

Е. С. Заир-Бек, И. Э. Кондракова

МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ¹

В начале первого десятилетия XXI столетия многочисленные исследования и доклады международных организаций задокументировали проблемы в школьном образовании. Выделенные проблемы определили акценты и приоритеты существующих национальных образовательных политик. Политики, исследователи и педагоги сделали вывод, что школа требует коренных изменений, которые предполагают подготовку молодого поколения к конкурентной деятельности на международном, национальном и региональных рынках труда. Школа также должна обеспечить воспитание новой гражданственности и личной идентичности, что позволит ее выпускникам осуществлять выбор своих траекторий профессионального и личного развития в современном мире. Другими словами, было определено, что необходима системная модернизация школьного образования. Данная проблема была зафиксирована и в документах российской национальной политики в области образования.

В ответ на призыв к переменам происходило множество реструктуризаций или реформ в различных элементах школьного образования. В тоже время, как отмечают авторы исследований, наиболее сложным процессом является социокультурная модернизация школы как социального института общества. Социокультурная модернизация школы требует получения нового знания о процессе всеобъемлющего набора изменений, что, в свою очередь, требует постановки серии исследовательских вопросов:

Что означает само понятие «социокультурная модернизация школы»?

Как измерить и оценить те изменения, которые планируются и происходят в образовании?

Как управлять процессом изменений на уровне школы и класса?

Обратимся к **рассмотрению самого понятия «социокультурная модернизация образования»**. При этом изначально следует установить, что данное понятие должно рассматриваться с позиции социокультурного подхода, который предполагает междисциплинарный анализ различных дефиниций, которые получили научное признание.

Первым и основным понятием является сам термин «модернизация». Используя термин «модернизация», исследователи заявляют о своем стремлении выполнить анализ перехода социальных процессов на более современный уровень [5]. Модернизационная парадигма в исследованиях сформировалась под влиянием эволюционизма и функционализма в 1950—1960-е гг. и прошла длительный путь развития, в ходе которого она подвергалась значительному усовершенствованию. По мнению И. В. Побережникова, модернизационная перспектива — пример теории, которая развивалась в постоянном взаимодействии с реальными процессами развития, вносящими коррективы в ее содержание [10].

Истоком теории модернизации была идея прогресса, раскрытая в работах Роберта Леонарда Карнейро и других антропологов XX в. В дальнейшем критика линейного по-

¹ Статья подготовлена в рамках Программы стратегического развития РГПУ им. А. И. Герцена, проект 2.1.2 «Комплексные междисциплинарные исследования развития общего образования в контексте отечественного и зарубежного опыта с целью разработки конкурентоспособных моделей на базе НИИ ОО».

нимания прогресса привела к трансформациям в теории модернизации. В настоящее время она представляют собой совокупность политико-экономических и социополитических концепций, в которых развитие общества рассматривается как процесс перехода от более стабильного «традиционного» состояния к динамично меняющемуся «современному» [6].

М. В. Богуславский отмечает, что в современной литературе сложились следующие подходы к определению понятия модернизации:

- дихотомический (модернизация как переход от одного состояния общества (традиционного) к другому (индустриальному, или современному);
- исторический (описание процессов, посредством которых осуществляется модернизация: трансформации, революции и т. д.);
- инструментальный (модернизация как трансформация инструментов и способов освоения и контроля над окружающей природной и социальной средой);
- ментальный (определение модернизации через ментальный сдвиг — как особого психоинтеллектуального состояния, которое характеризуется верой в прогресс, склонностью к экономическому росту, готовностью адаптироваться к изменениям);
- цивилизационный (модернизация как распространение цивилизации modernity) [3].

