

ОСВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ РЕАЛІЙ СУЧАСНОСТІ.

Сергій Симоненко

В статті аналізується освітня концепція постмодернізму з точки зору її філософсько-світоглядної спроможності запропонувати суспільству нові шляхи подальшого розвитку та трансляції системи знань в царині освіти. Вказуючи на суперечливий характер взаємодії суспільного та індивідуального в історичному розвитку суспільства, автор приходить до висновку, що постмодернізм, заявляючи про рівноцінність усіх видів знання, мистецтва, точок зору та ідей, закріплює та поглиблює «віртуальний» статус людської свободи у сучасному світі, посилюючи натомість тиск на сучасного індивіда соціального контролю та економічного примусу.

Ключові слова: постмодернізм, антипедагогіка, «органічна» та «механічна» солідарність, «професійний кретинізм», «конструювання уяви», «віртуальна» свобода, аудіо-візуальна продукція, соціальний контроль.

Кінець ХХ та початок ХХІ століття характеризується зростаючим занепокоєнням інтелектуалів щодо філософсько-світоглядної спроможності сучасного суспільства в частині пошуків шляхів подальшого розвитку та трансляції системи знань в царині як середньої, так і вищої освіти. Вважається, що сьогодні наша цивілізація з усіма своїми структурами культури, науки та освіти постала перед життєво важливим для неї вибором майбутніх перспектив свого подальшого існування: або повернутись до примітивних, хоча й апробованих механізмів відтворення культури, в основі котрих лежать інформаційні технології маніпулювання свідомістю та поведінкою людей, або ж здійснити прорив до становлення особистості та гуманізованого суспільства.

Проте, правда, як відомо, знаходиться десь посередині. Адже вказані культурні парадигми у їхньому абсолютизованому вигляді можуть бути однаково згубними та деструктивними для подальшого розвитку нашого суспільства. Освіта традиційно є однією з найважливіших ланок процесу соціалізації людини. Будь яке суспільство прагне сформувати людину у відповідності з певними моральними, інтелектуальними та навіть фізичними ідеалами. Таким чином воно забезпечує для себе можливість здійснювати контроль над людиною на протязі її існування у якості повноцінного члена соціуму.

Багато авторів традиційно звертають увагу на велику роль інституціональної практики виховання та освіти у підвищенні ефективності соціального контролю. Вже у Е. Дюркгейма, зокрема, виховання трактується як один з найважливіших соціальних інститутів і включає в себе освіту [1, с. 261]. Соціальний контроль, таким чином, постає як невід'ємний атрибут процесу становлення особистості. В його рамках формуються найбільш загальні, поширені, стійкі її риси, котрі проявляються в соціально організованій діяльності, що регулюється рольовою структурою суспільства. Згідно з Т. Парсонсом, універсальна задача такого процесу полягає в тому, щоб сформувати у тих, хто вступає у суспільство почуття, як мінімум, лояльності і, як максимум, відданості соціальній системі. Індивід вибирає в себе загальні цінності в процесі спілкування зі «значимими іншими», в результаті чого забезпечується його слідування загальнозначимим нормативам.

Починаючи з останньої чверті ХХ ст. та по сьогоднішній день, в науковому дискурсі триває дискусія стосовно місця, ролі та статусу виховних інститутів сучасного суспільства. Теоретичним осердям боротьби проти виховання як соціальної практики стає філософія постмодернізму. До його витоків відноситься ідеологія «нових лівих» 1960 рр. (Г. Маркузе, Г. Адорно, М. Хоркхаймер) та очолювані відомим методистом науки М. Фуко ряд

суспільних рухів, чільне місце серед яких займав рух під назвою «Група інформації про тюрми» (1971-1972 рр.).

Накопичений потужний руйнівний потенціал постмодернізм спрямував на критику теорій «репресивного» трактування особистості з метою її всеохоплюючої емансипації від будь яких форм суспільного тиску на неї. В першу чергу об'єктом критики стали тюрми, а також система психіатричних практик (антипсихіатрія), освіта та виховання (антипедагогіка) та інші соціальні інститути.

