

6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : [электронный ресурс] // Эрих Фромм ; [пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова]. – Режим доступа : http://royallib.com/book/fromm_erih/anatomiya_chelovecheskoy_destruktivnosti.html.
7. Фромм Э. Бегство от свободы : [электронный ресурс] / Эрих Фромм ; [пер. с англ. Г. Ф. Швейника]. – Режим доступа : <http://pramen.io/wp-content/uploads/2016/04/Эрих-Фромм.-Бегство-от-свободы.pdf>.
8. Фромм Э. Душа человека : [электронный ресурс] / Эрих Фромм ; [пер. с англ В. А. Закса]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from/index.php.

УДК 141.319.80432

Камардаш Н. В.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ДІАЛЕКТИЧНА ВЗАЄМОДІЯ ОСВІТИ Й СУБ'ЄКТИВНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ

Для забезпечення ефективності та результативності освітньої системи необхідно володіти інформацією щодо внутрішніх та зовнішніх детермінант її функціонування. Метод системного й критичного аналізу, міждисциплінарний підхід дозволили здійснити експлікацію освітньої ситуації постмодерну в контексті проблеми сутності та екзистенції суб'єктивності в онтологічних умовах глобалізації та інтернаціоналізації світового процесу. На тлі проблеми генезису освітньої системи простежено трансформацію суб'єктивності, визначений взаємозв'язок соціального, економічного, культурного та освітнього, дана філософська оцінка ревізії освітніх тенденцій в умовах постмодерну. Зроблено акцент на проблемі духовності, кореляції духовного і соціального, мови та практики в структурі суб'єктивності та місця освіти в системі соціалізуючих факторів.

Ключові слова: освітні практики, суб'єктивність, постмодернізм, духовність.

Для эффективности и результативности образовательной системы необходимо обладать информацией о внутренних и внешних детерминантах ее функционирования. Метод системного и критического анализа, междисциплинарный подход позволили осуществить экспликацию образовательной ситуации постмодерна в контексте проблемы сущности и экзистенции субъективности в онтологических условиях глобализации и интернационализации мирового процесса. На фоне проблемы генезиса образовательной системы прослежена трансформация субъективности, определена взаимосвязь социального, экономического, культурного и образовательного, дана философская оценка ревидии образовательных тенденций в условиях постмодерна. Сделан акцент на проблеме духовности, корреляции духовного и социального, языка и практики в структуре субъективности и места образования в системе социализирующих факторов.

Ключевые слова: образовательные практики, субъективность, постмодернизм, духовность.

It is necessary to have information about the internal and external determinants of educational system for the efficiency and performance its functioning. The method of system and critical analysis, the multidisciplinary approach, allowed the explication of the postmodern educational situation in the context of the problem of the essence and existence of subjectivity in the ontological conditions of globalization and the internationalization of the world process. On the basis of the analysis of the genesis of the education system, a transformation of subjectivity was revealed, interconnection of social, economic, cultural and educational factors were identified, a philosophical assessment of changes educational trends in postmodern conditions was conducted. The main attention is paid to the issue of spirituality, the relation between spiritual and social, language and practice in the structure of subjectivity and place of education in the system of socialization.

Key words: educational practices, subjectivity, postmodernism, spirituality.

Освіта як інститут, що пройшов тривалий шлях свого становлення, аби існувати у звичній для сьогодення формі, а також його сучасні трансформації, зміст і методи педагогічної діяльності є предметом дискусій для багатьох причетних до освітньої проблеми фахівців. Філософський аналіз зазначеної проблеми орієнтований на критичне сприйняття взаємозв'язку

освіти з усіма сферами людського існування, на осмислення причин і наслідків освітніх трансформацій, на значення принципів функціонування освіти в житті суспільства та окремої особистості тощо.

