
РОЗДІЛ ІІІ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9

Світлана Рудницька,
м. Київ

МІФОЛОГІЧНІ КООРДИНАТИ ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ

Стаття посвячена дослідженню культуротворчих ресурсів міфа як універсального феномена людського свідомості та культури та аналізу його творчого освітнього потенціалу, а також ролі в розвитку особистості. Очерчені екзистенціальні контури освіти як міфообразуючого контексту культури. Міф, в першу чергу, служить посередником в комунікативному просторі між «Я» та «Другим». Обґрунтовано, що стосунки довіри (до-верія) як одночасної орієнтації індивіда на себе та оточуючий світ є важливим фактором актуалізації міфа як специфічного механізму збереження «Я» та «Другого» в єдиному екзистенціальному потоці. Міфологічна основа смислообразуючих процесів в освітньому просторі аналізується в межах реміфологізуючого підходу. Автор виділяє тенденцію структурних перетворень міфа (його «конверсії» та спрощення) в освітньому просторі. Показано, що освітній дискурс зберігає культурні моделі та стереотипи (спрощені семантичні комплекси), які імпліцитно представляють міфи та міфоподібні елементи. Виділяються міфологічні особливості освіти в сучасній соціокультурній ситуації.

Ключевые слова: міф, дискурс, освіта, культура, особистість, екзистенція, комунікативний простір.

The article concerns culture-creative resources of myth as a universal phenomenon of human mind and culture and, above all, the analysis of its creative educational potential, its role in the development of personality. The existential contours of education as a myth-generating context of culture are described. In this context myth primarily serves as a mediator in communicative space between "I" and "the Other". It is proved that the confidence (con-fidence) relation, as a simultaneous orientation of an individual to himself and to the surrounding world, is a significant factor of actualization of myth as a specific mechanism to retain "Self" and "the Other" in a same existential stream. Mythological base of the meaning-forming processes in educational space are analyzed within the framework of re-mythologizing approach. Author outlined the tendency of structural transformations of myth (its «conversions» and simplifications) in educational space. It is shown that the educational discourse contains cultural patterns and stereotypes (simplified semantic complexes), which implicitly represent myths and myth-like elements. Specific mythological features of education in contemporary socio-cultural situation are highlighted.

Key words: myth, discourse, education, culture, personality, existence, communicative space.

Закономірною тенденцією розвитку сучасної культури, яка пов'язана з переходом до інформаційного суспільства, є підвищення статусу освіти, виокремлення її як одного з головних пріоритетів життя людини. Освітній дискурс містить важливий контекст загального процесу розвитку особистості, поєднує різні компоненти соціокультурного досвіду, створює умови для міжпоколінневої та міжособистісної трансляції, інтерпретується як «проекція» культури на особистісне буття людини. За допомогою освіти особистість репрезентує та позиціонує себе в універсумі культурних смислів. Освітній дискурс поєднує потенційно можливі культурні смислові комплекси у знаковій формі, а також «опрошені» (спрошені) комплекси смислів – це певні культурні зразки, в яких імпліцитно представлено міфи та міфоподібні конструкти, зведені до індексальних форм [7].

Метою статті є визначення екзистенціальних контурів освіти як міфопороджуючого контексту культури, творчих ресурсів міфу в освітньому дискурсі.

У межах наукових дискусій стосовно проблематизації міфологічних аспектів освіти прослідковуються тенденції у бік як деміфологізації, так і реміфологізації освітніх процесів. За деміфологізаційного підходу (М. Мазниченко, Ю. Тюнников, П. Фрейре та ін.) відбувається протиставлення освіти й міфу, що обумовлено вузьким розумінням міфу, як структури або атрибута освітнього процесу [5; 10].

Цей підхід передбачає ідеї, згідно з якими у процесі освіти необхідним є звільнення від міфів і міфоподібних елементів, які відіграють негативну роль у формуванні соціокультурних параметрів особистості. Для реміфологізаційного підходу в осмисленні освіти (М. Арутюнян, Д. Ленцен, О. Лобок, Є. Савелова, Ф. Фребель, Ф. Шеллінг та ін.), навпаки, вбачають характерним процес реабілітації міфу, як універсального феномену людської свідомості й культури та розуміння його освітнього, культуротворчого потенціалу, важливої ролі у процесі розвитку особистості [1; 2; 7; 14].

