

Добролюбський Андрій Олександрович (Одеса) – доктор історичних наук, професор кафедри історії України Університету Ушинського.

ОДЕССКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИКИ: ДВА ПУТИ И ТРИ ЭТАПА РАЗВИТИЯ

История развития высшего педагогического образования и науки в Одессе отмечена чертами определенной исключительности. Такое своеобразие было обусловлено уникальностью, и, пожалуй, феноменальностью истории Одессы вообще, которая во многом была определена деятельностью ее выдающихся градоначальников и генерал-губернаторов Новороссийского края, куда входили все области нынешней Южной Украины. Большинство из них были самыми просвещенными людьми своего времени. Поэтому все они уделяли развитию образования и науки в городе и крае едва ли не приоритетное внимание.

При этом становление высшей педагогики в Одессе проходило сложными и извилистыми путями и не могло не зависеть от состояния образования во всей Российской империи вообще. Но его пути и направления во многом определялись административными и благотворительными усилиями и инициативами городских, губернских властей, меценатов, которые настойчиво добивались от царского правительства претворения этих инициатив в жизнь. Благодаря этому развитие высшего образования и науки в Одессе к началу XX ст. достигло самого высокого европейского уровня.

Развитие высшей педагогики в Одессе не могло также не зависеть и от состояния общеевропейского научного знания вообще. Такое знание за последние столетия пережило три этапа понимания научной рациональности — какое знание следует признавать научным, а какое — вненаучным. Или же, научно-вспомогательным.

Так, **классический тип** научной рациональности, господствовавший в европейской науке с середины XVII ст., центрировал свое внимание исключительно на объекте изучения. При этом такой тип научного мышления стремится при теоретическом объяснении и описании элиминировать (игнорировать) решительно все, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности. Такая элиминация рассматривалась как необходимое условие получения объективно-истинного знания о мире [1]. Это означало, что если педагогика — это обучение наукам в процессе воспитания и образования, то при классическом подходе должен элиминироваться сам процесс. Процесс воспитания и образования не может быть объектом научного изучения, потому что это не научный факт. При таком подходе педагогика наукой не может являться, — она может быть лишь прикладной методической процедурой, набором механистических методов и приемов.

Однако в конце XVIII — первой половине XIX века классическая,

механическая картина мира постепенно утрачивает статус общенаучной. В разных областях знания формируются специфические картины реальности, нередуцируемые к механической. Формируется новое состояние науки — **дисциплинарно организованное** [2]. В этом состоянии стала искать свое место самостоятельной дисциплины и профессиональная педагогика.

Европейская и, выросшая из нее, российская педагогика в начале XIX в. унаследовала от своих «классиков» (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, А. Дистервег и др.) достаточно глубокие наработки в области теории образования и воспитания (теория элементарного образования, принципы природосообразного и свободного воспитания, безусловного повиновения и др.), которые обладали обширным набором соответствующих методик. В этом смысле педагогика по всем параметрам могла бы считаться цельной и самостоятельной наукой и дисциплиной, ибо в основе ее теоретической и методической практики действительно пребывали опыт и эксперимент. Однако в первой половине XIX ст. она таковой не считалась и рассматривалась лишь как деятельность, «обслуживающая» конкретные потребности классических и иных наук, либо, как приложение к ним.

К этому времени в Европе и в Российской империи, под влиянием педагогических идей И. Ф. Гербарта, сложился тип классической гимназии с изучением классических языков в ущерб другим дисциплинам. С другой стороны, идеи реального образования, выдвинутые еще Я. А. Коменским и французскими материалистами, и развиваемые Г. Спенсером предусматривали преимущественное изучение прикладных наук. В России первой половины XIX в. они представлялись не менее актуальными. Такая установка породила открытие множества реальных школ, училищ и гимназий и других учебных заведений «реальной» направленности.

Гармонизировать идеи и принципы классического и реального образования могла только такая наука, как профессиональная педагогика. Однако она не рассматривалась как самостоятельная наука, но лишь как методическое «подспорье» в процессе обучения и воспитания. Тем не менее, развитие педагогической мысли на протяжении всего XIX ст. проходило в непрекращающихся попытках соотнести и гармонизировать принципы классического и реального образования. Это требовало подготовки учителей и профессиональных педагогов высшей квалификации. Однако **в рамках классической парадигмы** такая постановка вопроса представлялась совершенно неуместной.

