

УДК 316.74:37

МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лукашук Оксана Сергіївна – аспірантка кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

У статті обґрунтовується застосування феноменологічного підходу у контексті соціологічного вивчення вищої освіти. Акцентується увага на тому, що саме через систему освіти здійснюється співвіднесення знань з соціальною реальністю. Аналізуються питання соціалізації особистості, диференціації професійної освіти та непередбачуваності її розвитку. Підкреслюється, що характер вторинної соціалізації залежить від статусу пов'язаної з нею системи знання. Наводяться приклади можливого застосування феноменологічного підходу у дослідженні вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, феноменологічна соціологія, соціальна реальність, соціалізація, повсякденне життя.

В статье обосновывается применение феноменологического подхода в контексте социологического изучения высшего образования. Акцентируется внимание на том, что именно через систему образования осуществляется соотнесение знаний с социальной реальностью. Анализируются вопросы социализации личности, дифференциации профессионального образования и непредсказуемости его развития. Подчеркивается, что характер вторичной социализации зависит от статуса связанной с ней системы знания. Приводятся примеры возможного применения феноменологического подхода в исследовании высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, феноменологическая социология, социальная реальность, социализация, повседневная жизнь.

The article explains the use of the phenomenological approach in sociology to the study of higher education. Particular attention is paid to the fact that correlation of knowledge with the social reality is carried out exactly through the system of education. Issues of socialization of personality, differentiation of vocational education and its unpredictability are discussed. It is shown that the nature of secondary socialization depends on the status of the associated knowledge systems. The examples of application of the phenomenological approach to the study of higher education are presented.

Keywords: higher education, phenomenological sociology, social reality, socialization, daily life.

Під впливом динамічних змін, викликаних стрімким зростанням інформаційних ресурсів, зміною культурних установок тощо, сучасний світ охоплений глобальною перебудовою своїх основних соціальних інститутів, серед яких одним з провідних є вища освіта. Головним завданням модернізації вітчизняної вищої освіти на сучасному етапі її розвитку є перехід від трансляції програмного обсягу знань до формування особистості, здатної до самореалізації. Серед обставин, що актуалізують проблематику цієї статті, можна вказати також на активний процес становлення нових освітніх моделей, ядром яких виступає гуманітарна освіта. Нові моделі вищої освіти, які пропонуються сьогодні суспільству, формуються здебільшого стихійно, що викликає необхідність їхнього наукового, зокрема соціологічного, аналізу.

Інститути освіти завжди знаходилися під пильною увагою соціологів, тому це проблемне поле можна віднести до кола добре розроблених у соціологічній науці. Вивченню інституту освіти в його взаємозв'язку із соціумом присвячені праці Е. Дюркгейма, К. Мангейма, П. Сорокіна. У роботах цих та багатьох інших науковців сформувалися фундаментальні уявлення про характер взаємодії між інститутами освіти, з одного боку, та соціальною структурою, іншими соціальними інститутами, з іншого, залежно від конкретно-історичних та соціокультурних особливостей певного суспільства.

У другій половині ХХ ст. інституційні характеристики освіти стають об'єктом вивчення соціологічних теорій середнього рівня. Особливий інтерес до вищої школи пов'язується з усвідомленням її ролі в процесах соціальних трансформацій. Модернізаційні процеси, що відбуваються у вищій освіті при переході до постіндустріального суспільства, їхній взаємозв'язок з трансформацією суспільства в цілому

розглянуті в працях Д. Белла, К. Керра, Г. Маркузе, О. Тоффлера, А. Турена. Визначальними для розвитку соціології освіти стали дослідження взаємозв'язку інститутів освіти зі стратифікацією суспільства, здійснені Ч. Бідделлом, П. Бурдьє, Дж. Коулманом, Р. Мертоном, Н. Фрідкіним та ін. Акцент на відтворення соціальної структури інститутами освіти зроблений в роботах М. Еппла.

