

УДК 316.74:37

ОКСАНА ЛУКАЦУК,

аспірантка кафедри соціології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

Соціокультурний статус вищої освіти: історико-соціологічний аналіз

Анотація

Статтю присвячено історико-соціологічному аналізу статусу вищої освіти. Освіта, маючи суспільну природу та історичний характер, зумовлена історичним типом суспільства, яке реалізує цю соціальну функцію; вона віддзеркалює завдання соціального розвитку, рівень економіки й культури в суспільстві, характер його політичних та ідеологічних настанов. У первісних суспільствах освіта була частиною соціально-виробничого процесу. Виникнення приватної власності, виокремлення родини як економічної спільноти привели до поділу навчальних і виховних функцій і переходу від суспільної освіти до сімейної. Із розширенням масштабів суспільного поділу праці, появою державної влади й соціальної нерівності починається інституціоналізація освіти, підвищується її статус. За доби Середньовіччя, коли християнська церква створює в Європі мережу спеціальних навчальних закладів і виникають перші університети, складається більш організована система освіти. У суспільстві індустріального типу освіта перестає бути елітарною і стає масовою, доступною для широких верств населення. Автор наголошує, що при переході до суспільства знань значно підвищується соціальний статус вищої освіти, бо знання перетворюється на визначальний чинник розвитку суспільства.

Ключові слова: вища освіта, соціокультурний статус вищої освіти, соціалізація, тип суспільства

Інститут освіти як найважливіший канал трансляції культурного досвіду завжди становить теоретичний інтерес, але в сучасній ситуації ці питання набувають також великого практичного значення. Високий статус ви-

щої освіти в сучасному суспільстві змушує замислюватися над проблемами ефективності й оптимізації систем освіти різних країн і народів. Сьогодні здійснюються численні спроби виробити нову стратегію освіти, яка була б здатна полегшити молодому поколінню входження до майбутнього. Саме із розвитком нових моделей освіти багато країн пов'язують перспективу подолання кризи техногенної цивілізації, можливість розв'язання багатьох глобальних проблем. Та й сама проблема освіти набуває глобального характеру; не випадково ХХІ століття оголошене ЮНЕСКО “Століттям освіти”.

Для України аналіз статусу вищої освіти, її ролі в соціокультурній динаміці суспільства є особливо важливим. Серйозні зміни в економіці та політиці, девальвація минулих цінностей, часто відсутність альтернативних — усе це загострює питання про здатність інституту освіти виконувати функцію підготовки людей до життя в сучасному суспільстві, про відповідність принципів організації освіти вимогам часу. У цьому зв'язку аналіз соціокультурного статусу вищої освіти є актуальним.

Обговорення проблем освіти має тривалу багатовікову традицію, оскільки значною мірою саме через освіту здійснюється зв'язок між культурою і соціумом. Будь-яка зміна одного елементу системи супроводжується змінами в інших елементах і в усій системі загалом. Тому проблеми освіти для кожної епохи мають свою значущість й актуальність.

Сьогодні проблеми освіти розглядаються в соціологічних, культурологічних, філософських, педагогічних та інших дослідженнях, що мають міждисциплінарний характер, оскільки сам феномен освіти важко віднести до будь-якої однієї сфери через його багатofункціональність. Однак більшість досліджень присвячено окремим компонентам системи освіти (університет, безперервна освіта тощо) [Бакіров, 2009; Сокурянська, 2006; Шеремет, 2009; Хижняк, 2010]. Вища освіта як самостійний соціально значущий феномен аналізується куди меншою мірою, головню розглядають окремі методологічні аспекти [Уваркіна, 2012; Чепак, 2009]. Зовсім відсутні публікації, присвячені аналізу соціокультурного статусу вищої освіти.

Щоб зрозуміти сутність і роль сучасної вищої освіти в суспільстві, передусім необхідно простежити, яким чином змінювався її соціокультурний статус у різних типах суспільств. Саме це й визначило мету статті — історико-соціологічний аналіз соціокультурного статусу вищої освіти.

З позицій соціокультурного підходу, освіта — це соціальний інститут, через який здійснюється трансляція культурної спадщини (професійних знань і вмінь, моральних цінностей тощо) від одного покоління до іншого [Крылова, 2010].

