта. Но в том-то и смысл теоретической рефлексии, чтобы из внешне беспорядочного, спонтанного вывести линии эволюции, прогресса, структурно-несущие фрагменты. Кому-то может показаться чрезмерным акцент на информационно-технологических аспектах. Однако нынешняя цивилизация свои решающие прорывы находит в средствах коммуникации, информационного взаимодействия.

Актуализация в анализе образования как социального института социокоммуникативного подхода значительно *упрочивает* позиции социологии образования. *Во-первых*, более отчетливыми становятся контуры структур и функций образования; оно не размывается до предельно широких определений типа "методично организованной социализации". *Во-вторых*, четко выделяются этапы становления образования и его институтов: наставничество (воспитание), подмастерье (профессиональная подготовка), школа (дисциплинарное обучение). *В-третьих*, в исторической преемственности четко выделяется собственно институциональный контекст современной школы - усвоение подрастающими поколениями дисциплинарных континуумов знания. *В-четвертых*, такой подход дает возможность осмыслить в социологическом дискурсе субстратное содержание школы - учебные дисциплины, которые предстают не только как комплексы знаний, но и как сообщества людей, осуществляющих генерацию и селекцию культурного опыта общества. Это позволяет шире задействовать социологические методы в анализе внутри- и междисциплинарной динамики в учебном процессе тех или иных форм образования. В целом социокоммуникативный подход может способствовать существенному обогащению теоретических аспектов социологии образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995. С. 181-182.

² Эта традиция развивается в социосемантике. Она акцентирована в работах Э. Кассирера и С. Лангер, которые обосновывают тезис о том, что "вся человеческая деятельность в сущности носит символический характер, что человека можно определить как "животное, использующее символы" (*Басин Е.Я.* Семантическая философия искусства. М., 1998. С. 105). Символический характер носит вся деятельность человеческого духа. "Всякий сознательный опыт - символически постигаемый опыт" (Там же). Вслед за Леви-Строссом П. Рикер как бы пытается задать методологическую ориентацию социологии: "Символическая функция является истоком, а не результатом социальной жизни" (Рикер П. Конфликт интерпретаций... С. 399).

³ См. *Бергман П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М., 1995.

⁴ К сожалению, М.К. Петрова постигла судьба диссидента. В начале 60-х годов он обратился с письмом в ЦК КПСС, где предлагал свои реформы в стране, был исключен из партии, его работы не публиковались.

⁵ Или, как это трактуется в современной герменевтике, язык поддерживает *денотацию* (обозначение), *манифестацию* (связывает обозначаемое с субъектами коммуникации), *сигнификацию* (интерпретирует означенное в системе языка) и придает смысл (устанавливает со-бытийность) (См.: *Делез Ж.* Логика смысла. М., 1998. С. 29-43).

⁶ В разных культурах действует подобный институт "названных", "крестных" родителей.

⁷ Школа - всякая форма полидисциплинарного обучения - от "дошкольного" до "поствузовского".

⁸ Искусство проводит "эксперименты" по символическому оснащению, связывает, обуздывает чувственность через знаковое кодирование, именование. Эстетически выразительное и становится приемлемым символическим оснащением субъекта.