

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТМОДЕРНОСТ

Доц. д-р Траян Попкочев

EDUCATION IN POSTMODERNITY

T. Popkoehev

The presented paper treats some questions appearing when we attempt to analyze the education in the light of the postmodern ideas and perceptions. The complicated ways of interaction between the modernity and the post modernity on the one hand, and the education content and technologies on the other, has been proved so far. This interaction, reflecting on these two educational system key components – content and technologies, is based not only on the influence of some modern concepts, but it is also a result of the educational specifics. For the moment the solutions have been seen only as separate units of aims and means.

Темата за образованието в условията на Постмодерността е сред темите, които често се дискутират от представители и анализатори на постмодернизма (Лиотар, 1996; Асп, 1998; Гидънс, 2003, Огурцов, 2006), но която у нас отсъства от учебниците по педагогика; не е и обект на сериозни дискусии в специализирани педагогически издания. Тя е отсъствала на двете места и преди 35 години, когато като филиал на СУ „Св. Климент Охридски“ е проходил Югозападният университет „Неофит Рилски“. И ако в онова време идеологическите граници са били сериозна бариера за досег с друг интелектуален свят и с други интелектуални безпокойства, то днес ситуацията не е такава. Сега едва ли има основание да се приеме очертаната ситуация за белег *само* за изоставане от големите разкази на науката (и на модерността), макар че от друг ъгъл може и така да се мисли. За този поглед тя, ситуацията, у нас си е част от разпиляната мозайка на *закъснялата* среща с постмодерност и *убягващото* ѝ осъзнаване. Не е нужно даже да се дефинира като такава – в локалния си свят тя легитимира себе си чрез положението, в което се намира образованието ни. Градим го такава, каквото на нас ни харесва и каквото можем да го (из)градим

и разберем; уверяваме себе си и обществото, че в него са нашите традиции и успехи и същевременно недоволстваме от неговата закованост, от неговата ефективност и откъснатост от практиката. Самото публично изказване на ситуацията от актьорите в нея чрез позоваване на увереност, опит, локалност, лични оценки е част от перформативността на езика и характерната за пост-модерната ситуация субективност и фрагментарност. Глобализация – общото, отразено и разпиляно в частното.

Класическото образование е дете на модерността, която, разказва Ж. Фр. Лиотар, мисли себе си чрез „големи разкази“ (Лиотар, 1996). Те са за науката, истината, красотата, родината, честта, справедливостта, реда. Разказите ѝ са твърде удобни за образованието, особено за *нашето* с неговата класно-урочна система. В училището ни науката, на която се вменява непогрешимост и абсолютни истини, властва чрез дидактическият си близък – учебният предмет. Учебният процес е изпълнение на царството на реда с властта на предмета, на оценките, на институцията с правилата ѝ, на учителя с авторитета му на експерт в знанието и справедливото правораздаване чрез оценките. Училището е организирано по подобие на машинно производство: стандартна и типова технология за производство на еднотипни субективни знания и субекти на знание. Модерността се нуждае от експерти и инженери и училището ни ги осигурява чрез експертното знание на учителите и професионалната ориентация, осъществявана в него. Привидно парадоксално училището ни даваше място на идеологията, но и тя бе част от големите разкази на модерността: идеологията репрезентираше идеята за справедливост, равенство, щастие, които ценности само едно единствено общество може до край да възплъщава. Тази идея няма как да не се запазва от училището, вплетено в друг голям разказ – за връзката на знание и справедливост.

Преходът се оказва сблъсък на образованието с Постмодерността; тя го понесе по буйното си течение и така кризата се утрои. Първо, модерността остро критикува своето училище и своята педагогическа теория. В бившия социалистически лагер, само няколко години след полета на първия космонавт – безспорен успех на модерната наука, Г. П. Щедровицки пише, че отдолу догоре, от предучилищна възраст до висшето училище не удовлетворява цялата програма на обучение и възпитание (Щедровицкий, 1970). Приблизително по същото време С. Боулс, Х. Джинтис, Ив. Илич и др. критикуват западното училище за това, че то не осигурява равенство, развитие, че е станало със съмнителна полезност (Гидънс, 2003: 418–419; Илич, 2004). Второ, при прехода към новото общество със срамежливо премълчавано икономическо назоваване – капиталистическо, училището се сблъсква с нови, непознати дотогава икономически реалности и условия на функциониране. Трето, в това ново общество не просто се сменят някои от големите разкази на модерността, самата тя вече е отгледала в себе си Постмодерността, настанила се неусетно най-на-

пред в културата, в политическото мислене, в потребителското поведение и в образованието с неговите институции.

