

У статті встановлюється потенціал освітніх моделей та педагогічних і дидактичних теорій як сучасних рефлексивних форм репрезентації знань стосовно освіти. Зокрема, здійснено аналіз модельного напрямку педагогічного знання, перспектив інтеграції дидактики з педагогічною психологією, лінгвістикою, методологією. Переосмислено і упорядковано за ступенем програмності такі основні елементи освітнього поля, як «освітні політики», «філософія освіти», «парадигма освіти», «моделі освіти», «дидактичне знання». Окреслено основні проблеми і перешкоди оптимальної репрезентації знань в освітньому просторі.

В статье устанавливается потенциал образовательных моделей и педагогических и дидактических теорий как современных рефлексивных форм репрезентации знаний об образовании. В частности, осуществлен анализ модельного направления педагогического знания, перспектив интеграции дидактики с педагогической психологией, лингвистикой, методологией. Переосмыслены и упорядочены по степени программности следующие основные элементы образовательного поля: «образовательные политики», «философия образования», «парадигма образования», «модели образования», «дидактическое знание». Очерчены основные проблемы и препятствия оптимальной репрезентации знаний в образовательном пространстве.

The paper defines the potential of educational models and pedagogical and didactic theories as modern forms of reflexive representation of knowledge about education. In particular, it analyses of model brunch of pedagogical knowledge, the prospects of integration of didactics with educational psychology, linguistics, methodology. Reconsidered and sorted by level in scaffolding such elements of the educational field as "educational policies", "philosophy of education", "paradigm of education," "model of education," "didactic knowledge." Main problems and obstacles to the optimal representation of knowledge in the educational environment are outlined.



УДК 37.012:101

ЕДУКОЛОГІЧНІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЗНАНЬ: МОДЕЛІ ОСВІТИ І ДИДАКТИКА

С. Ф. Кленко

Метою статті є встановлення потенціалу сучасних рефлексивних форм репрезентації знань стосовно освіти – моделей освіти і педагогічних та дидактичних теорій, що необхідні освіті для пізнання джерел своєї ефективності. Освіті призначають найрізноманітніші "генеративні" лінії розвитку – особистісно зорієнтовану, персональну, профільну, продуктивну, відкриту, лібертарну, глобальну, транснаціональну, полікультурну, інтегративну, інтегровану, холістську, постмодерністську, елітарну тощо. Відповідно навколо цих ліній спостерігаємо консолідацію едукологічних репрезентацій знання – парадигми, моделі освіти, освітні політики, педагогічні та дидактичні теорії. Останні страждають хаосом термінології, подолати який прагне едукологія.

Едукологія – наука про освіту

Едукологія (educology) (освітологія – український відповідник терміна) – поки ще фантомна наукова галузь міждисциплінарних досліджень феномена освіти як комплексу наук про освіту. Винайдення в 1950-х рр. терміна "едукологія" як науки про освіту з метою відрізнити знання про освіту від явища освіти пов'язане у філософсько-педагогічній думці США з дослідженнями філософії прагматизму Ч. С. Пірса, що сприяло виникненню ідеї едуколо-

гії як систематизованої репрезентації знань про освіту [1]. У наш час ідея едукології розвивається у рамках Educology Research Associates/USA (ERA/USA) [2]. Українські дослідники також долучаються до цього напрямку освітньої думки. У 2010 р. розпочато електронне наукове фахове видання "Освітологічний дискурс", у структурі рубрик якого, однак, на жаль, інтеграційна сутність едукології знехтувана, оскільки цей журнал подає статті за традиційною ВАКівською класифікацією педагогічних наук, зокрема, стаття про становлення освітології в Україні [3], що робить спробу пояснення цього терміна, знаходиться в рубриці "Спеціальність 13.00.05 – Соціальна педагогіка", хоча місце такої статті в рубриках "філософія освіти" чи "методологія освітології", але їх у цьому журналі поки що немає. Власне про українську освітологію говорити ще зарано, дай нам сили хоча б вивести на світовий рівень традиційні академічні галузі знання про освіту та презентувати їх на-уковому співтовариству певними прецедентними текстами.

