

УДК 141.319.8

DOI: 10.34670/AR.2025.79.25.012

От гуманизма к рационализации и технократии – основные стратегии трансформации образовательной политики

Желябина Наталья Анатольевна

Директор,

Лицей № 50 при ДГТУ им. Героя Советского Союза Калинича Н.Д.,
344000, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, 162/35;
e-mail: Natasha.zhelyabina@yandex.ru

Аннотация

В данной статье происходит обращение к разным образовательным программам: традиционной (классической) и альтернативным – рационалистической, феноменологической, неинституциональной. Проводится анализ трансформирующихся компонентов образовательного процесса; для этого выделяются сущностные черты изучаемых моделей. Для классической модели характерна ориентация на универсальные познавательные ценности, ей свойственна институализация, но ее главным недостатком является «отставание» от современной действительности. Для альтернативных моделей свойственна ориентация на конкретного индивида, на современные социально-технологические реалии; к ее недостаткам можно отнести завышенную значимость самостоятельности обучаемого. В заключении анализируется компетентностный подход в образовании, призванный реагировать на современную трансформацию социотехнологической инфраструктуры.

Для цитирования в научных исследованиях

Желябина Н.А. От гуманизма к рационализации и технократии – основные стратегии трансформации образовательной политики // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2025. Том 14. № 8А. С. 96-104. DOI: 10.34670/AR.2025.79.25.012

Ключевые слова

Образование, модели образования, гуманизм, технократия, компетентность.

Введение

Логика развития модернистской парадигмы традиционной европейской модели образования, нашла своё окончательное воплощение в нескольких устойчивых институционализированных системах, сохраняющих свой важный статус культурных ориентиров и по сей день: французского императорского Университета, немецкой системы «гумбольдтовского университета», основанной на «Идеалах Bildung» и корпоративной британской системы University - Russel Group, что ознаменовало финальную стадию процесса сращивания интересов государства и социального института науки.

Достоинства и недостатки традиционной модели образования

В основе обозначенной классической модели легла практика формирования широкого процесса систематического академического образования, представленная в работах Ж. Мажо, Д. Равич, Ч. Финна, которое в основе своей позиции имеет базовый лейтмотив – направленность на традиционные способы передачи новому поколению культурного опыта прошлого (Диана Равич поддерживает важность профессиональных учителей и демократических государственных школ, а также критикует высокие ставки стандартизированных тестов и приватизацию государственных школ - «Великие школьные войны» (Ravitch D. The great school wars: New York city, 1805–1973: A history of the public schools as battlefield of social change. – N.Y.: Basic books, 1974. – 449 p.) и «Смерть и жизнь великой американской школьной системы: как тестирование и выбор подрывают образование» (Ravitch D. The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. – N.Y.: Basic books, 2010. – 283 p.). Фундамент данного подхода составляли систематические разработки и теоретические обобщения Я.А. Коменского, И.Б. Баседова, Дж. Мильтона, Г. Спенсера, опирающиеся на традиционную модель обучения – регламентирование учебного процесса, интенсивные методы преподавания, возрастное деление учащихся, проработанность учебного курса, дидактическую последовательность, энциклопедизм усваиваемых знаний. Процесс обучения, при такой организации, приобретает строгий и универсальный характер, так как ориентируется на качественную трансляцию массивного и доступного объема научных знаний, которые можно применить в жизни. Поэтому полнота научных знаний, усваиваемая в процессе обучения, корректно коррелирует с возрастающим объемом учебного материала.

Базовой чертой данной модели образования, вплоть до сегодняшнего времени, является рационалистическая ориентированность, сциентизм и привязанность к идеологии Просвещения, нашедшая своё воплощение в развитых и устойчивых традициях социальной педагогики. Даже сегодня, в первой четверти XXI века, социальная педагогика не утратила своего мощного теоретического влияния. Базируясь на идеях и разработках влиятельных социальных философов и педагогов П. Бурдьё, Ж. Мажо, Ж. Фурастье («Условия научного мышления») [Fourastié, 1966], социальная педагогика постулирует идеологию инкультурации – адаптацию индивида в процессе регулярного обучения к фундаментальным культурным ценностям. Данный процесс выступает условием бесконфликтного включения учащегося в общественные структуры.