Освіта перетворилася на особливу сферу соціального життя відтоді, коли процес передання знань і соціального досвіду виокремився з інших видів життєдіяльності суспільства і став справою осіб, котрі спеціально займаються навчанням і вихованням. Однак освіта як соціальний засіб забезпечення наступності культури, соціалізації й розвитку особистості виникає разом із появою суспільства і змінюється разом із розвитком трудової діяльності, мислення, мови.

Учені, що вивчають соціалізацію дітей на етапі первісного суспільства [Сластенин, 2002], вважають, що освіта в той час була інтегрована в систему

суспільно-виробничої діяльності. Функції навчання й виховання, передання культурної спадщини від покоління до покоління здійснювали усі дорослі безпосередньо під час залучення дітей до виконання трудових і соціальних обов'язків. Кожний дорослий член суспільства ставав педагогом у процесі повсякденної життєдіяльності, а в деяких розвинених на той час суспільствах, наприклад у ягуа (Колумбія, Перу), молодших дітей виховували головним чином старші діти. Освіта була невіддільною складовою життя суспільства, його обов'язковим компонентом. Діти разом із дорослими добували їжу, підтримували домашнє вогнище, виготовляли знаряддя праці й навчалися при цьому. Жінки давали дівчаткам уроки з ведення домашнього господарства й догляду за дітьми, чоловіки вчили хлопчиків полювати, застосовувати зброю. Разом із дорослими діти приручали тварин, вирощували рослини та спостерігали за рухом хмар і небесних тіл і тим самим осягали таємниці природи, раділи вдалому полюванню, військовим перемогам, танцювали та співали, переживали нещастя, голод, поразки й загибель одноплемінників. Таким чином, освіта здійснювалася комплексно й безупинно в перебігу самого життя.

Однак уявлення про первісне суспільство як про суспільство, в якому освітній процес відбувався стихійно, без докладання спеціальних зусиль, не є слушним. Спеціальними дослідженнями встановлено [Кон, 2003], що в людей того часу існувала достатньо розвинена система накопичення інформації й трансляції її від покоління до покоління. Вивчення досвіду примітивних суспільств дало змогу відійти від традиційних поглядів на працю як суто засіб до існування і зрозуміти її велику гуманістичну цінність. Щодо цього особливий інтерес становлять класичні праці американського етнографа Маргарет Мід, яка вивчала життя туземців на островах Самоа в Тихому океані. На Самоа практично немає відмінностей між справою дорослих і грою дітей. "У самоанської дитини немає ніякого бажання перетворити діяльність дорослих на гру, перевести одну сферу в іншу... Вони ніколи не роблять іграшкових будинків, не пускають іграшкових човників. Маленькі хлопчики піднімаються на справжнє каное і вчать керувати ними в безпечних водах лагуни" [Мід, 1988: с. 169]. Кожен член громади, зокрема й найменші діти, на Самоа беруть участь у всіх життєво важливих видах діяльності: посадці та збиранні врожаю, приготуванні їжі, риболовлі, будівництві житла, догляді за дітьми, прийманні гостей.

Процес соціалізації, зокрема й освіти, у первісних народів був доволі складним і вимагав від дорослих розуміння процесу розвитку дитини. Це ілюструє обряд ініціації, що знаменує перехід від дитинства до дорослості. Юнаки та дівчата у присутності всього племені демонстрували знання, вміння, спритність, доводили здатність долати біль, страх тощо. Але не слід уявляти освіту в первісному суспільстві як щось недиференційоване, однакове для всіх племен. Зміст і технології навчання та виховання в різних народів були різними й, відповідно, приводили до різних результатів. Наприклад, для жителів острова Алора в Тихому океані було властивим байдуже ставлення до дітей, яких нічого не навчали, погано годували, та й загалом майже не виявляли будь-якої турботи про них. Таке ставлення призводило до пригніченості й озлобленості дітей. Це ускладнювало і гальмувало про-

цес соціалізації. Жителям цього острова були властиві ворожі стосунки, постійні сутички, знижена емоційність. Натомість, для індіанського племені команчей була притаманна постійна турбота про дітей з боку матері чи батька, що поєднувалося з певною вимогливістю. Після першого вдалого полювання підліток набував самостійності. Завдяки емоційному й досить суворому вихованню розвивалася сильна і впевнена у собі особистість. Відносини між дорослими вирізнялися турботою та взаємодопомогою [Соколов, 1974].

За всіх відмінностей і нюансів освіта у докласових суспільствах мала суспільний характер, оскільки здійснювалася у процесі повсякденної соціальної, насамперед виробничої, життєдіяльності. Крім того, усі дорослі виконували педагогічні функції стосовно всіх дітей, а не тільки своїх, а старші діти займалися вихованням молодших. Це ті риси освіти в первісному суспільстві, що вирізняють її як архаїчний тип освіти [Колесников, 1991].

