

**АРАЛБАЕВА РЫСЖАМАЛ КАДЫРОВНА**

*доктор социологических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и психологии  
Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова,  
arkadyka@mail.ru*

**ARALBAEVA RYSZHAMAL**

*doctor of science in sociology, associate professor, department of the age-specific pedagogics and  
psychology, Zhetysu State University named after I. Zhansugurov*

УДК 316.334:378 (574)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ  
РОЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ**

**THEORETICO-METHODOLOGICAL COMPREHENSION  
OF THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SOCIETY**

*Аннотация. В статье рассматривается ретроспективный анализ развития образования. Социогенез, т. е. образование и развитие общества подняло дискурс об образовании на новый уровень. Особенно наглядно это проявилось в философско-социальных учениях у древних эллинов. Теоретико-методологические подходы к анализу образования как феномена, могут представить высшее образование как комплексную категорию в исследованиях социологов.*

*Abstract. The article deals with the retrospective analysis of education development. Sociogenesis, i.e. education and social development, raised the discourse on education to a new level. Evidently, it manifested in Hellenic philosophic-social studies. Theoretico-methodological approaches to the education analysis as a phenomenon can present higher education as a complex category in sociologists' research.*

*Ключевые слова: образование, дискурс, социогенез, феномен.*

*Keywords: education, discourse, sociogenesis, phenomenon.*

Проблемы высшего образования обусловлены социально-прагматической направленностью. В 2006 г. Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев выдвинул стратегического характера программу вхождения республики в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира. Среди первоочередных приоритетов в области социально-экономической сферы названо развитие современного образования, непрерывное повышение квалификации и переквалификации кадров. «Реформа образования — это один из важнейших инструментов, позволяющих обеспечить реальную конкурентоспособность Казахстана. Нам нужна современная система образования, соответствующая потребностям экономической и общественной модернизации» [6, с. 57].

Концептуальное видение сущности образования восходит к глубочайшей древности и изначально являло собой не социальное, а антропогенное представление о необходимости выживания человека в окружающей его биосфере, формирование определенных умений и навыков, развитие адаптивности к окружающей среде для добычи пищи.

Социогенез, т. е. образование и развитие общества подняло дискурс об образовании на новый уровень. Особенно наглядно это проявилось в философско-социальных учениях у древних

эллинов. Так в трудах Платона «О государстве» есть притча «О пещере», в которой узник, освобожденный от оков и вышедший из темноты к свету, начинает обретать подлинные знания о сути вещей. У него складываются образы этих вещей. Этот процесс познания древние греки назвали «пайдейей». В платоновской притче человек возвращается вновь в пещеру, чтобы осмыслить увиденное, но, оказавшись в темноте, он ощущает ущербность добытого знания и вновь выходит к свету познания. И так постоянно совершает свой путь. Таким образом, Платон показал аллегорическую картину самосовершенствования человека, расширения его образованности [9, с. 246–252]. Идеи о познании и образованности рассматривались в трудах и других древнегреческих ученых. В частности Аристотель впервые соединил вопросы познания и воспитания в единое целое как процесс образования, формирования человеческой сущности [3, с. 36–46].

Проблемы знания и воспитания в их неразрывной связи затронуты и в первых мировых монотеистических религиях providенческого толка. Так в зороастризме общим религиозным кредо верующего выступает догмат о том, что в человеке должно быть заложено триединство: «Благая мысль, благое слово, благое дело». Этот тезис неоднократно

повторяется в священной книге зороастрийцев «Авесте» [2, с. 14]. Те же мысли звучат в христианской «Библии», ветхом и новом завете и особенно ярко проступают в Нагорной проповеди Иисуса Христа, где упор сделан на морально-этические качества человека [4, с. 129]. Пророк Мухаммед прямо призывал в «Коране» своих последователей «искать знания, как бы далеко они не находились» [7, с. 367].