В понимании этих ученых образовательная практика подразумевает знакомство учащихся с обширным корпусом знаний, умений и навыков, взаимосвязанных тесно с базовыми культурными идеалами и ценностями, которые оказывают универсальное воздействие на индивида в процессе его саморазвития, становлению его гражданского самосознания, а,

следовательно, сохранению практики культурного наследования и континуальности социального порядка в целом.

Главное достоинство такой модели — устойчивая ориентация на гуманистические ценности, стабильная привязанность к литературным и текстоцентристским моделям грамотности [Шкуратов, 2002], наличие научной основы формируемых знаний и опыта, широкий дисциплинарный круг эрудиции [Фуко, 2011]. Отличительной чертой традиционной модели выступает её систематический характер и наличие регулярных методов обучения, с жёсткой системой контроля знаний, строгость и последовательность реализации образовательной программы достигается путём корреляции между установленными стандартами и критериями успеваемости (Ж. Мажо). Ключевым ориентиром такого подхода выступает формирование у учащегося способности к логически корректному, наукообразному, теоретически ориентированному мышлению. «Благодаря этому только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний. По правильному замечанию В. Гумбольдта, мысль становится ясной только в понятии, и только вместе с образованием понятий подросток начинает по-настоящему понимать самого себя, свой внутренний мир. Без этого мысль не может достигнуть ясности, не может стать понятием. Понятие, являясь важнейшим средством познания и понимания, приводит к основным изменениям в содержании мышления подростка. Во-первых, мышление в понятиях приводит к вскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к познанию закономерностей, управляющих действительностью, к упорядочению воспринимаемого мира с помощью набрасываемой на него сетки логических отношений» [Выготский, 1984].

Так же к несомненным достоинствам традиционной модели образования относится дисциплинарное, а с начала XX века — и междисциплинарное многообразие осваиваемого материала — подобная установка сформировалась под влиянием растущих интересов централизованных национально-ориентированных государств и связанных с ними научно-образовательных академических сред, имеющих чётко очерченную культурную и гражданскую ориентированность на «государственный интерес правительственности» - гувернаментальность [Белов, 2024]. «История гувернаментальности (гувернаментальностей) — это история разных ансамблей практик, техник, технологий, с помощью которых люди в ту или иную эпоху и в той или иной культуре (у)правляют друг другом и самими собой, и концептуализацией таких практик и технологий в дискурсе» [Каплун, 2019]. Исходной идеей такого подхода является широкая социальная вариативность [Митчелл, 2016] встраивания выпускника учебных заведений на гражданскую и военную службу в интересах централизованного, бюрократически организованного, стремящегося к рационально-организованной иерархической упорядоченности государства [Фуко, 2011]. По этой причине традиционная модель образования ориентируется на широкий спектр приложения получаемых знаний, так как заранее не всегда известно, какие навыки и знания понадобятся выпускнику в дальнейшем карьерном служебном росте. Отсюда и доминирующий пафос гуманистического мировоззрения: универсальная и привязанная к логике расширяющегося энциклопедического научного знания программа обучения ставит в центр своего процесса условия для личностного роста и последующего самоопределения учащегося. Базовая характеристика этой традиции — наукообразная основа формируемых знаний, опытная исследовательская практика и систематический характер теоретических представлений, который подкрепляется привычкой регулярного чтения, высоким уровнем грамотности и развитым критическим мышлением [Дуглас, 2020; [Мюшембле, 2020].

К недостаткам традиционной образовательной модели, относят ориентированность на некий идеализированный уровень обучения, а не потребности реальной жизни. Кроме этого, в этой модели, которую с позиции вопроса развития образовательного процесса можно считать «государственно-ведомственной», аксиомой считается социальная детерминированность процессов развития просвещения, необходимость перемен в образовании связывается с изменениями в экономике – это вопрос о соотношении между рабочим и свободным временем.

