

УДК 316.74:37

Чепак В.В

Київський національний університет імені Тараса Шевченка доктор соціологічних наук, доцент

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА В СОЦІОЛОГІЇ ОСВІТИ

В статті представлено соціологічне пізнання проблем освіти в контексті конфліктологічної парадигми. Проаналізовано дві версії теорії конфлікту: марксистську і веберіанську, через положення яких осмислюється відтворення відносин панування і нерівності засобами інституту освіти

Ключові слова: *освіта, стратифікація системи освіти, конфлікти в освіті, освітній заклад, структура освіти*

В статье представлено социологический анализ проблем образования в контексте конфликтологической парадигмы. Проанализировано две версии теории конфликта: марксистскую и веберинанскую, на основании положений которых осмыслено воспроизводство отношений господства и неравенства средствами института образования

Ключевые слова: *освіта, стратифікація системи освіти, конфлікти в освіті, освітній заклад, структура освіти*

In the article sociological cognition of problems of education in the context of conflict paradigm is presented. Marxist and Weberian versions of theory of conflict are analysed. According to these theories positions the recreation of domination and inequality relations by facilities of institute of education are comprehended

Key words: *education, stratification of the system of education, conflicts in education, educational organization, structure of education*

Актуальність. Погляд на суспільство як на єдине ціле та його аналіз під кутом зору інтегральних потреб увиразнюють той факт, що освіта в сучасному світі є полем зіткнення різнорідних інтересів, втілюючи в собі цілу низку конфліктів між частинами суспільства, його підсистемами та соціальними групами. Розміщення індивідів у певній залежності від їхньої освіти на тих чи інших позиціях соціальної структури є частиною процесу відтворення та оновлення цієї структури як обов'язкової умови функціонування суспільства. У зв'язку з цим освіта відіграє важливу роль у репродукції й модифікації соціальної структури та у процесах соціальної мобільності.

Конфліктологічна парадигма та пов'язана з нею низка концепцій статусного конфлікту в освіті ґрунтуються на твердженнях про те, що суспільство складається з різних груп із конфліктними інтересами, тож сутність освітньої стратифікації визначає прагнення груп, яким належить влада, багатство і престиж (елітних груп), підтримати свою позицію за рахунок непривілейованих груп. Школи

та інші навчальні заклади лише допомагають засобами педагогіки та соціальної дисципліни репродукувати й легітимувати систему стратифікації, декларуючи, що вона ґрунтується на індивідуальних досягненнях, тоді як насправді вона лише забезпечує відбір на елітні позиції індивідів на основі приписаного статусу.

Мета даної статті - проаналізувати основні положення конфліктологічного підходу до дослідження проблем освіти як відображення одного із напрямів теоретизувань щодо місця і ролі соціології освіти в системі соціологічного знання, удосконалення її соціально-практичного потенціалу.

Посилаючись на думку американського соціолога Ф. Пінкуса доцільно вести мову про дві версії теорії конфлікту: марксистську і веберіанську [19, р. 332–361].

У *марксистській версії теорії конфлікту* підкреслюється, що цінності базуються на нерівності та класовому пануванні. Для прикладу Ф. Пінкус посилається на працю С. Боулза та Г. Гінтіса “Навчання в капіталістичній Америці” [10]. У цій праці автори доводять, що існує відповідність між навчанням і системою класової нерівності. Вихідці з вищого класу здобувають освіту в школах, які готують їх для вступу до ВНЗ і для роботи, що вимагає розвиненого аналітичного мислення, інтелектуальних якостей загалом. Водночас студенти, які походять з робітничого класу, навчаються в школах, які готують їх лише до фізичної праці та відповідних професій. Ф. Пінкус зазначає, що в деяких випадках закиди на адресу функціоналістів з боку представників веберіанського напрямку звучать навіть радикальніше, ніж критика з боку марксистів.

Починаючи з середини 1980-х років більшість марксистів, які досліджують проблеми освіти, постають як “теоретики відтворення” з огляду на їхню тенденцію робити наголос на тому, що освіті притаманна ознака відтворення нерівності в умовах капіталістичного суспільства.

Інша група вчених, яких часто називають “теоретиками опору”, доводять, що в більшості випадків і студенти, і викладачі здатні чинити опір спробам системи освіти утримувати дітей бідняків, представників робітничого класу і національних меншин на нижчому щаблі суспільства.