Срещата с Постмодерността изправя образованието ни пред двоен въпрос: каква е новата му легитимация като социален институт и как в новите условия функционира като педагогическа структура. Разплитайки въпроса, ще се опитам да тръгна по втората нишка, тази, която засяга съдържанието и технологиите на образованието в нашите условия, давайки си сметка, че тя е сплетена с битието му на социален институт и мислейки от позицията на личен педагогически опит. Идеята е тази нишка да разкрие някои особености от тази особена и недостатъчно осъзнавана среща.

СЪДЪРЖАНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

От дидактическа позиция съдържанието е отражение на състоянието и духа на науката, т. е. това, което се учи в училището, е адаптиран модел на науката с нейните постижения, начини на мислене и на изследване. За разлика от модерността, постмодерният вариант на науката се отказва от търсене на общовалидни, устойчиви и инвариантни закони. На фона на стабилността и реда тя вижда в света промяната, неустойчивостта, неравновесието, хаоса, самоорганизацията. Цени се не само резултатът от изследването, а и подходите към него, постановката на проблемите, иновативността на предлаганите решения, възможностите за практическо оползотворяване на новото знание.

Поради присъщата сила на традициите в образованието, на свойствената му ориентация към основополагащи научни положения (теории, идеи, принципи, методи, понятия), а също и предвид големия клас от научни области, които се репрезентират в него, промените в учебното съдържание след реформите у нас през последното десетилетие показват, че образованието не реагира автоматично и еднозначно на борбата на методологическите парадигми в науката.

В държавните образователни изисквания (ДОИ) в културно-образователна област Природни науки и екология, която включва учебни предмети Околен свят, Човекът и природата, Биология и здравно образование, Физика и астрономия, Химия и опазване на околната среда доминира рационализмът като гносеологическа методология и номотетическият подход¹ към обяснението на явленията и процесите. От друга страна, при културно-образователната област Български език и литература с учебните предмети Български език и Литература се забелязва особено съчетание на типичния за модерното мислене структурализъм с херменевтичните нагласи и плурализма на Постмодерността².

За учебното съдържание от всички културно-образователни области се наблюдава една ориентация към съединяване на теоретични знания с практика³, която не е основание да се счита, че тя е проява на типичния за прагматиз-

ма подход към образованието. Това е така, защото структурирането на образователното съдържание не се основава на опита на обучаваните, нито пък се реализира в опит⁴, организиран в учебни условия. По-скоро въпросната ориентация се вписва в постановката на рационализма на модерността за опитно-експериментална проверка на знанието и социалната необходимост от практическото му оползотворяване в различни технологии. Част от тази постановка е издигане на изискването за единство на номинална и функционална образованост и неговата проверка е в практиката, а не в областта на езика, където е силата на постмодернистките нагласи.

Освен това въпросната ориентация още не означава, че в образованието е решен успешно проблемът за връзката на теория с практика. И днес една от сериозните слабости на науката, образованието и философията на модерността е, че е нарушена връзката им с практиката (Марача, 2008).

Превръщането на теорията в практика е въпрос на иновативно мислене, а училището все още плаща данък наследство – *репродуктивната* си философия. На равнище учебно съдържание преходът към иновативност означава, че то следва да бъде подбрано и дидактически структурирано така, че да стимулира именно продуктивното мислене на обучавани и обучаващи, т. е. да намери място не само вече постигнатото в познанието, но и проблемите и тревогите, пред които познанието ни изправя. Подобна постановка вече се вписва в мисленето на Постмодерността: светът и културата не са непоклатими, дадени веднъж и завинаги; а човекът, творчески променяйки света около себе си, носи една обгърната в отговорност пред себе си, поколенията и природата несигурност в знанията и в образованието си.

