

УДК 159.99:37.015.3

UDC 159.99:37.015.3

**СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС
РАЗВИТИЯ: ФИЛОСОФСКО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ¹****MODERN DISCOURSE
OF DEVELOPMENT: PHILOSOPHICAL-
EDUCATIONAL ASPECT**

А. А. Полонников,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования
Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка;

A. Palonnikau,
PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Psychology
of Education, Institute of Psychology,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank

Н. Д. Корчалова,
заведующий научно-образовательной
лабораторией психологии познавательных
процессов Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка;

N. Korchalova,
Head of Scientific-Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes,
Institute of Psychology, Belarusian
State Pedagogical University named
after Maxim Tank

Д. Ю. Король,
специалист научно-образовательной
лаборатории психологии познавательных
процессов Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка

D. Karol,
Specialist of Scientific-Educational
Laboratory of Psychology of Cognitive
Processes, Institute of Psychology,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank

Поступила в редакцию 14.04.22.

Received on 14.04.22.

Тематическим полем статьи является проблема развития в современных эдукативных науках, а предметной областью – научно-гуманитарный дискурс развития. В качестве ключевого вопроса определена выработка точки зрения на развитие, соответствующей задаче современного обучения, в контексте изменений современной культуры и выхода на новое качество анализа образовательных отношений. В статье сформулирован актуальный контекст нарушения культурно-образовательной связи, обусловленный стремительной культурной динамикой и процессами дезадаптации образования к новым жизненным условиям. При этом постулирование разрыва между семиозисом культуры и семиозисом образования выступает ключевой гипотезой исследования. В фокусе критического анализа находится идея классического гуманизма о центральном месте личности, а разработка вопросов развития связана с анализом дискурсивной аранжировки образа личности и образа ее развития, выявления их функций в процессах образовательного семиозиса и его связей с семиозисом культуры. В поле дискурса развития вводится постгуманистическая точка зрения, которая создает ряд ключевых проблематизаций: проблема онтологии образования и развития, строящаяся на неантропоцентристских и презентистских основаниях; проблема релевантного ей образовательно ангажированного психотехнического решения; проблема реорганизации системы семиотических диспозиций участников учебной коммуникации и их реконтекстуализации в терминах интерактивных и дискурсивных ресурсов.

Ключевые слова: философия образования, дискурс развития в образовании, образовательный семиогенез, гуманистическая и постгуманистическая ориентация в образовании, педагогическая стратегия развития, интеллектуализм в образовании, личность, гетерогенность культуры, семиозис культуры.

The thematic field of the article is the problem of development in modern educative sciences, and the subject matter is the scientific-humanitarian discourse of development. As a key issue we identify working out the viewpoint of development which corresponds to the task of modern education in the context of changes of modern cultures and coming out to the new quality of educational relations analysis. The article formulates the relevant context of violation of cultural-educational connection conditioned by rapid cultural dynamics and processes of deadaptation of education to new life conditions. At the same time postulation between semiosis of culture and semiosis of education is a key hypothesis of the research. In the focus of critical analysis there is the idea of classical humanism about the central place of a personality, and working out the issues of development is associated with the analysis of discourse arrangement of a personality's image and the image of their development, revealing their functions in the processes of educational semiosis and its connections with semiosis of culture. In the field of development discourse there appears post-humanistic viewpoint that creates a number of key problematizations: the problem of ontology of education and development built on non-anthropocentric

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214).

and presentist bases; the problem of relevant educationally engaged psycho-technical solution; the problem of re-organization of the system of semiotic dispositions of learning communication participants and their re-contextualization in terms of interactive and discourse resources.

Keywords: philosophy of education, discourse of development in education, educational semiogenesis, humanistic and post-humanistic orientation in education, pedagogical strategy of development, intellectualism in education, personality, heterogeneity of culture, semiosis of culture.