Но релевантный классической модели вопрос о ближайшей перспективе трудоустройства входит в число тех факторов, которые формируют другие различные образовательные модели: рационалистическую, феноменологическую (бихевиористскую), неинституциональную образовательные модели. К отдельным актуальным направлениям социальной педагогики отечественные исследователи относят следующие: дифференцированные «направления: неоклассическая социальная педагогика, концепции бихевиоризма, концепции ценностного образования, педагогические идеи рационализма, когнитивистские концепции, концепция контекстного образования, концепции человеческого капитала, педагогические идеи неомарксизма» [Джуринский, 2017].

Рационалистическая модель ориентируется на образовательную практику, где целеполагающим мотивом, прежде всего, выступает практическое приспособление и адаптация учащихся к господствующему в обществе политико-экономическому укладу и господствующим социальным моделям взаимодействия: к ней относятся исследования П. Блума, Р. Ганье, Б. Скиннера и др. Они утверждали, что «всякая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть в процессе образования» [Джуринский, 2017]. Образование по данной модели даёт знания и опыт, благодаря которым человек легко адаптируется в системе общественных связей и занимает в ней свою социальную позицию.

Известный французский педагог Ж. Капель (1909-1983) в своих сочинениях [Capelle, 1968; Capelle, 1974; Capelle, 1966] придавал особое значение организации и социальным ролям системы образования. Объектом его критики стали такие черты классического образования, как оторванность от реальности, абстрактность, неприменимость получаемых знаний к реальным жизненным вопросам, убежденность в ценности знания ради обладания знанием, недооценка школьного образования, способствующего, на самом деле, получению полезных знаний и практических навыков. Подавляющему большинству учащихся средних школ нет никакой необходимости заканчивать ее полностью (по аналогии с отечественной традицией среднего образования – «идти в десятый класс»). По его мнению, для современной экономической ситуации большую пользу несут профессионально-технические учебные заведения, в которые и следует направлять большинство выпускников школы, этот фактор будет обеспечивать потребности современного производства в специалистах с различной квалификацией.

Рационалистическая концепция исходит из стратегии выработки у учащегося определённого образа специализированного мышления и профессионального действия, исходя из усвоенных навыков, знаний, умений и развитых познавательных способностей, которые могут быть эффективно продемонстрированы на уровне прикладной социальной и технической практики. Рационалистическая модель развивает у учащегося познавательные навыки в условиях «технологизированного научения», которое носит узкоутилитарное видение основных образовательных задач – приобретение профессии для индустриального общественного уклада, освоение технологии и рабочих навыков, быстро адаптируемых для производственного цикла. Данное направление в теории обучения представляет собой развитие технократической педагогики и опирается на идеи бихевиоризма – направления «в американской психологии,

игнорирующее сознание как предмет научного исследования и ориентированное на изучение наблюдаемых и измеряемых поведенческих актов» [Свенцицкий, 2008].

Феноменологическая модель образования - А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс переносят акцент в сферу персональной характеристики обучающихся, максимально психологизируя аспекты образовательной деятельности, путём индивидуализации процесса, внимательного и уважительного отношения к внутренним мотивам и переживаниям учеников. В процесс обучения возвращается гуманистическая установка и антропоцентричная повестка.

К **неинституциональной модели** относятся П. Гудман, И. Иллич, Ф. Клейн; она получила своё развитие во 2-ой половине XX века; сама идея сформировалась ещё в XVIII веке на основе критики жёсткой формализации классической английской образовательной традиции. В XX веке неинституциональная модель – это система образования, которая стремится выйти за пределы регулярного пространства учебных заведений – «вне школ, вузов и других социальных институтов». По этой причине, когда информатизация и развитие коммуникативных сред предоставили возможности - неинституциональная модель стала максимально интенсивно строить свой процесс на формах дистанционного обучения, обучение по переписке, обучение через книги, средства массовой информации, мультимедийные учебники, сеть Интернет [Джуринский, 2018].