Срещата с Постмодерността изправя търсенията в областта на съдържанието на образованието пред още едно предизвикателство. За модерността основната част от решенията за излизане от кризата в образователното съдържание са гносеологически и психологически: насочени към „уплътняване“ на знанията, т.е. в по-малко знания да се обхване по-широк спектър от реалността⁵ и в „прехвърляне“ на образователно съдържание от по-горна възраст към по-долна (Щедровицки, 1970). Вижданията за същността, за характера на дидактическите референти на знанието се запазват. Постмодерността отговаря по друг начин: тя се ориентира към хуманизиране на учебното знание и познание и обвързването му с екологичната проблематика, към въвеждане в него на съмнение и изследователски подходи⁶. Този отговор изглежда донякъде парадоксален – проблемите на учебното съдържание не се търсят основно в обема и наредбата на знанията, а във фактори, които са извън него, но е обясним, доколкото класическите дидактически и психологически подходи не водят до очаквания образователен и социален ефект и е променено виждането за обекта на обучение.

На равнище „моделиране на учебно съдържание“, съдейки по ДОИ, не

може да се мисли за модно противостоене на модерност и постмодерност. Идеи на втората методологическа концепция със съпротива и с лаг проникват в съдържанието на образованието съобразно спецификата на редуцираните научни знания. Това положение е предпоставка за предпазване на образованието от методологически залитания, което има значение за стабилността в подготовката на учениците. Но то е и своеобразен знак за проблеми в чувствителността на образованието и на педагогиката към постиженията и проблемите на науката и на философията. А философията има важна образователна роля за изграждането у обучаваните на обобщена картина за света и мястото на човека в него. Макар че съвременната философия вече не възприема себе си като единствен изпълнител на тази роля, изтъняването на философската нишка в съдържанието на образованието е белег за обедняване на общокултурното и общочовешко значение на образованието. В този аспект, изглежда, е прав В. Марача, който твърди, че ако съвременната система на образование с включеното в нея философско съдържание и знание не формира обобщена картина за света и култура за неговото разбиране, то образованието не е нито философски, нито практически обосновано (Марача, 2008).

На стабилността на знанието като надежден ориентир в реалността модерността съпоставя стабилност на ценностите, осмисляни под знака на хуманизма. След Хербарт образованието стабилно заплита тази връзка в идеята за възпитаващия характер на обучението, а образователното съдържание е ангажирано с ценности като човечност, труд, честност, приятелство, помощ, състрадание, обич, семейство, деца, свобода, родина, щастие, мъдрост, красота, мир, образование, вяра, упоритост, сигурност. В духа на разбиранията на Платон в обществените нагласи след Просвещението знанието е могъщият инструмент за рационализиране на нравствеността, а тя връща отговора във вид на отговорност, с която просветеният човек действа, за да изгради живота си по-добър, по-мъдър и справедлив.

Типичното за Постмодерността влияние на индивидуалистичните нагласи се проявява в скъсване с идеологията, но едновременно с това и в разпокъсаност на ценностното ядро⁷, която Ч. Тейлър вижда като загуба на съчувствие, солидарност между хората и безсилие – включително в политиката и пред институциите (Тейлър, 1999: 103–113). В картината се вписва нашето училище с агресията в него и крайния индивидуализъм, с настанилата се „чалга-култура“ и трайно понижаващото се равнище на знанията на учениците, със загубата на авторитета на училищната институция и трудното намиране на собствената идентичност от страна на учениците (в. Капитал, 2009). Към това навежда и липсата на особени успехи в областта на гражданското и интеркултурното образование.

ТЕХНОЛОГИИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Постмодерността заявява себе си и в технологиите на образованието. Банален факт е, че в последните две десетилетия компютрите и информационните технологии преобрази социалните технологии, в това число и образователните.

Опитът и ред изследвания показват, че благодарение на тези две постижения на науката и технологиите настъпиха значителни изменения в нагледността и достъпността на образователното съдържание. Те позволяват в обучението да се въвеждат компютърни модели (КМ) на изучавани явления и процеси, до които обучаваните нямат пряк достъп или не могат да имат. Тези модели на практика заместват реалността и имат няколко релевантни за обучението свойства: 1) КМ могат да се възпроизвеждат неограничено в учебни условия, без преки физически рискове за здравето на учещите. 2) Те позволяват да се „експериментира“ с тях, да се променят параметри на моделираните обекти и да се проследява влиянието на промените. Иначе казано, те са важно средство за развитие на изследователски наклонности и умения. 3) КМ дават възможност за стимулиране у обучаваните на вариативност на мисленето, на самостоятелност и увереност на обучаваните.