Можливість надалі вийти на конструктивний діалог між носіями різних концептуальних поглядів надають створені міждисциплінарні бази даних з освіти (ЮНЕСКО, ОЕСР, ERIC), які консолідують усі тексти про освіту, проте такі бази в існуючому вигляді лише підтверджують

кризу сучасної репрезентації знань в освітньому просторі. Феномени, що досліджуються в статті, як правило, ґрунтовно розглядаються окремо і взаємозв'язок між ними встановлюється на кшталт "кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає визначена педагогічна парадигма"[4]. В інформаційному надлишку репрезентацій про освіту можуть бути неочевидні негативні наслідки. У найближчому майбутньому очікуються з будь-якої проблеми "кілометри книжкових і журнальних текстів". Успішна боротьба з інформаційним "потопом" можлива тільки в разі своєчасного усвідомлення педагогічним співтовариством необхідності кардинального переструктурування всього едукологічного знання і навіть радикальної зміни едукологічного дискурсу. Одним із перспективних напрямів реформування освітньої теорії є розвиток репрезентаційного (модельного підходу) до структуризації освітніх знань.

Поліморфізм едукологічних репрезентацій переважно виникає на засадах заперечення теоретичними концепціями існуючих практик. Конструкції парадигм, моделей, концепцій філософії освіти є компонентами формування нового бачення світу і виражаються за допомогою способів його репрезентації у вигляді моделей, конструкцій, схем, проектів. Важливість формалізації і однозначного розуміння термінів щодо едукологічних репрезентацій пов'язана передусім із потребами предметної класифікації як важливої частини інформаційного пошуку, необхідності формалізації цих понять в інженерії знань та знанневому управлінні.

Форми репрезентації знань про освіту: освітні політики, філософські парадигми і моделі освіти

У контексті нашого дослідження едукологія – інтерсуб'єктивна репрезентація того, що ми знаємо про освіту і яка виправдана відповідними дисциплінарними дослідженнями. Теодор В. Фрік (Університет Індіани) [5] вважає, що освітні дослідження повинні привести до едукології як сукупності певних типів знання. Репрезентація знань про освіту, як правильно встановлює цей автор, здійснюється у формах індексального знання (тобто унікальних описів), практичного (специфічних описів "як зробити" – how-to-do) і теоретичного (універсальних, абстрактних, узагальнюючих описів). Індексальними знаннями (виразами) в лінгвістиці вважаються такі, зміст яких залежить від мовної ситуації, тобто визначається часом, місцем і обставинами висловлення (наприклад, такі вирази, як "ти", "там", "завтра" тощо – індексальні). За Гарфін-

келем, метою традиційної соціальної науки є підстановка об'єктивних виразів на місце індексальних, у чому, власне, і полягає раціональне наукове пояснення [6].

Описи освіти, типи питань у дослідженні, які можна поставити, залежно від їх відношення до цінностей, услід за [7, Steiner, 1988] Т. В. Фрік поділяє на три типи: неаксіологічні ("що це є або було?"); інструментальні ("для чого це годиться?") й есенціальні (intrinsic) ("чи справді це є вартісним?").

Розглядаючи декартів добуток цих типів описів освіти, Т. В. Фрік розрізняє дев'ять типів едукологічних знань: {індексальне, не-аксіологічне}, {індексальне, інструментальне}, {індексальне, есенціальне}, {практичне, не-аксіологічне}, {практичне, інструментальне}, {практичне, есенціальне}, {теоретичне, не-аксіологічне}, {теоретичне, інструментальне}, {теоретичне, есенціальне}.

Наводячи приклади й аналізуючи ці типи репрезентацій едукологічного знання, Т. В. Фрік стверджує, що різні методи дослідження необхідні, щоб виправдати ці різні види едукологічного знання і підкреслює важливість аксіологічно-есенціальної едукології. Це – повноправна галузь едукологічного дослідження, яка є критичною стосовно майбутнього освіти. Т. В. Фрік висуває доречні запитання: "Що, якщо ми ефективно досягаємо неправильних освітніх цілей? Що повинні вивчати студенти? Що ми повинні зробити в освіті і якою повинна бути освіта?".

Ці питання є не емпіричними, а філософськими й життєвими, бо поліпшення конкурентоспроможності учнів чи студентів залежить від освіти. Підвищення ефективності "поганої" освіти, зауважує Фрік, не розв'язує проблеми, як і створення ефективнішої вогнепальної зброї не усуває проблеми кривди людей.

