

Даринская Л. А.

ПЕДАГОГИКА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ. ОТ ПРОСВЕЩЕНИЯ К ПОСТМОДЕРНИЗМУ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/28.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 72-76. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

1. Данилова Л. Н. Перспективы использования опыта финской школы в процессе реформирования немецкого образования // Ярославский педагогический вестник. - 2006. - № 3. - С. 124 - 128.
2. Schlune U. Die finnische Schule in aller Munde: Ein Reise- und Erfahrungsbericht // Schule heute. - 2004. - № 11. - С.11-15.

ПЕДАГОГИКА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ. ОТ ПРОСВЕЩЕНИЯ К ПОСТМОДЕРНИЗМУ

Даринская Л. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

Развитие той или иной отрасли гуманитарного знания, в том числе и педагогики, неразрывно связано с ходом истории и с движением философской мысли. Какими были взгляды на педагогику на рубежах XVIII - XIX, XIX - XX и XX-XXI веков? Чем определялась специфика образования на этих временных стыках? Поиск ответов на поставленные вопросы следует начать с характеристики двух основных понятий, которые, по сути, есть вехи рассматриваемого периода, и, как мы увидим ниже, являются ключевыми.

Просвещение - интеллектуальное и духовное движение конца XVII - начала XIX вв. в Европе и Северной Америке. Оно явилось естественным продолжением гуманизма Возрождения и рационализма начала Нового времени, заложивших основы просветительского мировоззрения: отказ от религиозного миропонимания и обращение к разуму как к единственному критерию познания человека и общества. Название закрепилось после выхода статьи И.Канта *Ответ на вопрос: что такое Просвещение?* (1784). Основными теоретиками на разных этапах были Локк, Монтескье, Вольтер, Дидро, Руссо, Гердер и др.

Постмодернизм - понятие, используемое современной философской рефлексией для обозначения характерного для культуры сегодняшнего дня типа философствования, содержательно-аксиологически дистанцирующегося не только от классической, но и от неклассической традиций и конституирующего себя как пост-современная, то есть постнеклассическая философия. Постмодернизм явился результатом отрицания отрицания. В своё время модернизм отверг классическое, академическое искусство и обратился к новым художественным формам, часто не создавая взамен ничего жизнеспособного. Оторванность модернизма от жизни привела к возникновению нового этапа художественного развития в виде постмодернизма, провозгласившего возврат к премодернистским формам и стилям на новом уровне. Ведущие представители - Барт, Батай, Бодрийяр, Делез, Деррида, Гваттари, Лиотар, Фуко и др. Сам термин был впервые употреблён в книге Р. Ранвица «Кризис европейской культуры» (1917); в 1934 использован у Ф. де Ониза для обозначения авангардистских поэтических опытов начала XX в., радикально отторгающих литературную традицию; А. Тойнби в книге «Изучение истории» (1947) придаёт ему культурологический смысл: постмодернизм символизирует конец западного господства в религии и культуре. В конце 1960-1970-х гг. данное понятие использовалось для обозначения новых тенденций в архитектуре и искусстве (Ч. Дженкс). Начиная с 1979 г. (после работы Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна: доклад о знании») постмодернизм утверждается в статусе философской категории, фиксирующей ментальную специфику современной эпохи в целом. Состояние утраты ценностных ориентиров воспринимается теоретиками постмодернизма позитивно. Научное знание подвергается критике. Постмодернизм - это безусловная антитеза культуре, базирующейся на ценностях и идеалах Просвещения.

Как видим, практически две крайности. Как же происходило смещение ценностей и задач в области образования? Что представляла собой педагогическая наука в начале своего становления и перед какими вопросами она стоит сегодня? Попытаемся выявить специфику изменения взглядов на образование, а также ответить на вопрос: как появился в педагогике постмодернизм? И появился ли он?