Зазначимо, що можливість зародження міфу (міфологічного способу відносин з реальністю) може мати місце лише в особливій специфічній ситуації «довіри» («до-віри»), де проявляється та актуалізується первинне розрізнення «Себе» та «Іншого». Це розрізнення, що формується у внутрішньому досвіді, визначає первинну границю між «Я» та «Іншим», надалі сприяючи створенню полюсів потенційної напруги [9]. Міф тут актуалізується як медіатор, синтезис, посередник у комунікативному просторі «Я» – «Інший», стримуючи наростаючу семантичну прірву між «Своїм» та «Іншим» через переживання (проживання) «Свого» як «Іншого» та «Іншого» як «Свого».

Таким чином, через належність до обох полюсів, унікальні ресурси міфу полягають в його здатності втримувати «Ціле», переживанні цілісності буття. Згідно з концепцією А. Селігмена, у базисі первинного розрізнення міститься особистісний досвід переживання (проживання) «екзистенціалу довіри», що породжує «відкриття» буття-в-можливості, розвиток, самотворення, самопроекування особистості, подолання людиною власної «занедбаності» у цьому складному мінливому світі [9].

Специфіка «довіри» як екзистенціалу визначається конституюванням у багатоаспектному суперечливому просторі «життєвого світу» (Ю. Габермас) певного роду суб'єкт-об'єктних

відносин, суть яких полягає в одночасному проживанні ідентифікаційної диференціації «Себе» та «Іншого» і, разом з тим, можливості їх єдності в сутнісних аспектах (разом, окремо, а точніше, – не разом і не окремо) [7].

Довіра як одночасна спрямованість індивіда на себе й на навколишній світ є важливою передумовою актуалізації міфу як специфічного механізму втримання «Себе» та «Іншого» в єдиному потоці буття. Безумовно, міф поступово привносить певні елементи диференціації, дискретності в синкретичний простір «життєвого світу», розшаровуючи його на «Своє» та «Чуже»; але водночас він постійно сприяє збереженню загального смислового поля (простору диз'юнкції та взаємопроникнення елементів різних семантичних полів) і його актуалізації в єдиному «довірчому» переживанні [6].

Отже, міфологічний спосіб світопроживання з'єднує «Своє» та «Інше» в перспективі потенційно нескінченних можливостей побудови різних семантичних полів, «запускаючи» процес смислотворення та культуротворення. Цей процес є поступальним: культура (як інтерсуб'єктивний простір відчужених смислів), пред'являючи людині численні варіанти смислового наповнення «Іншого», між якими вона має зробити екзистенціальний вибір, обумовлений первинним «довірчим» ставленням, безупинно актуалізує механізми міфопородження. У цьому контексті, освіта як одна з провідних систем культури формує й транслює певні моделі відносин, усередині яких «Своє» та «Інше» стикаються та взаємодіють, зберігаючи власну інаковість та своєрідність; задає певні фрейми, усередині яких можливим є втілення безлічі варіацій смислового «розгортання» міфу.

На екзистенціальному рівні передумови освіти можна визначити в межах «життєвого світу» як межі «світу-вперше», у проживанні (екзистенціальному переживанні) якого зароджуються базові форми свідомості та буття. Екзистенціальне міфологічне переживання, що торкається глибинних особистісних структур, не може існувати актуально в «готовому вигляді», а можливе, як потенційне: цей глибоко особистісний акт може відбутися як акт авторефлексії та саморозкриття в «екзистенціальній комунікації» (Е. Левінас, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс) з «Іншим». Воно визначається відчуттям тотожності свого «Я» та «Іншого» у різноманітній перспективі можливостей; визначається волею в можливості бути Собою та усім Світом одночасно: «Я» одночасно проживається як безліч «не-Я», що приваблюють власною всеможливістю та, разом з тим, лякають безмежністю.

За втрати екзистенціального переживання відбувається вихолощування комунікативного процесу, «опрощення», «вимивання» його цілісності, екзистенціальної наповненості та духовності. В освіті екзистенціальне переживання поєднується з рефлексією унікальності людського буття, його смисловою неповторністю. Причому, екзистенціальна тривожність, що виникає під час формування простору «Свого», виступає генератором усвідомленого пошуку «Іншого», який «знімає» переживання гострої самотності та дає змогу зберігати самоідентичність [8].