Критерії програмності

Із різних можливих ліній розгляду цих питань ми обираємо шлях упорядкування едукологічних репрезентацій за ступенем рівня їх програмності, тобто здатності визначати діяльність відповідно до сформульованих імперативів. Скористаємося окремими положеннями узагальненого розгляду поняття програми, проведеного В. Л. Абушенком [8]. Як відомо, програма (грецьк. programme – оголошення, розпорядження) – спосіб покрокової (поетапної) організації діяльності з розгортання якого-небудь змісту, а також з організації і реалізації пізнавальних (дослідницьких) змістів і процедур. Кінцева мета програми завжди формулюється як можлива, бажана, належна, така, що співвідноситься з яким-небудь ідеалом і припускає варіативні шляхи свого досяг-

нення без гарантій своєї реалізації. Програма припускає своє перевизначення, перезавдання, уточнення при реалізації кожного з етапів (кроків) – як у сенсі утримання продукування нових змістів, що вимагають постійної рефлексії над собою, так і в розумінні відстеження процедур діяльності й оцінки їхньої ефективності.

Поняття програми як способу організації і реалізації дослідницьких та пізнавальних змістів і процедур досліджується в рамках соціології знання. Скажімо, Д. Блур у книзі "Знання і соціальні представлення" (1976) [9] подав розуміння знання як визначеного культурного ресурсу, що дає змогу упорядковувати дійсність і здійснювати контроль над нею, зокрема шляхом оволодіння комунікаціями. Таке розуміння припускає соціально підтримувану санкцію щодо можливих способів роботи зі знанням і постійну модифікацію наявних понятійно виражених змістів знання. Така санкція може бути у формі "сильної програми", яка визначається не тільки своїми потенціалами раціонально організовувати знання, але і, програмуючи дії людей, задає визначені соціальні порядки.

Едукологічні репрезентації розглянемо за ступенем рівня їх програмності, тобто міри їх впливу на освітню реальність.

"Освітні політики" і відповідні їм стратегії освіти є репрезентаціями з найвищою мірою програмовості, оскільки вони є зобов'язуючими і включають різні механізми примусу, що змушують суб'єктів освіти слідувати їхнім настановам.

"Філософія освіти", "парадигма освіти" – це ре-презентації, які здебільшого нікого ні до чого не зобов'язують, хіба що в освітньому процесі від студентів вимагається відтворити на іспитах ті чи інші їх фрагменти.

"Моделі освіти" як репрезентації наслідків реалізації певних варіантів освітньої політики є сформованими за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкції), що схематично відображають освітню практику загалом чи окремі її фрагменти. Окремі моделі освіти, якщо вони покладаються в основу певної освітньої політики, можуть здобути високий рівень програмності.

Едукологія як загальна репрезентація знань про освіту, різноманітні дослідження про майбутнє освіти, дидактичні знання також має відповідну міру "програмовості" залежно від культурних особливостей і традицій суспільства. Таке широке поле освіти залишається фрагментизованим, із багатьма прогалинами, а нерідко нашаруваннями інформаційних повторень як цінних конструктивних знань, так і тривіальних істин. Едукологія, філософія освіти, покликані забезпечити

ефективний обіг освітніх репрезентацій знань, самі виявляються заручниками встановлених культур репрезентацій знань. Для виходу з цієї кризи необхідне переосмислення понять основних елементів і компонентів поля освіти.

Моделі освіти

П'ять класичних форм модельного пізнання: техніко-конструкторське, фізико-теоретичне, біологічне, економіко-математичне, глобальне моделювання [10, Новик, 1965] доповнюються ще однією – педагогічним моделюванням. Моделі освіти поділяють на три види: а) описові, що дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики; б) функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків із соціальним середовищем; в) прогностичні, що надають аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики [11].

Розвиток освіти, як показав В. І. Гінецинський, здійснювався через такі її типи, як магіко-ритуалістський, калакогатайський, теологістський, гуманітаристський, пансофістський, раціоналістський, інтелектуалістський, ергономістський, комплексистський, культурологістський, кожний із яких мав свій особливий центр інтеграції культури і світу знань [12, 1989] і, безперечно, відповідні моделі. Розглядаються чотири основні моделі педагогічної діяльності: теоцентрична, соціоцентрична, натурцентрична і антропоцентрична [13].

Оскільки моделей реально існуючих способів освітньої діяльності може бути виділено безліч, постає завдання їх систематизації, що обумовлює необхідність вичленювання своєрідних узагальнених метамоделей, які належить розглядати як базові моделі освіти. Базові моделі освітнього процесу абстраговано виражають глибинні, родові, сутнісні особливості основних типів педагогічно організованої взаємодії між учителем, вихователем, наставником і учнем, вихованцем, вихованцем у ході досягнення цілей освіти.