Історія освітніх перетворень пов'язана з багатьма відомими іменами, що заклали основи освітньої системи, яка поступово перетворилася на сучасний соціальний інститут зі своїми сталими структурами, нормами і правилами. До ключових постатей, яких варто згадати у контексті нашої розвідки, належать Я. Каменський, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, Ж. Піаже, Л. Виготський, Б. Скіннер та інші. Безумовно, слід враховувати національні, культурні та історичні особливості, але в цілому інститут освіти – це одне з відносно статичних суспільних утворень. Якщо в умовах традиційного суспільства прагнення до монолітних соціальних конструкцій цілком зрозуміла, то в епоху динамічних процесів, яка починається з XVII ст. та «розквітає» у XX ст., консерватизм як прагнення зберігати традицію стає об'єктом критики. Ідея свободи набуває нового звучання: лібералізм, марксизм, дарвінізм, психоаналіз змінюють уявлення, які зрештою трансформують світ. Отже, на початку XX ст. під впливом розвитку та динаміки соціальних, політичних та економічних процесів в науці і філософії сформувався чимало напрямків, предметом дослідження яких став пошук оптимальної організації педагогічної практики на основі осмислення і розуміння процесів розвитку і формування особистості, діалектичного взаємозв'язку особистості та суспільства, наслідків застосування освітніх технологій тощо. Результатом відповідних пошуків стала не тільки поява відомих авторських педагогічних шкіл, запровадження нової системи шкільної та професійної освіти, трансформації університетської освіти, але й усвідомлення глибинних проблем, що криються в основі всієї освітньої структури. Друга половина XX ст. – період активної критики існуючої освітньої парадигми та пропозицій демократичних перетворень, це час полемічних відстоювань плюралістичних поглядів, вимог толерантності та антимонополізму в сфері освіти. Початок XXI ст. – період прогресивних змін та нових викликів на тлі актуалізованих раніше проблем. Динаміка та механізми поточної ситуації в освіті вимагають активізації уваги до змісту, якості та «духу» сучасної освіти, а також актуалізації проблеми усвідомленості в довгостроковій перспективі значення того фундаменту, що закладається освітою для прийдешніх поколінь, тієї «закваски», що зумовить «смак» буття майбутнього та визначатиме реальність і самопочуття людської суб'єктивності.

Орієнтуючись на результати дослідження глибинних процесів формування і презентації людського «Я», прагнучи покращання становища і самопочуття окремої особистості в середовищі собі подібних, філософія шукає «серединний шлях оптимізації» суспільних процесів, визнаючи важливість освітніх практик як одного з найвпливовіших інструментів цивілізації. Не зважаючи на достатню кількість доробок у цій царині, проблема залишається актуальною саме через динамічність, певну непередбачуваність сучасності. Самі основи суспільства постмодерну роблять питання ролі освіти у формуванні людської суб'єктивності таким, що потребує постійного аналізу та переосмислення.

Питанням формування і реалізації суб'єкта і суб'єктивності в контексті освітньої діяльності присвячені дослідження Ж. Батая, Ж. Бодріяра, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоза, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко. Цікавими є також погляди на постмодерні трансформації в освіті та сприйнятті особистості П. Павлідіса. Свій погляд на долю і «постісторичний» стан університету презентує Б. Рідінгс; прогнозування подальшого розвитку освітньої інституції на підставі аналізу еволюції освітніх змін здійснюють Д. Кельнер та М. Квек; піддає критичному аналізу сучасний стан освіти Н. Хомський. Своєрідний погляд на проблеми освіти презентують представники так званої критичної педагогіки, яка ґрунтується на поглядах бразильського освітянина Пауло Фрейре: Г. Жиру, І. Ілліч, П. Макларен, Р. Рорті та інші. Аналізу сутності, потенціалу і перспектив критичної педагогіки як альтернативної освітянської теорії та практики постмодерну присвячені у вітчизняній філософській думці дослідження В. Гайденко (ретельний аналіз поглядів П. Фрейре), Н. Залізник (аналізує критичну педагогіку та неопрагматизм як філософське підґрунтя педагогічної практики), А. Прокопенка (досліджує трансформацію освітніх підходів), І. Радіонової (дослідження американської критичної педагогіки). Дослідження проблеми освітніх практик в суспільстві постмодерну як суспільстві споживання презентує І. Утюж. Вплив постмодерністських ідей на теорію і практику сучасної освіти,

зокрема в контексті аналізу суб'єктивності, аналізують у своїх публікаціях Л. Ваховський, О. Вербицька, В. Козачинська, О. Міхаліна та інші.

Саме доробки зазначених фахівців стали методологічним підґрунтям даного дослідження, що ґрунтується на системному, критичному і міждисциплінарному підході, маючи за мету актуалізувати філософський інтерес до проблеми впливу освіти на формування суб'єктивності, до освітніх трансформацій в суспільстві постмодерну та постмодерних освітніх практик як інструменту «конструювання» індивідуального та соціального світу суб'єктивності на сучасному етапі.