Впрочем, необходимость в подготовке учителей для народного образования была очевидной. Еще в 1782 г. императрица Екатерина II созвала комиссию по вопросу учреждения народных училищ. На комиссию было возложено: 1) составить учебные книги; 2) сочинить план народных училищ и устав их; 3) завести школы по всей империи; 4) пригготовить способных учителей. В 1802 г. император Александр I учредил Министерство народного просвещения. Им были определены приоритетные цели развития народного образования — открытие образовательных училищ, подготовка самих учителей и наличие качественной учебной литературы. Формально получить педагогическое образование можно было только в гимназии. «Устав учебных заведений», вышедший в ноябре 1804 г. объявлял одной из основных целей гимназии необходимость «пригготовить желающих к учительскому званию в уездных, приходских и других низших училищах».

Все это никоим образом не решало проблемы высшего педагогического образования. Первая попытка ее решить была экспериментальной — в 1804 г. старейший в Российской империи университет — Петербургский — стал существовать как педагогический институт, а с 1816 г. — как Главный педагогический институт. Но уже с 1819 г. — он снова обрел статус университета. Победила идея классического университетского образования, в которой высшей педагогике места не было.

Идея высшего педагогического образования была впервые обоснована и осуществлена Ришелье и его сподвижником аббатом Николем именно в Одессе.

В составе созданной Ришелье Коммерческой гимназии (1804). были предусмотрены два образовательных учебных заведения — мужской и женский Благородные институты. Созданные учебные заведения были элитными и, для своего времени, давали высшее педагогическое образование в полном смысле этого слова. Аббат Николь, приглашенный Ришелье в Одессу, создал первую в Российской империи структурную концепцию классического и реально-педагогического образования — «Начертания правил воспитания в обоих одесских Благородных институтах» (1814). Благодаря такому стечению обстоятельств именно Одесса стала **первым очагом высшего научно-педагогического образования** в Империи. «Начертание правил...» аббата Шарля Николя являются стройной научно-педагогической доктриной, основанной на опыте развития самой передовой европейской педагогической мысли того времени [3].

Научная суть педагогической теории Шарля Николя — это органичная неразрывность многостороннего и глубокого классического образования и целенаправленного воспитания. Ибо лишь при таком обучении можно стать профессиональным педагогом высшей квалификации. Поэтому педагогический компонент в системе классического образования должен был стать не просто структурным, но определяющим[4]. Такая теоретическая постановка вопроса определила и характер Устава созданного под его руководством Ришельевского лицея (1817), в состав которого в качестве изначально определяющего компонента вошел Педагогический институт, который находился в его составе около 20 лет. Тем самым, Ришельевский лицей, как высшее учебное заведение, до 1837 г. фактически функционировал как педагогический университет — он обладал самостоятельной научно-педагогической школой. Этот факт отражал самые новейшие идеи и тенденции развития высшего педагогического образования в Европе.

Таким образом, именно в Одессе зародилась и сформировалась старейшая в Российской империи **научная школа высшего педагогического образования**. В «Начертаниях правил...» как в зародыше оказались заложены те продуктивные установки и тенденции развития педагогической науки в Одессе, которые реализуются и сегодня.

Идеи аббата Николя оказались новаторскими именно потому, что они вызрели и осуществились в недрах **классического типа** научного знания. Их реализация происходила в Одессе по двум основным направлениям. С одной стороны, созданный на базе мужского Благородного института Ришельевский лицей за время существования в его структуре Педагогического института выпускал кадры самой высокой, по понятиям тогдашнего времени, квалификации. К концу 1830-х гг. образовательные установки лицея все более академизируются и он, по своим учебным планам и программам, превращается в настоящий классический университет. Такой университет — Новороссийский — и был создан на его базе в 1865 г. Его руководство придерживалось классической, сугубо «академической» точки зрения на подготовку педагогических кадров, которая выражалась в том, что учителю требуются только знания, а методика «приложится сама собой». Тем самым университет **вообще отказался от подготовки педагогов и учителей**. Это было совершенно естественным — в условиях господства классического отношения к науке, педагогика рассматривалась лишь как прикладное ремесло и наукой не считалась. Поэтому и государство в лице Министерства народного просвещения не находило целесообразным вводить ее преподавание в учебные планы университетов.