Сукупності груп базових моделей освіти уможливають типологізувати педагогічні системи, мікроконцепції, теорії, технології, методики минулого й сьогодення, виявляти їхні фундаментальні подібності і розходження, що "затемнюються" різноманіттям зовнішніх індивідуальних ознак. Зміст типологізації як пізнавальної процедури не у встановленні співвідношення зовнішніх видимих рис між порівнюваними об'єктами, а у виявленні їх загальних глибинних родових ознак, у розкритті внутрішнього зв'язку між ними, що вказує на їх дійсне сутнісне співвідношення. Співвідношення авторитар-

ності та свободи, якого дотримуються у вихованні певних країн, Дені де Ружмон покладає критерієм розрізнення трьох моделей освіти, які в другій третині ХХ ст. панували у Європі, СРСР та США.

І у наш час існуючі "класичні" освітні моделі умовно поділяють на модель європейську, американську, радянську і японську [14; 15]. В Україні на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001) згадувалися, однак, лише "відомі дві основні моделі розвитку освіти. Одна – англо-американської орієнтації, за якої освіта є особистою справою кожної людини, а сама її система належить до індустрії послуг. (...) Друга модель – німецько-російська, якій віддається перевага і у нас, – базується на державній відповідальності за освіту, її доступності для всіх верств та проширенні населення незалежно від економічного стану та соціального статусу" [16].

Те, що російська освіта багато запозичила в німецької, на нашу думку, не надає права інтегрувати в наш час моделі російської і німецької освіти в одну модель, зважаючи як на тяжкий спадок у російській і українській освіті радянської моделі освіти з усіма її компонентами – змістом, формами і менеджментом, так і на обставини соціального мегапорядку. О. Зінов'єв, здійснюючи у Мюнхені в 1993 р. аналіз феномена "західництва" ("вестернізму"), вказує, що існуюча на Заході освіта майже повністю є продуктом західництва, а те, що дісталось їй від минулого, було перероблено і складає незначну частку в ній. О. Зінов'єв вважає, що на Заході могутні виховні засоби фактично поставлені на службу одуріння, ідеологічного обтісування і розбещення багатомільйонних мас людей [17].

Із такої точки зору цікавим є питання про взаємозалежність між моделлю розвитку суспільства та панівною у ньому моделлю освіти. Моделі розвитку суспільства, вказує В. Романова, не є дзеркальними відображеннями моделей освіти, а взаємозалежними елементами єдиної системи, спонукуваною національною політикою – державною волею досягнення позначених цілей розвитку оптимальним чином. На її думку, на модель розвитку суспільства впливає не тільки модель освіти, але і спрямованість національної політики. Тому для трансформації моделі розвитку суспільства є необхідним, але не єдиним засобом для її успішного проведення, цілісне і цільове реформування моделі освіти. Панацеї не буває, зате буває комплексний національний підхід до вирішення проблем шляхом визначення мети і засобів, необхідних для її досягнення.

Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 рр., схвалена роз-

порядженням КМУ від 12 липня 2006 р. № 396-р., пропонує проблематичний вибір варіанта розв'язання проблеми реформування освіти у формі "змішаної моделі розвитку освіти в Україні, що базується на поєднанні переваг утворювальної і руйнівної моделей". В основу реформування освіти за змішаною моделлю в цій концепції покладаються "принципи інноваційного розвитку пріоритетних організаційних структур та надання певної допомоги тим з них, що здатні до саморозвитку", оскільки "упровадження інновацій потребує менше зусиль для гармонізації нормативно-правової бази та розроблення організаційно-розпорядчого механізму діяльності навчальних закладів і найбільше відповідає сучасному стану суспільства та галузі освіти зокрема". У статтях автора [18; 19] обґрунтовано, що взаємозв'язок рівнів інноваційності суспільства і якості освіти не є однозначним процесом. Україна ще не визначилася у пріоритетах при виборі освітньої моделі з набору австрійського, голландського, англійського, американського, японського, якогось ще досвіду. Насильно і швидко упровадити нову модель освіти чи виростити поруч з існуючою нову неможливо. Освіта ментально пов'язана з людьми, які живуть на певній території, з їх культурою. Тому тут найважливішим є формування механізмів трансформації способів репрезентації знань.