В освіті людина здійснює творчий пошук та сутнісний вибір власного шляху, проектування життєвого простору, унікального буття серед нескінченної кількості варіантів буттєвих проектів «Інших». На рівні екзистенції освіта має ситуативну конкретність: у будь-який момент формування смислових зв'язків усередині обмеженого простору може зазнати

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

істотних змін з появою нового смислу, дотику до нового «Іншого», що припускає переструктурування відносин та здійснення нових виборів, що зумовлюють рухливість (мерехтіння) формотворчих меж освіти. У просторі освіти, як «Своєму» просторі «розуміючого» буття, сполучаються смисли різних предметних сфер і галузей культури. У цьому аспекті, механізми виникнення та протікання освітнього процесу ізоморфні міфологічним, «організуючим незалежну територію первинного смислового розрізнення-переживання» [7].

Однак для освіти як соціального інституту характерними є наявність, поширення та посилення багатопланових системних зв'язків та взаємодій, у процесі експансії яких освіта неминуче втрачає комунікативно-смислову («живу») основу, внаслідок чого, здійснення особистісного проекту попадає у залежність від «владного» дискурсу. Активний процес поширення міфологічних смислових конструктів у системі освіти може сприяти як розширенню смислового діапазону «Інших», так і нівелюванню особистісних властивостей, пропонуючи «готовий» образ «Іншого».

Згідно з концепцією Є. Савелової, можна виокремити дві форми локалізації освіти як носія смислової дивергенції в культурі: 1) культурної ідентифікації людини та особистісного самовизначення, що, у свою чергу, визначає можливості умовної диференціації «аккультуруючого», 2) особистісного освітніх просторів. Очевидно, що кожна з форм перебігу динамічних освітніх процесів має свою специфіку [7].

В «аккультуруючій» освіті чітко простежується тенденція до негентропії, маркером якої є перевага взаємозалежних структурованих культурних прецедентів, що санкціоновані цієї культурою та виражають фундаментальні константи. Так, у ситуації негентропії міф «згортає» процес партиципації, жорстко фіксує стійкі семіотичні утворення, обмежуючи можливості їхнього розвитку. У такому разі міф виконує психологічну функцію заданості.

У процесі особистісної освіти міф функціонує як «код», що відкриває доступ до множинних смислів і містить ресурси творчого оперування ними. Тут більше переважають нестабільні ентропійні стани, що є специфічними чинниками актуалізації міфологічних складників свідомості (здатних «взяти на себе» здійснення такої психологічної функції, як захищеність). У певному розумінні, процес розділення освіти на особистісний та аккультуруючий типи порушує його цілісність (буттєву й смислову): екзистенціальна необхідність освіти людини як творчого суб'єкта буття вступає в протиріччя з необхідністю освіти індивіда як «координатора» культурних процесів. «Комунікативний аспект взаємодії міфу та освіти представляє ритуал і гру як дві важливі технології реактивації міфу в комунікативному просторі культури» [8; 14].

Так, на думку Є. Савелової, освітній процес має ресурси ситуативного «відправлення» до екзистенціального прапереживання цілісності світу через актуалізацію міфу. Причому, якщо у процесі аккультуруючої освіти більше реалізується ритуальна (нормативна) стратегія, то в процесі особистісної – ігрова (креативна). Очевидно, що у процесі становлення і розвитку освіти міф переживає трансформації, змінюючись від первинних («чистих») форм до ускладнених і деформованих («перетворених»). Так, наприклад, деструктивну роль міфу може бути обумовлено його викривленням, «перетворенням» у форми соціальної ідеології. Структурне «перетворення» (опрощення) міфу, пов'язано з тим, що в момент ослаблення,

«згасання» екзистенціального міфологічного переживання в культурному просторі семантичні полюси «Свого» та «Іншого» відчужуються та фіксуються в певних знакових формах.

Іншими словами, міф поступово «перетворюється» з провідника вільних смислових потоків «у семіотично марковану структурну конфігурацію» (Є. Савелова) з яскраво вираженим семантичним ядром та динамічною периферією. Базовий смисловий складник міфу є стійким; у ньому міститься нуклеарна міфологічна константа: тут домінуючий смисл, відображено в опозиції «Я» – «Інший» знаходить власне «Ім'я».

Поступово цей смисл проходить селекцію й певним чином фіксується в культурі згідно з відповідними історичними, ідеологічними, психологічними, політичними установами. А довкола нього в периферичній зоні розташовується дифузна «хмара» прикордонних смислів, що містять інший імовірнісний опозиційний полюс: тут змісти є потенційно здатними до різних динамічних трансформацій (інтерференції, зміщенню, відпадинню від нуклеарної частини).