П. Гудман (1911–1972) считал, что школа не справляется со своей задачей и ей нужно найти альтернативу: «Уже стало аксиомой, что дети должны ходить в школу <...> но является ли это единственным способом получения образования?» [Goodman, 1971]. И далее он продолжает: «...цель образования – попытаться исправить ущерб, нанесенный пребыванием на низестоящей ступени обучения» [Goodman, 1971]. «Альтернативные» идеи Гудмана относительно образования (да и относительно человека и его психоэмоционального состояния) приобрели популярность, и в качестве итога приятия этих идей можно зафиксировать создание документального фильма «Пол Гудман изменил мою жизнь» [Paul Goodman changed my life, 2011]. «Очевидный плюс данной модели – максимальная свобода выбора обучающимся места, времени, профиля и способа обучения, возможность обучаться вне зависимости от места проживания. Однако свобода является плюсом при условии, что человек готов самостоятельно организовать свою учебную деятельность, а это возможно только, когда он уже имеет солидный опыт учения и сильную мотивацию самообразования» [Шевчик, Мусаев, 2016]. Отсутствие юридической привязанности данной модели обучения, часто лишает данную форму обучения перспектив официального признания и возможности получения дипломов государственного образца.

Идейным источником неинституциональной образовательной модели считается английский писатель и публицист У. Годвин, автор «Исследования о политической справедливости» [Godwin, 1793]. В этой работе он прочно занимает позицию, не приемлющую национальное образование, так как правительство будет использовать национальное образование для своих целей: например, для усиления власти и закрепления установленных им же порядков. Что касается роли церкви в процессе образования, то Годвин отрицал ее значимость, так как он рассматривал церковь в качестве «устаревшего и не допускающего возражений учреждения» [Стрельцов, 2015]. Университетское же образование, по его мнению, «на столетие отстаёт от уровня науки» [Стрельцов, 2015].

«Компетентность» как маркер новой образовательной парадигмы Современность характеризуется феноменом цифрового поворота в образовательном пространстве. Этот поворот, или появление новой образовательной парадигмы, в целом является результатом технологического прогресса и его основанием выступает принцип применения технологий на благо общества. Хронологически и идейно новая парадигма включает в себя Болонское

соглашение, которое уже больше двадцати лет реализуется в нашей стране. Основными мотивами развития инициатив Болонского процесса были широкие интегративные процессы в Евросоюзе и его понимание строительства информационного общества – как общества, ориентированного на конструирование особенной европейской идентичности. К ним относятся:

- препятствия общеевропейскому сотрудничеству в сфере высшего образования;
- потеря интереса к новым технологиям со стороны европейских участников;
- намечающееся отставание европейских государств от Соединенных Штатов Америки и ряда стран Азиатско-Тихоокеанского региона [Богатырева, Лескина, 2018].

В России, в эпоху вступления в ВТО, можно было наблюдать схожие интегративные тенденции – признание Болонской декларации в 2003 г. Это дало старт радикальному пересмотру образовательных стандартов – содержание нормативной базы ориентируется на развитие положений компетентностного подхода.

Суть компетентностного подхода заключается в том, что обучение ориентировано на развитие у студентов именно тех компетенций, которые востребованы в профессиональной деятельности и жизни, а не только на запоминание фактов или выполнение отдельных учебных заданий. Такой подход способствует формированию у обучающихся способности применять полученные знания и умения в реальных ситуациях, решая практические задачи; ценностными моментами в обучении становятся индивидуальная траектория обучающегося и нацеленность на междисциплинарность.

Предпосылками компетентностного подхода является повышенное исследовательское внимание к человеческим ресурсам и социальному ландшафту. Человеческие ресурсы входят в область гуманитарных исследований, поведенческих и социальных наук, а также в область когнитивных исследований. Человеческие ресурсы являются важнейшим компонентом выстраивания современного социального ландшафта.

Социальный ландшафт имеет сложную и взаимосвязанную организацию. Эффективность и действенность человеческого фактора (ресурсная характеристика) является ключевым аспектом для его формирования. Актуальный «узор» (паттерн) социального ландшафта создаётся многообразными формами труда людей, которые определяются эффективностью интеграции возможностей автоматизации и поиска результативных способов привлечения и удержания квалифицированных кадров в различных секторах.