Розширення меж спілкування, розвиток мови й загальної культури спричинилися до збільшення інформації й досвіду, який необхідно передавати молодому поколінню. Однак можливості його освоєння лишалися обмеженими. Ця суперечність розв'язувалася шляхом створення суспільних структур, або соціальних інститутів, спеціалізованих на накопиченні й поширенні знань. Наприклад, щоб зберегти в пам'яті все багатство фольклору, жерці тохунга (маорійські племена Нової Зеландії) кожного дня годинами займалися нескінченим повторенням міфів, родоводів, переказів. У кожному племені створювалися спеціальні школи — варі вананга (будинки знань), у яких найбільш обізнані люди передавали молоді знання й досвід племені, знайомили її з обрядами й переказами, утаємничували в мистецтво магії та чаклунства. Юнаки проводили в школі багато місяців, щоби завчити слово в слово духовну спадщину. У варі вананга молодь навчали й різним ремеслам, практиці землеробства, ознайомлювали з місячним календарем, учили визначати за зірками сприятливі терміни для початку й завершення землеробських робіт. Повний курс навчання в такій школі тривав кілька років. Школи подібного типу існували не тільки в маорі, а й в інших племенах [Австралія, 1970]. Поширення таких шкіл суттєво прискорювало прогрес людства, робило суспільство більш мобільним і адаптованим до змін навколишнього середовища.

Виникнення приватної власності, виокремлення родини як економічної спільноти людей зумовили відокремлення навчальних і виховних функцій і перехід від суспільної освіти до сімейної, коли в ролі педагогів виступають батьки. Головною метою освіти стало формування гарного хазяїна, спадкоємця, здатного зберігати та примножувати накопичене батьками майно як підґрунтя сімейного добробуту.

Однак ще мислителі стародавності усвідомлювали, що матеріальне благополуччя окремих громадян і родин залежить від могутності держави, що може бути досягнуто не сімейними, а суспільними формами освіти. Так, давньогрецький філософ Платон уважав обов'язковим для дітей панівного класу здобуття освіти у спеціальних державних установах. Його погляди відбивали систему освіти, що склалася у Стародавній Спарті. Контроль дер-

жави за вихованням починався з перших днів життя дитини. Із семи років хлопчиків відправляли в інтернати, де було встановлено суворої уклад життя. Головна мета освіти полягала у вихованні сильних, жорстоких, витривалих, дисциплінованих і досконалих воїнів, здатних самовіддано захищати інтереси рабовласників. Аналогічна система освіти існувала й у Стародавніх Афінах. Слід зазначити, що сила Спарти й Афін багато в чому була зумовлена притаманними їм системами освіти, які забезпечували високий рівень культури населення. Існування поряд із сімейною освітою державних, храмових та інших форм освіти було властивим для багатьох рабовласницьких суспільств.

Винайдення писемності, математичної символіки не лише зробило переворот в засобах накопичення, зберігання передання інформації, а й радикально змінило зміст освіти та методи навчання. Засвоєння навчального матеріалу вимагало щоденних спеціальних занять упродовж багатьох років. Для організації навчання потрібні були люди, підготовлені до цього. Таким чином, відбулося виокремлення з єдиного процесу відтворення громадського життя духовного відтворення — освіти, здійснюваної через навчання та виховання у пристосованих для цих цілей установах. Згідно з А.Гусейновим, “освіта, що включає в себе, зрозуміло, і виховання, з яким ми сьогодні маємо справу, — специфічний феномен епохи писемної культури” [Гусейнов, 1999: с. 8].

На думку Х.Ортеги-і-Гассета, у стародавності освіта розвивалася радше за зворотною щодо сучасного її виду тенденцією, тобто не поширення, а приховування знань визначало її засади [Ортега-и-Гассет, 1994: с. 134]. Х.Ортега-і-Гассет, досліджуючи процес інституціоналізації освіти, стверджує, що необхідність у такій особливій інституції не могла з'явитися в доісторичний період, оскільки мізерно малу кількість знань, що перебували у розпорядженні людства, можна було без особливих зусиль засвоїти у процесі повсякденної трудової діяльності. Примітивний рівень розвитку суспільства припускав, на думку Х.Ортеги-і-Гассета, певні антиосвітні тенденції. Знання, що дають право на особливий соціальний стан, могли бути засвоєні будь-яким членом суспільства, тож зацікавлені люди практикували приховування найважливіших умінь і навичок, таких як виготовлення найбільш складних знарядь праці, зцілення хворих або вигнання злих духів. Освіта тут виступала як чинник нерівності, оскільки приховування знань давало змогу одним членам суспільства бути більш соціально захищеними порівняно з іншими, і відповідно перші мали доступ до більших ресурсів.

