

Е. В. Савелова <https://orcid.org/0000-0002-3913-8520>

Интерпретации мифа в проблемном поле постмодернистской философии образования

Миф и образование определены в настоящей статье как основополагающие феномены человеческого бытия и культуры. Дано обоснование существующих на сегодняшний день в культурно-философской традиции концептуальных положений о коррелятивных свойствах мифа и образования. Отмечено, что в социогуманитарном дискурсе конвергенция понятий мифа и образования оказалась фактически не тематизированной. Проанализированы тенденции к демифологизации или ремифологизации образовательного процесса. Рассмотрены подходы к интерпретации мифа, отраженные в комплексе идей постмодернистской философии образования. Перечислены теоретические основания для ее возникновения. Даны характеристики концепциям образования таких авторов постмодернистской философии образования, как И. Иллич, П. Фрейре, Д. Ленцен. Определена и подчеркнута роль мифа в образовании в понимании каждого автора. Дана развернутая характеристика четырем типам мифа в философии образования И. Иллича. Рассмотрены способы избавления от мифа в философии П. Фрейре. Дано определение систематической педагогики и ее особенностей в постмодернистской философии образования Д. Ленцена, акцентировано определение образовательного пространства в логике аутопоэтических идей. Проанализирован оригинальный подход к интерпретации мифа в философии Д. Ленцена. Выявлены признаки мифа как культурной универсалии, согласно ремифологизаторской позиции Д. Ленцена, подчеркнута неизбежность и позитивность возвращения к мифу и «мифологии детства» в современной культуре и образовании. Для достижения цели исследования были привлечены авторские переводы с немецкого языка. Сделаны выводы о перспективных направлениях разработки проблематики данной статьи.

Ключевые слова: миф, культура, образование, демифологизация, ремифологизация, постмодернизм, философия образования.

E. V. Savelova

Interpretations of the myth in the problem field of postmodern philosophy of education

Myth and education are defined in this article as the fundamental phenomena of human existence and culture. The substantiation of the conceptual provisions on the correlative properties of myth and education existing today in the cultural philosophical tradition is given. It is noted that in the socio-humanitarian discourse the convergence of the concepts of myth and education was not actually thematized. The tendencies to demythologization or remythologization of the educational process are analyzed. The approaches to the myth interpretation reflected in the complex of ideas of postmodern philosophy of education are considered. The theoretical grounds for its occurrence are listed. The characteristics of the concepts of education by such authors of postmodernist philosophy of education, as I. Illich, P. Freire, D. Lenzen. The role of myth in education in the understanding of each author is defined and emphasized. A detailed description of the four types of myth in the philosophy of I. Illich's education is given. The ways of getting rid of the myth in the philosophy of P. Freire are considered. The definition of systematic pedagogy and its features in the postmodern philosophy of education is given. D. Lenzen accented the definition of educational space in the logic autopoietic ideas. The original approach to the myth interpretation in the philosophy of D. Lenzen is analyzed. The features of the myth, as a cultural universal, according to remythologization position by Lenzen D., the inevitability and positivity of the return to the myth and the «mythology of childhood» in modern culture and education are considered. To achieve the goal of the research, the author's translations from the German language were involved. Conclusions about the perspective directions of development of problems of this article are drawn.

Keywords: myth, culture, education, demythologization, remythologization, postmodernism, philosophy of education.

Современная культурфилософская проблематика актуализирована поиском и экспликацией неклассических и постнеклассических подходов к анализу базовых феноменов человеческого бытия и культуры. К числу таких феноменов мы относим *миф* и *образование*, в траектории развертывания которых происходит становление человека, его миропонимания, ценностей, смыслов, целевых установок и стремлений. Каждое из понятий имеет свою длительную и непростую историю теоретического становления, однако, даже попадая в контекст общих концептуальных парадигм, и миф, и образование, как правило, рассматриваются независимо друг от друга, в рамках своих собственных проблемных полей.

К сожалению, в философско-культурологической традиции можно обнаружить немного исследований, в том или ином ракурсе касающихся определения закономерностей взаимодействия и функционирования мифа и образования в пространстве культуры [2, 3, 4, 5, 6, 7]. Их можно условно разделить на две группы в соответствии с выбранной теоретической тенденцией «демифологизации» или «ремифологизации» образования.