Зарубежное образование на рубеже XVIII - XIX веков

После Французской революции 1789 года в педагогических идеях Просвещения увидели основу воспитания члена нового общества. Так, представитель французского Просвещения Ж. А. Кондорсе в «Докладе об общей организации народного образования» (1792) подчеркнул независимость системы образования от любого политического давления; образование мыслилось им как способ удовлетворения потребностей человека в благосостоянии, познании, использовании своих прав и обязанностей, усовершенствовании в своей профессии и выполнении общественных обязанностей. Его современник Л. М. Лепелетье считал, что даже если образование является собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех. Идеи Кондорсе и Лепелетье нашли отклик в последующем развитии образования в Европе.

Педагогические идеи в немецкой философии наиболее ярко выражены Кантом, который вслед за Руссо полагал, что нравственность и доброта не определяются знаниями, что в человеке от природы существуют задатки добра. Но в отличие от Руссо Кант отвергал мысль, будто культура и общество приносят преимущественно зло. Он подчёркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животной-дикого состояния.

Заметным толчком в развитии педагогической мысли явились философские труды Гегеля, который утверждал, что человек является продуктом истории и что разум и самопознание - результат деятельности

человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя, он высоко оценивал преобразующую роль воспитания. Мыслитель диалектически совместил историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретно-исторического процесса. Благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

В истории мировой педагогики Песталоцци, швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения, известен как подвижник воспитания униженных и оскорблённых. Он надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. Опыт Песталоцци оказал большое влияние на западноевропейскую педагогику XIX века, в России идеи Песталоцци популяризировал и переосмыслил К. Д. Ушинский.

Деятельность Гербарта - философа, психолога, выдающегося педагога, положила начало систематизации знаний в области педагогики. Педагогика, по Гербарту, будучи самостоятельной наукой, опирается на т. н. практическую философию (этику и психологию). С помощью этики намечаются педагогические цели, с помощью психологии - способы их осуществления. Гербарт был первым педагогом, попытавшимся дать философско-психологическое обоснование целей и средств воспитания, вследствие чего педагогика была представлена систематически развитым и в то же время строго дифференцированным единым целым. Он был первым, кто привёл обучение в соответствие с законами мышления.

Образование в России на рубеже XVIII - XIX веков

Во второй половине XVIII века в России были предприняты попытки реформировать систему образования. Это было продиктовано, в большей степени, заботой власти о воспитании в стране «новой породы людей», способной служить опорой престолу и претворять в жизнь замыслы монарха. Сама Екатерина II придерживалась идеи Просвещения и мечтала о том, чтобы народ был как можно более образован. Активным проводником такого курса стал Бецкой, выдающийся педагог и организатор учебного дела. Основываясь на идеях французских просветителей, Бецкой полагал, что изолированный от семьи и переданный на попечение воспитателей ребёнок может вырасти идеальным человеком, и решительно высказывался за создание закрытых учебных заведений интернатского типа, принимающих детей в 5-6-летнем возрасте и выпускающих их в жизнь к 18-20 годам. Так были открыты Воспитательные дома в Москве и в Петербурге, созданы общества благородных девиц, преобразованы кадетские корпуса. Бецкой призывал педагогов осуществлять взаимосвязь между умственным, физическим и нравственным воспитанием, считаться с индивидуальными особенностями ребёнка и его возрастом, не допускать телесных наказаний.

В 1782-1786 гг. в России была проведена школьная реформа, создавшая систему единообразно организованных учебных учреждений с едиными учебными планами и общей методикой («народные училища»). Однако открывались новые учебные заведения, как правило, в городах, тогда как сельское население фактически оставалось вне образования. Подобное положение дел не могло не вызывать нареканий государственной образовательной политике. Так, А. Н. Радищев обращал серьёзное внимание на задачи и пути формирования «сынов отечества», русских патриотов, граждан великой России. Писатель и просветитель, он требовал широкого и полноценного образования для всех россиян независимо от их сословной принадлежности, так как истинные «сыны отечества» должны быть не только среди дворян, но и среди крестьян, поэтому все должны получить соответствующее образование. С его точки зрения требовалось не просто воспитание личности, а политическое воспитание человека, всесторонне подготовленного к переустройству общества на основе идеала справедливости.