Середньовіччя в Західній та Центральній Європі характеризується поширенням християнської релігійної ідеології. Тому школи, як правило, відкривала й утримувала церква, а викладання вели ченці та священники. Їхньою головною метою було поширення релігії, зміцнення впливу церкви в суспільстві. У найбільших школах поряд з навчанням читанню, письму, рахуванню, співу, латини вивчали геометрію, астрономію, музику, риторику. Готували такі школи не тільки служителів церкви, а й освічених людей для світської діяльності.

Потрібно відзначити, що загальний рівень освіти за доби Середньовіччя значно знизився. Світські феодали презирливо ставилися до всіх видів

праці, зокрема й розумової. Вміння читати й писати вони вважали необхідним, тому виховання хлопчиків зводилося до оволодіння “сьома лицарськими чеснотами”: умінням їздити верхи, плавати, орудувати списом, полювати, грати в шахи, складати вірші та грати на музичних інструментах. Усьому цьому хлопчики навчалися зазвичай в родині під керівництвом учителів. Дівчаток з феодальних родин навчали читанню, письму, релігійним канонам або вдома під керівництвом виховательки, або в монастирі.

Ускладнення суспільного життя й державного механізму вимагало дедалі більше освічених людей. Їхньою підготовкою почали займатися міські школи, які були незалежними від церкви. У XII–XIII століттях у Європі з'явилися університети, досить автономні від феодалів, церкви й міських магистратів. Вони готували лікарів, аптекарів, юристів, нотаріусів, секретарів і державних чиновників.

Зростання соціальних потреб в освіті наразилося на брак людей, підготовлених для здійснення навчання й виховання. Вихід було знайдено у відмові від індивідуального навчання й переході до класно-урочної системи в школах і лекційно-семінарської – в університетах. Застосування цих систем забезпечило освітньому процесу організаційну чіткість і впорядкованість, дало змогу передавати інформацію одночасно десяткам і сотням людей. Це підвищило ефективність освіти в десятки разів, знизило вартість навчання, підвищило її доступність збільшило охоплення населення.

Розвиток освіти в докапіталістичну епоху був зумовлений потребами торгівлі, мореплавання, промисловості, але до порівняно недавнього часу вона істотно не впливала на виробництво й економіку. Багато прогресивних мислителів бачили в освіті лише гуманістичну, просвітницьку цінність. Становище почало змінюватися тоді, коли розвиток машинної індустрії посприяв зміні як старого способу виробництва, так і стереотипів мислення та системи цінностей у суспільстві. Розвиток математики, природознавства, медицини, географії, астрономії, навігації та інженерної справи, необхідність широкого використання наукового знання увійшли в суперечність із традиційним, переважно гуманітарним змістом освіти, в центрі якої було вивчення прадавніх мов. Розв'язання цієї суперечності пов'язане зі створенням училищ і технічних шкіл, вищих технічних навчальних закладів.

Об'єктивні вимоги виробництва й боротьба робітників за демократизацію освіти вже в XIX столітті привели до того, що в найрозвиненіших країнах було ухвалено закони про обов'язкову початкову освіту. Однак освіту робітничому класу надавали лише той мірою, якою це відповідало інтересам панівних класів.

Як бачимо, системи освіти різняться в різних суспільствах і в різні періоди часу, але в тому чи тому вигляді вони існують у будь-якому суспільстві. Вони – “така ж невіддільна частина соціального агрегату, як органи, що контролюють систему кровообігу в складному біологічному організмі” [Сорокін, 1992: с. 423]. Вдаючись до такого порівняння, П.Сорокін підкреслює велику функціональну значущість освіти, позаяк ніяке успішне реформування суспільства неможливе без урахування тестувальних, селекційних і розподільних функцій цієї інституції [Сорокін, 1992: с. 424]. На думку П.Сорокіна, система освіти є “фільтром”, пройшовши крізь