Следующей задачей для раскрытия специфики исследований в области модернизации образования является **выявление теорий, которые позволяют рассматривать процессы изменений в школьном образовании с научной точки зрения.**

Достаточно длительный период теория модернизации представляла собой набор различных гипотез. В результате появления в 70-х гг. XX в. теории Рональда Инглхарта происходит их синтез. Теория Р. Инглхарта наиболее часто используется при проведении социально-политического анализа модернизации и при изучении демократических институтов общества. Несмотря на то, что данная теория подвергается критике, она стала новым направлением в развитии теории модернизации. В теории Р. Инглхарта социальные изменения рассматриваются во взаимосвязи с изменениями ценностей в обществе. Позднее при изучении ценностей в обществе однополярная шкала Р. Инглхарта заменяется двухмерной шкалой ценностей С. Флэнагана. С данного периода анализ модернизации наполняется социокультурными характеристиками. Например, становится популярной, ставшая «классической», концепция модернизации А. Инкелеса и Д. Смита, которая позволяет сделать научными понятия «*традиция*» и «*современность*», проводить исследования поведения людей в рамках характеристик «современной личности» (the modern man) [19].

В настоящее время исследования выявили, что национальные традиции определяют характер модернизационного процесса и выступают его стабилизирующими факторами. Современность является восходящей линией развития, потому что рационализация логики модернизации коренится в современной структуре общества и экономике. Современность порождает изменения и инициативу личности, вызывает потребность в инновациях. Традиции рассматриваются как психокультурные явления, которые укоренились в обществе. Это объясняет экономическо-социальную привлекательность современности и упорство различных групп в сохранении традиций. При этом одно не может заменить другое, нет и необходимости заменять традиции современностью. Хотя традиции и современность создают потенциальные конфликты, они могут быть преодолены через умелое управление обновлением основных институтов общества. Модернизация по существу только вынуждает традицию переформулировать свои идеи и пересмотреть их с позиций современности. Иными словами, традиция испытывает структурную перестройку в процессе модернизации.

Исследования процесса модернизации в различных национальных культурах стали основанием для выводов о том, что модернизация является относительно универсальным

процессом, но этот процесс опосредован специфическими культурами. Различные культуры по-разному реагируют на вызовы модернизации и может иметь место определенное количество вариантов модернизации. Модернизация в современных исследованиях не рассматривается как линейный прогресс, а как разветвлённый, вариативный процесс.

Терминология теории модернизации постоянно наполняется новыми терминами. За каждым из этих терминов стоит своя оригинальная теория. Например, за понятием «рефлексивная модернизация» (reflexive modernization) стоит концепция Ульриха Бека, согласно которой, чем больше обществ модернизируется, тем больше агентов (субъектов) приобретают способность размышлять о социальных условиях своего существования и об их изменении. Таким образом, одним из следствий рефлексивной модернизации является «знание в различных формах — научное, опытное, повседневное» [18]. По мнению Гарри Леманна, рефлексивная модернизация — это эпоха сознательного и целенаправленного изобретения и наполнения механизмов интеграции. Рефлексивная модернизация свидетельствует, что наступает время реформы самих возможностей реформ. Необходимо объявить высшей ценностью в обществе само осознание общественных проблем, вписав его в самописание общества [9].

Если использовать положения теории модернизации образования с позиций рефлексии, то можно определить, **что не входило в позиции исследователей школьного образования за последний период его реформирования.** С этой точки зрения А. Г. Асмолов определяет, что анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались *системные социальные и ментальные эффекты*, в порождении которых участвует образование:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства;
- социальная и духовная консолидация общества;
- обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешная социализация подрастающего поколения;
- повышение конкурентоспособности личности, общества и государства [1].

При этом, как считает А. Г. Асмолов, качество инноваций является детерминантой успеха школьных реформ, их влияния на социальные эффекты.

Возникает вопрос, **что определяет успешность школьных реформ?**

Обобщение эмпирических данных в различных странах позволило экспертам международных организаций установить, что построение успешных реформ зависит от понимания культурного контекста работы школы. Социально-культурные факторы — сложные компоненты процесса изменений и могут существенно повлиять на уровень и качество реализации инноваций. Изучение социокультурного контекста или фона, в котором работает школа, часто имеет определяющее значение для понимания последствий школьных реформ. В данном аспекте заслуживают внимания работы А. М. Цирюльникова, который отмечает, что в последнее время получает все большее распространение концепция социокультурной модернизации образования. В ее основе лежит иной по сравнению с традиционным технократическим взгляд на образование, при котором казавшееся второстепенным (территориально-географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт) становится существенным. Суть социокультурного подхода, по мнению А. М. Цирюльникова, в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных харак-

теристик образовательных процессов. С позиции данного подхода модернизация образования может трансформироваться в социокультурную, если будет реализовывать такие стратегические ориентиры, как: ориентация на сложность и разнообразие; развитие существующего, самоорганизацию и саморазвитие гражданских сообществ и их образовательных институтов [15].