Ця «перетворена» форма міфу, що є знаковим еквівалентом міфологічного переживання екзистенціальної комунікації з «Іншим», постійно включається у процес різних актуальних і потенційних культурних взаємодій, а її основною характеристикою, як мінімальним складником міфологічного дискурсу є наявність «сліду Іншого», що ідентифікується за допомогою імпліцитно або експліцитно вираженої конотативної значущості [7].

Через те, що міфологічний зміст є семантично багатозначним (містить відбитки, сліди множинних образів «Іншого» – смислів, образів, емоцій, дій, ситуацій, почуттів тощо), то за значних трансформацій соціокультурної ситуації міфи демонструють стійкість та константність у різні історичні періоди для різних типів культур та суспільств: у них відтворюються нові грані смислового змісту «Іншого», нові відтінки його потенційно нескінченно різноманітного буття. Зберігаючи, накопичуючи та концентруючи можливі смислові конфігурації, міф породжує власну семантичну «історію», здійснюючи акумулюючу функцію в культурі.

Реалізація інтегруючої функції міфу дає змогу синтезувати численні утворення культурних смислів, породжуючи нові конструкти та реконструкти. З таких міфологічних комплексів формується семантичний простір, що містить потенційний «запас» первинних смислових культурних утворень загалом, актуалізується у системах і на всіх рівнях культури. У цьому контексті сучасна освітня система містить міфологічне ядро, що є невидимим для суб'єктів освітньої діяльності, що визначає вибір теоретичних концепцій і стратегій реалізації практичних методів і методик. У науковому дискурсі міфологія освіти, педагогічна міфологія як предмет самостійного вивчення перебуває в стадії становлення.

На думку Є. Савелової, у сучасній освіті міф у складі культурних зразків формує «третій світ» – матрицю культурних стереотипів, що зумовлюють побудову безальтернативної, унітарної, міфологічної (у своєму «перетвореному», спрощеному варіанті), картини світу [7].

Аналізуючи тенденції освіти в контексті сучасної міфотворчості, М. Лосева відзначає наявність в основних освітніх концептах характерних ознак таких символічних міфологічних конструктів: обов'язковість виконання, некритичність сприйняття, «сакральність» повсякденних освітніх практик, парадигмальність, претензія на глобальне моделювання ситуації тощо [4]. На її думку, для більшості сучасних освітніх систем типовими є: символічність,

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

тенденція використання узагальненої дефініції, смислова розмитість, метафоричність, наявність слабо мотивованих або немотивованих включень чужорідних смислів та символів, еkleктичність. У змісті, якому суспільна свідомість приписує цим концептам, чітко простежуються певні мотиви, що сформувались в результаті сполучення традиційних та інноваційних культурних символів і сюжетів.

«Аналіз уявлень (відповідних до них стратегій поведінки), що існують на рівні суспільної свідомості учасників науково-освітнього процесу, дозволяє охарактеризувати їх як ідеологічний символічний міф, що формується в умовах нестабільної соціальної реальності, і зробити висновок про несформованість парадигмальної міфологічної матриці вітчизняної освіти» [4].

Наприклад, Ю. Щербініна виділяє міфологеми Розуму, Волі, Влади та Праці, як основні міфологеми і міфогенні елементи, універсальні уявлення, що визначають внутрішню структуру організації дискурсу та забезпечують відносну стійкість і цілісність його існування на різних історичних етапах формування освітнього дискурсу [13]. На думку вченої, міфологема Розуму ілюструє інтенціональну спрямованість освітнього дискурсу, на буттєвому рівні, що апелює до раціональних начал, а на побутовому – до здорового глузду. У ціннісній системі освіти міфологема Волі розуміється переважно як безперешкодна реалізація того або іншого методологічного вибору навчаючими; а тими, яких навчають, – як вивільнення ігрового начала, подолання догм і фреймів інституціональності.

В освітньому дискурсі міфологема Влади може бути проінтерпретовано як спрямовуюча та організуюча сила, позитивний виховний вплив тощо. Окремі прояви дискурсивних втілень Влади навчаючих сприймаються в суспільстві як система повноважень у керуванні навчально-виховним процесом. Міфологема Праці втілює тут дві специфічні дискурсивні практики: цілеспрямоване стимулювання змагальності та акцентування значущості досягнень. Праця – моральна чеснота і практична діяльність, що припускає високий ступінь концентрації, зосередженості, старанності, завзятості та наполегливості того, кого навчають, отримує в освіті статус «наскрізної» та об'єднуючої міфологеми, що підкоряє та організує інші: тут Розум, що розуміється як накопичені знання, інтерпретується як результат Праці, Воля – осмислюється як благо, що може бути заслужено Працею учня, а Влада, у свою чергу, – досягнутий Працею статус навчаючого, а потім і того, якого навчають [13].