Социальный ландшафт как актуальная проекция «среды будущего» предъявляет различные физические, психологические, когнитивные, социально-политические, этно-религиозные и культурные требования, которые необходимо корректно понимать и грамотно управлять ими.

Заключение

Анализ человеческого поведения и моделей коммуникаций (то есть - поведенческих паттернов в языковой среде, культуре и обществе) в актуальном социальном ландшафте является исследовательским ключом к решению вопроса формирования человеческих ресурсов; в содержание этого общего понятия входят такие частные понятия, как «человеческая производительность», «люди в системах», «обучение и образование», «понимание и влияние».

Человеческое поведение и его ресурсная характеристика рассматривается через растущую динамику синхронизации социального ландшафта и социальных сетей, которые будут иметь возрастающее значение для развития и понимания информационного пространства.

Реализация данного сценария требует создания исследовательских площадок, которые будут ориентироваться на следующие проблемы:

- сектор поведенческой экономики;
- сектор когнитивных исследований;
- сектор цифровой гуманитаристики;
- сектор СТС - social software («поведение — управление»);
- сектор политических процессов;
- сектор изучения культурно-исторического наследия.

Здесь необходимо принять во внимание актуальную взаимосвязь концепции человеческого капитала («Human capital») и развития стратегий цифрового образования. Человеческий капитал понимается как «совокупность знаний, умений, навыков, использующихся для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом» [Шематонова, 2018]. Этот термин впервые использовал американский экономист Д. Минсер в 1958 году [Mincer, 1958], затем, в 1961 году – еще один американский экономист Т. Шульц [Schultz, 1963], занимавшийся проблемой восстановления послевоенной Японии и ФРГ, а также Г. Беккер [Беккер, 2003] (1) развивал эту идею с 1964 года, говоря о целесообразности вложений в человеческий капитал – равный ёмкости инвестициям в обработку и добычу полезных ископаемых. Основным выводом этой концепции является то, что на логику развития человеческого капитала в цифровой цивилизации оказывает влияние интенсивности изменений социотехнологической инфраструктуры. Но этому вопросу мы планируем посвятить дальнейшее исследование.

Библиография

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. - М.: ГУ ВШЭ, 2003. — 672 с.
2. Белов М.Д. Whose Calculations? Which Rationalities? Рациональность правильности и иррациональность рисков в концепции Мишеля Фуко // Социология власти. 2024. № 1 (36). - С. 30-41.
3. Богатырева О. Н., Лескина Н.В. Образовательная дипломатия европейских регионов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. Общественные науки. 2018. № 3 (179). Т. 13. — С. 67-78.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. — М.: «Педагогика», 1984. — 432 с.
5. Джуринский А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. — М.: «Прометей», 2018, — 220 с.
6. Джуринский А.Н. Социальная педагогика: основные течения // Наука и школа. 2017. № 1. - С. 76-85.
7. Дуглас М. Как мыслят институты. — М.: «Элементарные формы», 2020. — 251 с.
8. Каплун В. Перестать мыслить «власть» через «государство»: gouvernementalité, Governmentality Studies и что стало с аналитикой власти Мишеля Фуко в русских переводах // Логос. 2019. № 2. Т. 29. — С. 179-220.
9. Митчелл Д. Правительность: власть и правление в современных обществах. - М.: Издательский дом «Дело», 2016. — 594 с.
10. Мюшамбле Р. Цивилизация запахов. XVI — начало XIX века. - М.: «Новое литературное обозрение», 2020. — 332 с.
11. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. — М.: Изд-во «Проспект», 2008. — 512 с.
12. Стрельцов А.А. Анархисты об образовании // История и современность. 2015. № 1. — С. 99-126.
13. Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977-1978 учебном году. - СПб.: «Наука», 2011. — 544 с.
14. Шевчик А.П., Мусаев А.А. Общество знаний: парадигма когнитивного образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 6. — С. 6-13.
15. Шематонова А.А. Сравнительная характеристика экономических категорий «Трудовые ресурсы», «Трудовой потенциал», «Рабочая Сила» и «Человеческий капитал» // Форум молодых учёных. 2018. № 12 (28). С. 716-721.
16. Шкуратов В.А. Рассказывать и нормировать (горизонты свободы в нарративе) // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2002. № 1. - С. 10-36.
17. Beals K. The death and life of the great American school system, Book review // Nonpartisan Education Review / Reviews. 2011. No. 7 (1) — P. 1-5.
18. Capelle J. Contre le baccalauréat. — Nancy: Berger — Levrault, 1968. — 75 + 77 p.
19. Capelle J. Education et politique. - Paris: PUF, 1974. — 274 p.
20. Capelle J. L'école de demain reste à faire. — Paris: Presses Universitaires de France, 1966. — 266 p.
21. Fourastié J. Les Conditions de l'esprit scientifique. — Paris: Gallimard, 1966 - 256 p.