Демифологизацией мы называем такую группу подходов к проблеме взаимодействия мифа и образования, в рамках которой происходит противопоставление одного и другого, направленное на дискредитацию мифа в качестве атрибута или структуры образовательного процесса. Демифологизаторский подход, берущий свое начало от эпохи Просвещения со свойственной ей декларацией развенчания «идолов рассудка», предполагает, что в процессе образования акцентируется необходимость освободиться от мифов (мифологем), играющих негативную роль в формировании культурных или социальных качеств человека.

Другую исследовательскую тенденцию, начало которой положено немецкими романтиками и Ф. В. Шеллингом, можно условно назвать *ремифологизацией*, поскольку для нее характерна реабилитация мифа как универсального феномена человеческого бытия, мысль о высоком предназначении мифа в культурном и образовательном процессе, оценка его культуротворческого и образовательного потенциала, важнейшей роли в становлении личности.

Наиболее актуальным и методологически значимым с точки зрения интерпретации встроенности мифа в процесс образования нам представляется комплекс идей так называемой *постмодер-*

нистской философии образования. Свое развитие и обоснование это направление получило в 1970-1980-е гг. во Франции (М. Маннони, М. Фуко и др.), в Германии (Г. Гизеке, В. Клафки, Д. Ленцен, К. Молленхауэр, Х. фон Шенебек и др.), в Америке (К. Берейтер, И. Иллич, П. Фрейре и др.). При всей разнородности позиций и отсутствии единой теоретической платформы в осмыслении образования, общим для всех исследователей является разрыв с образовательной традицией и идентификация процесса образования в соответствии с интерпретативными установками постмодернизма. Немаловажную роль в становлении постмодернистской философии образования сыграли утверждения М. Фуко о всепроникающем и разрушительном дискурсе власти, о репрессивности всех без исключения социальных институтов, Р. Барта о «смерти автора», П. Фейерабенда о методологическом анархизме, Ж. Бодрийяра о «терроризме социальности», Ж.-П. Сартра о свободе выбора и самопроектировании человека в бытии.

В этом ключе интересно проанализировать те из концепций, которые, несмотря на постмодернистский пафос отказа от традиционного культурного наследия, апеллируют к универсальным понятиям культуры, в том числе к мифу, осмысливая их по-новому.

Ярким сторонником радикального подхода к образованию является американско-мексиканский социолог и философ Иван Иллич, его программная работа, опубликованная в 1971 г., так и называется: «Освобождение от школы» [1]. И. Иллич прямо называет свой проект «демифологизацией школы». Эта тенденция отношения к мифу как иллюзорной форме бытия, продукту невежества и обмана, который должен быть искоренен разумом, берет свое начало от Аристотеля и развивается далее в философии эпохи Просвещения. Таким образом, миф дискредитируется в качестве атрибута или структуры образовательного процесса, акцентируется необходимость освободиться в процессе образования от мифов (мифологем), играющих негативную роль в формировании культурных и социальных качеств человека.

И. Иллич понимает миф как составную часть идеологии политической системы общества, направленной на манипулирование массовым сознанием. Школа, университеты и любые другие образовательные организации укрепляют существующие в обществе мифы, способствуя тем самым укреплению социального порядка. «Школьная система сегодня выполняет триеди-

ную функцию, характерную, как видно из истории, для могущественных церквей. Она является одновременно хранилищем социальных мифов, средством узаконения противоречий, содержащихся в этих мифах, и центром ритуальных действий, воспроизводящих и поддерживающих расхождения между этими мифами и реальностью» [1, с. 44].

К таким мифам И. Иллич относит, во-первых, *миф о согласованных ценностях*. Они, по его мнению, превращают человека в клиента социальных институтов: «Как только мы привыкаем к тому, что нам необходима школа, любая наша деятельность ставится в зависимость от других специализированных общественных институтов» [1, с. 45]. И. Иллич утверждает, что школа вводит людей в «миф постоянно производимых ценностей» или «миф бесконечного потребления». Эти мифы предполагают, что всякий созидательный процесс неизбежно производит что-то ценное.

Во-вторых, *миф об измеряемых ценностях*. Ранжирование, иерархия, эталоны, стандарты – все в мире может быть подвержено измерению, к правилам которого человек очень быстро привыкает, забывая о «неизмеряемом», в том числе о личностном росте, творческих усилиях, развитии критического мышления и сомнения. Поддерживая этот миф, школа, как пишет И. Иллич, «осмеливается разбивать учение на “содержание” по предметам, вколачивать в ученика программу, составленную из этих готовых блоков, и оценивать результаты в международном масштабе» [1, с. 46].