В начале XIX века система народного образования была перестроена. В 1802 г. было образовано Министерство народного просвещения во главе с Завадовским, а в 1803 - опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», Положение об устройстве учебных заведений, в 1804 - «Устав учебных заведений, подведомых университетам» - эти документы и определяли структуру системы образования в первой четверти XIX века. Основными её звеньями стали приходские и уездные училища, гимназии и университеты. Вся европейская часть России была поделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский - с университетом во главе каждого из них. Обязанности университетов, которые получили автономию, расширились: помимо выполнения традиционных учебно-научных функций, они должны были руководить деятельностью гимназий своего округа, осуществлять методический и инспекторский контроль. Все звенья народного образования находились в вертикальной зависимости, перед ними в качестве одной из задач ставилась подготовка учащихся к переходу на новый уровень обучения.

Участие России в военной кампании против Наполеона прервало начавшиеся преобразования. Тем не менее, было понятно, что российское общество нуждается в элите, соответствующей времени и политическим задачам. Поэтому нельзя не упомянуть о создании в 1811 году в Царском селе по инициативе Сперанского знаменитого Царскосельского лицея, которому покровительствовал сам император, а в правах лицей был приравнен к университетам.

Первый рубеж. Результаты.

Для создания и укоренения определённой системы образования необходим крепкий и надёжный фундамент, каковым и явилась на рубеже XVIII - XIX вв. философия Просвещения, давшая толчок к развитию образования в Европе. Новому времени нужны были новые люди. Безусловно, такой почти революционный переход от старого образования к образованию нового типа не мог совершиться очень быстро. Укоренение новых педагогических идей происходило практически в последующее время: и в XIX, и даже в XX веке.

Отечественное образование рубежа XVIII - XIX веков также было пропитано идеями Просвещения. Однако проведённых преобразований было явно недостаточно. Налицо полная зависимость образования от воли императора, от политической ситуации. В таких условиях трудно было бы говорить о всеобщем и равнодоступном образовании.

Педагогика как наука на рубеже XVIII - XIX веков также определила эпоха Просвещения. Становление педагогики как систематически развитого и структурированного знания - это, прежде всего, результат интенсивного развития науки и техники.

Зарубежное образование на рубеже XIX-XX веков

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики нового времени. В поле её зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке. Особенно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания. Произошло становление национальных образовательных систем.

На эволюцию школьного образования существенное влияние оказали события мирового и общеевропейского масштаба, а также социальные процессы в каждой стране. Роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных проблем при создании систем национального образования. Создавались учебные заведения классического и современного образования. Последние получали всё большее распространение, будучи знаком нового времени.

В середине XIX в. на смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, приходят философские концепции, ориентированные на данные «позитивных» наук (социологии прежде всего). Философия «позитивизма» в педагогике представлена идеями Конта, Милля, Спенсера и ряда других учёных. Так, в статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее «полезного» для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, лишь второстепенное «украшение», страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма. Приобретение полезного образования - важный гарант индивидуальной свободы, к которой, по его мнению, тяготело общество.

Специально занимался вопросами воспитания Ф. Ницше, оставив после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Порок обычного образования Ницше видел в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, ведущей к снижению общей культуры, порождающей эгоизм учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование недостаточно внимания уделяло изучению родного языка и истории как трансляторов духовной культуры. Ницше выделил также проблему элитарного воспитания, которое он считал необходимым.

В первой половине XX столетия в педагогике произошли существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объём знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабах (Лига нового воспитания, Международное бюро просвещения и др.).

Потребность в обновлении школы и педагогики становилась всё более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира.