Зокрема, авторитетні виразники ідей антипедагогіки (Е. Браунмюль та Г. фон Шенебек) розглядають виховання та освіту як способи маніпуляції та контролю, в котрих дорослий узурпує право диктувати дитині свою волю. Акт виховання, таким чином, характеризується ними як смерть, промивання мозків та душі людини [7, с.84]. А саме виховання вони тлумачать як «більш або менш жорстоке дресирування... Немає педагогіки, котра не була більш або менш явним терором [8,с.220]. Виховання є не чим іншим, як насиллям, придушенням дитини, котре базується на страхові та підкоренні чужим дитині нормативним уявленням. Виховання та освіта, включаючи й вищу, таким чином, є набором способів маніпуляції, котрі вихователі нав'язують учневі, самовпевнено знаючи, що саме потрібно та корисно йому. Виховання експлікує тому владну – в основі своїй стару просвітницьку установку – на повне проникнення учителя у внутрішній світ учня з метою повного опанування ним.

На думку представників антипедагогіки, дитина з самого початку сама знає, що для неї є благо і готова взяти відповідальність на себе. Таким чином можна уникнути диктату старших над дітьми, оснований на страхові та підкоренні нормативним вимогам. Антипедагогіка виходить з того, що «зі свого народження дитина цілком здатна до власного почуття того, що для неї є найкращим» [8,с. 19-20]. Дана теза виражається в такому базовому принципі антипедагогіки, як принцип спонтанної автономії, що лежить в основі «відкритої освіти, та «навчання, що самовизначається». Звідси і

основне завдання сучасної системи освіти – «підтримувати, а не виховувати», розглядати учителя як товариша та партнера учня у його особистісному становленні, в стосунки між ними повинні бути симетричними. Мета досягається шляхом перетворення навчання не у вишкіл та диктат з раз і назавжди встановленою ролевою ієрархією його основних учасників, а в різновид мистецтва, у якому головну роль відіграє глибоко наративне споглядання світу, котре не має нічого спільного з претензіями наукового знання на об'єктивність та єдино вірний спосіб вирішення світоглядних проблем.

Відкидаючи принцип раціональності, критерії об'єктивності цінностей та норм як мету освітнього процесу теоретики антипедагогіки головною метою освіти вбачають формування людини, котра на власний розсуд обирає для себе світоглядну позицію, створює навколо себе особистісне ціннісно-смыслове поле, що дає їй здатність поринути у власне, сповнене ризиків розчарувань та водночас захоплюючих знахідок «автономне плавання» у морі людських пристрастей та творчих інтенцій, покладаючись виключно на власні сили у вирішенні життєвих проблем та навчаючись бути відповідальною за свої вчинки, самодостатньою. Кожна людина інтуїтивно вирішує, що для неї є головним, а що другорядним. У кожного може бути своя правда, своя істина. Розуміння істини в епоху модерну була тісно пов'язана з ідеологією об'єктивного, котра є «стовпом домагань на патріархальне панування», - вважає Г. фон Шенебек. «Істина для людини не є щось об'єктивне... Вона більше не складається в психологічному вимірі з співвідношення правильного і помилкового, але в психологічному вимірі постає з різноманітних благ. Будь-яка людина знає про те, що їй краще - і ці блага рівнозначні» [8,с.258]. Мова йде, таким чином, не про «понятійне конструювання дійсності, а про конструювання уяви» [6,с.74]. Тому освітньою парадигмою, котра б розвивала такі якості, для антипедагогіки повинні виступати не точні науки, навіть не філософія, а літературна критика, перевага котрої полягає в тому, що в ній деконструкція сенсу не

створює простір хаосу, а, навпаки, дає можливість грати з можливими конкуруючими одна з одною диспозиціями значення. Причому, в процесі такої гри варіанти стають розвивальними техніками, а читач має змогу самостійно створювати сенс та одночасно його проблематизувати.

Фактично смисложиттєва проблематика тут набуває яскравого естетичного забарвлення, а її вирішення значним чином залежить від естетичного досвіду людини. Така тенденція до естетизації навчання уже стала традицією в американських університетах, де суспільні дисципліни, філософія зокрема, поступаються художній літературі. Таким чином формуються духовно-культурні запити людини епохи постмодерну, де споживання інформаційного, переважно аудіовізуального продукту стає головним трендом. Саме в аудіовізуальних засобах вбачається шлях до створення нової гедоністичної культури споживання.