В-третьих, *миф об упакованных ценностях*, формирующий у человека установку, что весь процесс образования аналогичен процессу производства-продажи-покупки товара. Потребителей-учеников учат приспособлять свои желания к имеющимся на рынке ценностям, то есть не сам ученик выбирает, чему, как и зачем он должен учиться. Это делают за него учителя, программируя учебные планы согласно потребительскому рынку образовательных услуг.

В-четвертых, *миф о постоянном прогрессе*. Система образования построена таким образом, что старается «втянуть» человека в состязание за потребление все новых и новых учебных программ, в продвижение ко все более высоким уровням обучения. Однако, как отмечает И. Иллич, «развитие, понятое как бесконечное потребление, то есть вечный прогресс, не может привести к зрелости. Приверженность общества

бесконечному количественному росту не оставляет места естественному развитию» [1, с. 48].

В результате поддержки мифов школа, согласно концепции И. Иллича, воспитывает конформистов, послушных исполнителей, формирует отчужденное от человека пространство потребления образовательных услуг, тем самым лишая образование его подлинного смысла и человеко-творческой функции, создавая и укрепляя мифы об образовании как ценности и цели прогресса. На самом деле образование должно помогать в решении задачи развития всеобщей «конвивальности», которая обозначает автономные и творческие взаимоотношения между людьми, с одной стороны, и между людьми и окружающей средой – с другой.

И. Иллич декларирует идею конституционной отмены монополии школы, а в качестве возможной модели реорганизованного образования предлагает открытую «сетевую» модель в соответствии с четырьмя типами источников знания (вещи и материальная среда, модели поведения, помощь старших, контакт со сверстниками). Каждый тип источника знания предполагает свой тип «передающих» эти знания за пределами традиционного школьного пространства: библиотекари, сотрудники музеев, специалисты на предприятиях, руководители клубов и общин, преподаватели-наставники и т. п. Требование деинституционализации образования и «демистификации» общества является, безусловно, утопическим, но оно сыграло определенную роль в провоцировании дискуссии о современных теоретических и практических проблемах образования и его социальных институтов.

В этом же демифологизаторском ключе развивает свою мысль об образовании в работе «Педагогика угнетенных» бразильский педагог и философ Паулу Фрейре [8]. Свою концепцию П. Фрейре создавал в 1970-е гг., опираясь на идеи Ж.-П. Сартра и Э. Мунье, Э. Фромма и М. Бубера, Мао и Че Гевары, М. Л. Кинга и Г. Маркузе. Испытал он и влияние идей И. Иллича.

По мнению П. Фрейре, современное образование представляет собой «педагогику угнетения и манипуляции» [8, с. 14], которую необходимо изменить, и не только в теории, но и на практике, вплоть до революционных действий. Традиционное «банковское образование», при котором ученики превращаются в «хранилища» безжизненных и окаменелых знаний, лишь симулирует процесс подлинного творческого образования и

создает так называемую «культуру молчания». Ученики в этом случае оцениваются при помощи разнообразных итоговых квалификационных экзаменов, отражающих всего лишь успешность передачи информации (механически воспроизведенного материала) от преподавателя и запоминания ее учениками. Следовательно, в результате такого механистического «банковского» образования неизбежно возникают образовательные структуры контролирующего, надзирающего характера, а приоритетными задачами образования становятся освоение зубрежки, подавление развития критических способностей учеников и, в итоге, максимально полное сохранение существующего социального порядка.

Говоря о «*мифах старого порядка*», П. Фрейре, как и И. Иллич, видит в них способ превращения объективной реальности в ложную, искаженную. Мифологизирование приравнивается к сектантству, лишает человека свободы мыслить и делать выбор. Освобождение человека от мифов и стереотипов изжившей себя педагогики создаст условия для бесконечного становления, непрерывного, подлинного диалога между людьми, природой и Богом. В этом диалоге заключается суть настоящего образования на основе собственного жизненного опыта, критического мышления, активной позиции, а не через навязанные и надуманные мифологические шаблоны и схемы.