Между тем, развитие педагогики в России и в Одессе отвечало общественным потребностям, и было взято под патронат благотворительными учреждениями, прежде всего, ведомством императрицы Марии, Приказом общественного призрения,

а также различными филантропическими, попечительными обществами, религиозными и национальными общинами, отдельными частными благотворителями. Все они обеспечивали другой, **неклассический путь** развития высшего педагогического образования — созданием женских учебно-образовательных заведений. Одесский женский Благородный институт был преобразован в 1828 г. в Институт Благородных девиц, который также стал готовить педагогические кадры высшей для того времени квалификации — учительниц, классных дам, наставниц. Несколько ранее, параллельно с Ришельевским лицеем, в 1817 г. было создано Городское девичье училище, где воспитанницы получали начальное педагогическое образование. Таким образом, педагогическое образование в Одессе стало ступенчатым и достаточно разветвленным. Это обстоятельство позволило хоть как-то обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами множество учебных заведений разного уровня в городе и крае, число которых стало резко возрастать на протяжении всей второй половины XIX ст. Это, прежде всего, касалось все расширяющейся сети классических гимназий и реальных училищ. Хотя организация подготовки педагогических кадров оставалась достаточно аморфной [5, 6],

Таким образом, в своем реальном воплощении идеи Шарля Николя получили многовекторное развитие. Прежде всего, они стали основой создания университетского классического, академического образования, а также в создании широкой сети классических гимназий, которые готовили к поступлению в университет. Известно, что классические гимназии основное внимание уделяли изучению древних языков и литературы и преследовали, по мнению создателей, идеальные, общечеловеческие цели. Реальные же училища имели в своем учебном плане такие предметы, как анатомия, политическая экономия, архитектура, естественные науки, «новые» языки (английский, немецкий или французский). Древние языки были либо совсем исключены, или преподавались в гораздо меньшем объеме. Эти учебные заведения своей главной задачей ставили приобретение учащимися реальных знаний, которые могут пригодиться при ведении торгово-промышленной деятельности. Имелись также и другие особенности. Так, например, срок обучения в реальных гимназиях был меньшим, они не ставили своей целью подготовку к поступлению в университеты. Кроме того, рассчитаны они были на обучения детей среднего сословия. Для них с одной стороны, обучение в гимназиях было делом дорогим и долгим, а с другой — требовались не столь глубокие, но практические знания. Вся эта образовательная система была довольно слабо структурирована и аморфна [4].

После педагогических реформ 1860-х — начала 70-х гг. реальные гимназии переименовывались в реальные училища с особым уставом. Училища утверждались с различными курсами, сообразно с потребностями местной промышленности. Особое развитие получали математика, отечественные языки, новые иностранные языки, специальные науки. Курсы реальных училищ должны были, по возможности, готовить к поступлению в высшие специальные училища. С 1888 г. реальные училища были преобразованы в общеобразовательные средние учебные заведения. Их окончание не давало выпускникам права поступления в университет [6].

В этих условиях недостаток дефицит учителей учебных заведений всех уровней ощущался все более. В 1870 — 90-х гг. он никак не покрывался выпусками Новороссийского университета, которые по своему статусу имели право преподавания в классических гимназиях, а также выпускниками самих гимназий, которые подобного статуса не имели. Не имели его и выпускницы Института благородных девиц — они имели право преподавать лишь в школах и училищах низших разрядов, нежели гимназии. Несмотря на то, что после 1870 г. женщины получили доступ к университетскому образованию, и в 1879 г. была сделана первая

попытка открытия Высших женских курсов в Одессе, это проблемы не решало [7].