Існують, однак, важливі відмінності в акцентах, що їх розставляють прихильники теорії відтворення. В дослідженнях С. Ароновіца і Х. Жирокса, зокрема, запропоновано три основні категорії теоретичного осмислення відтворення відносин панування і нерівності засобами інституту освіти – *економічне відтворення, культурне відтворення і панування держави* [7].

У *царині економічного відтворення* головним аспектом є зв'язок між школами й ринком праці. У ранніх працях Л. Альтюсера, С. Боулза і Г. Гінтіса доводиться, що стратифікація системи освіти повторює ієрархію ринку праці. Зазначені автори говорять про “прихований навчальний план”, ґрунтований на внутрішньошкільній специфіці, що дає змогу здійснювати селекцію студентів і готувати їх до роботи, яка б відповідала їхньому соціальному походженню. Міжшкільні відмінності навчальних планів також забезпечують дискримінацію освітнього досвіду учнів.

У *царині культурного відтворення* система освіти за своєю структурою становить засіб відтворення освітньої нерівності, а звідси – соціальної, економічної тощо. Структура вищої освіти відповідає потребам стратифікації ринку праці: для нижчого класу створюються громадські коледжі, для вищого – елітні інститути. Расові та класові основи відмінностей, зафіксовані в цих

інститутах, допомагають відтворювати капіталістичні виробничі відносини. Є підстави констатувати, що вчені не тільки вивчали тенденцію нерівності в отриманні кращої освіти, а й висвітлили той факт, що власність і контроль за величезними багатствами з боку привілейованих верств суспільства більшою мірою ґрунтуються на тому чи тому різновиді неосвітніх чинників, наприклад, на спадщині, тоді як представники ідеї культурного відтворення виділяють причини, за якими культура в умовах школи відтворює капіталістичні виробничі відносини.

У працях згаданих вище авторів показано також, що студенти – вихідці з різних расових груп і соціальних верств мають різні культурні уявлення, мовні відмінності і відмінні стилі життя. На думку М. Епла [6], вищі навчальні заклади (зокрема, за допомоги підручників) мають тенденцію легітимувати історію, культуру відповідно до ціннісних уявлень панівної групи студентів. Це, своєю чергою, допомагає посилити мотивацію до навчання привілейованих студентів і знизити інтелектуальні амбіції непривілейованих. Таким чином, культурні відмінності, частково спричинені економічною нерівністю, відіграють важливу роль у відтворенні капіталізму.

Прихильники ідеї державного відтворення нерівності розглядають школи як частину державного апарату, який відображає інтереси капіталістичного класу. На думку представників цього напрямку, держава активно сприяє тому, щоб школи виконували відповідну відтворювальну щодо нерівності роль. Серед дослідників цього типу відтворення нерівності особливо вирізняються представники державницького і культурного західного марксизму. Найвідомішими персоналіями тут є Л. Альтюсер, А. Ґрамші та Н. Пуланцас [21, р. 133–134].

Наприклад, Л. Альтюсер доводив, що школи впроваджують панівну ідеологію через навчальний план двома шляхами: явно і свідомо – через зміст навчального плану і несвідомо – через цінності, закладені в навчальний план [5]. А. Ґрамші обстоював позицію, що школи допомагають відтворювати панування капіталістичного класу через викладання: через міркування, що відбивають прокапіталістичні відносини, а також завдяки вже сформованим ідеологічним знанням. Н. Пуланцас підкреслює, що для держави школа – це місце нескінченної суперечки, де різні класи ведуть боротьбу між собою за право використовувати її з метою соціального контролю і відтворення гегемонії.

Доволі вагомими за рівнем представленості в літературі із соціології освіти є так звані теорії опору. Доволі часто у зв'язку з цим згадують працю П. Вілліса “Навчання праці” [23]. У ній на прикладі групи англійських підлітків “робітничого” походження “the lads” розкриваються форми відкритого опору спробам шкіл ресоціалізувати представників нижчих соціальних груп: нешанобливе ставлення до викладачів, зриви занять, погана дисципліна під час перерв, різного роду хуліганські вчинки щодо викладачів та шкільного обладнання тощо. Певною підтримкою для опору нерідко є сім'я і референтна група зі складу дорослих членів локальної спільноти. Однак при цьому П.Вілліс наголошує, що опір, на жаль, одночасно виявляється й поразкою тих, хто його чинить, оскільки зводить нанівець шанси отримання необхідних для майбутньої висхідної мобільності навичок.