Таким образом, рассмотренное с культурологических позиций традиционное образование оказывается, по сути дела, процессом мифопождения, а его культуротворческая роль сводится к закреплению в сознании непроблематизированных идеологически и политически ангажированных смыслов.

Интересным и плодотворным, хотя и небесспорным, является, на наш взгляд, комплекс идей о сущности и специфике современного образования Дитера Ленцена – немецкого философа и педагога, президента Гамбургского университета, члена Европейской Академии наук и искусств [9, 10, 11, 12, 13, 14]. Его книги и статьи, к сожалению, до сих пор не переведены и доступны на русском языке лишь в пересказе [2, с. 381-453].

В ряде своих работ, в том числе и в статье «Миф, метафора и симуляция: о перспективах систематической педагогики в эпоху постмодернизма» [11], Д. Ленцен позиционирует себя как исследователь, прежде всего, культуры, а в ее рамках и образования. Постмодернизм в его трактовке выступает как «интеллектуальная

рефлексия современной культурной ситуации, парадоксальным образом реализовавшаяся в образовании» (здесь и далее перевод автора. – *Е. В. Савелова*) [11, s. 41].

Образование является процессом развертывания человеческого бытия, его многомерного и объемного становления. Уникальность этого процесса для каждого человека невозможно описать в логике стандартизированных педагогических теорий. Более того, сама педагогика, по Д. Ленцену, изначально была создана под решение задач проекта Просвещения (проекта Модерна, по Ю. Хабермасу) и полностью исключала возможность экзистенциальной интерпретации и образования, и человека как *Homo educandus*.

На протяжении всей истории культуры Нового времени педагогические теории конструировали относительно достоверную знаковую реальность, опираясь на, казалось бы, надежные принципы рационализма. Однако к концу XX в. достоверность была утрачена, «нить, связующая педагогов-теоретиков с практикой, разорвалась» [11, s. 41], а педагогические теории стали продуцировать знаки-симулякры, не имеющие никакого отношения к действительности. Знаки перестают обозначать даже отсутствие реальности, они вообще больше не указывают на реальность, они начинают симулировать реальность. Реальность замещается знаками, связи между знаком и обозначаемым больше не существует.

Д. Ленцен пишет: «Положение, в котором оказалась наша культура, напоминает ситуацию в кабинете врача, куда пришел пациент, подозреваемый в симуляции. Поскольку симулянт для убедительности изображает симптомы предполагаемой болезни, с уверенностью утверждать, болен он или нет, больше невозможно» [11, s. 50]. Иными словами, «реальность воспитания», о которой говорили все педагогические теории, давно превратилась, по мнению Д. Ленцена, в сверхреальность симуляции.

Рационализм в педагогических теориях приводил к тому, что «естественный человек» Ж.-Ж. Руссо не только терял свою реальность, но и сам трактовался в духе Ж. Бодрийяра как симулякр, как порождение теоретической абстракции. Принцип, заложенный в основание педагогической программы Просвещения, порождал фантомы и миражи, по сути,

превращая живых детей из плоти и крови в объекты воспитания [11, s. 52].

Таким образом, систематическая педагогика, апеллирующая к Просвещению, задуманная прежде всего как средство рационализации и упорядочения представлений о мире, проявилась в совершенно противоположной ипостаси. Вместо непогрешимости и объективности педагогического знания педагогика в постмодернистских «одеждах» утратила и реальность, и человека. И сама образовательная реальность под воздействием систематической педагогики постепенно «денатурировалась» и не только не способствовала синтезу человека, но и все более дробила его целостность во множестве педагогических объективаций. Безликие институциональные системы образования выявили в XX в. свою беспомощность и непродуктивность, а педагогические теории, поддерживающие их, напоминают, по выражению Д. Ленцена, «коньковый брус, защищающий крышу от обрушения» [11, s. 48]. Поэтому деконструкция их мегаструктур, компроментация «дискурса власти» должна непременно произойти и перераспределить образовательные функции между другими социальными инстанциями «микроуровня» (например, семья, рабочие коллективы, группы по возрастам и интересам и т. д.).

Опираясь на исследования в области синергетики (У. Матурана, Ф. Варела) и теории систем (Н. Луман), Д. Ленцен определяет образовательное пространство как совокупность процессов самоорганизации, как аутопойесис, осуществляемый автономно, через редукцию сложности окружающей среды. Гетерогенность и изменчивость образовательного пространства следует принять как необходимое условие становления человека в принципиально не завершаемом движении по полю выбора возможностей. И в этом пространстве, по Д. Ленцену, важную роль может сыграть *миф*.