Средневековые схоласты Запада подменили образование верой в церковные догматы, а знание сводилось к уровню овладения ремесленными навыками и умениями. Другое дело на Востоке, где, по мнению швейцарского востоковеда Адама Меца, «Ренессанс» наступил в IX–X вв., т. е. задолго до европейского возрождения. Здесь творили и созидали такие выдающиеся ученые своего времени, как Яхья Ибн Ади из Тагрига, Мухаммад бен Мусса из Хорезма, наш земляк из древнего Отрара — Абу Наср аль Фараби, Ибн Сина (Авиценна), Абу Бакр Мухаммад ибн Закари (Разес), Абу Бишр Мата (Дамаск), Халеб (в Сирии), Багдад, Мосул (в Ираке) были центрами различных наук. Ибн Хамданом в начале X в. в Мосуле был учрежден «Дом науки». В тюркском мире помимо аль Фараби появились такие выдающиеся ученые-философы, математики, астрономы и богословы, как Махмуд Кашгари, Юсуф Баласагуни, Мухаммад Тарази, Абу Наср Отрари, Ахмед Яссауи. Но наиболее выдающимся из них, ученым энциклопедистом, был Абу Наср аль Фараби, недаром современники называли его «вторым учителем» после Аристотеля, переводчиком и последователем которого он был. Вслед за Аристотелем в своем творении о «Добродетельном городе» аль Фараби делит знание на практическое и теоретическое. Причем знание достигается: 1) при помощи ощущений; 2) при помощи размышлений; 3) при помощи исследований. По мнению аль Фараби, необходимо исследовать то, что представляет собой сущность человека, каково его предельное совершенство, что представляют собой его действия, благодаря которым он обретает свою сущность и приходит к определенному совершенству. Как видим, аль Фараби задолго до современных интерпретаторов социальных наук классифицировал знания по их уровню, им высказана мысль о том, что сегодня называется социализацией личности. Гениальность не спрячешь и за тысячелетней давностью. Понимание образованности в восточном Ренессансе отразилось в названии «адаба». Этим словом обозначалась совокупность норм поведения, считавшихся благородными. Оно соответствовало понятию воспитанности и образованности. В IX в. под этим словом понимали свод наук и искусств, в который входили философия, история, математика, астрономия, медицина, химия, физика, генеалогия, поэтика и ряд других отраслей знаний.

В Европе понятие образования сложилось также в эпоху «Ренессанса» и нашло отражение в трудах таких мыслителей, как Т. Кампанелла, Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, М.Ф.А. Вольтер, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Ф. Ницше и в XVIII в. приобрело классический

категориально-социальный смысл в отличие от природных образовательных явлений.

С середины XIX в. с выделением социологии как самостоятельной отрасли знаний и академической науки, благодаря Огюсту Конту, образование в социальном смысле стало рассматриваться как один из объектов и предметов социологических исследований. В то же время не исчезло и философское категориальное толкование образования, тесно переплетавшееся с педагогическими нюансами формирования человеческой личности, ее обучения и воспитания. Эти взгляды были представлены в трудах Я.А. Каменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега за рубежом и у российских ученых-педагогов К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерева, П.Ф. Каптерева. В Казахстане во второй половине XIX в. вопросы обучения и воспитания молодежи поднимались в трудах великих казахских просветителей Ч. Валиханова, И. Алтынсарина и И. Кунанбаева. В своих «Словах назиданиях» Абай писал: «Нужно учиться, чтобы узнать то, что знают другие народы, чтобы стать равными среди них, чтобы стать защитой и опорой для своего народа». И обращаясь далее к родителям он говорил: «Мой тебе совет, можешь не женить сына, не оставлять ему богатых сокровищ, но обязательно дай ему... образование, если даже придется расстаться тебе со всем нажитым добром. Этот путь стоит любых жертв» [1, с. 186–187].