Українська соціологія освіти представлена широким спектром досліджень, серед яких слід відзначити роботи В. Воловича [1] і В. Бакірова [2], які вивчають питання формування європейського освітнього простору і демократизації вищої освіти; В. Чепак [3], яка займається розробкою теоретико-методологічних засад соціології освіти; В. Астахової [4], І. Шеремет [5], дослідницький інтерес яких спрямований на проблеми безперервної освіти та соціальної справедливості; Л. Сокурянської [6], яка обґрунтовує роль освіти як чинника консолідації суспільства, суб'єкта його соціокультурної трансформації, складову процесу соціалізації особистості; Л. Хижняк [7], яка аналізує структурну перебудову університетської освіти в бік «академічного капіталізму»; Є. Подольської [8], яка розглядає освіту як засіб трансляції культури, завдяки чому людина не тільки адаптується до умов постійно мінливого соціуму, а й стає здатною до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати особистісну суб'єктність. Аналіз цих концепцій у контексті вивчення історії становлення і розвитку вищої освіти дає підставу стверджувати, що воно є історично, соціокультурно і антропологічно зумовленим явищем, тобто соціокультурним феноменом, що має пріоритетне значення як для окремої людини, так і для збереження і розвитку суспільства в цілому. Серед соціологічних парадигм, до яких зазвичай звертаються науковці, досліджуючи інститут вищої освіти, чи не найменше застосовується феноменологія, що, на наш погляд, не є правомірним. Ми вважаємо, що вивчення вищої освіти з погляду феноменологічної соціології може бути перспективним напрямком розвитку такої галузі знання, як соціологія освіти.

Мета цієї статті – визначення евристичних можливостей феноменологічного підходу до соціологічного вивчення вищої освіти. Реалізуючи цю мету, перш за все, зазначимо, що традиційна методологія дослідження освіти виходить з позитивістської моделі, в межах якої дидактичні принципи виступають аналогом закономірностей природничого пізнання. Завдяки цьому в системі вищої професійної освіти ствердилась низка аксіом, принципів і понять, що орієнтуються на стандарти точного наукового знання. У багатьох наукових працях показана неефективність і некомпетентність систем навчання й виховання без звернення до індивідуальних смислів, значень і потреб особистості. Цього недоліку позбавлена методологія феноменологічної соціології, яка спирається на модель гуманітарного пізнання й вибудовує пріоритети на основі індивідуалізації значень і смислів існуючої реальності.

Незважаючи на обмеженість робіт, в яких вища освіта досліджується з точки зору феноменологічного підходу, треба зазначити, що освітня сфера досить давно стала об'єктом вивчення з боку феноменологічної соціології, засновником якої вважається австрійський соціолог А. Шютц, ідеї якого покладені в основу низки концепцій соціології освіти. На думку А. Шютца, предметом феноменологічної соціології є все те, що вважається «знанням» у суспільстві, що люди «знають» як «реальність». Дослідник вважав, що світ складається з безлічі реальностей – реальностей науки, релігії, снів, мистецтва тощо. Але головною реальністю, на його думку, є наше повсякденне життя. У роботах А. Шютца йдеться про буденне, повсякденне знання, дослідження того, як це знання соціально розподіляється в конкретних групах людей в особливому історичному та культурному середовищі і, головне, того, як, покладаючись на це знання, люди конструюють соціальну реальність. «Під терміном «соціальна реальність», – пише А. Шютц, – я розумію всю сукупність об'єктів і подій всередині соціокультурного світу як досвіду буденної свідомості людей, які живуть своїм повсякденним життям серед собі подібних і пов'язаних з ними різноманітними відносинами інтеракції. Це світ культурних об'єктів і соціальних інститутів, в яких всі ми народилися, всередині якого ми повинні знайти собі точку опори і з яким ми маємо налагодити взаємини» [9, с. 485].