Основними завданнями, реалізація яких допоможе в досягненні визначеної мети, стали такі: розгляд еволюції сучасних освітніх практик в контексті соціальних змін, аналіз їх впливу на суб'єктивність, визначення постмодерних тенденцій в освіті, зокрема й основних постулатів критичної педагогіки як альтернативних існуючим освітнім тенденціям.

Аналізуючи трансформації освітньої системи, намагаючись визначити основні причини її кризових явищ, зокрема й у вітчизняному освітньому середовищі, фахівці піддають аналізу існуючі моделі освіти. Так, Т. Каюк звертає увагу на різницю між європейською та американською моделями і зауважує, що якщо європейська формувалася з орієнтацією на загальнодоступність, плюралізм традиції та новаторство, то американська, під впливом експериментальної педагогіки та прагматизму, орієнтована на індивідуалізм і особистий успіх, що визначається соціальним статусом та формується на основі матеріальних чинників. При цьому формальна організація навчання визначається європейськими принципами [2, с. 208].

Не зважаючи на такі особливості, обидві моделі зазнають і криз, і критики. При своїй раціональній організації американська освіта сьогодні активно критикується за «відірваність від життя». Так, американський журналіст та письменник Майкл Еллсберг зауважує, «... що у віці тридцяти двох років, я зрозумів, що жодний пенні мого заробітку жодним чином не був пов'язаний з предметами, що вивчаються в коледжі» [2, с. 210]. І все ж «глобалізована англо-американська модель», за словами відомого польського аналітика і дослідника вищої освіти та політики в галузі освіти з точки зору політичної філософії та політичної науки Марека Квіска, має підтримку з боку всіх найважливіших міжнародних організацій саме через її ідеї освітнього підприємництва, в той час як західноєвропейська модель не має шансів на фінансування з боку держави добробуту і в сучасних конкурентних умовах (тиск з боку урядів, громадськості, приватних освітніх і дослідницьких осередків, які стверджують, що відповідають вимогам сучасності краще, дешевше і без державної підтримки) її все важче дотримуватись саме через фінансові причини. І взагалі, на його думку, «ідею винятковості освіти загалом й університету зокрема незабаром повністю відкинуть, і тим самим завершиться розділ історії, відкритий у Німеччині двісті років тому разом з інституцією модерного університету, яку винайшли Кант, Гумбольдт, Шляйєрмахер та інші» [3].

Думка про «винятковість» освіти вважалася застарілим ідеологічним кліше й відомому іспанському філософу Х. Ортегі-і-Гассету ще на початку ХХ ст. В своїй відомій праці «Місія університету» він зауважує на тому, що освіта як інститут має таке ж значення для держави, як й інші соціальні сфери. До того ж хибною є думка, що певні освітні моделі є кращими за інші, оскільки при ретельному комплексному аналізі виявляється, що це не так, а тому неможливо перейняти певну національну систему освіти через її залежність від культурних та інших особливостей країни, де вона формувалася [5].

Таким чином, якою буде освіта в конкретній державі, залежить від внутрішніх чинників. Але водночас, в умовах глобалізації та інтернаціоналізації виробництва, на неї впливають світові тенденції і в межах прийнятої політики освітні установи вимушені трансформуватися відповідним чином. Отже, освіта як інститут залежить від середовища, відповідає середовищу та існує у певному вигляді, доки вона задовольняє потреби цього середовища.

Дуглас Кельнер, аналізуючи вплив марксизму на розвиток освіти, зауважує, що К. Маркс передбачав, що зміни соціальних умов (розвиток капіталістичного суспільства) створюватимуть нові форми освіти та освітні заклади, які будуть відтворювати домінуючі соціальні відносини, цінності та практики, тобто час вимагатиме альтернативні засоби навчання, що допомагатимуть молоді соціалізуватися [10]. Відома теза Маркса «буття визначає свідомість» знаходила своє підтвердження у дослідженнях ХХ ст., зокрема представники Франкфуртської школи, досліджуючи суспільство, фіксували зміну ролі агентів соціалізації у

житті особи та критикували тенденції «масового суспільства», в якому, наприклад, сім'я поступалася одноліткам, ЗМІ та іншим суспільним інституціям. Після Другої світової війни вони зробили низку зауважень на адресу університетської освіти, наголосивши на необхідності зваженої критики існуючої освітньої системи, яка орієнтує на розвиток індивідуалізму та суб'єктивності, що формується під впливом масової культури та ідеї споживання [10]. Отже, саме культура стає засобом ідеологічного впливу, в межах якого освітні заклади формують способи мислення, що орієнтують на адаптацію до певних суспільних умов, тобто реалізація індивідуальних потенцій націлена на схвалення у «суспільстві споживання», у «масовому суспільстві», яке легітимізує методи формування «одномірної людини» (Г. Маркузе, Т. Адорно).