Введение. Вопрос настоящего исследования связан с проблемой развития в современных эдукативных науках, а его предметная область располагается в пространстве научно-гуманитарного дискурса развития, создающего «социально организованные рамки значения, которые определяют категории и сферы того, что можно говорить и делать» [1, с. 10]. Цель статьи – выработка точки зрения на развитие, соответствующей задаче современного обучения, связанной с изменениями современной культуры (деструкцией процессов семиогенеза и изменением его хода визуализацией культуры [2, с. 47–48]), сообразующимися с новым качеством анализа образовательных отношений. Последние в гуманитарных исследованиях определяются как нарушения культурно-образовательной связи, обусловленные стремительной культурной динамикой и дезадаптацией образования к новым жизненным условиям. Наличие разрыва между семиозисом культуры и семиозисом образования выступает ключевой гипотезой настоящего исследования.

Основанием дифференциации подходов к развитию для нас выступает направленность практики образования – формирование человека согласно принятому образцу: «образование всегда связано с идентичностью (личностью), являясь местом... ее качественных преобразований. Образ личности... – необходимое условие функционирования любых педагогических конструкций» [3, с. 137]. Как следствие, разработка вопросов развития связана с анализом дискурсивной аранжировки образа личности и образа ее развития, выявления их функций в процессах образовательного семиозиса и его связей с семиозисом культуры. В фокусе нашего рассмотрения идея классического гуманизма, которая в дискурсе гуманитарных наук предстает как: а) «определенная философская концепция, утверждающая антропоцентричное мировоззрение» [4, с. 82]; б) «система идеалов и ценностей, выступающих в качестве регулятивных принципов поведения личности и социальной организации общества, которое должно предоставить личности наиболее благоприятные возможности для свободного и всестороннего развития» [4, с. 82–83]; в) «мировоззрение, в центре которого – человеческая личность, понятая как особого рода реальность, заключающая в самой себе причину собственного существования» [5].

Материалом, предоставившим эмпирическую базу нашего анализа, послужили научные тексты по различным аспектам феномена развития и нормативные документы высшего образования Республики Беларусь, выступающие основанием организации психолого-педагогической подготовки в университетах нашей страны. Речь идет об учебных программах¹, посвященных психологии развития, в которых легитимированы взгляды на процессы возрастных изменений человека и представлен круг психологической литературы, который призван сформировать смысловое поле будущих специалистов в области психического развития. Методологическая основа производимого анализа дискурса развития укоренена в положениях философии постмодернизма, ориентированной на дифференциацию и спецификацию гуманитарных практик, и в аналитических приемах социального конструкционизма, согласно которым феномены развития предстают как дискурсивные факты, коммуникативные произведения, обязанные своему возникновению участвующим в их производстве социальным группам, координирующим в нем имеющиеся в их распоряжении лингвистические средства [6, с. 45]. Конструкционистская точка зрения отрицает независимое существование психологических явлений, полагая их элементами человеческих практик, учреждающих к жизни и имманентное им понимание человеческого.

Гуманистическая и постгуманистическая ориентации современного дискурса развития

Наш анализ гуманитарного дискурса касается двух базовых ориентаций в современном образовании: гуманистической и постгуманистической. Гуманистическая ориентация в образовательном преломлении сообразуется с двумя развивающимися стратегиями – педагогической и антипедагогической. Первая фокусируется на эксплицитном образце личности, создавая на его основе целерациональные практики, форма и содержание которых определены свыше. Вторая базируется на отрицании самой

¹ Психология развития : учеб. программа по специальности 1-23 01 04 «Психология» [Электронный ресурс]. – Минск : БГУ, 2007. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/808>.
Психология развития : учеб. программа по специальности 1-23 01 04 «Психология» [Электронный ресурс]. – Минск : БГУ, 2008. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/808>.

необходимости личностного образца и сведении развития к саморазвитию, ибо его программа вписана в человеческую природу. Несмотря на специфику педагогической реализации, эти подходы объединяет антропоцентризм¹. Постгуманистическая ориентация связана с диффузией образца, вызываемой динамикой межкультурной коммуникации, и кризисом идеологии «человеческой природы», обусловленным развитием генной инженерии и достижениями в области искусственного интеллекта. Эта становящаяся стратегия ставит вопрос о смене схем развития или о развитии развития.