С делением социологии на теоретическую и прикладную образование стало объектом нового направления, сформировавшегося в 30-е годы XX столетия. Основы социологии образования заложены в трудах Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, М. Вебера, Т. Парсонса, анализировавших социальные функции образования, влияние на него экономических и политических процессов, роль различных общественных структур, социального взаимодействия. Характеризуя роль Г. Зиммеля в становлении социологии образования, необходимо отметить его трактовку образования и воспитания с позиций социального взаимодействия. Он рассматривал усиление взаимодействия двух его субъектов — педагога и учащегося. На уровне социологической трактовки закладывались основы будущей педагогики сотрудничества. Развитие эмпирических методов исследования, наблюдений, опросов, социометрии, экспертных оценок позволило социологии образования определить предмет собственного научного знания. Т. Парсонс впервые с позиций структурного функционализма поставил вопрос о возможности рассмотрения школьного класса как разновидности социальной системы. Такой подход способствовал выделению его специфических функций: достижение целей; приспособление или адаптация; интеграция; укрепление эталонов и регулирование напряжения. Важнейшей из них Т. Парсонс считал функцию укрепления эталонов и регулирования напряжения. При этом основными факторами выживания системы являются: интеграция между реальным образом действий людей и образами (нормами) их поведения, содержащимися в соответствующей культуре.

Согласно социологическому подходу к образованию, берущему начало от Э. Дюркгейма и М. Вебера, образование представляется как одна из подсистем общества, как социальный институт, имеющий свои объективные функции и структуру, а также учебные заведения и педагогические процессы [8, с. 448–464]. Позднее Т. Парсонс предложил исследовать образование как институт социализации в современном обществе, рассматривать учебные учреждения и их элементы как социальные системы (системы ролей, норм и т.д.). Т. Парсонс обратился к проблеме функций университета. Университет в ней представлен как когнитивный комплекс, соединяющий знания, рациональность, учение, конкурентность и интеллектуальность. Этот когнитивный комплекс выражает «наиболее важные черты развивающейся структуры современных обществ» и является «центральным институтом в обществе» [8, с. 448–464]. Такой вывод сделан в связи с предположением, что современное общество восходит своими корнями к XVII в. и своей динамикой обязано трем процессам революционного структурного изменения: индустриальной революции, демократической революции и образовательной революции. В современном мире создать, организовать и сохранить когнитивную культуру, являющуюся основой роста общественного и индивидуального интеллекта, основой соперничества, смогли только институты высшего образования.

Высшее образование как социальное явление и процесс, как социальная система, наконец, как социальный институт, являясь элементом общества, испытывает на себе практически все изменения, происходящие в нем. Это вдвойне справедливо по отношению к образованию в обществе, переживающему глубокие, качественные трансформации. Именно таким является казахстанское образование. Переходный характер процессов, происходящих в нашей стране, экономические, политические, социальные реформы, связанные с демократизацией общества, его движением к доминированию рыночных отношений, не могли не повлиять на социальный институт высшего образования в целом, его конкретные подсистемы в частности. Такой подход подразумевает выявление места образования в системе социальных отношений и процессов, социальных институтов и структур, его социальной роли в жизни трансформирующегося общества, как элемента «образовательной революции».

Т. Парсонс включал «концепцию образовательной революции» [8, с. 448–464] в свою эволюционную теорию, указывал на ведущую роль образовательной революции в отношении революции индустриальной и демократической, хотя и не предложил систематизированного изложения этой концепции.

В глубине этого когнитивного комплекса (в его системах целеполагания, оценивания и управления) укрепляется центральный компонент — сохранение и развитие академической профессии (работа над научными проектами, подготовка через аспирантуру, поддержка научных сообществ и др.), от которой являются зависимыми все остальные

функции университета. Но университет в то же время показывает примеры смещения целей, установления собственной автономии от общества, от социальных и индивидуальных потребностей.

Выдающийся российско-американский социолог Питирим Сорокин рассматривал образование как социальный институт. Создавая в 1920-х гг. одну из основных социологических концепций — теорию социальной мобильности в работе «Социальная мобильность», П. Сорокин большое внимание уделял анализу образования и его учреждений (школа, колледж, университет), рассматривая их среди главных факторов вертикальных социальных перемещений. По мнению П. Сорокина, институт образования представляет собой своеобразную «социальную лестницу», точнее, «социальный лифт», с помощью которого индивиды могут занимать более высокие социальные позиции. А также доказывал, что во все времена, в любом обществе институт образования выступал едва ли не основным средством «вертикальной социальной циркуляции» [10, с. 409].