Розвиток ідей А. Шютца знайшов відображення у відомій роботі П. Бергера і Т. Лукмана «Соціальне конструювання реальності» [10]. Їхньою відправною точкою є феноменологічний аналіз знання, характерного для повсякденного життя. Такому знанню майже завжди властива типізація, і воно по суті орієнтовано на вирішення практичних проблем. Однак, визнаючи важливу конструктивну функцію знання в процесі творення соціальної реальності, не можна не відзначити тієї обставини, що знання відносяться до такого роду інформації, яка не передається генетично, а ретранслюється як завдяки повсякденній взаємодії людей, так і завдяки їхньому залученню до соціальних інститутів, зокрема до інституту освіти. Саме через систему освіти здійснюється співвіднесення знань з існуючою практикою (соціальною реальністю). Насамперед через освіту відбувається культивування людини («альфа» і «омега» всякої соціальної реальності) в її загальносуспільній та індивідуальній історії. Ця ідея в імпліцитній формі міститься в роботах П. Бергера і Т. Лукмана, коли вони говорять про соціалізацію (первинну та вторинну) та ідентифікацію як заключну фазу в конструюванні соціальної реальності, через яку здійснюється інтерналізація, інкорпорація соціального порядку, його «осідання» в установках особистості, «другій природі» людини [10, с. 9-36].

На думку П. Бергера і Т. Лукмана, відмінність вторинної соціалізації від первинної полягає в тому, що вона виступає як «придбання специфічно рольового знання, коли ролі прямо або опосередковано пов'язані з розподілом праці» [10, с. 225]. З цього випливає, що характер вторинної соціалізації залежить від статусу пов'язаної з нею системи знання. Важливе місце у творчості П. Бергера і Т. Лукмана займають питання, що стосуються інституційного розподілу знання між первинною і вторинною соціалізацією. На їхню думку, якщо розподіл знання є відносно простим, можна використовувати одні й ті ж інституційні засоби як для первинної, так і для вторинної соціалізації. Якщо він виявляється складним, необхідні спеціальні механізми вторинної соціалізації з підготовленим для цієї мети персоналом. На думку соціологів, найкращою ілюстрацією вторинної соціалізації, що здійснюється за сприяння допоміжних спеціалізованих засобів, є розвиток сучасної освіти [10, с. 238–239].

У зв'язку з аналізом розподілу знання виникає ще одне питання, що стосується соціальної взаємодії між вчителями та учнями, яка має формалізований характер внаслідок того, що призначенням педагогів як інституційних функціонерів є передача соціального знання. Важливим при цьому є питання про характер освіти. П. Бергер і Т. Лукман для прикладу наводять відмінність між інженерною та музичною освітою. Вони пишуть: «Інженерну освіту можна отримати в процесі формального, вельми раціонального, емоційно нейтрального навчання. Музична ж освіта зазвичай включає більш високу ступінь ідентифікації з маестро і набагато більш глибоке занурення в реальність музики. Ця різниця – результат внутрішніх відмінностей між інженерним і музичним знанням, а також між образами життя, що відповідають цим двом системам знання» [10, с. 235]. Тобто в основу того чи іншого рівня та професійної спрямованості освіти кладеться знання, що має певну специфіку, і спосіб життя, який відповідає їм. Слід зазначити, що такий підхід до співвідношення освіти і знання ані в зарубіжній, ані у вітчизняній літературі не є загальноприйнятим. Домінує інша позиція з питання диференціації професійної освіти на певні види, згідно з якою остання зумовлена характером і змістом праці, а також потребами виробництва. П. Бергер і Т. Лукман пропонують інший варіант трактування диференціації професійної освіти, виходячи з феноменологічної соціології знання, для якої реальність соціального світу полягає, насамперед, у сукупності знань про нього і конструюванні цієї реальності на їхній основі. У такому випадку професійна освіта та її диференціація мають розглядатися як наслідок розвитку знання та його диференціації (а не як результат розвитку праці і виробництва).