Гуманистическая стратегия развития

Педагогическая версия этой стратегии сообразуется с практикой целенаправленного развития и связана с публичной манифестацией потребностного будущего, продиктованного определенным идеалом, для достижения которого должна реализовываться система педагогических действий. По сути «это схема подтягивания к образцу, а, следовательно, эта схема предполагает, что образцы и образы в некотором роде заданы, представлены и существуют хотя бы на интуитивном уровне у тех, кто осуществляет педагогическую работу» [8, с. 4]. Поскольку достижение конечного результата развития сразу невозможно, необходимо разрабатывать оперативные программы пошагового к нему приближения. В отечественной традиции примером тому служат разработки концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина; в американской – принцип когнитивного структурирования Б. Блума. Поскольку содержание каждой актуальной культуры для решения задач развития избыточно, организаторы развивающих практик селективируют и строго процессуально нормируют их контенты. Этим целям служат и апелляция к возрастным возможностям усвоения учебного материала (область компетенции психологии), и институционализация его темпорального выражения (педагогическое структурирование процессов развития в институте образования). Здесь уместно говорить о контролируемом развивании.

Описание целенаправленного развития обращается к процессуальному языку, позволяющему создавать его целостный образ

¹ Выделяют формы антропоцентризма: когнитивный, онтологический, аксиологический, методологический. Когнитивный антропоцентризм полагает, что, изучая мир, не избежать человеческой точки зрения; онтологический утверждает, что только люди способны использовать разум, рефлексию, самосознание и только им свойственна мораль; аксиологический ставит благополучие людей на первое место, подчиняя все другие формы существования реализации человеческих интересов; методологический игнорирует влияние нечеловеческих факторов, делая ставку на роль и значение людей [7, с. 12].

в терминах иерархии, уровневости, структурности, интегрированности – качеств, которые характеризуют развитие на каждой промежуточной и финальной стадии [9, с. 4]. При этом сам «процесс носит характер необратимых изменений... в ходе которых система переходит на новый уровень функционирования» [9, с. 5]. Организованности преодоленного уровня включаются в структуры более высокого порядка, функционируя в нем по новым законам сформированного целого. Процесс развития во многих педагогических традициях изображается в виде прогрессивно нарастающей интеллектуализации, например, как восхождение к научным понятиям (Л. С. Выготский).

Особенностью так представленного психического развития оказывается его недизъюнктивность, обозначающая единство человеческого сознания: «различные стадии, уровни, компоненты и аспекты такого процесса не только не отделены друг от друга подобно элементам математического множества или блокам машины, а, наоборот, органически взаимосвязаны и взаимопроникают одно в другое» [10, с. 44]. Такому сознанию (в нормальном состоянии) не свойственны противоречия, конфликты, актуализирующиеся только в переходные периоды, когда психический процесс переживает закономерную трансформацию. Недизъюнктивность исключает или патологизирует гетерогенность сознания, его полицентрированность, соприсутствие и дисгармонию качественно специфических психических состояний развивающегося индивида. Нарратив недизъюнктивности – это прокламация гармонии, связанности, рациональной организованности.

Педагогическая стратегия развития в качестве необходимого условия включает принцип дефицитарности. Ученик должен обладать определенной неполнотой, которую призвано преодолеть, развивая его образование. Его гармоническая целостность выступает сверхценностью педагогического проекта. Развитие и есть ликвидация имеющейся у ученика недостаточности. Поскольку эта функция делегирована учителю, педагог «испытывает необходимость в неспособности ученика, это именно он устанавливает неспособность как таковую. Объяснять что-то кому-то – это, прежде всего, продемонстрировать ему, что он не может этого понять самостоятельно» [11, р. 11]. Здесь интеллектуальная (или иная) недостаточность учащегося является необходимым условием формирования позиции педагога. Эта стратегия направленного развития в качестве своего необходимого условия использует асимметрию позиций развивающегося и развиваемого. Речь идет не о соотношении человеческих сущностей, но о положении в учебной коммуникации,

характерном для реализации дидактических отношений. В создании этой конструкции и ее легитимации достаточно значимы психологические аргументы. В их построении реализуется реципрокная связь: педагогическая стратегия формирует запрос на психологический образ развития, а психологическая конструкция, будучи разработанной, оправдывает педагогическую практику, выступая ее научным обоснованием.

Педагогическая стратегия не может реализовываться вне идеологии авторитета учителя, исток которой – идеология христианской антропологии, подражание личностному образцу. В особых крайних формах ее редакция сводится к мультипликации личности педагога, упованию на его продолжение в учениках. Последнее соотносится с особой ответственностью педагога за самовоплощенность идеала. Психологическое знание с этой точки зрения одним из своих источников имеет потребность в осуществлении символического контроля над всеми членами человеческого сообщества.