Починаючи з 1980-х років, культурні дослідження зосередилися на постмодерністському підході щодо політики, масової культури і споживання, акцентуючи увагу на значенні комунікації, тексту, мови як сховищ смислів, що керують суб'єктивністю. Відбувається зміна ставлень до всієї системи буття, така собі «боротьба з метанарративами», в якій особливій цінності і визначального значення набуває суб'єктивність. Саме в цей час побачили світ твори П. Фрейре, в яких він сформулював основні ідеї щодо освіти, принципів її організації та методів реалізації, започаткувавши критичну педагогіку, в полі зору якої опинилися питання нерівності, дискримінації, ідеології тощо. На його думку, класичний марксизм дещо неадекватно сприймав людську суб'єктивність, оскільки для того, щоб бути рівними, люди, перш за все, повинні бути освіченими: саме освіченість і розвиток критичного мислення допомагає у власній емансипації.

Ідеї Фрейре виявилися досить популярними, вони стали базисом для подальших теоретичних досліджень та практики, що тривають і в наші дні. Погляди самого П. Фрейре, Генрі Жиру, Пітера МакЛарена та інших представників критичної педагогіки називають постмодерністськими через їх визнання того, що всі суб'єкти навчальної діяльності мають «ексклюзивне» знання, через що процес навчання перетворюється на «взаємоосвітній» процес. Ключовим тут стає діалог як можливість розкриття несподіваних рис предмета обговорення, прояву суб'єктивності та виховання толерантності [6].

У ХХІ ст. деякі ідеї критичної педагогіки виглядають утопічними, але в цілому такими, що не втрачають своєї актуальності. Так, цікавим є досвід засновниці Global Learning Partners (1981) Джейн Веллі, яка сорок років присвятила освітянській діяльності в країнах Африки, Азії та Північної Америки. Будуючи власну «Діалогову освіту», вона співпрацювала з П. Фрейре, разом з іншими втілюючи в життя його «доволі абстрактні ідеї» [8], чим довела, що найкращі методи для навчання – це активні методи, які орієнтовані на рівноправні стосунки в процесі навчання між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, адже це позбавляє останнього монополії на панування в конкретних освітніх умовах.

На значення діалогу як головної освітньої практики постмодерну звертають увагу багато дослідників. Особливо актуальним це питання постає під час реформування вітчизняної освіти, частиною якого є дискусії щодо частки гуманітарних наук в навчальному плані закладів вищої освіти. Захоплюючись ідеями професійної спрямованості, припиняється роль навичок філософського діалогу. І це у той час, коли, приміром, Карел Л. ван дер Леу, піднімаючи питання саме філософського діалогу в системі освітніх практик, відзначає його когнітивні функції, а також значний освітній та соціальний потенціал, адже в даному аспекті важливим є не результат діалогу, а сам процес [12].

Ще одним важливим фактором, що впливає на систему освітніх практик, є зміни, пов'язані з комп'ютерами, мультимедійними технологіями, Інтернетом. Річард Кан і Дуглас Кельнер аналізують цей факт, зауважуючи, як стрімко й щільно увійшли ІТ-технології в наше життя, і як швидко з'являються нові форми культури, які зумовлюють зміни в усіх сферах, впливаючи на організацію економічної діяльності (просування та продаж товарів і послуг), політики та повсякденного життя, де видовище стало головним принципом [9]. Форми розваг набувають все більшого розмаїття, аби утримати споживача, а кіберпростір, віртуальна реальність стають ознакою нашого часу і відповідним чином впливають на наше сприйняття буття та себе в ньому. Інформаційні технології стали невід'ємною складовою і в освітньому середовищі: вже у початковій і середній школі дітей вчать «розвивати творчі здібності», технічні навички (створення презентацій, веб-сторінок тощо) за допомогою комп'ютерів та Інтернету. Ці навички стали обов'язковими, щоб вижити в умовах пост-фордівської

економіки [9]. Таким чином, на думку Р. Кана і Д. Кельнера, політичні та культурні он-лайн проекти активно виконують освітню функцію та впливають на майбутнє суспільства. Про особливе значення Інтернету і мас-медіа зазначає і Ж. Бодріяр, використовуючи поняття «гіперреальність», під якою він розуміє систему буття, де образи (симулякри) замінюють реальність. Саме завдяки сучасним засобам технічної комунікації існують безмежні можливості «подавати» будь-яку інформацію у бажаному аспекті з усіма необхідними «підтвердженнями».