Як заявляють представники постмодерну, сучасне суспільство вже давно перестало бути суспільством, котре повинно базуватись на фундаментальних цінностях та потребувати опори на класичну наукову та соціальну картину світу, побудовану на дихотоміях на кшталт «людина-суспільство», «добро-зло», «потворне-прекрасне», «об'єкт-суб'єкт», «теорія-практика» тощо. Тому нова парадигма освіти вимагає й нової аксіології, основу котрої повинна становити більш складне поєднання особистісних цінностей та суспільства. Постмодернізм змінює роль суб'єкта у ставленні до світу, абсолютизує її. Суб'єкт сам будує свою систему знань, сам надає їй контекст, тлумачить по-своєму.

Натомість, критики анти педагогіки, котрі залишаються на позиціях старої освітньої парадигми, вважають, що атака на класичний розум, критерії об'єктивності та універсальності цінності та норми несе загрозу того, що в якості базової цінності тут висувається мета формування людини, головним призначенням котрої є «споживання інформаційних продуктів, не контролюючи себе та не здатної відшукати у собі самій точку опори у важкі моменти життя» [4, с. 67]. Та найбільша небезпека постмодерністського

наступу на цінності епохи модерна, на їх думку, полягає у пропаганді волюнтаризму, індивідуалізму, глибоко суб'єктивного ставлення до життя. Неминучим наслідком такої докорінної переоцінки виховно-освітнього процесу, відповідно, буде вихід людини «нової освітньої формації» з поля регуляторного впливу суспільства. Більше того – існує ризик того, що вона стане небезпечною для соціуму, перетворившись у егоцентриста, індивідуаліста та навіть соціопата.

Однак, ідейні противники постмодерну, звинувачуючи його у «антивиховних» та «антисвітоглядних» інтенціях, значно переоцінюють його негативний вплив на культуру сучасного суспільства. Більше того, вони не хочуть змиритись з тією обставиною, що поява постмодерну та антипедагогіки є цілком закономірним явищем, котре свідчить про глибинні, істотні зміни у сучасному суспільстві на всіх його структурних рівнях. Насамперед ці зміни відображають суперечливий характер взаємодії суспільного та індивідуального в історичному розвитку суспільства. Одним із перших, хто звертає на це увагу був фундатор соціологічної науки і етнолог Е. Дюркгейм. У своїй соціологічній теорії він відстоював тезу тісного зв'язку суспільства та індивіда, де головне значення має процес інтерналізації індивідуумом соціальної моралі суспільства, такого собі «морального коду системи». Освоївши необхідні для функціонування у суспільстві «моральні інструменти», окрема особистість стає лояльною до суспільства та його моральної системи, внаслідок чого цілковито поглинається особистістю колективною, яка мислить колективними уявленнями.

У своїй роботі «Про поділ суспільної праці» Е. Дюркгейм приходиться до висновку, що набуваючи в історії все більшої автономії, індивід стає все більш залежним від суспільства. В основі соціальної диференціації, як результату дії об'єктивних соціальних законів, лежить розподіл праці, котрий «... не тільки містить у собі рису, за якою ми визначаємо моральність; він прагне все більш і більш стати істотною умовою соціальної

солідарності...Завдяки йому індивід починає усвідомлювати свій стан залежності по відношенню до суспільства; саме від нього походять стримуючі та обмежуючі його сили» [2,с.371]. Історичний розвиток може бути витлумачений як процес зростаючої індивідуалізації (прогрес автономії), в одному відношенні, так і як процес зростаючої соціалізації (прогрес залежності), - в іншому. Таким чином, «...сучасний індивід розвиває «індивідуальну особистість» і вважає, що має автономію, хоча насправді він є більш залежним від інших, аніж колись була залежною традиційна людина» [2,86].

Дійсно, однією з корінних відмінностей представника традиційного суспільства від тих спільнот, де вже існує розвинутий поділ праці, є те, що індивідуальна спеціалізація в тих або інших видах діяльності тут ще тільки намічається. Внутрігруповий поділ праці базується виключно на статеві-вікових відмінностях, а міжгруповий поділ праці базується на природно-географічних відмінностях між регіонами або ж на традиціях, котрі склалися географічно чи історично. Це вказує на «універсальність» традиційного індивіда, яка проявляється у його здатності легко переключатись з одного виду діяльності на інший, а відтак і на його потенційну самодостатність, автономність у забезпеченні вітальних потреб. Натомість, зростання цінності індивідуальної спеціалізації, її професійних компетенцій за умови поглибленого розподілу праці у більш пізніх епохах насправді (об'єктивно) посилює ступінь залежності людини від групи, до якої вона належить.