Значительную роль в развитии теоретической традиции социологии образования сыграли идеи и положения, разработанные немецким, а позже английским философом и социологом Карлом Манхеймом. В ряде работ, лежащих в русле социологии познания и образования, его внимание было акцентировано на предпосылках и последствиях усилий правящих групп по созданию и приоритетному развитию элитарных учреждений в системе образования, с помощью которых воспроизводится «частичная идеология», осуществляется специфическая образовательная подготовка выходцев из господствующих в социально-экономическом отношении классов и групп и, таким образом, поддерживается их «культурное и политическое господство» [12].

В 60-е годы XX в. в социологии укрепляется школа структурализма, представленная такими видными социологами, как Мишель Фуко и Клод Леви-Стросс. Основным смысл структурализма заключался в построении новой несубъективной модели разрешения проблемы человеческого мышления, знания и образования. М. Фуко в работе об «Археологии гуманитарных наук» указывает, что образование бинарно, если рядом с познающим должен находиться наставник. Он должен помочь своему ученику самореализоваться. Главная тема самореализации — это стать тем, чем человек до этого никогда не был. Именно для этого и нужен наставник. Незнание не способно выйти за собственные пределы, а чтобы осуществить переход от незнания к знанию, нужен другой человек. Согласно Фуко, существует три типа отношения к другому, необходимых для формирования молодого человека:

1. Наставление примером: пример великих людей и сила традиции формируют модель поведения.
2. Наставление знаниями: передача знаний, методов и принципов овладения знаниями.
3. Наставление в трудности: мастерство выхода из трудной ситуации, поиск рациональных и компромиссных решений.



Наставник, таким образом, преобразует ученика, формирует его как социального субъекта, полезного себе и обществу, Фуко различает педагогику и психологию. Под педагогикой он понимает передачу такой истины, таких знаний, которых до этого ученик не имел и которые он должен получить к концу педагогических отношений между наставником и обучающимся. Психологией он называет такие отношения и передачу такой истины, функцией которых будет обеспечение человеку способа существования, т.е. выработки модели его поведения в обществе.

Различные точки зрения на образование возникают и по сей день. Они все своеобразно интерпретируют классическое представление об образовании. Так с позиций интуитивизма в теоретической социологии Анри Бергсона об образовании, выдвинутой еще в начале XX в., знание постижимо только посредством интуитивного опыта, а не через отвлеченные от жизни рациональные конструкции. Лишь обыденное сознание способно постичь сущность явлений, обеспечивая непосредственное проникновение в «принципы жизни». Здравый смысл есть обязательная принадлежность, основа обыденного сознания и знания. Он выступает как социальное чувство, позволяющее нам представлять следствие наших поступков, даже скорее предчувствовать их, уметь выбирать существенное. Идеи заслоняют от нас саму жизнь и заставляют размышлять не о вещах, а о словах. Нужно не обманываться словами, избавляться от автоматизма в суждениях и высвобождать идеи от гнета вербальных форм. Он призывал «отбросить символы и научиться видеть» [11].

По мнению другого теоретика в области образования Ж. Бодрийяра, «постсовременность» (имеется в виду XXI в.) утрачивает господство социального. Просвещение, породившее дискурс образования, базировалось на принципах рациональной коммуникации. В его основе находился императив морализации сообщения: лучше информировать, чтобы лучше социализировать и чтобы создавать все больше позитивного знания и адекватного сознания. Но нынешняя эпоха характеризуется падением спроса на истину и позитивное сознание и поэтому социализировать оказывается нечего. На место «социума» приходят «массы», поглощающие информацию, даже не перерабатывая ее. Отсюда возможность манипулирования знанием и сознанием, массовой обработки «электората» за счет умелых «пиаркомпаний». Происходит смерть субъекта как носителя познавательной активности. Причиной этого процесса явилось распространение новых средств массовой коммуникации. Тотальная информированность лишает субъект ее восприятия, способности отличать истину от фикции, а реальность — от симуляции. Подобия, образы опережают реальность в качестве симулякров таким образом, что реальность оказывается лишь симуляцией симулякров, т.е. псевдообразов, создаваемых преднамеренно либо бездумно для самовыражения собственно эго. При этом содержание сообщения теряет значимость в формировании истинного знания,

а это, в свою очередь, ведет к атрофии сознания [5, с. 38–214].