Вопреки сложившейся традиции негативной оценки мифа в образовании, Д. Ленцен в своей концепции обращается к мифу как к культурной универсалии, которая может способствовать преодолению кризиса в современном образовании. Согласно Д. Ленцену, актуализация понятия «миф» не означает расхожего определения образования как конгломерата «педагогических мифов». Миф интерпретируется Д. Ленценем как особый феномен, «вовсе не иссякший в почве логоса в античные времена и

не исчезнувший вместе с Просвещением» [11, s. 57]. Исторически миф оказался первым языком описания, благодаря которому стало возможным и удобным выражать и передавать в знаково-символической форме из поколения в поколение вечные модели-образцы личного и социального поведения, сущностные законы и нормы социального и природного космоса. С помощью мифа находят свое выражение и абсолютные ценности, и парадигмы всех видов человеческой деятельности. В мифе счастливо соединяются рациональное и иррациональное, материальное и идеальное, теоретическое и практическое начала.

Миф способен гармонизировать отношения между человеком и миром, человеком и человеком, человеком и обществом. С одной стороны, миф предстает как сложноорганизованная знаково-символическая система, способствующая упорядочиванию мира и оптимальному ориентированию человека в хаосе бытия. С другой стороны, особенность мифа – смысловая странность и алогичность. Миф сохраняет в своей системе элементы «внешнего» мира, однако утверждает для них иные законы и связи, иной смысл. Он предполагает наличие самых невероятных комбинаций и сочетаний смыслов, которые не регламентируются никакими иными кодами, кроме собственно мифологического.

Реальность, создаваемая мифом, – идеальное пространство свободы и вечного самодвижения и саморазвития. Миф заключает в себе сильнейший потенциал воспитания человека через стимулирование его к выбору из множества альтернатив, вариантов сюжетов. В истории культуры мифы обретают текстовую, повествовательную форму и в этом виде представляют собой, по выражению Д. Ленцена, «великую мифологию воспитания» [11, s. 58]. В каждой культуре они облекаются в новую форму, но сохраняют свою воспитательную ценность и смылосозидающую силу. К таким мифам относится, например, миф о блудном сыне.

Иными словами, возвращение к мифу, противостоящему рациональным схемам объяснения и конструирования реальности, трактуется Д. Ленценем как неизбежное и позитивное событие современной культуры, как свидетельство несостоятельности систематической педагогики и возможность вернуть человека из «эстетической галлюцинации реальности» [11, s. 50] в ситуацию подлинного образования. «Мифология детства»,

по Д. Ленцену, – единственный путь к становлению целостности человека в модусе «возможного», выявляющий экзистенциально-антропологические основания его бытия.

Таким образом, как мы видим, постмодернистские идеи применительно к образованию предполагают не только критику, но и полную ревизию и радикальный пересмотр всех оснований, на которых держится современная европейская культура. Анализ некоторых идей постмодернистской философии образования позволяет увидеть новые векторы в направлении исследований образования. Например, стремление выявить и по-иному интерпретировать взаимодействие и взаимообусловленность образования и мифа. Современная культура продолжает продуцировать мифы, призванные связывать и канализировать общественную энергию, удовлетворять запросы общества массового потребления. Конвергенция понятий мифа и образования открывает новые методологические возможности в теоретическом осмыслении современной культурно-образовательной ситуации.