П. Фрейре передбачав особливу роль технічного чинника у формуванні людської ідентичності та характеру виробництва в епоху комп'ютерних технологій, але наголошував не на відмові від машин, а на гуманізації людини [9], так само, як І. Ілліч – ще один яскравий представник критичної педагогіки, який був одним з перших, хто зробив свої праці доступними в мережі і все ж закликав бути обережними з новітніми технологіями, які здатні впливати на суб'єктивність. Він усвідомлював, що такі інструменти, як медіатехнології, комп'ютер мають потужний педагогічний потенціал, але водночас вони можуть перетворитися на інструмент, який руйнує, на інструмент маніпуляцій.

Саме у маніпуляціях звинувачує сучасний світ Пітер МакЛарен. Він протиставляє критичну педагогіку «педагогіці бажань», яка, на його думку, спрямована на збудження тілесного задоволення, орієнтована на навчання пристосовуватися, позбавляючись при цьому емоційного страждання, сприймаючи ситуацію як дану, «нормальну», намагається орієнтувати на ідентифікацію та індивідуалізм [4, с. 59]. На підставі результатів свого аналізу сучасної американської моделі освіти він звинувачує її у надмірній раціоналізації, в тому, що певне професійне «рекрутування», орієнтація на статус починаються із загальноосвітньої школи, що порушує принцип рівності і демократії, забезпечуючи інтереси пануючих верств населення.

Практично ту ж саму думку висловлює Н. Хомський, змушуючи замислитися над тими цінностями, що декларує сьогодні держава, і на тгму, що вона робить для того, аби формувати відповідні ціннісні орієнтації у молоді. Він піднімає питання майбутнього людського суспільства, яке виховується, на його думку, виключно в категоріях неоліберальної політики, яка сьогодні все частіше піддається критиці.

П. Бурдье в одній зі своїх праць говорить про те, що успішність у навчанні залежить від двох основних факторів: культурного капіталу родини та здатності навчатися, яка формується соціально. Тобто успішність учнів як феномен залежить від «здатності до засвоєння диспозицій, які від них вимагає інституція», успішні позитивно ставляться до цінностей, що декларуються, відповідають визначеному стилю поведінки [1]. Отже, конформність дає очікуваний результат, але вона не дає необхідної в сучасних умовах активності, ініціативності тощо. Освіта, що декларує формування компетенцій, пов'язаних з високою адаптивністю до умов глобалізованого і динамічного світу, не може фактично вимагати зворотного, а отже, на нашу думку, слід критично поставитися до реалій освітніх практик сьогодення.

Отже, основною метою нової освітньої парадигми сьогодні є подолання «рудиментів» в системі навчання – того, що не відповідає демократичним принципам та прагненням людини нової доби, яка повинна існувати виключно на принципах соціальної та економічної справедливості, відповідальності та гуманності. Основним пріоритетом в таких умовах повинна стати орієнтація на розвиток критичного мислення засобами діалогу, полілогу тощо.

Таким чином, сьогодні існує проблема, що вимагає ретельного аналізу і термінової розробки пропозицій щодо її вирішення: проблема оптимального поєднання «практичної» функції освіти (забезпечення соціального статусу, допомога в професійній реалізації і розвитку в конкретних умовах) та її «духовної» функції, націленої на розвиток особистості, інтерес до суб'єктивності, розуміння відповідальності в довгостроковій перспективі за її дії та вчинки, які є наслідком існуючих ціннісних орієнтацій і установок, набутих в процесі соціалізації.