Відповідь на те, чому так відбувається Дюркгейм дає, вирізняючи дві форми солідарності частин у соціальному цілому: «механічна солідарність» ґрунтується на схожості індивідів у гомогенній групі, тоді як «органічна солідарність» ґрунтується на доповнюваності спеціалізованих функцій у диференційованій групі. Сьогоднішній індивід є більш залежним від традиційного (у зв'язку з соціальною складністю), проте суб'єктивно сприймає себе як автономну істоту, в той час як його екзистенція

нерозривно пов'язана з іншими «органічною солідарністю». Остання змушує людину у якості умови її приналежності до групи постійно поглиблювати свої професійні компетенції, доводити своєму безпосередньому оточенню свою незамінність у тих якостях, котрі є затребуваними і важливими для групи, демонструвати вміння нестандартно, творчо підходити до вирішення задач, що стоять перед нею тощо.

Людина по мірі поглиблення своїх професійних компетенцій, котрі неодмінно повинні супроводжуватись прогресуючим розвитком її особистісних якостей, поступово вивільняється від безпосереднього морально-психологічного контролюючого впливу суспільства, на думку котрого в минулих епохах вона, у якості члена таких історичних спільнот, як рід, плем'я, община, стан тощо з характерними для них локальними, родинними зв'язками з особистісними формами довіри та взаємообміну, повинна була жорстко орієнтуватись у своїй поведінці та вчинках. Це можна пояснити розширенням тих сфер людських взаємовідносин, де прояви свободи індивіда не торкаються істотним чином інтересів суспільства а його втручання в ці сфери стає зайвим, неефективним а то і взагалі неможливим. У цій царині практично до мінімуму зводиться регулятивний вплив суспільної моралі, громадської думки на процес мотивації поведінки індивіда, - навіть віра стає виключно приватною справою («свобода совісті»), - і відтепер її питання регулюються виключно індивідом. Єдиною формою відповідальності, таким чином, в межах санкціонованої суспільством свободи стає моральна відповідальність. Отримавши «свободу від чогось» у індустріальну епоху та опинившись «сам на сам» у якості «атомізованого індивіду», «людини маси» з проблемою власного самовизначення, де характер взаємостосунків індивіда з соціумом продовжує зберігати ознаки «механічної солідарності», людина у повній мірі відчуває на собі її тягар, «утікає» (Е.Фромм) від неї і зрештою, по мірі засвоєння реалій постіндустріальної епохи, набуває «свободи для чогось», конче необхідної для її членства у рамках «органічної солідарності».

Свободою, котрою володіє нашій сучасник, він, на перший погляд, забов'язаний виключно самому собі. Особистість докладает максимум зусиль для розширення її меж, нерідко виборює право на неї у повній драматизму боротьбі з реакційними верствами суспільства, котрі чинять опір змінам, самовпевнено приписуючи виключно собі всі лаври перемог у ній. Однак все це дуже нагадує те, що Гегель називає «хитрістю світового розуму», котрий прокладаючи шлях до утвердження об'єктивної закономірності, використовує індивідуальні інтереси для досягнення власних цілей. Суспільство, в тій чи іншій мірі прибираючи на себе риси такого «світового розуму», поступово, долає традиціоналізм та інертність мислення своїх громадян, свідомо розширює межі особистісної свободи, звільняючи простір для розвитку тих якостей людини, котрі роблять її повноцінним членом соціальних груп нового типу, основаних уже на принципах «органічної солідарності».

Вже 20-30 рр. ХХ ст. практично у всіх демократичних країнах мораль і право як форми суспільної свідомості набувають чіткого розмежування, вводяться світські закони і всі злочини суто релігійного характеру, а з ними і ті проступки, які не є обов'язково шкідливими та згубними для суспільства і стосуються лише заінтересованих в них сторін (позашлюбні зв'язки, гомосексуалізм, полігамія, кровозмішення, непристойна поведінка в публічних місцях тощо) перестають вважатись злочинами і виключаються із переліку кримінальних.

Інтегруючись у сучасну соціальну спільноту, людина користується автономією та свободою вибору, отримує право переслідувати свої власні, егоїстичні інтереси. Проте вони мають свої межі, які визначаються прийнятими в суспільством нормами та очікуваннями.