22. Godwin W. An enquiry concerning political justice, and its influence on general virtue and happiness in two volumes. Vol. 1. – London, 1793. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oll.libertyfund.org/title/>
23. Goodman P. Compulsory Miseducation. – Harmondsworth: Penguin Education Specials, 1971. – 127 p.
24. Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution Wayback Machine // Journal of Political Economy. 1958. No. 4. Vol. 66. - P. 281–302.
25. Ravitch D. The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. – N.Y.: Basic books, 2010. – 283 p.
26. Ravitch D. The great school wars: New York city, 1805–1973: A history of the public schools as battlefield of social change. – N.Y.: Basic books, 1974. – 449 p.
27. Schultz T.W. The Economic Value of Education. — N. Y.: Columbia University Press, 1963. – 92 p.

From Humanism to Rationalization and Technocracy: Core Strategies of Educational Policy Transformation

Natal'ya A. Zhelyabina

Director,
Lyceum No. 50 at the Don State Technical University
named after Hero of the Soviet Union N.D. Kalinich,
344000, 162/35, Sotsialisticheskaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation;
e-mail: Natasha.zhelyabina@yandex.ru

Abstract

This article addresses different educational programs: traditional (classical) and alternative – rationalistic, phenomenological, and non-institutional. An analysis of the transforming components of the educational process is carried out; for this purpose, the essential features of the studied models are identified. The classical model is characterized by an orientation toward universal cognitive values and institutionalization, but its main drawback is "lagging" behind modern reality. Alternative models are characterized by a focus on the individual and modern socio-technological realities; their disadvantages include an overestimated significance of learner autonomy. In conclusion, the competence-based approach in education, designed to respond to the modern transformation of the socio-technological infrastructure, is analyzed.

For citation

Zhelyabina N.A. (2025) Ot gumanizma k ratsionalizatsii i tekhnokratii – osnovnyye strategii transformatsii obrazovatel'noy politiki [From Humanism to Rationalization and Technocracy: Core Strategies of Educational Policy Transformation]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 14 (8A), pp. 96-104. DOI: 10.34670/AR.2025.79.25.012

Keywords

Education, educational models, humanism, technocracy, competence.

References

1. Bekker, G.S. (2003), Human behavior: an economic approach [Chelovecheskoe povedenie: ekonomicheskij podkhod], Moscow, 672 p.