Феноменологічний підхід до пізнання процесу професійної соціалізації молодих фахівців застосовує російська дослідниця Л. І. Найдьонова [11]. На її думку, зміст і принципи професійної соціалізації людини полягають у такому: професійна соціалізація особистості має декілька етапів, основними з яких є навчання у вищому навчальному закладі та перші роки роботи після закінчення вишу; під час підготовки у ВНЗ відбувається інтерналізація (внутрішнє сприйняття і засвоєння особистістю) соціально-професійних характеристик, які сприймаються відповідно до процесу конструювання особистістю соціальної реальності. Соціальної реальності повсякденного життя авторка розуміє в континуумі типізації. З одного боку цього континууму знаходяться Інші, з якими людині треба часто й інтенсивно взаємодіяти, з іншого – лише анонімні абстракції, з якими взаємодія недоступна за самою своєю природою. Так виникає, проявляється і розуміється соціальна структура. Це – вся сума типізацій і створених за її допомогою зразків взаємодії, які повторюються, і в цій якості соціальна структура є істотним елементом реальності повсякденного життя [10, с. 49]. Але професійна соціалізація, на думку Л. І. Найдьонової, сама може бути представлена як конструювання повсякденної соціальної реальності. При цьому разом з особистістю у цьому процесі беруть участь різні агенти її соціалізації (сім'я, однокурсники, викладачі, засоби масової інформації, реклама, роботодавці тощо). В результаті у свідомості особистості формуються різні картини соціального світу. Л. І. Найдьонова [11] виділяє кілька етапів професійної соціалізації: вступний (під час вибору професії та вступу до вищого навчального закладу); базовий (під час навчання у ВНЗ); завершальний (під час працевлаштування після закінчення ВНЗ); остаточний (під час перших трьох років роботи після закінчення вищого навчального закладу). Щодо останнього етапу професійної соціалізації особистості, виокремленого російською дослідницею та позначеного нею як «остаточний», маємо зазначити, що як соціалізація в цілому, так і будь-який її різновид, в т.ч. професійна соціалізація, не може бути остаточною (тим паче закінчуватися після трьох років праці за отриманим у вищій фахом), це перманентний процес.

Застосування феноменологічного підходу, на наш погляд, допоможе також зрозуміти, чому абітурієнти надають перевагу економічним, юридичним, управлінським спеціальностям порівняно, наприклад, з інженерними, хоча великі корпорації світу «ведуть справжнє полювання за носіями технічних знань і компетенцій» [12]. XXI століття – це століття високих технологій та численних інновацій, які стрімко змінюють оточуючий нас світ. З одного боку, це зумовлює постійне зростання потреби на інженерні кадри, з іншого, як у розвинених країнах, так і в українському суспільстві, престиж цієї професії продовжує знижуватися. Щоб зрозуміти, чому так відбувається, слід дати відповідь на питання, поставлене П. Бергером і Т. Лукманом, «як суб'єктивні значення стають об'єктивною фактичністю?» [10, с. 19]. Іншими словами,