Вторая половина XIX ст. знаменует собой постепенное становление **неклассического типа научной рациональности**, который обязательно учитывает связи между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности. Разъяснение и истолкование этих связей рассматривается в качестве условий объективно-истинного описания и объяснения мира. Эти связи между внутринаучными и социальными ценностями и целями имплицитно определяют характер знаний (определяют, что именно и каким способом мы выделяем и осмысливаем в мире).

Неклассический этап в науке не приводит к полному исчезновению представлений и методологических установок предшествующего периода. Напротив, между ними существует преемственность. Неклассическая наука вовсе не уничтожает классическую рациональность, а только ограничивает сферу ее действия [8].

Идеи Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, отразившие глубокий кризис «классической» высшей педагогики, были определены неклассическим типом отношения к педагогике и сориентировали ее на путь превращения из прикладной науки в фундаментальную. Именно они инициировали такой подход к высшей педагогике, при котором эксплицируется сам **процесс воспитания и образования с целью достижения высшего качества обучения. Педагогика становится фундаментальной наукой, изучающей и осуществляющей этот процесс.**

Новый качественный толчок в развитии педагогической мысли и науки в Одессе связан с деятельностью Н. Н. Ланге. Его фигура предстает как ключевая в формировании **одесской школы высшего педагогического образования**, ориентированного на самые передовые европейские образцы.

Идеи Шарля Николя, которые заключались в структурной связи классического образования и целенаправленного воспитания, были воспроизведены в конце XIX ст. профессором Ланге на совершенно новом философском и психологическом уровне — **неклассическом отношении** к педагогике как к науке.

Педагогическая концепция Н. Н. Ланге была разработана на новейшем и глубоком философско-психологическом уровне. Она предусматривала гармоничную связь фундированного и разностороннего гуманитарного образования университетско-академического уровня (в современном понимании) с образовательными структурами начальной и средней школы. Она заключалась в том, что школа любого уровня должна формироваться на основах наибольшей творческой инициативы и взаимодействия учителя и ученика. Высшая педагогика, по мысли Ланге, должна быть структурной составляющей университетского образовательного процесса и тем самым превратиться из прикладной науки в фундаментальную. Этим воспроизводилась идея аббата Николя о создании Педагогического института в составе Ришельевского лицея. Для подготовки учителей — профессиональных педагогов — Ланге считал необходимым создание специализированных кафедр педагогики в университетах. Но Министерство народного просвещения просто запретило ему это осуществить. Все попытки сблизить «классическое» образование с педагогическим оказались непродуктивными и оставались на уровне дискуссий и деклараций [6].

Не будучи востребованным в «академических» условиях Новороссийского университета, Н. Н. Ланге становится организатором и первым ректором Одесских высших женских педагогических курсов. Ему, как и его предшественнику Шарлю Николю, реализовавшему свои педагогические идеи в Педагогическом институте, удалось реализовать также свои идеи в создании Высших женских курсов, которые стали единственным специализированным педагогическим высшим учебным заведением в Одессе [9]. К 1917 г. в Одессе сложилась ситуация достаточно гармоничного взаимодействия **двух тенденций развития** высшего педагогического

образования. Одну из них — **классическую**, или академическую, олицетворял Новороссийский университет, а другую, **неклассическую** — Высшие женские курсы, которые фактически превратились в педагогический университет. Они обеспечивали учителями широкую сеть гимназий, реальных, народных, начальных училищ разного рода. Такую же роль выполняли и Учительские институты, готовившие учителей приходских и уездных училищ, а также Учительские семинарии, выпускавшие учителей начальных школ. В Одессе существовал и Педагогический музей.

После 1920 г. на руинах прежних образовательных учебных заведений был создан Одесский Институт народного образования (ОИНО) с выраженной социально-педагогической акцентуацией. Государство резко вмешалось в образовательный процесс, стало жестко регулировать его структуру и организацию «неклассическими», а, в сущности, императивно-идеологическими методами. Поэтому и возобладала неклассическая, собственно педагогическая тенденция высшего образования, за счет сворачивания классической, в том числе и путем изгнания, репрессирования и перевоспитания «старой» академической профессуры. Социально-воспитательская ориентированность новой высшей педагогики была очевидной: два из трех факультетов ОИНО — социального воспитания и политического образования — были ориентированы именно на поддержку этой тенденции. Третий факультет — профессионального образования — олицетворял «академическую» тенденцию. Были также созданы специализированные кафедры педагогики и психологии. Тем самым, ОИНО сохранил традицию гармоничного сосуществования и взаимодействия академической и воспитательно-обучающей тенденций развития высшей педагогики. Это полностью соответствовало тогдашнему уровню развития мировой «неклассической» науки.