Изброените функции на компютърните модели обаче имат по-различни проекции от позициите на програмата на Постмодерността. Това, че те заместват реалността, че създават виртуална реалност в контекста на тази програма, по същество представлява *отказ от онтологични референти в обучението*. „Деонологизацията на учебно-познавателната дейност“ (Огурцов, 2006), колкото и да е технически удобна за обучението, е предпоставка за неусетно формиране на нагласи за бягство от реалността. Виртуалната реалност на моделите е „послушна“, тя не създава проблеми, тя позволява да я изключваме от вниманието си по всяко време. Дори да я разрушаваме! Но тя не изгражда онези личностни качества у обучаваните, които са резултат от среща със съпротивата на реалността като воля, упоритост, търпение, екологична съвест, предпазливост, организираност и др., които са така необходими за „теренни“ проучвания, а още повече за живота в реалността и за отговорното ѝ променяне. Тя не насочва към екологично съзнание, защото екологията е проблем на срещата на човека с реалността и отношението му към нея.

Противоречието между възприетия на равнище учебно съдържание екологичен подход и неговото обезсилване на равнище образователни технологии е интересен знак, който отправя към типична за Постмодерността характеристика. Тя бяга от „метафизиката на присъствието“, от зададените категорийни системи и метафизическия смисъл, съдържащ се в текстовете, който изграждат. За нея текстът налага смисъла, той се ражда в авторско присъствие („Няма нищо извън текста“ – Дерида). Тръгвайки в тази посока, изглежда, екологичното може да се търси не в практиката и в битието на нещата, а в смисъ-

ла, който учещият открива в текстовете за него. Така критикуваният от Дерида логоцентризъм – думите като транспортно средство на смисъл от казващия към възприемащия, странно преливат в дидактически логоцентризъм – обучение, което разчита основно или повече на говоренето, отколкото на действието.

Компютърните модели позволяват да се „отстранят“ вторични и несъществени признаци и свойства на обектите, да се опростят съществени и важни *обективни връзки* и отношения. Дидактическото им значение е, че по този начин изучаваните реални обекти се представят по-ясно и интелектуално достъпно. От гледната точка на модерността това е типична нагласа за улавяне на същности, на закономерности, по аналогия – за развитие на рационален подход към действителността (доколкото може да се направи успешен преход към нея). Постмодернистките обаче в КМ се възплащава своеобразно улеснено гносеологическо стилизиране и обединено възприемане на обект-символ. Опростено и лесно за потребяване „знание“, но и ограничено учебно познание. В действителност реалното познание далеч няма пред себе си само стилизирани обекти, а подлага обектите на анализ, на абстрахиране и обобщаване.

Безспорно е, че КМ не са реалността, че те я представят по различни начини, не я променят. С дистанцираността си от реалността създават предпоставка за провокиране у обучаваните на характерния за постмодернизма доконструктивизъм. Неговата същност е в това, че приема, че познанието не служи, за да се променя света чрез рационални социални или инженерни технологии. То установява изначалната неподатливост на действителността на нашите познавателни и конструктивистки интенции. Признае ли се това, на ход е дистанцирането от света и разглеждането на неговата познаваемост като празна и незаслужаваща внимание тема. Ако това е така, каква може да бъде собствено познавателната мотивация на едно дистанцирано от света обучаващо се поколение?

Компютърните информационни технологии (КИТ) променят *взаимодействието* обучавани–обучаващи. В класическия си вид това отношение основно е затворено и има за свой инструмент устната комуникация. В нея се обменят не само информация, но и лична интерпретация на учебното съдържание, споделят се оценки, свързва се научна информация с контекст и послания. КИТ преобръщат това отношение. Преподавателят вече не е по условие основен и достоверен източник на информация. Отношението не е и от затворен тип, защото достъпът до информация е неограничен и синхронен на момента, в който информацията е необходима.

Въпросното отношение е отворено и от гледна точка на интерпретацията: в електронната мрежа има достатъчно на брой интерпретации на учебното знание, които се различават помежду си. Първият въпрос е в коя област на познанието е силна интерпретацията! В хуманитаристиката безспорно има сериозно и значимо място. А в естествените науки? Или нямат значение проверимите факти и теории?