Библиографический список

- Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: фрагменты из работ разных лет [Текст] / И. Иллич ; под ред. Т. Шанина ; пер. с нем. М. Чередниченко ; пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского. – М. : Просвещение, 2006. – 149 с.
- Лобок, А. М. Антропология мифа [Текст] / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
- Маркова, О. Ю. Мифы, идеалы и реальность образовательного процесса [Текст] / О. Ю. Маркова. – СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000. – 169 с.
- Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
- Савелова, Е. В. Сад расходящихся тропок: современное образование в координатах мифа [Текст] / Е. В. Савелова // Философские науки. – 2007. – № 5. – С. 100-114.
- Савелова, Е. В. Экзистенциальная аналитика мифа и образования как универсальных культурных форм [Текст] / Е. В. Савелова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2010. – № 3 (52). – С. 90-93.
- Тюнников, Ю. С. Педагогическая мифология в профессиональном сознании современного педагога [Текст] / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко // Философские науки. – 2006. – № 1. – С. 97-111.
- Фрейре, П. Педагогика угнетенных [Текст] / П. Фрейре ; пер. с англ. И. В. Никитиной, М. И. Мальцевой-Самойлович. – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018. – 288 с.
- Lenzen, D. Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1997. 249 S.
- Lenzen, D. Mythologie der Kindheit. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 1985. 380 S.
- Lenzen, D. Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne // Zeitschrift für Pädagogik. 1987, 33, Heft 1. S. 41-60.
- Lenzen, D. Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Mithexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft // Zeitschrift für Pädagogik. 1991, 27.
- Lenzen, D. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. – Stuttgart: Klett-Cotta. 1992. 631 S.
- Luhmann, N., Lenzen, D. Schriften zur Pädagogik. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2004. 278 S.

Reference List

- Illich, I. Osvoboždenie ot shkol. Proporcional'nost' i sovremennij mir: fragmenty iz rabot raznyh let = Exemption from schools. Proportionality and the modern world: fragments from works of different years [Tekst] / I. Illich ; pod red. T. Shanina ; per. s nem. M. Cherednichenko ; per. s angl. Ju. Turchaninovoj, Je. Gusinskogo. – M. : Prosveshhenie, 2006. – 149 s.
- Lobok, A. M. Antropologija mifa = Myth anthropology [Tekst] / A. M. Lobok. – Ekaterinburg : Bank kul'turnoj informacii, 1997. – 688 s.
- Markova, O. Ju. Mify, idealy i real'nost' obrazovatel'nogo processa = Myths, ideals and reality of the educational process [Tekst] / O. Ju. Markova. – SPb. : SPbGJeTU «LJeTI», 2000. – 169 s.
- Ogurcov, A. P. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaja filosofija obrazovaniya. HH vek = Images of education. Western philosophy of education. XX century [Tekst] / A. P. Ogurcov, V. V. Platonov. – SPb. : RHGI, 2004. – 520 s.
- Savelova, E. V. Sad rashodjashhihsja tropok: sovremennoe obrazovanie v koordinatah mifa = Garden of diverging paths: modern education in the coordinates of myth [Tekst] / E. V. Savelova // Filosofskie nauki. – 2007. – № 5. – S. 100-114.
- Savelova, E. V. Jekzistencial'naja analitika mifa i obrazovaniya kak universal'nyh kul'turnyh form = Existential analytics of myth and education as universal cultural forms [Tekst] / E. V. Savelova // Gumanitarnye i social'no-jekonomicheskie nauki. – 2010. – № 3 (52). – S. 90-93.
- Tjunnikov, Ju. S. Pedagogicheskaja mifologema v professional'nom soznanii sovremennogo pedagoga = Pedagogical mythology in a modern teacher's professional consciousness [Tekst] / Ju. S. Tjunnikov, M. A. Maznichenko // Filosofskie nauki. – 2006. – № 1. – S. 97-111.

8. Frejre, P. Pedagogika ugnjetennyh = Pedagogics of the oppressed [Tekst] / P. Frejre ; per. s angl. I. V. Nikitin-
oj, M. I. Mal'cevoj-Samojlovich. – M. : KoLibri, Azbuka-
Attikus, 2018. – 288 s.
9. Lenzen, D. Bildung und Weiterbildung im Er-
ziehungssystem. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
249 S.
10. Lenzen, D. Mythologie der Kindheit. – Reinbek
bei Hamburg: Rowohlt. 1985. 380 S.
11. Lenzen, D. Mythos, Metapher und Simulation.
Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Post-
moderne // Zeitschrift für Pädagogik. 1987, 33, Heft 1.
S. 41-60.
12. Lenzen, D. Pädagogisches Risikowissen, My-
thologie der Erziehung und pädagogische Mūthexis. Auf
dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft //
Zeitschrift für Pädagogik. 1991, 27.
13. Lenzen, D. Theorien und Grundbegriffe der Er-
ziehung und Bildung. – Stuttgart: Klett-Cotta. 1992.
631 S.
14. Luhmann, N., Lenzen, D. Schriften zur Pädagog-
ik. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2004. 278 S.