Рассмотренные характеристики модернизации будут не полными, если не выполнить **анализ определений «социальная» и «культурная» в контексте их интеграции относительно модернизации образования**. Определение «социальная модернизация» связано с понятием «*социум*». В исследованиях «социум» как явление и предмет анализа представляется в виде базисных социальных субъектов (социальных групп, организаций, институтов), которые являются универсальными, типичными и устойчивыми общественными образованиями. Также социум представляется процессами социальных взаимодействий и отношений, которые возникают в обществе и его институтах. Культурная модернизация обычно связывается с понятием «культура», которая определяется как совокупность традиций, норм, ценностей, смыслов, идей, знаковых систем (характерных для социальной общности).

Н. И. Лапин определяет культуру как совокупность способов и результатов деятельности человека (материальная и духовная — идеи, ценности, нормы, образцы и т. д.), а под социальностью понимает совокупность взаимоотношений социальных субъектов (экономических, социальных, идеологических, политических), формируемых в процессе деятельности [8].

Таким образом, можно считать, что термин «*социальные изменения*», который используется в социологии, относится к модификациям в социальных отношениях. Термин «*культурные изменения*», используемый в антропологии, более сложный и затрагивает различные характеристики изменений в ценностях, установках, поведении, становлении личности в различных сообществах и под воздействием различных артефактов.

Так как общество и культура взаимозависимы, социум и культура достаточно трудно отделимы, «социокультурные перемены», «социокультурная модернизация» стали общепринятыми терминами. Они синтезируют те изменения, которые являются порождением новой социальности, но связаны с особенностями различных культур.

Сложность анализа социокультурной модернизации образования заключается в том, что **не существует единого способа идентификации и измерения изменений**. Крайне редко социокультурные изменения имеют одну причину или производят один эффект. Кроме того, любые изменения в образовании изменяют и отношения, которые характеризуют процесс школьного образования. Особенность отношений в характеристиках пространства и времени М. Бахтин определял понятием «хронотоп», под которым он понимал «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений». Под хронотопом также понимается некоторая коммуникативная ситуация, повторяющаяся в определённом времени и месте. Так, традиционным хронотопом школьного образования может считаться урок. Отношения между учителем и учащимся характеризуют особенности урока, а также воздействуют на результаты обучения учащихся. Изменения традиционных хронотопов в школьном образовании порождают новые отношения и, как следствие, создают новые результаты. В том случае, если урок заменяется новой формой учебных взаимоотношений, то возникают новые хронотопы, которые требуют изучения их воздействия на результаты образования.

Кроме прояснения понятий социокультурной модернизации образования для проведения исследований и вычленения новых образовательных результатов, которые возникают в обновленном образовании, **требуется определение логики исследований**.

Также необходимо рассмотреть **педагогические основания теорий, которые могут позволять представлять педагогический процесс и его результаты в современной школе.**

Развивая теорию М. Бахтина, В. М. Розин разработал методологию социокультурных исследований, которую представил в логической последовательности определенных этапов познания. Логика исследования В. М. Розина предполагает сочетание предметной, культурологической и деятельностной точки зрения, а также «челночное» движение от анализа объективированных форм деятельности человека к изучению личности человека в определенной культуре [12]. Данная логика исследования реализуется, по мнению ее автора, при анализе проектов новых социокультурных реальностей.