Антипедагогическая стратегия связана с ограничением педагогической экспансии и амплификацией в обучении и воспитании позиции ученика/воспитанника. Истоки этой позиции – гуманистические идеи Ж.-Ж. Руссо [12, с. 112; 1, с. 80 и др.], ключевая из которых заключается в утверждении детской автономии, подчиненности процесса развития внутреннему закону, с которым должен считаться взаимодействующий с ним педагог. Детский мир в изображенной Руссо перспективе не является подготовкой ко взрослой жизни, не тождественен миру взрослого, поскольку устроен по другим законам. Это значит, что к детству следует относиться с благоговением, опасаясь нарушить разумность его природы [13, с. 290].

Указание на специфичность детства и наличие у него своей собственной логики проходит сквозной линией практически через все психолого-педагогические концепции, разделяющие это убеждение и на этом основании обосновывающие свои исследовательские программы. В обобщенном виде основные положения антипедагогики таковы:

- базовое полагание – культура детства, детоцентризм;
- образ развития – процесс самодвижения, самопричинение;
- ведущие тенденции развития – стремление к самосохранению и самосовершенствованию;
- содержание развития – интерес ребенка;
- позиция – поддержка и посредничество в становлении, а не решение социальных задач;

- тактика – надеяние, созерцание и поддержка самоизменения [12].

Антипедагогическая психология разрабатывает свои порядки, которые касаются изучения механизмов саморазвития и которые, в отличие от педагогической стратегии, не являются результатом взаимодействия взрослого и ребенка. Вмешательство взрослого может иметь некоторый смысл, но лишь в тех случаях, когда в ходе самостановления наблюдается нарушение баланса тенденций или их блокировка. Немецкий теоретик антипедагогики Х. фон Шенебек изображает образовательные отношения в категориях дружбы. Он утверждает, что чувства – наши собственные и чужие – для нас важнее, чем представления о том, кем «должен» стать наш друг. И наше влияние на этого человека тем больше, чем больше он доверяет нам. Мы должны уважать их право быть самими собой. «Мы можем быть теми, кем хотим быть, и то же самое применимо к детям. Возможность «показать свое истинное лицо» – это большое благо, основанное на доверии и уважительном отношении к новым отношениям» [14]. В проповеди доверия и человеческой подлинности можно видеть социальные истоки антипедагогики, реагирующей на формализм и отчуждение современного образования.

Постгуманистическая ориентация развития

Эта ориентация обозначает себя как новая возможность в развитии гуманитарного мышления и того, что принято называть «гуманизмом». Здесь взгляд на человека представляется как неантропоцентристский гуманизм. Порождающие его условия – кризис и даже смерть субъекта в исторически сложившейся форме его культурной символизации [15, с. 384], разоблачение иллюзии субъектности. Постгуманистическая точка зрения позволяет увидеть ограниченность гуманистической программы, т. к. новая ситуация человеческой жизнедеятельности обнаруживает ее саму как культурную конструкцию, проблематизирует ее базовые конститутивы (субъект/объект; природа/культура; личное/социальное; внутреннее/внешнее), демонстрирует иллюзорность гуманистической идеи о господстве человека над миром и самим собой.

Особенность конструирования реальности развития в переходных условиях – смены ее гуманистической редакции на постгуманистическую – заключается в отказе от ориентации на предписанный или определяемый изнутри идеал потребностного будущего и от установления формы образования исключительно в области локальной ответственности участни-

ков образовательного взаимодействия. Это значит, что следует не говорить о развитии в качестве некой внеситуативной сущности, а обнаруживать необходимые связи и отношения, которые позволят с определенной степенью вероятности рассчитывать на образовательный эффект, обеспечивающий субъекту образования переход к новой системе ориентаций, адекватной гетерогенному и сложно семиотически опосредованному миру. Эта новая ориентация означает встречу индивида с самим собой как с проблемой, которая никогда не может быть решена окончательно. В постгуманистической образовательной перспективе репрезентация человеком мира и самого себя выступает как задача, решать которую необходимо научиться в условиях принципиальной гетерогенности, несводимости к целостности, сингулярности, игры по правилам несоизмеримости, сознания «множественности – в том числе множественности культур» [16, с. 141].