Вообще-то в этом тезисе, видимо, есть рациональное зерно. Мы еще слабо знаем и плохо изучили влияние средств массовой коммуникации (Интернета) и информации всевозможных СМИ, а также электронной технизации на процесс образования. Но это самостоятельная тема исследования. В своей работе мы исходим из классического взгляда на образование.

Онтологическое видение образования в его общераспространенном виде — это процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний. Образование бинарно по своей сути. Оно состоит из воспитания чувств и познания окружающей действительности. В процессе образования действуют два субъекта — это учитель — воспитатель и ученик — воспитуемый. Но в то же время знание, входящее в образование, не отстоит от познающего в качестве вне его лежащего предмета, ибо он непосредственно затронут тем, что познает. Какому-либо техническому знанию можно научиться даже по собственному желанию. Нравственному знанию как неперменной составляющей образования напрямую человек ни научиться, ни разучиться не может. Нравственные нормы поведения он может только скалькировать, т.е. перенять у своего учителя — воспитателя, кто бы им ни был от старших членов семьи до преподавателей и руководителей производства и т.д., всех тех, с кем он общается, и кто его воспитывает. Образование — это внутренний процесс созидания «образов» или «образцов» нравственности и знания, которые человек следует в своей жизни и использует в своем дальнейшем развитии и совершенствовании. Образование непосредственно связано, как мы уже отмечали, с общественной средой, в которой человек живет, и чем выше уровень его образованности, тем выше степень его социализации как личности. Высшее образование, таким образом, должно служить формированию высшей категории социализации, его третичной стадии, если за первые две принять семейное и школьное образование, т.е. воспитание и обучение. Процесс образования непрерывен. Но если в воспитательной части образование обладает набором определенных универсумов, согласуемых с этнической ментальностью и профессиональной принадлежностью человека, то знание в значительной степени дифференцировано, и овладеть всей суммой знаний, накопленных человечеством, одному индивиду просто не под силу. Здесь действует система, когда наука градуирована по отраслям знаний, а те в свою очередь по научным и профессиональным специальностям. Это позволяет человеку выбрать, в какой сфере и отрасли знаний он может специализироваться, исходя из своих природных данных, задатков и волевых устремлений. В свою очередь общество само, будучи открытой и гибкой мега-системой, выстраивает систему образования как частное производное в виде различных структур с их функциональной определенностью. Эти

структуры создаются внутри общества и для его потребностей и выступают в качестве социальных институтов — школьного, среднего специального и высшего образования.

Высшее образование, следовательно, — структурный компонент образования в целом. Его можно рассматривать как уровень, вид, звено всего образования. Однако в то же время высшее образование представляет собой самостоятельную единицу, «клеточку», исследование которой требует специального социологического анализа.

Социологический анализ высшего образования при решении различного уровня теоретических и практических задач возможен с разных позиций. Высшее образование определяется и как социальный институт, включенный в структуру существующих общественных отношений и как совокупность образовательных подсистем.

Этот набор характеристик позволяет утверждать, что высшее образование соответствует критериям определения и изучения его как социального института. В целом институциональный подход к анализу высшего образования нацеливает на изучение его как устойчивой формы организации общественной жизни, как элемент системы общественных отношений.

В настоящее время в научной литературе большое внимание уделяется анализу образования как социокультурного феномена. Этот подход реализует в частности В. Н. Нечаев, предлагая рассматривать учение как вид социокультурной деятельности. Автор определяет образование как социальную сферу, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты, складывается определенная система взаимоотношений людей с их институциональной и неинституциональной организацией.