Іншими словами, мислима індивідом свобода тут підпорядковується суспільній доцільності, виступаючи самоціллю для нього, вона є лише засобом в руках соціуму, котрий створюючи умови для розвитку закладених в індивідуальності задатків до певних видів діяльності, отримує можливість

максимально ефективно використовувати її для примноження суспільного продукту, створюючи тим самим умови для більш або менш рівного доступу всіх його членів до благ науково-технічної цивілізації.

По мірі поглиблення професійної спеціалізації людина перетворюється у «професійного кретина», втрачаючи у реальному житті свою потенційну життєву багатовекторність, універсальність, стає об'єктом програмування середовищем. Реалізувати своє право на свободу для особистості означає отримати можливість через механізми відбору та різні форми заохочення претендувати на соціальну роль у відповідності зі здібностями, рівнем освіти, цілою системою якостей, якою вона повинна володіти. При цьому, у сфері життєво важливих інтересів вона стає ще більш залежною від тих, хто безпосередньо втягнутий в орбіту її діяльності, від референтної, професійної групи, зв'язки у якій істотно ускладнюються за рахунок того, що починають вибудовуватись також і за вертикальним, ієрархічним принципом.

Антипедагогіка у даних обставинах стає буквально панацеєю, котра дає ілюзію реалізації (компенсації) сучасному індивідові прагнення до життєвої багатовекторності та універсальності, але вже у царині «віртуальної реальності». Віртуалізація суспільства, в свою чергу, веде до того, що відношення між людьми поступово і непомітно приймають форму відношень між образами. Подальший розвиток комп'ютерних технологій веде до зникнення відмінностей між віртуальною реальністю та «реальною реальністю». Уже сьогодні комп'ютерну імітацію різноманітних процесів (в кіноіндустрії в першу чергу) від оригіналу здатний відрізнити лише експерт. Індивід поступово «втягується» у віртуальну реальність і починає реагувати на неї як на саму реальну дійсність, зважаючи до неї. Тоді вони уже починають діяти в справжній реальності, як у її імітації.

Людині не потрібно витрачати час, інтелектуальні зусилля на «понятійне конструювання дійсності». Потяг до свободи можна та потрібно каналізувати у «конструювання уяви» (К. Бек). Фактично з цим погоджуються і ідейні батьки постмодерну: М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Батай,

Ж-Ф. Ліотар та ін. Їхня критика суспільства споживання модерну цілком уживається з ціннісними установками, котрі орієнтують людину на нестримне споживання аудіовізуальної продукції, підтверджуючи тим самим вкотре прописну істину: «Не можеш змінити дійсність, - зміни своє ставлення до неї!». Зокрема, Ж-Ф. Ліотар у своїй праці «Стан постмодерна» (1979 р.) говорить про те, що по мірі входження суспільства в постіндустріальну епоху статус знання змінюється, наслідком чого є те, що емансипація тепер, на відміну від модерна, не є пріоритетом виховання та [3,с.3]. Критерієм ціннісного ставлення до знання є лише його економічна вигода. Знання його «користувачем» розглядається лише як товар. Дослідники, котрі вивчають вплив постмодерна на педагогіку, зазначають, що сьогодні знання потрібне лише для поліпшення якості «робочої сили». Її конкурентоздатність залежить не від прагнення до розумового розвитку людини, котра пропонує свої послуги на ринку праці, а лише від його здатності до праці. Тому продавця цього товару та покупця його зовсім не цікавить саме духовний стан самої людини, а фізичний і лише в сенсі його впливу на продуктивність праці та лікування. Панування товарно-грошових відносин диктує утилітарне ставлення до знання. Коли знання є лише товаром, для досягнення успіху в конкурентній боротьбі думати про істину є зайвим [5].

Таким чином, постмодернізм заявляючи про рівноцінність усіх видів знання, видів мистецтва, точок зору та ідей лише закріплює та поглиблює «віртуальний» статус людської свободи у сучасному світі, жодним чином при цьому не послаблюючи роль соціального контролю, котрий вже не потребує будь яких ідеологічних підпорок та все більше набуває рис суто економічного примусу.

Література:

1. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение/Пер. А.Б.Гофман, М.: Канон, 1995.-352 с.