Згідно з концепцією Ю. Щербініної, взаємозв'язок базових міфологем освітнього дискурсу в запропонованій нею просторово-польовій моделі дискурс-аналізу можна розкрити як «Розум/Праця – Воля/Влада, а їхнє функціонування в системі дискурсних координат як Воля + Розум («вертикаль» дискурсу) – Влада + Праця («горизонталь» дискурсу)» [13, 21].

У контексті реміфологізаційного підходу, сучасні дослідники міфології освітнього дискурсу (М. Арутюнян, Д. Ленцен, О. Лобок, М. Лосева, Є. Савелова) вважають, що смислотворчий потенціал може бути максимально втілено та ефективно використано під час створення технологій «аккультуруючої» освіти, основна ідея яких полягає в конструюванні у комунікативному освітньому просторі особистісного «можливого світу».

Як наголошує М. Гайдеггер, дієвість справжньої освіти, її культурний зміст полягає в тому, що воно переводить індивіда з повсякденного простору наявних предметів, із сущого,

в абсолютно інший простір, де світ просвітлюється [12]. Згідно з концепцією О. Лобок, «міф – це і є та потужна надбіологічна мотивація, що змушує людину цікавитися тим, що перебуває за межами видових інтересів і потреб. Міф – ця спокуса людини того, до чого будь-який інший біологічний вид залишається глибоко байдужим (...). Міф, таким чином, є справжнім началом культури, її фундаментом. Міф – це така особлива, базова структура людської культури та людської свідомості, що ініціює та стимулює інтерес людини до всепредметного світу, а культура людська є не що інше, як маніфестація та реалізація цього всепредметного інтересу» [2].

Така освіта є гострою потребою в сьогоденній складній соціокультурній ситуації, в якій «висунута в Ніщо» людина [11] перебуває у творчому процесі становлення, самоосвіти, саморозвитку та самопроекування.

«Максимально проста та насичена» формула міфу (О. Лосев) може допомогти людині повернутися до основ справжньої освіти як універсального феномена буття, здатного діалектично возз'єднати окремі фрагменти розколотої свідомості та культури.

Таким чином, підкреслимо, що втілюючи унікальний потенціал міфу, освіта надає Світу його справжній Образ, відкриває Унікальне, що проявляє, містить Універсальне, призводить до надпрагматичних духовно-моральних вищих Смислів, які здатні перетворити людину в Людину.

У контексті вищезазначеного, перспективи подальших досліджень проблеми ми вбачаємо в розробці наукових та методичних основ організації освітнього середовища, що буде здатним інспірувати розвиток обдарованої особистості, запускати продуктивні, зокрема міфологічні механізми саморозвитку.

Використані літературні джерела

1. Арутюнян М. П. Феномен мировоззрения [текст] / М. П. Арутюнян. – Хабаровск : ДВГГУ, 2006. – 322 с.
2. Лобок А. М. Антропология мифа [текст] / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с. (Серия «Библиотека философа : Философский андеграунд Урала»).
3. Лосев А. Ф. Миф – Число – Сущность [текст] / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1994. – 920 с.
4. Лосева М. А. Мифологическое в смысловом контексте современной культуры : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13 / М. А. Лосева. – Пермь, 2006. – 24 с.
5. Мазниченко М. А. Интеграция научного, обыденного и мифологического в педагогической теории и практике [текст] / М. А. Мазниченко // Инновации в образовании. – 2005. – № 6. – С. 32–45.
6. Савелова Е. В. Миф и образование в контексте экзистенциальной аналитики М. Хайдеггера [текст] / Е. В. Савелова // Философия М. Хайдеггера и современность (к 120-летию со дня рождения философа) : материалы Междунар. науч. конф. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 216–223.
7. Савелова Е. В. Миф и образование в современной культуре [текст] : монография / Е. В. Савелова. – Хабаровск : ДВГГУ, 2007. – 135 с.
8. Савелова Е. В. Миф и образование в структуре человеческого бытия и культуры [текст] : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 24.00.01 / Е. В. Савелова. – Комсомольск-на-Амуре, 2011. – 46 с.
9. Селигмен А. Проблема доверия [текст] / А. Селигмен ; пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболева. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 256 с. – (Серия Исследования по аналитической философии).