В 1930 г. на базе ОИНО было создано три высших учебных заведения. На базе двух из них — физико-химико-математического института и института профессионального образования — был создан Одесский государственный университет, продолживший академические традиции Новороссийского университета. А на базе третьего — института социального воспитания — был в 1933 г. создан Одесский государственный педагогический институт, который продолжил воспитательно-образовательные традиции Высших женских курсов. В структуре Одесского государственного университета сохранялась кафедра педагогики. Однако высшее педагогическое образование можно было получить только в ОГПИ [6,43-88].

С этого времени вся история высшей педагогики в Одессе связана с деятельностью ОГПИ, а затем и ЮДПУ (ЮНПУ). Пережив период становления, а затем и деструктуризации во время ВОВ, он в послевоенные годы становится головным научно-педагогическим учреждением Одесщины.

Послевоенные годы существования ОГПИ (1945-1994) — это время структурирования высшей педагогики как науки в соответствии с постепенным вызреванием во второй половине XX ст. нового типа отношения к науке — «постнеклассического». **Постнеклассический тип научной рациональности** расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями. Таким образом, **высшая педагогика** превращается в фундаментальную науку, которая изучает соотношенность воспитания и образования с вненаучными, прежде всего, гуманистическими ценностями и целями [10].

В этот период ОГПИ утрачивает ряд «классических» факультетов (исторический, филологический, географический), сохраняя лишь факультеты

физико-математический и физического воспитания и спорта. Зато он обретает новые факультеты, с выраженной «неклассической» педагогической акцентуацией (художественно-графический, музыкально-педагогический, подготовки учителей начальных классов и дошкольного воспитания). Профессия учителя-педагога обретает статус специального высшего научного образования. Именно в этот период на базе всех факультетов возникают самостоятельные научные педагогические школы во главе со своими выраженными научными лидерами — профессиональными учеными-педагогами. «Классические» факультеты — физико-математический и возрожденный на базе факультета начальных классов историко-филологический факультеты — смещают акценты своей специфической научной деятельности, прежде всего на подготовку профессионалов-педагогов высшей квалификации в своей области. Студенты начинают обучаться преимущественно на учебниках своих же преподавателей — явный признак зрелости, состоятельности и продуктивности научно-педагогических школ [6, 92-108].

Созданный в 1994 г. на базе педагогического института Южноукраинский педагогический университет переструктурируется в прямой связи с целями и задачами, стоящими перед высшей педагогикой как перед фундаментальной наукой в нынешний «постнеклассический» этап ее развития. Ныне университет состоит из 4 институтов и 6 факультетов и действует как учебно-научно-практический комплекс. Он включает в свой состав учебный комплекс «Педагог» в составе ведущих педагогических училищ (колледжей), общеобразовательных школ, гимназий, интернатов и дошкольных учебных заведений. Тем самым в университете обеспечивается органичная взаимосвязь современной педагогической науки и практики, которая и является питательной основой функционирования 23 научных школ.

Можно видеть, что вся история развития высшей педагогики в Одессе — это история взаимодействия двух образовательных тенденций — «академической» и «педагогической», с попеременным преобладанием одной из них. Самыми продуктивными организационными формами и структурами в этом отношении следует признать Ришельевский лицей с Педагогическим институтом (педагогическая школа аббата Ш. Николя), Высшие женские курсы (педагогическая школа профессора Н. Н. Ланге) и нынешний Педагогический университет, который, включая в себя педагогический комплекс «Педагог», ныне представлен широким диапазоном (более 20) самостоятельных научно-педагогических школ. Научные идеи предшественников определили научно-концептуальную направленность научно-педагогических школ современного ЮНПУ, обеспечив тем самым их генетическую преемственность.