На прикладі презентованого генезису освітніх трансформацій нами показано, як відбувається зміна суб'єктивності: суспільство споживання формує відповідну жагу та очікування, гіперреальність буде певне світобачення, кіберпростір формує нову «соціальність» та особливості комунікацій, що має свої психологічні та соціальні наслідки. М. Лаззарато, презентуючи власний аналіз соціального, спирається на Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі та говорить про те, що суб'єктивність формується через «соціальне підпорядкування і машинне поневолення» [11]. Соціальне підкорення дає нам статуси (стать, національність, тіло, професію), а машинне – особливості спілкування, бачення, чуттєвості. Тож саме на перетині

соціального і машинного формується суб'єктивність, яка призначена вже для «соціальної машини». Мова як індикатор суб'єктивності, за Ж. Дельозом та Ф. Ґваттарі, презентує не абсолютну індивідуальність, а відповідне соціальне середовище, а отже, суб'єкт – це транслятор соціального: «Висловлювання завжди колективні, навіть коли здається, що їх промовляє унікальний, самотній індивідуум, – наприклад, художник» [7, р. 149]. Це водночас нашою думкою щодо взаємодії суб'єктивностей під час освітнього процесу, що здатна як підтримувати, так і конструювати нове культурне середовище, стаючи початком нового етапу соціальної взаємодії; це актуалізує також питання особистої відповідальності та конкурентоздатності змісту навчальних матеріалів відносно неконтрольованого контенту кіберпростору та соціалізуючої направленості обох джерел інформації тощо.

Отже, освіта сьогодні забезпечує символічний та культурний капітал, який забезпечує людям виживання і процвітання в умовах динамічного світу постмодерну, вона має ресурси для зміни соціального буття, для побудови егалітарного й справедливого суспільства [10], але для цього необхідно те, що Ортега-і-Ґассет назвав «бути у формі». Тобто сьогодні нам більше ніж коли-небудь потрібне осмислення місії освіти та чітке визначення її цілей, що допоможе у виборі освітніх практик, технологій і методів, забезпечить взаємну адекватність освіти і суспільства та визначатиме наше спільне майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений : [електронний ресурс] / Пьер Бурдьє ; [пер. с фр.]. – Режим доступа : <http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-sholasticheskikh-delenij>.
2. Каюк Т. Постмодерні новаторські підходи до реформування освіти: практика проти академічності / Т. Каюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2013. – Вип. 663–664. – С. 208–212.
3. Квек М. Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє : [електронний ресурс] / Марек Квек ; [перекл. з польск. З. Рибчинська]. – Режим доступа : https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12969/1/Kwiek_Ukrainian_Philosophy_University.pdf.
4. Макларен П. Революційна критична педагогіка у ХХІ ст. : [інтерв'ю] / Пітер Макларен, Ірина Предборська // Філософія освіти. – 2010. – № 1–2 (9). – С. 57–67.
5. Ортега-і-Ґассет Х. Місія університету : [електронний ресурс] / Х. Ортега-і-Ґассет ; [перекл. з ісп.]. – Режим доступа : <http://www.management.com.ua/vision/vis009.html>.
6. Павлидис П. Личность в постмодернистском восприятии. К противоречиям современного образования : [електронний ресурс] / Периклис Палидис. – Режим доступа : http://www.ilhs.tuc.gr/ru/Postmodernism_i_lichnost.htm.
7. Deleuz G. Kafka. Pour une littérature mineure : [electronic resources] / G. Deleuz, F. Guattari. – Paris : Les éditions de Minuit. – Access mode : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/401738/mod_resource/content/1/Kafka.%20Pour%20une%20litterature.pdf.
8. Global Learning Partners : [electronic resources]. – Access mode : <http://www.globallearningpartners.com/about/our-team/dr.-jane-vella>.
9. Kahn R. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education / R. Kahn, D. Kellner // Policy Futures in Education. – 2007. – № 4. – Volume 5. – Access mode : <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2007.5.4.431>.
10. Kellner, D. Marxian Perspectives on Educational Philosophy: From Classical Marxism to Critical Pedagogy : [electronic resources] / D. Kellner. – 2013. – Access mode : <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/marxianperspectivesoneducation.pdf>.
11. Lazzarato M. Signs and Machines, «Introduction» : [electronic resources] / M. Lazzarato. – 2014. – Access mode : <https://anarchistwithoutcontent.wordpress.com/2014/06/10/maurizio-lazzarato-signs-and-machines-introduction>.
12. Leeuw, K. van der L. (2004). Philosophical dialogue and the search for truth. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Volume 17, Issue 3, 17-23. DOI: 10.5840/thinking20041734.