який людина або підіймається, або опускається суспільною драбиною. Саме від цього “фільтра” залежить, які “людські частинки” залишаться у верхніх, а які потрапляють у нижні верстви, оскільки стандарти гарного й поганого, бажаного й небажаного для суспільства найяскравіше увиразнюються в організації освіти. У цьому сенсі освіта відіграє дуже важливу роль у формуванні типових рис особистості. На прикладі освітньої традиції Стародавньої Індії П.Сорокін показує, як вимоги школи брахманів задавали високий рівень фізичних, моральних і соціальних якостей тих, хто навчався (унікальне терпіння й самоконтроль, сила управління всіма біологічними імпульсами, презирство до комфорту, прагнення до істини, здатність не боятися ніяких земних авторитетів). Це спричинилося до того, що групи брахманів утворювалися з людей, які набагато перевершували тогочасний середній інтелектуальний і моральний рівень населення. Інший тип особистості формувала китайська система освіти, яка мала “літературний” характер. У цій системі велику увагу приділяли знанню літературної традиції, володінню вишуканим літературним стилем, що не вимагало від учнів реального розуміння природи причиннісних зв’язків, а також прагматичного підходу до дійсності. Середньовічна школа, на думку П.Сорокіна, не пропускала через свій “фільтр” людей з незалежною думкою, з антидогматичним складом розуму, а також із сильними фізіологічними потребами.

Перехід до загальної освіти в буржуазно-демократичну епоху був винятково важливим якісним стрибком в історії людства і став однією зі специфічних ознак цієї доби. На думку А.Гусейнова, у його підґрунті містяться, як мінімум, три кардинальні й постійні мотиви: подолання соціального патерналізму; вироблення мови соціальної комунікації; формування страти носіїв знань і професійних навичок [Гусейнов, 1999: с. 10]. Аналізуючи зазначені мотиви, можна дійти висновку, що подолання соціального патерналізму вимагало залучення всіх громадян до знань, їх розумового розвитку як умови самостійного судження та самостійної поведінки. При цьому освіченість, загальнообов’язкові стандарти, які постійно зростали від елементарної грамотності до середньої, а в найближчій перспективі — вищої освіти, стали вираженням цивільної правочинності й людської зрілості індивіда, його самоповаги та гідності. Що стосується другого мотиву, то руйнування феодальної структури й консолідація народу в нації вимагали нейтралізації станів, релігійних відмінностей як джерел соціальних конфліктів, що детермінувало вироблення специфічного засобу соціальної комунікації й інтегрувало людей всупереч соціальній диференціації. Таким засобом стала мова науки, раціонального мислення. У цьому випадку система освіти визначається як простір такої інтегрувальної мови. Третій мотив виникає тоді, коли промислове виробництво, що дедалі тісніше змикається з наукою, висунуло запит на чималу кількість грамотних, освічених працівників, вільних від забобонів попередніх епох. Підтвердження цього можна знайти у працях Е.Дюркгайма: “Якщо в доіндустріальному суспільстві система освіти була зорієнтована, головним чином, на збереження й відтворення культури, досвіду і знань попередніх поколінь, то в індустріальному суспільстві інститут освіти стає найважливішим чинником культурної та соціальної зміни” [Дюркгейм, 1995: с. 275].

Перехід до загальної освіти за буржуазно-демократичної доби сприяв розширенню освітнього простору. Окреслилася тенденція, відповідно до якої знання перетворюється на визначальний фактор виробництва, відсуваючи на задній план і капітал, і робочу силу. Людство вступає в новий етап цивілізації, коли рушійною силою стають цінності, створювані знанням. Цей етап дістав назву суспільства, базованого на знаннях, які створюють цінності (knowledge-value society). Знання стало сьогодні головною умовою виробництва. Знання означає реальну корисну силу, засіб досягнення соціальних та економічних результатів. Сьогодні знання застосовують для систематичних нововведень і новаторства.

Непередбачувана й швидко мінлива соціокультурна ситуація вимагає від освіти виховання творчої особистості, здатної, за словами Б. Рассела [Рассел, 2007], жити в умовах невизначеності й не бути паралізованою при цьому. На перший план виходить така якість особистості, як соціокультурна адаптивність — здатність спокійно й конструктивно розв'язувати проблемні ситуації, що не мають життєвого аналога, бути успішною у будь-яких, навіть найбільш несприятливих ситуаціях. Значною мірою формування такої якості пов'язане з усвідомленням особистістю необхідності постійно оновлювати й розширювати своє інформаційне поле; засвоювати нові засоби й форми роботи з інформацією; розвивати здатність “погоджувати” різноманітні факти й події зі своїм повсякденним життям. Ця стратегія життєдіяльності передбачає відмову від традиційного стереотипу, за яким освіта закінчується із завершенням шкільного або університетського навчання. Стрімкі зміни в культурі вимагають від людини постійного оновлення як знань, так і “навчальних” навичок. Це особливість сучасної дійсності, яка виражається у формулі “від освіти на все життя — до освіти через усе життя”.