Заключение. Гуманистическая ориентация в современных социокультурных и образовательных условиях имеет ряд принципиальных ограничений в ее практическом приложении, среди которых педагогической ее версии присущи: а) отсутствие ответа на вопрос об идеале развития в мультикультуральных и динамических обстоятельствах, предлагающих разные, в том числе и взаимоисключающие антропологические идеалы; б) ослабление педагогической монополии на информацию; в) гипероценка интеллектуализма в развитии учащегося и обесценивание других форм самоорганизации индивида в современном мире; г) включенность в дискурс гомогенизации и унификации, подчиненных нормативному плану развития, и маргинализации опыта разнородности и разнообразия в образовательном взаимодействии; д) доминирование в схемах развития логики восхождения, прогрессизм. Антипедагогическая же редакция ограничена: а) центрированностью образовательных отношений на личности учащегося и ослаблением внимания к коммуникативным условиям образовательно-

го семиогенеза; б) методологическим индивидуализмом, абсолютизирующим роль и значение позиций участников и их опыта как автономного от коммуникативной и социальной ситуаций; в) сверхценностью поддержания целостности и гармонии внутреннего мира учащегося; г) наделянием межличностной коммуникации инструментальным значением; д) трактовкой знания в учебной коммуникации как частной собственности индивидов.

В то же время в постгуманистическом проекте образование, обнаруживающее себя в условиях растущего социального и культурного многообразия, перестает отвечать на него работой над повышением системной организации субъекта, созданием образов все более широкой целостности и упорядоченности индивидуального сознания и обращается к метафорам сети, дробного субъекта, функционирующего в условиях неопределенности и субъективной незавершенности, воспринимающего собственное мировоззрение как предмет отношения. Это означает, что для индивида проблематичен не столько окружающий мир, сколько он сам как часть этого мира, организуемая им и организующая его. Становящаяся постгуманистическая ориентация в дискурсе развития вызывает к необходимости постановки и поиска решения ключевых проблем для философии образования и взаимосвязанных с нею гуманитарных дисциплин. Среди них: проблема онтологии образования и развития, строящаяся на неантропоцентристских и презентистских основаниях, апеллирующих к категориям присутствия «здесь и сейчас» происходящего взаимодействия; проблема релевантного ей образовательно ангажированного психотехнического решения, обеспечивающего переход участников образовательных отношений к новым условиям самореферентности; проблема реорганизации системы семиотических диспозиций участников учебной коммуникации и их реконтекстуализации в терминах интерактивных и дискурсивных ресурсов, с пересмотром установок на целостность, замкнутость, согласованность и единичность и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурман, Э. Деконструктивная психология развития / Э. Бурман. – Ижевск : Удмуртский университет; ERGO, 2006. – 284 с.
2. Połonnikow, A. Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej / A. Połonnikow, D. Korol, N. Korczalowa // Być nauczycielem być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki. – Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019. – S. 43–60.

REFERENCES

1. Burman, E. Dekonstruktivnaya psihologiya razvitiya / E. Burman. – Izhevsk: Udmurtskij universitet; ERGO, 2006. – 284 s.
2. Połonnikow, A. Między obrazem a słowem. Nauczyciel w warunkach wizualizacji kultury współczesnej / A. Połonnikow, D. Korol, N. Korczalowa // Być nauczycielem być uczniem w perspektywie jutra. Od sztuki uczenia się do uczenia się sztuki. – Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019. – S. 43–60.