2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда; Метод социологии /Пер. с фр., М.:Наука, 1991 – 572. с.
3. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна /Пер. с франц. Н. Л. Шматко. - СПб.: Алетейя, 1998 – 159с.
4. Огурцов А. Антипедагогика: вызов постмодернизма.// Высшее образование в России, №4.- 2002 г.
5. Павлидис П. Личность в постмодернистском восприятии. К противоречиям современного образования // Инновации в образовании, №6.– 2005 г.
6. Beck Ch. Aesthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne Rezeption der Pädagogik.– Bad Heibrunn, 1993.
7. Braunmuhl von E. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.– Weinheim, Basel, 1975.
8. Schoenebeck von H. Antipadagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken. Weinheim-Basel, 1989.

Сергей Симоненко

В статье анализируется образовательная концепция постмодернизма с точки зрения ее философско-мировоззренческой способности предложить обществу новые пути дальнейшего развития и трансляции системы знаний в области образования. Указывая на противоречивый характер взаимодействия общественного и индивидуального в историческом развитии общества, автор приходит к выводу, что постмодернизм, заявляя о равноценности всех видов знания, искусства, точек зрения и идей, закрепляет и углубляет «виртуальный» статус человеческой свободы в современном мире, усиливая на самом деле давление на современного индивида социального контроля и экономического принуждения.

Ключевые слова: постмодернизм, антипедагогика, «органическая» и «механическая» солидарность, «профессиональный кретинизм», «конструирование воображения», «виртуальная» свобода, аудио-визуальная продукция, социальный контроль.

Serhiy Symonenko

The article analyzes the educational concept of postmodernism from the point of view of its philosophical ability to offer new ways for further development and translation of knowledge in the field of education. The author states the tendency to a radical rethinking of the role of modern institutional practices of education in

accordance with the basic principles of postmodernism. The essence of these changes is deintellectualization of person, the rejection of "conceptual design of reality" and, instead, to focus on the unlimited part of the scientific picture of the world "design imagination" through sustainable consumption of audiovisual products, which in the opinion of the author, is able to give to modern individual only the illusion of realization of its commitment to multi-vector and versatility. Referring to the idea of E. Durkheim's two forms of solidarity of the parts in a social whole ("organic" and "mechanical" solidarity) and his modern followers, regarding the controversial nature of interaction between the public and the individual in historical development of society, the author comes to the conclusion that postmodernism, asserting the equivalence of all types of knowledge, skills, perspectives and ideas only perpetuates and deepens the "virtual" status of human freedom in the modern world, in return increasing the pressure on modern individual social control and economic coercion.

Key words: postmodernism, antieducation, "organic" and "mechanical" solidarity, "professional cretinism", "design imaging", "virtual" freedom, audio-visual production, social control.

References

- 1, Durkheim E. (1995) Sotsiologiya. Yee predmet, metod, prednaznachenie [Sociology. Its subject, method, purpose]. (A. Gofman. Trans). Moskow: Kanon.[in Russian],
2. Durkheim E. (1991) O razdelenii obshchestvennogo truda; Metod sotsiologii .[About the division of social labour; the Method of sociology]. (A. Gofman. Trans). Moskow: Nauka [in Russian].
3. Liotard J.E.(1998). Sostoyanie postmoderna [The condition of postmodernity] [N.Shmatko.Trans). Saint-Petersburg: Aleteyya [in Russian].
- 4.Ogurtsov A.(2002) Antipedagogika: vyzov postmodernizma.[Antipedagogikc: the challenge of postmodernism]. Vysshee obrazovanie v Rossiii - Higher education in Russia,4 [in Russian].
5. Pavlidis P.(2005) Lichnost v postmodernistskom vospriyatii. K protivorechiyam sovremennogo obrazovaniya [Identity in the postmodern perception. The contradictions of modern education]. Innovatsii v obrazovanii. - Innovations in education],6 [in Russian].

6. Beck Ch.(1993) Aesthetisierung des Denkens. Zur Post-Moderne Rezeption der Pädagogik [Aesthetic thinking. The Post-Modern reception of pedagogy].Bad Heibrunn [in German].
7. Braunmuhl von E. (1975) Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung [Anti-pedagogy. Studies on the abolition of the education.].– Weinheim, Basel [in German].
8. Schoenebeck von H. (1989) Antipadagogik im Dialog: eine Einführung in anti-padagogische Denken[Anti-pedagogy in dialogue: an introduction to anti-educational thinking]. Weinheim-Basel[in German].