Висновки

Моральний, інтелектуальний, науково-технічний, духовно-культурний і економічний потенціал будь-якого суспільства безпосередньо залежить від рівня розвитку освітньої сфери. Однак освіта, маючи суспільну природу та історичний характер, зумовлена історичним типом суспільства, яке реалізує цю соціальну функцію. Вона віддзеркалює завдання соціального розвитку, рівень економіки й культури в суспільстві, характер його політичних та ідеологічних настанов, адже і педагоги, і вихованці є суб'єктами суспільних відносин. За сучасних умов вища освіта — це відносно самостійна система, функцією якої є систематичне навчання й виховання членів суспільства, система, зорієнтована на опанування певних знань (насамперед наукових), ідейно-моральних цінностей, умінь, навичок, норм поведінки, зміст яких у підсумку визначається соціально-економічним і політичним ладом певного суспільства та рівнем його матеріально-технічного розвитку.

Джерела

Австралия и Океания: история и современность / ред. А.А. Губер, К.В. Малаховский. — М. : Наука, 1970. — 280 с.

Бакіров В.С. Університетська автономія як предмет соціального конструювання / В.С. Бакіров // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. — 2009. — № 800. — С. 11–14. — (Серія “Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи”).

Гусейнов А.А. Выражение кризиса и симптомы обновления / А.А. Гусейнов // Вопросы философии. — 1999. — № 3. — С. 7–12.

Дюркгейм Э. Социология образования / Дюркгейм Э. ; пер. с франц. Т.Г. Астаховой ; под ред. В.С. Собкина, Я.В. Нечаева. — М. : Канон, 1995. — 352 с.

Колесников Л.Ф. Эффективность образования: взаимозависимость системы образования и социально-экономической жизни общества / Колесников Л.Ф. — М. : Педагогика, 1991. — 272 с.

Кон И. Ребёнок и общество / Кон И. — М. : Академия, 2003. — 336 с.

Крылова Н.Б. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования / Н.Б. Крылова // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / ред. И.М. Быховская. — М. : Смысл, 2010. — С. 547–559.

Мид М. Культура и мир детства / Мид М. — М. : Наука, 1988. — 429 с.

Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Ортега-и-Гассет Х. — М. : Наука, 1991. — 411 с.

Рассел Б. История западной философии / Рассел Б. ; пер. с англ. В. Целищева. — М. : СУИ, 2007. — 992 с.

Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

Соколов Э.В. Семья как источник воспитательных воздействий / Э.В. Соколов, Б.Н. Дукович // Семья как объект философского и социологического исследования ; ред. А.Г. Харчев. — Л. : Наука, 1974. — С. 133–135.

Сокурская Л.Г. Классический университет как канал формирования будущей интеллектуальной элиты / Л.Г. Сокурская // Нравственные императивы интеллигенции. — Харьков : НУА, 2006. — С. 121–124.

Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность / П.А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество ; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. — М. : Политиздат, 1992. — С. 297–424.

Уваркіна О.В. Специфіка освіти як соціального інституту: функціональний аналіз / О.В. Уваркіна // Гілея: науковий вісник : зб. наук. пр. ; вип. 1. — К. : ВІР УАН, 2012. — С. 455–460.

Хижняк Л.М. Університетська освіта на шляху до “академічного капіталізму” / Л.М. Хижняк // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. пр. ДонДУУ. — 2010. — Т. XI, вип. 145. — С. 364–373. — (Серія “Спеціальні та галузеві соціології”).

Чепак В.В. Функціонування інституту освіти в умовах соціоструктурних змін / В.В. Чепак // Культурна трансформація сучасного українського суспільства : VII Культурологічні читання пам'яті В. Подкопаєва : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. — К. : ДАКККіМ, 2009. — Ч. 1. — С. 289–296.

Шеремет І.І. Соціальні виклики безперервної освіти / І.І. Шеремет // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. — 2009. — Вип. 15. — С. 587–592.