розглянути, як конструюється суб'єктивна реальність, як образ професії або її імідж, що формується у масовій свідомості й базується на думках окремих людей і цілих соціальних груп про значущість різних видів професійної діяльності, конструює престиж окремих професій з урахуванням об'єктивних соціально-економічних підстав. Показник престижності професії – це результат її суб'єктивного сприйняття. Основним соціально-психологічним механізмом побудови ієрархії престижу професій є відбиття у свідомості індивідів соціальних уявлень про різні види діяльності, про професійні співтовариства або окремих професіоналів, які формуються в масовій свідомості протягом певного часу під впливом низки факторів. Суспільні оцінки, що формують престиж тих чи інших професій, базуються на типізації повсякденного мислення і є інтегральними елементами конкретно-історичного й соціально-культурного життєвого світу, у межах якого вони вважаються соціально визнаними і такими, що самі собою розуміються [10, с. 21]. Розмірковуючи про престижність професій, кожна людина зіставляє й порівнює не реальних професіоналів, виходячи з їхніх об'єктивних характеристик, а образи професій, які сформовані в масовій свідомості й доступні для сприйняття. Емпіричні дослідження [13] доводять, що сьогодні молодь обирає не професію як таку з її функціонально-змістовними аспектами й технологічним потенціалом, а намагається визначити свій майбутній статус, виходячи зі своїх уявлень про соціальний стан представників певної професії, розвиток галузі народного господарства, в межах якої вона існує, і т. ін. Усе це отримує своє відбиття в образі професії, що складається у свідомості людини. Цей образ наповнюється змістом у процесі особистого спілкування з професіоналами, перегляді телевізійних передач, спілкування з людьми, які мають уявлення про ту чи іншу професію. У цьому контексті можна говорити про символізацію професії. Зазначимо, що символізація конструює об'єкти, які не були сконструйовані раніше й не існували б, якби не контекст соціальних відносин, у якому відбувається символізація. Саме в цьому контексті спрацьовує ієрархія престижності професій як акт символічного впливу на уявлення людей про те, які види діяльності схвалюються й заохочуються сьогодні в суспільстві, а які залишаються аутсайдерами. Перспектива високого статусу в суспільстві, матеріального благополуччя, надійних джерел великих доходів – все це становить соціальні конструкти, завдяки яким формується повсякденне мислення. Але ці конструкти мають умовний характер в тому сенсі, що вони не можуть надати всім бажаним рівні можливості для того, щоб сформувати соціальну реальність за заздалегідь запрограмованим взірцем. Іншими словами, для випускників, які закінчили вищі навчальні заклади навіть у великих провінційних містах, завжди менше шансів на бажане працевлаштування та досягнення задуманої кар'єри, ніж для випускників столичних ВНЗ. Ще більше можливостей у молоді, яка їде вчитися до закордонних університетів чи інших навчальних закладів, в яких можна отримати хоча б диплом бакалавра. Але й для вступу в ці навчальні заклади також не існує рівних можливостей. Існує платне і бюджетне навчання, що вносить свої корективи в соціалізацію майбутніх фахівців. У цьому випадку, як вважають деякі фахівці, виникають різні процеси професійної соціалізації – у ВНЗ та після нього. У першому випадку професійну соціалізацію можна назвати первинною, або умовною. У другому, за умови успішного закріплення випускника за отриманим статусом, – вторинною, або результативною [14].

Інший приклад конструювання соціальної реальності можна спостерігати при виборі спеціальностей, які, здавалося б, не обіцяють ані матеріального благополуччя, ані престижної кар'єри. Незважаючи на це, існує стійка тенденція до отримання вищої освіти з педагогічних і психологічних спеціальностей, пов'язаних зі сферою освіти. Навіть повсякденні спостереження [15] приводять до висновку, що вирішальним фактором вибору такої сфери виявляється відносна легкість навчання, яка дозволяє вчитися ще в одному місці, отримуючи одночасно ще одну або навіть дві вищі освіти, з огляду на те, що хоча б одна з них стане в нагоді після закінчення вищого навчального закладу. Частина студентів починає працювати на старших курсах або ще раніше, причому найчастіше їхня робота не пов'язана зі спеціальністю, за якою вони навчаються, а є засобом досягнення матеріальної незалежності. Такий процес соціалізації можна назвати псевдопрофесійним, особливо якщо випускники ВНЗ не планують працювати за отриманою спеціальністю, після закінчення навчання у виші.

Важливе значення для визначення методологічних координат феноменологічного підходу до системи вищої освіти має також концепція Е. Фінка [16], який акцентує увагу на непередбачуваності результатів освіти і вважає його полем поразок, а не перемог. Непередбачуваність результатів становить головну загадку феномену освіти для Е. Фінка. Непередбачуваність освіти впливає зі спонтанного характеру суб'єктивності, тому основну проблему феноменології освіти можна сформулювати так: як на спонтанному, нерегульованому рівні відбувається формування смислів, що мають інтерсуб'єктивний характер, формують особистість і соціальний світ?

Чому ж освіта – це поле поразок? Однією з причин є те, що рефлексія протікання досвіду запізнюється: генеза суб'єкта трапляється раніше, ніж ми його здатні помітити. Друга причина – інертність інтенційних систем. Вони якоюсь мірою самі здатні перебудовуватися, однак ця здатність має межі. З певного віку досвід стає ригідним, і прирощення навіть власного досвіду стає схожим на тяжку

фізичну працю. Що вже говорити про претензії педагога модифікувати чужий досвід. Третьою причиною, на яку останнім часом указують багато авторів, є розвиток інформаційних технологій і масштабні неструктуровані інформаційні потоки, що не залишають фізичного часу на їхнє осмислення.