Зад сцената отново на ход е постмодерна нагласа: ако едно знание в учебни условия чрез учебната технология се измести от гносеологическата опозиция истина-неистина, ако се възприема като интерпретативни актове, то тази технология води до провокиране на отказ от класическата и добре служеща рационалност. Утвърждаваният от информационния потоп плурализъм в гледните точки води до пренебрегване на въпроса за истината, за критериите за нея. Следователно високата оценка за инструменталното значение на ИКТ задължава да се държи сметка и за постмодернисткия отзвук, който те съзнателно или не провокират у участниците в процеса на обучение.

Образованието в съвременните условия е интернационализирано, заличени са пространствени и културни граници на информацията и на текстовете, които то ползва. На практика това означава, че вместо уважението към авторитета на автора и към културните традиции на преден план излиза играта с текста, манипулирането с него, като с нещо „вече бивше“. Вместо търсене на авторски и авторизирани концепции за технологии на обучение – безкритично и безсрамно заимстване на чужди идеи (сору–paste), в по-добрия случай – цитиране. Вместо лична проверка на педагогически идеи – позоваване на авторитети, наложени във виртуалното пространство. Неприятната шега на Постмодерността с нейното „всичко е позволено“ (П. Фойерабенд) е игнориране на традиции, на авторитет, на истина (Пономарьова, 1997). Деструктуриране, но погледнато от друг ъгъл.

Какво става в „лагера на учещите“? От години наред констатираното понижаване⁸ на равнището за знанията им показва, че те се отказват от сериозни усилия в учебни условия да стават автори на идеи, текстове, модел, рисунки и пр. Преписването става масова практика за справяне с изпити или други познавателни задачи, които изискват лични усилия. Нещо повече – нашите ученици не просто бягат от час и от училище. Срещаме се с едно ново явление – бягство от знанието, един доброволен отказ от радостта и усилията да се знае, да се действа със знание, да се търси и осъзнава идентичност, да се създава смисъл. Сблъсъкът е с нещо ново и непознато, което заплашва да отведе към едно „ново и привлекателно“ за масите варварство.

Деонтологизацията на учебното съдържание, виртуализацията на учебния текст в пространството на интернет и ИТ, разпадането на доверието в авторството, поставят сериозния въпрос за бъдещето на образованието. Очевидно е, че ролята му на транслатор на знания е обезценена. Запомнянето и възпроизводството на учебни знания отстъпва място на субектността – самостоятелно търсене, на използването на информация, въвеждане на учебно-изследователски техники и технологии и учебно-научно изследване. От преподавателя се очаква да бъде не толкова източник на информация и агент на социален контрол, колкото агент на личностна промяна на учещите, да стимулира тяхното мислене и познавателните им мотиви, да подпомага развитието на тях-

ната рефлексивност, отговорност и самообразование. Синтез на очакванията към него, формулиран от комисията на Делор, звучи така: „Не да моделира умовете, а по-скоро да ги води и да вдъхва твърда увереност в основните ценности, създаващи смисъла на човешкия живот“ (Делор, 1997, с. 144). От друга страна, сблъсъкът с постмодерните нагласи подлага на съмнение дали това е възможно и дали въобще си струва.

Завършвайки тази бегла презентация на някои проблеми, възникващи в срещата образование–постмодернизъм, в стила на последния бих искал да отбележа, че тя носи в себе си тревогите от несигурността на света. Но тя е заредена с потенциал да даде на субектите на образованието и институционално отговорните за него мисловни инструменти, за да разберат ситуацията (или ситуациите) и да я/ги приемат като постоянен спътник в сложната реалност; да си помогнат за развитие на усещане за отговорността, която носят като деконструират реалността, бягайки от сложностите на познанието и образователните проблеми, било като се опитват да намерят, даже и случайно, люлеещи ме мостове към нови интелектуални и образователни хоризонти. Във всеки случай това никак не е лесно и едва ли някой със сигурност знае къде се намират тези мостове и как се ходи по тях. Подобно признание в един опит за търсене на смисъл и насоки в ставащото у нас в образованието и думите за него едва ли е утешително, но е открито за предизвикателствата.