Нужно отметить, что социокультурный подход не имеет одной общей трактовки. Он широко применяется в научной литературе по управлению, экономике, социологии, психологии и педагогике. В XXI столетии социокультурный подход стал популярным общим методом и инструментом познания. При этом, как отмечает Ж. Тощенко, широкое употребление понятия «социокультурный» часто приводит к стиранию граней «между научным знанием и любым нарративом (социокультурным разговором об обществе)» [14]. Это ставит вопрос о критериях научности, когда понятием «социокультурная модернизация» подменяется все многообразие происходящих в обществе изменений.

Современные исследователи считают, что основателем социокультурного подхода к анализу развития личности в образовании является Л. С. Выготский. Сам Л. С. Выготский термин «социокультурный» не использовал, в его работах применяется понятие «социоисторический». В работах Л. С. Выготского социоисторический подход определяется как динамическая взаимозависимость социальных и индивидуальных процессов в совместном строительстве знаний или опыта деятельности. Для дальнейшего развития социокультурного подхода важное значение имеют три центральных принципа теории Л. С. Выготского, которые определяют взаимосвязи между обучением и развитием: (а) социальные источники индивидуального развития, (б) семиотическое посредничество (знаки и символы, в том числе языка) в развитии человеческого потенциала, (в) генетические основания когнитивных процессов развития личности в обучении.

Существует множество интерпретаций данных положений в различных исследованиях, которые отражают жизнеспособность теории Л. С. Выготского и возможность ее дальнейшего развития. При этом в любом случае авторы исследований используют диалектический метод, который был выделен Л. С. Выготским как методологическое основание анализа деятельности в обучении. Используя данный метод, исследователи анализируют развитие ребенка в различных социокультурных контекстах.

Для анализа процессов модернизации школьного образования важны дополнения к теории Л. С. Выготского, которые были сделаны в последние десятилетия. Расширение генетического закона развития личности было выполнено относительно анализа нового понятия, которое было введено в социокультурные исследования под термином «управляемое участие». Специалистами в области культурной психологии были проведены исследования развития детей в различных культурных средах. Исследования доказали, что даже, когда дети не были собеседниками взрослых, они все равно были вовлечены в мир взрослых средствами различных артефактов или как наблюдатели различных событий, которые происходили в местной общине. Таким образом было доказано, что соучастие детей происходит различно и оно обеспечивает возможность для синтеза нескольких влияний. В результате различной степени участия дети приобретают синтезированный опыт культурной деятельности. Под воздействием теорий соуча-

ствия в практике образования были разработаны сетевые проекты, позволяющие интегрировать общее и дополнительное образование, местные культурные мероприятия и создать механизмы включения детей в различные виды деятельности. Данный опыт «управления участием» учащихся школ средствами интегрированных образовательных программ реализуется в различных европейских странах [4].

Также были выполнены исследования, которые позволили сделать вывод о том, что взаимодействие детей со взрослыми или сверстниками в школе значительно более сложный процесс, чем организованное обучение в классе, оно может определяться различными школьными событиями. Данная концепция в российском образовании получила распространение благодаря исследованиям В. И. Слободчикова (одного из авторов антропологической психологии). В. И. Слободчиков ввел в психологию понятие «событийная общность» и раскрыл особенности этого явления в образовании [13]. Основываясь на теории В. И. Слободчикова, возможно проводить исследования типичных событий в школе, которые можно считать различными хронотопами. В этом случае можно анализировать, как изменяются эти события в различных культурных средах школьного образования, какие изменения происходят во времени, как они воздействуют на развитие учащихся или становление профессионализма учителей.