Інші автори, зокрема американська дослідниця І. Шор, описують у своїх працях різного роду приховані форми протесту. На думку І. Шор, студентські протести не завжди бувають відкритими, радше прихованими. Чимало студентів,

наприклад, перебуваючи в чужому їм культурному оточенні, відчувають себе хворими й мусять брати лікарняні.

Поведінка багатьох учнів і студентів набуває ознак енергетичної виснаженості: брак інтересу під час навчальних занять, сонливість і т. ін. явища стають доволі помітними для викладачів і адміністрації. Учні та студенти просто нудьгують у школі та ВНЗ, де вони перебувають у дисгармонії зі стандартними мовними вимогами та нормами культурної поведінки, які намагаються прищепити їм викладачі й адміністрація. Така форма опору була названа “бойкотом бездії” [22].

Ще один приклад теорії опору містить дослідження М. Епла [6], де доведено, що всі студенти повністю вбирають ту інформацію, яка закладена в підручниках. Проте їхнє ставлення до цієї інформації різне: деякі студенти можуть виявляти нег'ативне ставлення до текстів, обговорювати окремі твердження, але все одно приймають загальні тлумачення цих текстів, інші утворюють опозицію, відкидаючи основні тлумачення, запропоновані в підручниках.

У контексті наведеного вище стає зрозумілим, що в літературі із соціології конститується напрямок під назвою “критична педагогіка”, який, на нашу думку, резонніше було б назвати “критична дидактика”. Такий науковий напрямок можна розглядати як певне відгалуження “теорії опору”.

До лідерів за кількістю цитувань і посилань у межах “критичної педагогіки” належить книга бразильського діяча освіти П. Фрейре “Педагогіка пригноблених”, що вийшла друком у 1970 році у США [14]. У зазначеній праці П. Фрейре, виходячи з дихотомії “домінування – пригнічення”, виокремлює дві освітні концепції: “накопичувальну”, або “банківську”, і “завданнятизувальну”.

“Накопичувальна” модель освіти є “процесом здійснення внесків”, у якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють” [4, с. 54]. Призначення освітнього процесу полягає в “наповненні” учнів інформацією та її механічному запам'ятовуванні. Учень є колекціонером і сортувальником знань, а не їх творцем. Знання розглядаються як “власність” учителя, яку він “дарує” учням. Освітній процес ґрунтується на необхідності протиставлення: вчитель – учень. “Учні, відчужені, мов ті раби в діалектиці Гегеля, сприймають своє неутво як виправдання існування вчителя, та, на відміну від рабів, вони ніколи не відкривають для себе, що й самі навчають свого вчителя” [4, с. 35]. Звісно, за такої моделі освіти деформуються творчі здібності і вчителів, і учнів, вони перетворюються на споживачів, трансляторів і зберігачів готових (часто абстрактних, відчужених від інтересів, потреб, уподобань учасників навчального процесу) істин.

Натомість, “завданнятизувальна” модель освіти передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, тобто діалогову взаємодію між агентами навчального процесу. У діалоговій взаємодії людина розкриває свою самість, демонструючи собі та іншим, якою вона є насправді. Позбавлена взаємодії з іншими, людина перетворюється на абстрактну уніфіковану одиницю, яка “втиснута” в жорсткі ієрархічні структури суспільного буття. Такі обмеження спричиняють бажання йти наперекір, чинити опір обставинам, породжують конфлікти. “Завдяки діалогові система “навчитель – учні” та “учні – навчитель” зникне, і виникнуть нові терміни: “учитель – учні” та “учні – вчителі”, – вважає

П. Фрейре [4, с. 62]. Діалоговий характер освіти робить і вчителів, і учнів суб'єктами навчального процесу, допомагає долати хибність сприйняття реальності, забезпечує свободу пошуку істини власним шляхом, відповідно до своїх схильностей, інтересів, бажань.

У 90-х роках ХХ сторіччя соціологи-марксистки при дослідженні проблем інституту освіти намагалися інтегрувати й розширити ці два напрямки (неомарксистський та веберіанський). Однак, оскільки в деяких аспектах вони є несумісними, ці не досить виправдані спроби виявилися марними.