БЕЛЕЖКИ

1. За тази област например номотетическият подход се наблюдава в изискванията към знанията и уменията на учениците. В приложение 5 към чл. 4, т. 5 от Наредбата за ДООИ сред общите изисквания е записана една типична за мисленето на модерността формулировка: „установяване и анализиране (според възрастовите възможности) на вътрешни връзки между процесите в природата“ (Наредба, 2000: с.68). В този дух са понятията като „обяснява принцип на действие“, „овладява принципи на строеж“, „познава основни принципи на строеж“, „проследява зависимост“, „прави изводи за причинно-следствени връзки“ и пр.
2. Към херменевтика отправят ред понятия от ДООИ в тази културно-образователна област като „разбира“, „коментира“, „интерпретира“: „езикови средства с оглед на тяхната модалност“ (с. 3), „разбира комуникативна структура“ (с. 11), „разкрива смисъл“ (с. 12), „коментира и интерпретира“ (с. 7), „ситуира литературна творба в културна система“ (с. 15) и др. Структурализмът заявява себе си в покриване на критерии овладяване на знания от вида: „за системата и структурата на българския език“ (с. 2), за „структура на изказването“ (с. 12), за „структура на текста“ (с. 14).
3. В държавните образователни изисквания свързването на теорията с практиката се маркира с понятия от рода на „свързва“, „прилага“, „използва“, „съставя“ и др. (Наредба, 2000).
4. За прагматизма, видян чрез идеите на Джон Дюи, ролята на образованието е в „онази

- реконструкция и реорганизация на опита, която допринася за разясняване на опита и увеличава способността да се направлява следващият опит“ (Дюи, 1945: с. 90).
5. По-високата „плътност“ на учебното съдържание обаче означава и по-висока абстрактност, респ. за обучаваните по-високи бариери в неговото операционализиране и практическо прилагане.
 6. В есето „Фактът на науката“, разглеждайки опозицията естествени науки – науки за духа, Х. Г. Гадамер разсъждава за опасността да се злоупотреби с възможностите на науката и като противодействие изтъква нагласата „да сме недоверчиви към учебниците, ако искаме да е в сила науката“ (Гадамер, 2009: 103).
 7. Илюстрация: след промените в учебните програми в последните две десетилетия сред ценностите на образователното съдържание в началните класове се забелязва отстъплението на задни позиции на ценности като общуване, увереност, успех, надежда, толерантност, сигурност, помощ, задружност, свобода, мир (Попков, Рангелова, 2008).
 8. Неграмотните ни ученици смъкват нивото на ЕС (<http://www.segabg.com/online/article.asp?issueid=2888§ionid=2&id=0000301>) и България първа в ЕС по неграмотност на учениците (http://www.webcafe.bg/id_1194453702) – са само част от поредицата тревожни заглавия в медиите, регистриращи в публичното пространство тази заплашителна тенденция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асп, Э. Введение в социологию. Алетеия, СПб. 1998.
2. Гадамер, Х. Г. Наследството на Европа. С. 2009.
3. Гидънс, А. Социология. С. 2003.
4. Делор, Ж. и др. Образование – скрито съкровище. С. 1997.
5. Дюи, Дж. Демокрация и образование. Въведение във философията на образованието. С. 1945.
6. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М. 2004.
7. Лазаров, Ал. Изгубеното поколение. Родените след 1989 година влизат с ръмжене в големия живот. В. „Капитал“, 13 февруари, 2009.
8. Лиотар, Ж. Фр. Постмодерната ситуация. С. 1996.
9. Марача, В. Г. Современное образование, практическое знание и предмет педагогических исследований. 2008. || <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/abstracts/5>
10. Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание. Обн. - ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г.; в сила от 13.06.2000 г.; изм., бр. 46 от 28.05.2004 г.; в сила от 01.07.2004 г.; изм. и доп., бр. 58 от 18.07. 2006. || http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_2-00_uch_sadarjanie.pdf
11. Огурцов, А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия „Философия. Филология“ № 1 (4) стр. 3-27, 2006.
12. Попков, Тр., Я. Рангелова. Динамика на социокултурните компетенции в учебното съдържание за началните класове. Сб. Личностно развитие на учениците в съвременното образование и общество. Т. 2. с. 26-32, Бл., 2008.
13. Пономарева, Г. М. Постмодернизм. В: Философия XX века. Добрынина В. И. и др. с. 198-210, М., 1997.
14. Тейлър, Ч. Безпокойството на модерността. С. 1999.
15. Щедровицкий, Г. П. О системе педагогических исследований (методологический анализ). Сб. Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе. Душанбе, 1970.