Незыблемые до того теории, прежде всего герbartианство, спенсерианство оказались под вопросом. Направленные главным образом на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали жёсткое управление педагогическим процессом, отводя в нём первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерному интеллектуализму полноценного образования, порождали авторитарное вмешательство в процесс учения, лишали учащихся самостоятельности, ограничивая их инициативу регламентированием. В результате, в первой половине XX века в зарубежной педагогике выстраиваются две основные парадигмы. Одна из них - «педагогический традиционализм» - продолжение прежней педагогической мысли. Другая - «новое воспитание» - определенная альтернатива такой традиции.

Отечественная педагогика на рубеже XIX- XX веков

Во второй половине XIX века в России, как и в западных странах, наблюдается интенсивное развитие педагогической мысли. В этот период был осуществлён переход к национальному содержанию образования (реформы министра П.Н.Игнатъева), создана массовая народная школа, получила развитие система массового женского образования, профессионального и высшего. В эти годы сложилось достаточно мощное общественное движение, с которым связано участие широких кругов интеллигенции в культурно-просветительской работе, создание воскресных школ, возникновение специальных издательств, развитие педагогической журналистики и т.п.

Вместе с тем доминирующее значение в образовательной практике представленного периода имела теория классического образования, на которую ориентировались официальные круги России и деятели Министерства Народного Просвещения (Ф. Ф. Зелинский, Г. Г. Зоргенфрей, М. Н. Катков, А. А. Киреев, А. А.

Мусин-Пушкин, К. П. Победоносцев, В. В. Розанов, Д. А. Толстой) [Савин 1998]. Альтернативу официальной педагогической доктрине составляли теории формального и материального образования (М. Н. Катков, В. В. Розанов). Хотя некоторая часть представителей теории формального обучения (Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин) выступала против схоластических принципов воплощения классицизма в педагогическую действительность. Так, Н. И. Пирогов восстанавливал связь педагогики с этикой, и те христианские идеалы, на которые он призывал ориентироваться, были основой народной жизни на протяжении многих веков.

Оппозиционной как педагогическому классицизму, так и теории формального обучения являлась теория материального образования (Н. В. Дерюжинский, Д. И. Менделеев, К. Д. Ушинский), обосновывающая концепцию естественнонаучного образования как основы всей системы народного просвещения.

Окончательное установление государства диктатуры пролетариата положило конец разногласию научных мнений. Постепенно была определена основная догматика и очерчены предельные границы свободы научного исследования. Главным среди утверждённых властями «догматов» был тот, что учение марксизма-ленинизма обладает огромным воспитательным потенциалом, раскрыть и реализовать который призвана педагогика.

Второй рубеж. Результаты.

На рубеже XIX-XX вв. в странах Западной Европы происходит формирование педагогики нового времени. В это время осознаётся ценность и неповторимость человека. Происходит интенсивное развитие педагогической науки, не совсем, возможно, последовательное, но имевшее свои результаты. Идеи Просвещения по-прежнему сохраняются, но развиваются и дополняются.

Период середины XIX - начала XX века - это время поисков новых векторов в общественно-экономическом и социально-экономическом развитии нашей страны. Закладываются основы демократических либеральных принципов государственного устройства, плюралистических ценностей в духовном и культурном развитии общества. Педагогика оказывается тесно связана с философией, что было оправдано отчасти и влиянием западных философских идей, распространённых в России, а также особенностями внутренней ситуации в стране.

Следует отметить, что классическая русская педагогика XIX столетия далеко не исчерпывается именами Ушинского, Пирогова, Толстого. Взгляды значимых общественных деятелей того времени, таких как Чернышевский, Добролюбов, Лесгафт, Каптерев и др., во многом изменили и обогатили педагогику.

Образование в меняющемся мире (на рубеже XX-XXI веков)

Развитие педагогики мыслится как результат совокупности многих процессов, происходящих в обществе. Будучи зарождённой в эпоху Просвещения, педагогика не только впитала в себя просветительские и гуманистические идеалы, но и ищет новые пути развития, которые предлагают в том числе и постмодернистские концепции образования. И хотя философы и культурологи до сих пор продолжают спорить, действительно ли в культуре наступил постмодернистский этап или же это просто новый виток модерна, или совсем новая, ещё не изученная форма культуры [Огурцов 2001], тем не менее, понятие «постмодерн» прочно вошло во все сферы социокультурной жизни.