З одного боку, відтворення нерівності через школу є неминучим, незалежно від зорієнтованості освітнього закладу на представників певних класів. З іншого боку, опір освітній нерівності як з боку учнів, так і з боку викладачів притаманний масовій освіті й відбиває природну динаміку її розвитку.

Загалом теоріям конфліктів у соціології освіти властиво фокусувати увагу на суперечностях між різними елементами надбудови суспільства. Якщо попервах марксистські концепти передбачали розгляд усіх проблем крізь призму класових суперечностей, де базисом слугувала економіка й виробничі відносини, то пізніші представники теорії конфліктів почали включати в соціологію освіти розгляд і тих суперечностей, що пов'язані з неекономічними інститутами (культура, політика, релігія тощо).

Починаючи з 70-тих років ХХ сторіччя соціологи освіти пропонують різні концепції освіти, ідейно-теоретичні джерела яких можна віднайти або в теорії суспільства класиків історичного матеріалізму К. Маркса й Ф. Енгельса, або в соціологічній теорії М. Вебера [1; 2; 3].

Проте, на нашу думку, посилення на М. Вебера і веберіанську соціологію цінностей тут є доволі неоднозначним. М. Вебер дотримується радше суб'єктивістської парадигми, адже його міркування про значення, цілераціональність, ціннісну раціональність відповідають соціології суб'єкта, тоді як марксизм спирається на об'єктивістський детермінізм, а отже, визнає суб'єкта в освіті радше як провідника і функцію соціальних впливів. Тому між цими напрямками є досить значні відмінності.

І все ж, попри окремі розбіжності, на думку деяких європейських і американських соціологів освіти [18; 20], щойно згадані представлені в сучасній літературі концепції слушно сукупно залічити до конфліктологічної парадигми.

В основу цієї парадигми в соціології освіти покладено низку спільних для зазначених концепцій ідей.

По-перше, основна увага представників конфліктологічної парадигми прикута до теми соціальних конфліктів у сфері освіти.

По-друге, їх об'єднує передусім методологія соціологічного вивчення освіти, спрямована на встановлення принципу структурної відповідності між соціальними відносинами в політико-економічній сфері та у сфері освіти. Аналіз освіти в межах даних концепцій здійснюється обов'язково з урахуванням специфіки соціально-економічних відносин у суспільстві.

По-третьє, застосування принципу структурної відповідності дає підстави говорити про структуралістський напрямок як такий, що об'єднує неомарксистський й веберіанські концепції.

Однак остання ідея не є цілком прийнятною без певних застережень у зв'язку з тим, що структуралізм, на відміну від марксизму, відсилає до

семіологічного та семіотичного напрямку в соціології. І якщо веберіанські ідеї в соціології освіти цілком можуть бути залічені до структуралізму, то з марксистською соціологією освіти, особливо в разі ортодоксального марксизму, це навряд чи виправдано внаслідок його принципово відмінного методологічного базису.

Теорії конфлікту стали провідними в соціології освіти з другої половини ХХ сторіччя. Марксистську теорію конфлікту стосовно освіти як соціального інституту застосовують у своїх працях Дж. Карабель, А. Хелсі [16], С. Боулз, Г. Гінтіс [9; 10], Р. Мур [18], М. Сарап [21] та ін. Зазначені автори критикували функціоналізм, досліджуючи джерела конфлікту, концентрацію влади і боротьбу за владу, конфлікт між поколіннями і субкультурами, рольові відносини вчителів і учнів. Прикладом первинно конфліктних відносин у царині освіти слугують відносини в рольовій діаді “вчитель–учень”. Роль учителя дає привілеї, а роль учня примушує поважати вчителя. Критерієм оцінювання учнів є схвалення або несхвалення з боку вчителя, часто не пов’язане з реальними досягненнями. Саме це і слугує першопричиною мікросоціального конфлікту, а згодом – і конфлікту з системою освіти в цілому.

Підставою конфлікту слугує нерівномірний розподіл влади й система явних і прихованих форм примусу до засвоєння тих чи інших цінностей. У консенсусній ситуації суб’єкти, маючи розбіжності з приводу цінностей, можуть оспорити їх. У ситуації примусу такий незбіг орієнтацій частіше виливається в ціннісний, а згодом – і в соціально-організаційний конфлікт.