Антропологические исследования повлияли на то, что в школьном образовании значимым фактором стала признаваться среда, включая все ее составляющие: архитектура зданий, физические объекты, школьный уклад и школьная атмосфера, устойчивое партнерство школы с социальными институтами общества, местным сообществом и другие социальные и психологические компоненты, которые воздействуют на процессы образования. В дальнейшем было доказано, что различные инструменты учебной среды и практик обучения имеют особое значение, когда они доступны для самостоятельной деятельности учащихся. Таким образом анализ новых взаимоотношений, которые появляются в результате возрастания открытости школы, изменения ее архитектуры, внедрения цифровых средств обучения, может помочь определить, чем прирастает школьное образование, что нового появляется в обновленной, модернизированной школе. Примером подобных исследований можно считать исследования, которые анализируют воздействие на обучение учащихся не только традиционных учебных артефактов, но и цифровых учебных средств. Например, Дэвид Шаффер и Кэтрин Клинтон (David Williamson Shaffer and Katherine A. Clinton), основываясь на теории Л. С. Выготского, провели серию исследований и ввели новую категорию в учебные семиотические инструменты-посредники, которые они называют *«toolforthoughts»* (инструменты для размышления). Утверждается, что видеоигры, текстовые процессоры и программные аналитические инструменты создают новый опыт культурной деятельности, формируют мультимодальную грамотность, которая в настоящее время является важной частью образованности человека [20].

Джеймса Верче, известный специалист в области культурной психологии, проводя социокультурные исследования, доказал, что умственные действия всегда взаимосвязаны с культурной, исторической и общественной обстановкой. Главное при построении исследований определить как новые характеристики среды воздействуют на различные характеристики деятельности отношений, которые возникают в этой среде [2]. Изучение характеристик учебной среды проводилось достаточно длительное время в исследованиях социальных конструктивистов. Отличие социально-конструктивного подхода от социокультурного заключается в том, что, изучая взаимодействия в обучении, конструктивисты анализируют процессы *социализации* в образовании. С этой целью выделяется такая единица анализа, как интеракция (акт взаимодействия). Социокультурные исследования более обращают внимание на взаимоотношения и взаимодействия как способы *инкультурации личности*. Существуют исследования, ко-

которые пытаются соединить оба подхода. Попыткой интеграции социокультурного и социально-конструктивного подходов можно считать позицию А. Г. Асмолова. При раскрытии понятия «социокультурная модернизация образования», соединяя два подхода, А. Г. Асмолов использует понятие «социальные эффекты образования». Термины «социальная эффективность», «эффекты образования», «самоэффективность личности» были отработаны в социально-конструктивных теориях. При использовании в исследованиях терминологии социальных конструктивистов процессы образования рассматриваются с позиций конвенциональных соглашений и поддерживающей коммуникации. В рамках данного подхода изучаются процессы наставничества, тьютерства в образовании, консультирования, процессы сопровождения учащихся при выборе образовательных траекторий. С позиций социального конструктивизма обоснованным считается и использование методологии проектирования в образовании, что достаточно полно представляется в исследованиях А. М. Цирюльниковой и других последователей социокультурного подхода.

В любом случае современные исследования, выстроенные на социокультурном и социально-конструктивном подходах, обращенные к преобразованиям в школе, направлены на изучение возможностей улучшения сред, практик и взаимоотношений образования. Анализ новой среды и взаимоотношений требует изучения «мягких», не формализованных характеристик школы [7].

В документах ЮНЕСКО «мягкие характеристики» школы обозначены метафорой «скрытый куррикулум» («hidden curriculum»). Ввод в обращение понятия «скрытый куррикулум» связывают с работой П. Джексона «Жизнь в аудиториях» (1968). Введение данного понятия по существу новый подход к анализу образовательной реальности. Выделяя новую дефиницию, П. Джексон основанием для ее анализа определяет порядок образовательных отношений. Структура «скрытого куррикулума» в работах Джексона складывается через взаимодействие «Трех Р» — правил (rules), ритуалов (rutines) и инструкций (regulations). Особенности понятия «скрытый куррикулум» кратко, но очень четко даны в статье заместителя директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета А. А. Полонникова [11]. В первом поколении различных исследований *скрытого учебного плана* делался акцент на трех основных смыслах данного понятия, предлагалось рассматривать его в качестве 1) результата внеакадемического обучения, 2) организации, 3) процесса. Скрытый учебный план рассматривался как последствия обучения, которые либо не подразумеваются учителем (или школой в целом), либо открыто не объявляются учащимся [17]. Первые исследования скрытого учебного плана отражали критичное восприятие школы. Однако в дальнейшем в результате научных дискуссий и развития исследовательских подходов идеология исследования данной дефиниции претерпевала изменения. Исследования обращались к тем факторам содержания образования и взаимоотношениям в школе, которые имели пробелы, но их изменения способствовали повышению качества образования.