Что же подразумевается под понятием «постмодернизм в образовании»?

Первый из поворотных моментов постмодернизма, который отмечают многие исследователи [Извеков А. И., Огурцов А. П., Рогозянский А., Greenberg С., Bloland Н. G. и др.], это отрицание объективности любого явления, факта и т.д., то есть полная субъективность получаемого или транслируемого знания. Такая субъективность знания, субъективность любого опыта ведёт к тому, что в современной философской системе отсутствует точка опоры. Возможным становится всё, необходимо лишь обосновать легитимность конкретного факта или явления. Вопрос о том, что же является правдой, теряет свою актуальность, так как истинным может стать любое утверждение, если его убедительно обосновать. Знание становится контекстуальным, субъективным, релятивным. Постмодернизм вносит сомнение в возможности упорядоченности действительности, ставит под вопрос любое явление, любой факт, тем самым подрывая основы традиционной системы образования, где существовало понятие объективного, непреложного знания. Это ведёт к формированию плюралистического подхода к знанию, к необходимости множественного подхода к одному и тому же факту, что порождает проблемы при трансляции знаний или восприятии их школьниками или студентами. Человек сталкивается с информацией, где любая её часть может оказаться в равной степени или правдой или вымыслом, но это уже и не важно, так как категории правдивости/ложности в свете постмодернистской парадигмы не играют никакой роли. Важно лишь то, как можно использовать данную информацию в субъективных целях и что с её помощью достичь. Постмодернизм привнёс в образование сомнение в знании, само слово «знание» устарело и теперь всё чаще вместо него используется такое понятие, как «информация».

Таким образом, постмодернизм предполагает стирание границ между отдельными фактами, стирание всяческих границ вообще, отсутствие систем верификации знания. Единственная ценность знания состоит в его функциональности. Знание становится прикладным [Braund R.]. При наличии информации и умении правильно её использовать человек может достигнуть чуть ли не больших результатов, чем тот, кто обладает фундаментальными знаниями в конкретной области, но не умеет их использовать.

Другая проблема - это общедоступность знания. С одной стороны, общедоступность информации через Интернет соответствует современным человеческим ценностям равенства, гласности. Но и вследствие релятивизма современного знания его верификация невозможна. С другой стороны, постмодернизму свойствен-

на ещё и философия унификации. Стирание любых границ приводит к тому, что знанием/информацией теперь может обладать каждый. Теперь далеко не всё зависит от талантов учащегося, а ещё и от его возможностей доступа к средствам информации.

Вместе с тем постмодернизм может рассматриваться и как источник плодотворных новых практических идей. Так, помещение старой идеи в новый контекст придаёт ей совершенно новое звучание, порождает новые её практические реализации, в результате - возникает новое поле методов, дающих решение прежде неразрешимых педагогических задач. Но это не значит, что постмодернизм - ключ к решению всех педагогических проблем, он просто показывает мощный источник конструктивных, проверенных практикой и систематизированных идей, которые уже нашли своё применение в разных областях человеческого знания [Петров А. Е.].

Третий рубеж. Результаты.

Кардинальная направленность современного образования на демократизацию и гуманизацию, многообразие образования и плюрализм его форм, дифференциацию и интеграцию его содержания, личностно-ориентированное обучение и педагогику сотрудничества, безусловно, требует объяснения на основе каких-то более общих методологических позиций, не исчерпываемых постмодернистскими концепциями. Исходя из основных постулатов постмодернизма («смерть автора», «смерть субъекта», отрицание научного знания и проч.), нигилизм, лежащий в его основе, всё-таки чрезвычайно радикален, а педагогика теряет всякий смысл и как наука, и как практика. Трудно представить абсолютно постмодернистскую педагогику. Но самое главное, что дали постмодернистские идеи - это шанс пересмотреть многие позиции современного образования, берущие своё начало со времён Просвещения. Очевидно, что необходим баланс между традиционной образовательной системой и инновационными подходами к обучению и воспитанию. Но можно ли привести к компромиссу «старую» и «новую» систему? Возможно, будущее предложит нам верный способ соединить эти два разные начала.