“У минулому, – відзначають у своїй давній праці К. Девіс і В. Мур, – учні охоче приймали цінності школи, оскільки головний інтерес школи був вищим за інтерес учнів. Останнім часом учні та спільнота почали виявляти більший інтерес до своєї (позашкільної. – В.Ч.) освіти, і тому готові кинути виклик авторитетові школи” [12].

Теоретики конфлікту цікавляться процесами концентрації влади в руках вузьких груп в освітньому закладі. Саме в цьому, а не в академічних досягненнях викладачів або студентів вони вбачають чинник, який утворює статусну структуру індивідів у системі формальної освіти (студент, який є довіреною особою декана, може мати статус вищий за статус викладача; за умов рівної успішності учнів статус такого собі “вчительського улюбленця” є вищим за статус “неулюбленого” відмінника чи хорошиста). Тому можна визнати, що в організації влади закладено чи не головний чинник гнучкості та ефективності сучасної освіти.

У процеси внутрішньої й зовнішньої боротьби за контроль і владу в суспільстві активно залучаються й університети, і середні школи. Їм присвячено багато досліджень із проблем конфлікту між поколіннями, системами цінностей, субкультурами [8; 11].

У межах теорій конфлікту в соціології освіти досліджується боротьба за розширення соціальних прав освітньої спільноти стосовно навчальних планів, каналів і принципів фінансування школи, освітніх можливостей і змісту тестів, практик тренінгу тощо. Дж. Коулмен і Т. Хоффер [11], оцінюючи вищезазначені питання в контексті конфліктологічних теорій освіти, вважають, що ці колізії привнесені в школу інтересами еліти або середнього класу і слугують ґрунтом для соціальних конфліктів в освіті. Теоретичною “вершиною” цього підходу вважається аналіз зв’язків між системою влади в освіті й соціальними змінами.

У підсумку аналізу конфлікту між субкультурами і стрижневою (домінантною) культурою суспільства, яка просувається засобами освіти, зазначені автори обґрунтовано доводять, що в ХХ столітті школи стали важливим інструментом влади [10; 15].

Система поділу учнів за потоками в школі підтверджує зв'язок освіти з економічною структурою. Теоретики конфлікту вбачають у ній продовження системи соціально-економічного гноблення. Основна ідея в їхніх працях звучить так: найбільша трагедія полягає в тому, що ті, кого система освіти відкрито або приховано обмежує, приймають свою невдачу в системі освіти й винесений їм безнадійний вирок як належне і навіть підтримують цю систему фінансовими засобами й тим, що визнають цінності, висунуті цією системою.

Конфлікт за характером може бути насильницьким чи пасивним, вести до руйнування груп або до їх згуртування чи піднесення. Він також може бути "експресивним" або інструментальним, що багато в чому залежить від тих визначень конфліктної ситуації, якими оперують сторони конфлікту.

Аналіз сторін конфлікту здійснюється за параметрами згуртованості, колективної ідентичності, лідерства (характеру зв'язку лідера і групи), що визначає інструментальні засоби й поняття конфлікту. Міра образи й невдоволення зумовлює зусилля з вирішення конфлікту, і якщо ці почуття є достатньо сильними, то конфлікт набуває жорстких форм.

Теоретики конфлікту в соціології освіти вважають брак згоди з приводу цілей, цінностей і норм свідченням того, що існує багаторівневий конфлікт між індивідами, освітніми установами і суспільством. А структура самої системи освіти є своєрідним продуктом конфлікту в цілому суспільстві. Спроба заплющувати очі на конфліктний характер соціальних відносин у системі освіти є, на переконання цитованих вище авторів, антинауковою.

Спроби ігнорувати конфлікти в освіті "заганяють хворобу всередину", погіршуючи становище школи в соціумі. У самій природі конфлікту є певні позитивні функції, і не визнавати й не використовувати їх безглуздо з практичної точки зору. Зокрема, перелік цих позитивних функцій конфліктів, складений із посиланням на низку досліджень, наводять Б. Мерсер і Г. Кові [17]. Серед цього переліку виокремимо такі:

- конфлікт допомагає встановлювати цілісність груп і їх межі;
- конфлікт усередині суспільства призводить до реального збереження, підтримання стійкої соціальної стратифікації;
- конфлікт може модифікувати або створювати соціальні норми, уможливаючи нові відносини між групами-суперниками;
- конфлікт може допомагати в модифікації владних відносин усередині системи [17, с. 110–111].