Завершуючи розгляд евристичних можливостей феноменологічного підходу до соціологічного вивчення вищої освіти, слід підкреслити, що застосування цієї парадигми дозволить проаналізувати ті мікросоціальні процеси, які не піддаються вивченню за допомогою традиційних кількісних методів дослідження (наприклад, проблему якості освіти, взаємодії між викладачами й студентами, конфлікти всередині освітніх установ тощо). Завдяки феноменологічним студіям можна поринути в безпосереднє життя людей й зрозуміти зміст, який вони вкладають у ту чи іншу ситуацію взаємодії. Звернення до феноменологічної методології, в тому числі застосування якісних методів у контексті дослідження освітньої сфери, на наше глибоке переконання, відповідає так званому гуманістичному повороту в соціології, який акцентує увагу на людині, її інтересах, потребах, цінностях. Це найтіснішою мірою корелює з новою – людиноцентрованою освітньою парадигмою, про яку сьогодні багато пишуть як науковці, так і практики від освіти. Стверджуючи евристичні можливості аналізу вищої освіти з погляду феноменологічної соціології, ми, тим не менш, не обмежуємо теоретико-методологічний арсенал дослідження освітньої сфери лише цим підходом, оскільки він не торкається широкого соціального й культурного контексту, без якого наукове вивчення будь-якого соціального феномену не може повною мірою розкрити його сутність. Отже, на нашу думку, феноменологічний підхід має застосовуватися у поєднанні з макросоціологічними парадигмами, адже за сучасних умов завдяки саме комплексним дослідженням суспільство може отримувати вичерпну інформацію про те, що з ним відбувається.

Література:

1. Волович В. І. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні / В. І. Волович // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 189–199.
2. Бакіров В. С. Світові тенденції розвитку університетської освіти / В. І. Бакіров // Соціологічні дослідження : зб. наук. праць. Луганськ: Східноукраїнський нац. ун-т імені В. Даля, 2009. – № 8. – С. 9–15.
3. Чепак В. В. Сучасні соціологічні концепції освіти як теоретико-методологічна альтернатива класичним підходам / В. В. Чепак // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 15. – С. 570–575.
4. Астахова В. І. Експеримент із запровадження безперервної освіти: (з досвіду Народної української академії) / В. І. Астахова // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 5–13.
5. Шеремет І. І. Соціальні виклики безперервної освіти / І. І. Шеремет // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 15. – С. 587–592.
6. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: Монография / Л. Г. Сокурская. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
7. Хижняк Л. М. Університетська освіта на шляху до «академічного капіталізму» / Л. М. Хижняк // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць ДонДУУ. Сер. «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк: ДонДУУ, 2010. – Т. XI. Вип. 145. – С. 364–373.
8. Образование. Интеллигентность. Культура : энциклопедия мысли / Под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х.: Изд-во НУА, 2011. – 248 с.
9. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шюц // Американская социологическая мысль: Тексты; под ред. В. И. Добренькова. – М.: МГУ, 1994. – С. 481–496.
10. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
11. Найденова Л. И. Применение феноменологического подхода к познанию процесса профессиональной социализации молодых специалистов в условиях информатизации общества / Л. И. Найденова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (12). – С. 152–160.
12. Кочетков В. В. Этнос креативности и статус инженера в постиндустриальном обществе: социально-философский анализ / В. В. Кочетков, Л. Н. Кочеткова // Вопросы философии. – 2013. – № 7. – С. 3–12.
13. Молодь України: від освіти до праці / С. Оксамитна, О. Виноградов, Л. Малиш, Т. Марценюк. – К.: ВПЦ НаУКМА. – 2010. – 202 с.
14. Шмакова О. В. Профессиональная социализация будущего специалиста в вузе / О. В. Шмакова // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 121–128.
15. Белоцерковский А. В. О «качестве» и «количестве» образования / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 3–9.
16. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблемы человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 357–403.