2. Belov, M.D. Whose Calculations? Which Rationalities? The rationality of governmentality and the irrationality of risks in the concept of Michel Foucault [Whose Calculations? Which Rationalities? Ratsional'nost' pravitel'nosti I irratsional'nost' riskov v kontseptsii Mishelya Fuko]. In: *Sociology of Power*. 2024. No. 1 (36). - P. 30-41.
3. Bogatyriova, O.N., Leskina, N.V. Educational diplomacy of the European regions [Obrazovatel'naya diplomatiya evropejskikh regionov]. In: *Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 3. Social and Political Sciences*. 2018. No. 3 (179). V. 13. — P. 67-78.
4. Vygotskij, L.S. (1984), Collected works. In 6 volumes. V. 4 [Sobranie sochinenij. V 6 tomakh. T. 4], Moscow, 432 p.
5. Dzhurinskij, A.N. (2018), Higher education in the modern world: trends and problems [Vyshee obrazovanie v sovremennom mire: trendy i problemy], Moscow, 220 p.
6. Dzhurinskij, A.N. Social pedagogy: the main trends [Sotsialnaya pedagogika: osnovnye techeniya]. In: *Science and School*. 2017. No. 1. - P. 76-85.
7. Duglas, M. (2020), How institutions think [Kak myslyat instituty], Moscow, 251 p.
8. Kaplun, V. Stop thinking of «power» through «the state»: gouvernementalité, Governmentality Studies and what happened to Michel Foucault's analysis of power in Russian translations [Perestat' myslit' «vlast'» cherez «gosudarstvo»: gouvernementalité, Governmentality Studies i chto stalo s analitikoy vlasti Mishelya Fuko v russkikh perevodakh]. In: *Logos*. 2019. No. 2. V. 29. — P. 179-220.
9. Mitchell, D. (2016), Governmentality: power and governance in modern societies [Pravitel'nost': vlast' i pravlenie v sovremennykh obshchestvakh], Moscow, 594 p.
10. Muchembled, R. (2020), The civilization of smells. XVI — the beginning of XIX century [Tsvivilizatsiya zapakhov. XVI- nachalo XIX veka], Moscow, 332 p.
11. Svetsitskij, A.L. (2008), A brief psychological dictionary [Kratkij psikhologicheskij slovar'], Moscow, 512 p.
12. Streltsov, A.A. Anarchists on education [Anarkhisty ob obrazovanii]. In: *History and Modernity*. 2015. No. 1. — P. 99-126.
13. Foucault, M. (2011), Securite, Territoire, Population. Cours Au College De France (1977-1978) [Bezopastnost', territoriya, naselenie. Kurs leksij, protchitannykh v Kollezhe de Frans v 1977-1978 utchebnomgodu], Saint-Petersburg, 544 p.
14. Shevtchik, A.P., Musaev A.A. Knowledge Society: a paradigm of cognitive education [Obshchestvo znanij: paradigma kognitivnogo obrazovaniya]. In: *Alma mater (Higher School Herald)*. 2016. No. 6. — P. 6-13.
15. Shematonova, A.A. Comparative characteristics of the economic categories "Labor resources", "Labor potential", "Labor force" and "Human capital" [Sravnitel'naya kharakteristika ekonomicheskikh kategorij «Trudovye resursy», «Trudovoy potentsial», «Rabotchaya Sila» i «Tchelovcheskij kapital»]. In: *Forum of Young Scientists [Forum molodykh uchionykh]*. 2018. No. 12 (28). - P. 716-721.
16. Shkuratov, V. A. Telling and rationing (horizons of freedom in narrative) [Rasskazyvat' i normirovat' (gorizonty svobody v narrative)]. In: *The Existential Tradition: philosophy, psychology, psychotherapy [Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya]*. 2002. No. 1. - P. 10-36.
17. Beals, K. The death and life of the great American school system, Book review. In: *Nonpartisan Education Review / Reviews*. 2011. No. 7 (1) — P. 1-5.
18. Capelle, J. (1968), Contre le baccalaureat, Nancy, 75 + 77 p.
19. Capelle, J. (1974), Education et politique, Paris, 274 p.
20. Capelle, J. (1966), L'ecole de demain reste a faire, Paris, 266 p.
21. Fourastié, J. (1966), Les Conditions de l'esprit scientifique, Paris, 256 p.
22. Godwin, W. (1793), An enquiry concerning political justice, and its influence on general virtue and happiness in two volumes. Vol. 1., London, available at: <http://oll.libertyfund.org/title/>
23. Goodman, P. (1971), Compulsory Miseducation, Harmondsworth, 127 p.
24. Mincer, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution Wayback Machine. In: *Journal of Political Economy*. 1958. No. 4. Vol. 66. - P. 281—302.
25. Ravitch, D. (2010), The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education, New-York, 283 p.
26. Ravitch, D. (1974), The great school wars: New York city, 1805–1973: A history of the public schools as battlefield of social change, New-York, 449 p.
27. Schultz, T.W. (1963), The Economic Value of Education, New-York, 92 p.