3. Полонников, А. А. Образование и идентичность / А. А. Полонников // Вузovская наука, промышленность, международное сотрудничество: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 окт. 2002 г.: в 2 ч. / РИВШ БГУ. – Минск, 2002. – Ч. 1. – С. 137–142.
4. Маслова, Е. С. Идентичность и гуманизм в эпоху трансформации / Е. С. Маслова, А. Ф. Поломошнов, П. А. Пломошнов. – Персиановский : Донской ГАУ, 2019. – 222 с.
5. Межуев, В. М. Гуманизм и современная цивилизация [Электронный ресурс] / В. М. Межуев. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5868>. – Дата доступа: 11.11.2020.
6. Фридман, Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М. : Класс, 2001. – 368 с.
7. Bińczyk, E. Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu / E. Bińczyk. – Warszawa : PWN, 2018. – 326 s.
8. Щедровицкий, П. Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий. – Харьков : ХГУ, 1989. – 32 с.
9. Анцыферова, Л. И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3–20.
10. Брушлинский, А. В. Проблема развития и психология мышления / А. В. Брушлинский // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 38–62.
11. Rancière, J. Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Editions Fayard, 2014. – 234 p.
12. Полонников, А. А. Открытие мира детства (Утопия Ж.-Ж. Руссо) / А. А. Полонников // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 11. – С. 112–118.
13. Руссо, Ж.-Ж. Педагогическое наследие / Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Коменский, Д. Локк, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
14. Schoenebeck, H. von. Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać [Electronic resource] / H. von. Schoenebeck – Mode of access: <https://ramonaczajka.wordpress.com/2014/01/26/h-von-schoenebeck-antypedagogika-nowy-sposob-wychowania-dzieci/>. – Date of access: 15.12.2021.
15. Барт, Р. Смерть автора / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М. : Прогресс, 1989. – С. 384–391.
16. Криман, А. И. Идея постчеловека: сравнительный анализ трансгуманизма и постгуманизма / А. И. Криман // Философские науки. – 2019. – Т. 62. – № 4. – С. 132–147.
3. Polonnikov, A. A. Obrazovanie i identichnost' / A. A. Polonnikov // Vuzovskaya nauka, promyshlennost', mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: materialy 4 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 17–18 okt. 2002 g.: v 2 ch. / RIVSH BGU. – Minsk, 2002. – CH. 1. – S. 137–142.
4. Maslova, E. S. Identichnost' i gumanizm v epohu transformacii / E. S. Maslova, A. F. Polomoshnov, P. A. Plomoshnov. – Persianovskij : Donskoj GAU, 2019. – 222 s.
5. Mezhuiev, V. M. Gumanizm i sovremennaya civilizaciya [Elektronnyj resurs] / V. M. Mezhuiev. – Rezhim dostupa: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5868>. – Data dostupa: 11.11.2020.
6. Fridman, Dzh. Konstruirovanie inyh real'nostej: Istории i rasskazy kak terapiya / Dzh. Fridman, Dzh. Kombs. – M. : Klass, 2001. – 368 s.
7. Bińczyk, E. Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu / E. Bińczyk. – Warszawa : PWN, 2018. – 326 s.
8. Shchedrovickij, P. G. Problemy nepreryvnogo obrazovaniya i pedagogicheskaya antropologiya / P. G. SHchedrovickij. – Har'kov : HGU, 1989. – 32 s.
9. Ancyferova, L. I. Metodologicheskie problemy psihologii razvitiya / L. I. Ancyferova // Princip razvitiya v psihologii. – M. : Nauka, 1978. – S. 3–20.
10. Brushlinskij, A. V. Problema razvitiya i psihologiya myshleniya / A. V. Brushlinskij // Princip razvitiya v psihologii. – M. : Nauka, 1978. – S. 38–62.
11. Rancière, J. Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Editions Fayard, 2014. – 234 p.
12. Polonnikov, A. A. Otkrytie mira detstva (Utopiya Zh.-Zh. Russo) / A. A. Polonnikov // Adukacya i vyhavanne. – 1996. – № 11. – S. 112–118.
13. Russo, Zh.-Zh. Pedagogicheskoe nasledie / Zh.-Zh. Russo, Ya. A. Komenskij, D. Lokk, I. G. Pestalocci. – M. : Pedagogika, 1989. – 416 s.
14. Schoenebeck, H. von. Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać [Electronic resource] / H. von. Schoenebeck – Mode of access: <https://ramonaczajka.wordpress.com/2014/01/26/h-von-schoenebeck-antypedagogika-nowy-sposob-wychowania-dzieci/>. – Date of access: 15.12.2021.
15. Bart, R. Smerť avtora / R. Bart // Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika. – M. : Progress, 1989. – S. 384–391.
16. Kriman, A. I. Ideya postcheloveka: sravnitel'nyj analiz transgumanizma i postgumanizma / A. I. Kriman // Filosofskie nauki. – 2019. – T. 62. – № 4. – S. 132–147.