Список использованной литературы

1. **Бим-Бад Б. М.** Педагогические течения в начале XX века. - М., 1998.
2. **Газман О. С.** Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // География в школе. - 1997. - № 4.
3. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. - М., 1998.
4. **Джуринский А. Н.** История зарубежной педагогики. - М., 1998.
5. **Егоров С. Ф.** Классическая русская педагогика XIX века: история и современность // Педагогика. - 2002. - № 4.
6. **Зуев Д. Д.** Гуманная педагогика - потребность школы XXI века // Экология и жизнь: научно-популярный журнал. - М., 2001. - № 4.
7. **Извеков А. И.** Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Инновации и образование: Сб. материалов конф. - СПб., 2003. - Серия «Symposium». - Вып. 29.
8. **Икеда Дайсаку, Садовничий В. А.** На рубеже веков: диалоги об образовании и воспитании. - М., 2004.
9. **История педагогики и образования: от зарождения воспитания до конца XX века** / Под ред. А. И. Пискунова. - М., 2001.
10. **Кузьмина С. Л.** Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи // Педагогика. - 2001. - № 5.
11. **Кусжанова А. Ж.** Социально-философские проблемы теории образования. - СПб, 2003.
12. **Нейматов Я. М.** Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. - М., 2002.
13. **Савин М. В.** Развитие гуманитарной направленности содержания гимназического образования в России второй половины XIX - начала XX вв.: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1998.
14. **Огурцов А. П.** Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. - 2001. - № 3-4.
15. **Рогозянский А.** Школа и ситуация постмодерна // Русская линия. - 2006. - № 8.
16. **Greenberg Clement.** Beginnings of Modernism // University Of Minnesota Press, 2007.
17. **Early Gerald.** American Education and Postmodernist Impulse // American Quarterly. - Vol. 45. - No. 2. Special Issue on Multiculturalism (Jun., 1995).
18. **Boland H. G.** Postmodernism and Higher Education // The Journal of Higher Education. - Vol. 66. - No. 5 (Sep.-Oct., 1995).
19. **Bleakley A.** Postmodernism and Education. - <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/postmodernism/pmhome.htm>.
20. **Beck Clive.** Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education - http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM.
21. **Braund Roger.** Postmodernism and You: Education. - <http://www.thewychefamily.com/beliefs/postmodern-education.html>.
22. **Daniel John.** Education in a New Postmodern World. - <http://www.unesco.org/education/html/speeches/brazilia.shtml>.
23. **Neill James.** Post-Modernism & Outdoor Education. - <http://wilderdom.com/Postmodernism.htm>.
24. **Blake Nigel, Smeyers Paul.** Thinking Again: Education after Postmodernism. - <http://www.alibris.com/search/books/qwork/6663721/used/Thinking%20Again:%20Education%20After%20Postmodernism>.
25. **Usher Robin, Edwards Richard.** Postmodernism and Education. - <http://www.questia.com/library/book/postmodernism-and-education-by-richard-edwards-robin-usher.jsp>.
26. **Васильцов М. В.** Психолого-педагогические условия эффективного использования современных информационных технологий в учебном процессе. - <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/41666>.
27. **Петров А. Е.** Некоторые проблемы педагогического постмодернизма. - http://www.penza.fio.ru/vio/02/cd_site/Articles/Art_0_3.htm.
28. **Огурцов А. П.** Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования. - <http://www.phil63.ru/postmodernizm-v-kontekste-novykh-vyzovov>.