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

10. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифологема в профессиональном сознании современного педагога [текст] / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // *Философские науки*. – 2006. – № 1. – С. 97–111.
11. Хайдеггер М. *Время и бытие : Статьи и выступления* [текст] / М. Хайдеггер ; сост., пер., вступ. ст., комм. и указ. В. В. Библихин. – М. : Республика, 1993. – 448 с. – (Серия «Мыслители XX века»).
12. Хайдеггер М. *Учение Платона об истине* [текст] / М. Хайдеггер // *Историко-философский ежегодник*. – М. : Наука, 1986. – С. 255–275.
13. Щербинина Ю. В. *Гармонизация педагогического дискурса* [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Щербинина. – М., 2010. – 46 с.
14. Lenzen D. *Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne* [text] / D. Lenzen // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 1987. – № 33. – Heft 1. – P. 41–60.

Bibliography

1. Arutiunian M. P. *Fenomen myrovozzreniya* [tekst] / M. P. Arutiunian. – Khabarovsk : DVHNU, 2006. – 322 s.
2. Lobok A. M. *Antropologiya myfa* [tekst] / A. M. Lobok. – Ekaterinburg : Bank kulturnoi ynfomatsyy, 1997. – 688 s. (Seriya «Byblyoteka fylosofa : Fylosofskiy andehraund Urala»).
3. Losev A. F. *Myf – Chyslo – Sushchnost* [tekst] / A. F. Losev. – M. : Mysl, 1994. – 920 s.
4. Loseva M. A. *Myfolohycheskoe v smyslovom kontekste sovremennoi kultury* : avtoref. dys. ... kand. fylosof. nauk : 09.00.13 / M. A. Loseva. – Perm, 2006. – 24 s.
5. Maznychenko M. A. *Yntehratsiya nauchnogo, obydennoho y myfolohycheskoho v pedahohycheskoi teoryy y praktyke* [tekst] / M. A. Maznychenko // *Ynnovatsyy v obrazovanyy*. – 2005. – № 6. – S. 32–45.
6. Savelova E. V. *Myf y obrazovanye v kontekste ekzystentsyalnoi analytyky* M. Khaidehhera [tekst] / E. V. Savelova // *Fylosofiya M. Khaidehhera y sovremennost (k 120-letiyu so dnia rozhdenyia fylosofa)* : materyaly Mezhdunar. nauch. konf. – Krasnodar : Kubanskyi hos. un-t, 2010. – S. 216–223.
7. Savelova E. V. *Myf y obrazovanye v sovremennoi kulture* [tekst] : monohrafiya / E. V. Savelova. – Khabarovsk : DVHNU, 2007. – 135 s.
8. Savelova E. V. *Myf y obrazovanye v strukture chelovecheskoho bytyia y kultury* [tekst]: avtoref. dys. ... d-ra fylosof. nauk : 24.00.01 / E. V. Savelova. – Komsomolsk-na-Amure, 2011. – 46 s.
9. Selyhmen A. *Problema doveryia* [tekst] / A. Selyhmen ; per. s anhl. Y. Y. Miurberh, L. V. Soboleva. – M. : Ydeia-Press, 2002. – 256 s. – (Seriya Yssledovaniya po analytycheskoi fylosofiy).
10. Tiunnykov Yu. S. *Pedahohycheskaia myfolohema v professyonalnom soznanyy sovremennoho pedahoha* [tekst] / Yu. S. Tiunnykov, M. A. Maznychenko // *Fylosofskiye nauky*. – 2006. – № 1. – S. 97–111.
11. Khaidehher M. *Vremia y bytye : Staty y vystupleniya* [tekst] / M. Khaidehher ; sost., per., vstup. st., komm. y ukaz. V. V. Bybykhyn. – M. : Respublyka, 1993. – 448 s. – (Seriya «Myslytely XX veka»).
12. Khaidehher M. *Uchenye Platona ob ystyne* [tekst] / M. Khaidehher // *Ystoryko-fylosofskyi ezhehodnyk*. – M. : Nauka, 1986. – S. 255–275.
13. Shcherbynyna Yu. V. *Harmonyzatsiya pedahohycheskoho dyskursa* [tekst]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Yu. V. Shcherbynyna. – M., 2010. – 46 s.
14. Lenzen D. *Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne* [text] / D. Lenzen // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 1987. – № 33. – Heft 1. – P. 41–60.