Историко-культурным признаком и отличительным научным стилем всей одесской школы высшей педагогики следует признать двухвековую преемственность самых прогрессивных традиций, а также органичное восприятие опыта великих предшественников (Ш. Николь, Н. Н. Ланге) и наставников (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский).

Соответственно выделяются **основные тенденции, пути и этапы** развития высшей педагогики в Одессе и Южной Украине.

Тенденции и пути: 1) Вызревание внутри «классического» пути «неклассического» отношение к высшей педагогике как к науке: от Ш. Николя (1814 — «Начертание правил...») до Н. Н. Ланге (1903 г. — создание Одесских высших женских курсов); 2) Переход от «неклассического» этапа к «постнеклассическому» — от Одесского института народного образования (1920 г.) до Южноукраинского государственного педагогического университета (1994 г. — возникновение и становление научных школ высшей педагогики).

Этапы: 1) Классический (начало — 90-е гг. XIX ст.); 2) Неклассический (начало — третья четверть XX ст.); 3) Постнеклассический (с 1980-х гг. XX ст.).

Становление постнеклассической высшей педагогики не приводит к уничтожению всех представлений и познавательных установок неклассического и классического воспитания и образования. Они неминуемо используются в некоторых познавательных ситуациях, но утрачивают статус доминирующих и определяющих облик науки.

Современная фундаментальная педагогика — на переднем крае своего поиска — поставила в центр исследований уникальные, исторически развивающиеся воспитательно-образовательные системы, в которые в качестве особого компонента включен сам человек. Требование экспликации ценностей в этой ситуации не только не противоречит традиционной установке на получение объективно-истинных знаний о мире, но и выступает предпосылкой реализации этой установки. Есть все основания полагать, что по мере развития современной науки эти процессы будут усиливаться. Техногенная цивилизация ныне вступает в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегий научного поиска [2; 10; 11].

В этом смысле следует признать, что развитие высшей научной педагогики в Одессе занимает в мировой педагогической мысли достойное место.

Список использованной литературы

1. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — С. 185-257, 533-641.
2. Черникова И. В. Постнеклассическая наука и философия процесса / И. В. Черникова. — Томск : Изд-во НТЛ, 2007. — 252 с.
3. Аббат Николь. Начертание правил воспитания в обоих Одесских благородных институтах. — Одесса, 1814. — 108 с.
4. Юрченко П. О. Аббат Николь и первые годы Ришельевского лицея / П. О. Юрченко, В. Я. Яковлев // Новороссийский календарь. — Одесса, 1891. — С. 10-91.
5. Третьяк А. И. Аббат Николь и первая книга Одессы / А. И. Третьяк // Вісник Одеського історико-краєзнавчого музею. — № 4. — Одеса : Астропринт, 2007. — С. 34-38.
6. Левицкий О. О жизни учебных заведений Юго-Западного края в 1840-х годах / О. Левицкий // Киевская старина. — 1906. — Т. ХСІІ.
7. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Одеська область. — К. : Знання України, 2012. — С. 15-29, 92-108.
8. Добролюбский А. О. К истории женского высшего образования в Одессе в XIX – нач. XX вв. / А. О. Добролюбский // Юго- Запад. Одессика. Историко-краеведческий научный альманах. Вып. 7. — Одесса : Optimum, 2009. — С. 16-36.
9. Лазурский В. «История Одесских Высших женских курсов» (рукопись) // ДАОО. – Фонд № 334, опись №3, дело №7528 (на 24 листах)].
10. Добронравова И. С. Постнеклассические практики и деятельность: рефлексивность и ценности / И. С. Добронравова // Постнеклассические практики : и социокультурные трансформации. — М. : Макспресс, 2009. — С. 17-20.
11. Добролюбский А. О. Из истории педагогического университета / А. О. Добролюбский // Одесский альманах. Дерибасовская- Ришельевская. — № 18. — Одесса, 2004. — С. 8-31.
12. Добронравова И. С. Постнеклассические практики повседневности: преимущества синергетического контекста обсуждения / И. С. Добронравова // Практична філософія — 2010. — № 2. — С. 24-36.

13. Массовое сознание и бессознательное как объект постнеклассической социологии // Социологические исследования. — 2006. — № 2. — С. 13-19.