Висновки. В конфліктологічному дискурсі конфлікти в освіті постають як такі, що частково зумовлюють інституційну конфліктність суспільства, а значить, їх розв'язання має спричинювати позитивні соціальні результати. Подібні ідеї розвинені в *неомарксизмі* (А. Ґрамші, Л. Альтюсер), у *критичній педагогіці* (Г. Ґінтіс, Х. Жирокс), у *"педагогіці гноблення"* (П. Фрейре), в *політекономії освіти* (М. Епл). У концепціях конфліктологічної спрямованості автори розкривають як роль освіти в увічненні капіталізму, так і можливості її використання в підготовці культурного опору упосліджених верств суспільства

політиці правлячого класу. Аналіз тематики удосконалення інструментів дисциплінарно-педагогічного гноблення, примусу, репресій, символічного насильства дає змогу розгорнути конфліктологічний дискурс з позиції усвідомлення владно-утверджувальної ролі освіти як соціального інституту.

Література

1. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Наука, 1990. – 656 с.
2. Маркс К. Капитал / К. Маркс // Маркс К. Избранные сочинения : в 9 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1985. – Т. 7. – 655 с.
3. Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс // Маркс К. Избранные сочинения: в 9 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1985. – Т. 2. – 469 с.
4. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.
5. Althusser L. Lenin and Philosophy and Other Essays / L. Althusser. – London : New Left Books, 1971. – С.127-188.
6. Apple M. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age / M. Apple. – N. Y. : Routledge, 1993. – 240 p.
7. Aronowitz S. Postmodern Education; Politics, Culture, and Social Criticism / S. Aronowitz, H.A. Giroux. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991. – 216 p.
8. Blau P. The American Occupational Structure / P. Blau, O.D. Duncan. – N. Y. : Wiley, 1967. – 520 p.
9. Bowles S. Schooling in Capitalist America revisited / S. Bowles, H. Gintis // Sociology of Education. – 2002. – Vol. 75. – № 1. – P. 1–18.
10. Bowles S. Schooling in Capitalist America. Educational reform and Contradictions of Economic Life / S. Bowles, H. Gintis. – N. Y. : Basic Books, 1976. – 340 p.
11. Coleman J.S. Public and Private High Schools: The Impact of Communities / J.S. Coleman, T. Hoffer. – N. Y. : Basic Books, 1987. – 254 p.
12. Davis K. Some Principles of Stratification / K. Davis, W. Moore // Readings on Social Stratification / [ed. M. Tumin]. – New Jersey : Prentice-Hall, 1970. – P. 368–377.
13. Education and sociology : an encyclopedia / Editors D. Levinson, P. Cookson, A. Sadovnik. – N. Y. : Routledge–Falmer, 2002. – 734 p.
14. Freire P. Pedagogy of Oppressed / P. Freire. – N. Y. : Seabury, 1970. – 186 p.
15. Hopper E. Stratification, Education and Mobility in Industrial Societies / E. Hopper // Readings in the Theory of Educational Systems / In E. Hopper (ed.). – London : Hutchinson, 1971. – P. 71-90.
16. Karabel J. Educational Research: Review and an Interpretation / J. Karabel, A.H. Halsey // Power and Ideology in Education / [edited by J. Karabel, A.H. Halsey]. – N. Y. : Prentice Hall, 1977. – P.1-86.
17. Mercer B. Theoretical Frameworks in the sociology of Education / B. Mercer, H. Covey. – Cambridge ; Mass. : Schenkman P.C., 1980. – 298 p.
18. Moore R. The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education / R. Moore // S. Bell (ed.). The Sociology of Education: Major Debates. – London : Falmer Press, 2000. – P. 68-92.
19. Pincus F.L. The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education / F.L. Pincus // Harvard Educational Review. – 1980. – Vol. 50. – P. 332–361.
20. Prichard K. Concepts and Theories in Sociology of Education / K. Prichard, T. Buxton. – N.Y. : University Press of America, 1988. - 167 p.
21. Sarup M. Marxism/Structuralism/Education : Theoretical Developments in the Sociology of Education / M.Sarup. – N.-Y.: Taylor & Francis, Inc., 2012. – 208 p.
22. Shor I. Empowering Education: Critical Teaching for Social Change / I. Shor. – Chicago : University of Chicago Press, 1992. – 294 p.
23. Willis P. Learning to Labor / P. Willis. – N. Y. ; Columbia University Press, 1991.