Социокультурный подход приобретает особую актуальность в современных процессах гуманизации высшего образования. Высшая школа осуществляет передачу культурных норм, принятых в обществе, и таким образом ставит пределы, ограничивает естественные проявления человеческой природы или социальной группы, не ущемляющиеся в нормативных рамках, тем самым оказывая влияние на образ жизни человека. Кроме трансляции норм, высшее образование — способ культурной регуляции человеческой деятельности, осуществляемый через систему ценностей. Ценности помогают обществу и человеку отделить хорошее от плохого, правду от лжи, прекрасное от безобразного, значительное от несущественного и т. д. Таким образом, высшее образование оказывает влияние на общество и личность не только как система взаимосвязанных элементов или особый вид деятельности, но и как социокультурный феномен. С позиции социокультурного подхода высшее образование анализируется как процесс актуализации и развития культуры. В рамках этого подхода к высшему образованию акцент делается на потребностях, интересах, мотивах образовательной деятельности личности в интересах общества, его дальнейшего научного и технического прогресса, реформирования общезначимых

культурных ценностей во всех сферах общественной жизни.

Теоретико-методологические подходы к изучению высшего образования, представленные нами выше, позволили охарактеризовать его как сложный социальный феномен. Исследовательские подходы к анализу высшего образования можно представить как логическую выстроенную систему, компонентами которой являются: процессуальный, деятельностный, институциональный, социокультурный подходы. В связи с этим закономерно появление комплексного подхода к исследованию высшей школы, так как в нем учитываются концептуальные особенности всех подходов. Это особая стратегия научно-исследовательской деятельности, опирающаяся на ряд принципов: принцип многосторонности, принцип единства, принцип мобилизации релевантных знаний, принцип базовой дисциплины, принцип конгруэнтности и др. Вместе с тем, успешная реализация комплексного подхода довольно сложна и скорее это одно из перспективных направлений будущих исследований.

Теоретико-методологические подходы к анализу исследуемого нами феномена, заявленные выше, могут представить высшее образование как комплексную категорию, включающую: 1) сферу жизни общества, взаимодействующую совместно с другими общественными структурами на основании принятой нормативно-правовой базы; 2) сеть образовательных учреждений (различных организационно-правовых форм, типов) и органов управления высшим образованием на различных уровнях; 3) целенаправленную совместную деятельность субъектов и социальных общностей в рамках образовательного процесса, направленную на профессиональное обучение, воспитание, формирование и развитие личности; 4) процесс, результат, уровень образования и качество образовательных услуг, степень их соответствия запросам субъектов образования и потребностям общества на современном этапе (ценности, установки, интересы, ориентации, склонности, образовательные потребности).

Казахстанская система высшего образования в настоящее время претерпевает значительные трансформации; появляются новые структурные элементы системы (негосударственное высшее образование), меняются нормы и ценности системы, изменяется характер системообразующих связей. Высшая школа модифицировалась, она «приспосабливается» к рыночной экономике, сохраняя свою целостность, ищет пути соответствия новым требованиям. К числу главных из них мы бы отнесли оптимизацию вузовского образовательного пространства, повышение качества образования.

Таким образом, образование должно рассматриваться как непрерывный процесс самосовершенствования человека и повышения уровня его социализации и как система социальных институтов, имеющая свою структуру и функциональную направленность деятельности, способствующих развитию общества.

1. *Абай*. Книга слов. Поэмы. — Алматы: Ел, 1993. — 272 с.
2. *Авеста*. Избранные гимны из Видевдата. — М.: Дружба народов, 1993. — 208 с.
3. *Аристотель*. Сочинения. — М.: Мысль, 1975. — Т. 1. — 357 с.
4. Библия. Книги священного писания ветхого и нового заветов. — М.: Протестант, 1992. — 1222 с.
5. *Бурдые П.* Bourdien and Wacquand. — 1992.
6. Казахстан на пороге нового рывка вперед в своем развитии. Стратегия вхождения Казахстана в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира: послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. — Алматы: Жеті жарғы, 2006.
7. Коран (Перевод смыслов и комментариев). — Дамаск: Аль Фаджир — Аль Ислами, 2005. — 799 с.
8. *Парсонс Т.* Система координат и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. — М.: МГУ, 1994. — С. 448–463.
9. *Платон*. Сочинения. — М.: Мысль, 1971. — Т.3.
10. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.
11. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. — М.: Мысль, 1972. — 386 с.
12. *Mannheim K.* Adult Education and the Social Sciences // Tutors' Bulletin of Adult Education. Second Series. — 1938. — No. 20.