В целом проведенный анализ теорий модернизации позволяет сделать **вывод:** изучение социокультурной модернизации школы требует выявления изменений, которые определяют новые артефакты в школьном образовании, новые конструкты школьной среды и новые отношения (как внутри школы, так и школы с различными институтами общества).

В этом случае возможно будет определить, как новая политика школы, которая и определяется новой структурой взаимоотношений, воздействует на изменения в образовании. Следует выстроить различные альтернативные гипотезы, которые должны отражать варианты воздействия актов изменений на создание новой образовательной среды с учетом социокультурных факторов работы различных школ. В свою очередь

можно предположить, что обновленная среда порождает новые эффекты образования. Эти новые эффекты могут быть представлены в показателях социализации и инкультурации учащихся. Выполненный в данной методологии анализ может позволить ответить на вопрос «Как управлять школьными изменениями, чтобы они могли воздействовать на динамику улучшений результатов образования в личностном прогрессе различных учащихся?»

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 4–18.
2. Белякова Ю. Л. Социокультурный подход: этапы формирования и основные императивы // Государственное управление. Электронный вестник. 2011. Вып. 29. — URL: <http://e-journal.spa.msu.ru/images/File/2011/29/Belyakova.pdf>.
3. Богуславский М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 5–20.
4. Заир-Бек Е. С. Проекты развития сетей образования в Германии и Франции // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters), октябрь 2012. ART 1883 <http://www.emissia.org/offline/2012/1883.htm>
5. Заир-Бек Е. С., Ксенофонтова А. Н. Проблемы методологии анализа модернизации образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013 № 3–4(46–47). С. 38–44.
6. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. — М.: Новое издательство, 2011. — 464 с.
7. Кондракова И. Э., Тряпицына А. П. Экспериментальное изучение представлений педагогов о конкурентоспособности отечественной школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters), апрель 2013, ART 1981 <http://www.emissia.org/offline/2013/1981.htm>
8. Лапин Н. И. Российская цивилизация: Этнокультурные и духовные аспекты. — М.: Республика, 2001.
9. Леманн Г. Искусство рефлексивной модерности. Logos 2011. С. 87–108. [intelros.ru>pdf/logos/04_2011/05.pdf](http://intelros.ru/pdf/logos/04_2011/05.pdf) (дата обращения 23.04.2013).
10. Побережников И. В. Модернизация: теоретические и методологические проблемы // Экономическая история. Обозрение / Под ред. Л. И. Бородкина. Вып. 7. М., 2001. С. 163–169. [OV7/poberej.htm](http://ov7/poberej.htm) (дата обращения 23.04.2013 г.).
11. Полонников А. А. «Hidden curriculum» и продуктивность образования // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 359. С. 165–169.
12. Розов М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. — М.: Новый хронограф, 2008. — 344 с.
13. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / Под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010. Вып. 1 (43).
14. Тощенко Ж. Т. О понятийном аппарате в социологии // СОЦИС. № 9. 2002. С. 3.
15. Цирульников А. М. Социокультурный анализ образовательных систем. Методология и методы // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — М., 2011. № 2 (22). С. 71–93.
16. Энциклопедический словарь. — М.: Республика, 2001.
17. Ярская-Смирнова Е. Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований // Меняющаяся молодежь в меняющемся мире: невидимая повседневность / Под ред. Е. Омельченко, Н. Гончаровой. — Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного университета, 2006. С. 195–204.
18. Beck U. Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung // Beck U., Giddens A., Lash S. (eds). Reflexive Modernisierung. Fr. a. M.: Suhrkamp. 1996. S. 289–315.
19. Inkeles A., Smith D. H. Becoming modern. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974. P. 304.
20. Sociocultural Theory. Author: Sarah Scott | Annemarie Palincsar Source: The Gale Group. <http://www.education.com/reference/article/sociocultural-theory/>