Сучасну освітню практику адекватно описує "дієтологічна" модель освіти, за допомогою якої П. Фрейре подав інтерпретацію процесу репрезентації знань в освітньому просторі як ієрархічної системи, у якій авторитетність присвоюється насамперед акторам, котрі виробляють знання, тобто експертам, ученим і дослідникам. Ці експерти визначають ті "істини", яких потрібно навчати учнів насамперед, або "нагодувати", згідно з термінами Фрейре. Далі в цій ієрархії знаходяться розроблювачі навчальних планів, які розподіляють знання на освітні порції. За ними слідує адміністративні працівники і чиновники, котрі роблять вибір між цими порціями. Учителі з'являються наприкінці як інструменти розподілу "освітньої їжі" серед учнів. Учні ж повинні просто засвоювати знання, визначені освітніми порціями.

Критика "дієтологічної" моделі освіти

Критику П. Фрейре такої системи освіти поглиблює соціальний конструкціонізм, зокрема, К. Дж. Джерджен вказує:

По-перше, так розподілене знання неминуче призводить до специфічних уявлень про правильне, і у цьому сенсі ієрархія знання веде до тоталітаризму, або, у

термінах Фуко, посилюються відношення влади, у яких споживач знань є пішаком.

По-друге, ієрархічна модель придушує контекстуальні і прагматичні умови, що надає значення мові чи текстам акторів-авторитетів. Унаслідок цього втрачаються життєвість мови, її практична значущість і здатність породжувати нове у відповідній спільноті.

По-третє, оскільки авторитетні дискурси розглядаються як священні продукти "наших кращих розумів", вони прагнуть до монологічної циркуляції в ієрархії. Тобто вони не подаються від груп адміністраторів до спільнот учителів і учнів як запрошення до обговорення і доповнення.

По-четверте, монологічні практики виробництва знання і цінностей конфронтують із діалогічними. Кінцевою точкою монологічної освіти є ученя, який поглинає те, що йому пропонується, і у підсумку він копіює авторів-авторитетів. Якими би талантами, новими ідеями або спеціалізованою освітою не володів індивід – усе це заборонено вводити в діалог. Учені і керівники встановлюють навчальні плани і методи для шкіл, що позбавляють учителів голосу [20]. Із погляду конструкторів, стандартизовані навчальні плани, що доводяться школам, роблять учителів професійно непридатними. Оскільки вчителі сприймаються як техніки, здатні лише реалізувати готові плани, вони втрачають здатність рефлектувати більш значущі освітні проблеми і пропонувати власні рішення чи ефективно їх доповнювати. К. Дж. Джерджен цитує думку Ароновіца і Жиру: багатьма сучасними освітніми реформами вчителі зводяться до статусу чиновників нижчої ланки, головне завдання яких полягає у реалізації нововведень, придуманих експертами вищого рівня з кола державної і освітньої бюрократії [21].

Альтернатива конструкторів щодо ієрархічної моделі авторитетності знання полягає в десакралізації знання і у звільненні від моделі пошуку універсального знання відповідно до загальних навчальних планів. Вони вважають важливим створення контекстуально специфічних значеннєвих просторів, які враховуватимуть інтереси всіх сторін у конкретній освітній ситуації, тобто пропонують рух від монологу до діалогу або від ієрархії до гетерархії – мережевої ситуації діалогу, взаємовпливів, узгодження і синергізму інтересів, коеволуції учасників, рівних за статусом, яка базується на унікальності місця, часу і походження кожного із них.

Із конструкторістської перспективи будь-яке знання бачиться як вибудоване в деякій перспективі гетерархії і ціннісно навантаженим. Тому входження у певну

галузь знання – це входження у специфічну форму життя. Таке входження саме по собі не є кроком до демократії; це знаходження одного голосу можливою ціною інших. У цьому розумінні пропонувані тут аргументи підтримують сучасні рухи у бік плюралізму в освіті, що намагаються відкрити можливості для тих, хто традиційно був виключений із виробництва знання. Дослідники, наприклад, вважають, що "справжня реформа навчальних планів повинна відбуватися в тих інститутах і тими, хто тісніше за всіх пов'язаний з життям учнів: учителями, адміністраторами, самими учнями і іншими членами громади".

Замість того, щоб розглядати вчителів як техніків, навчених поширювати авторитетне знання, пропонується посилити роль "учителів як творців навчальних планів".

Замість того, щоб приймати експертні пропозиції як і чого навчати, учителі знаходять власні дані і самостійно ставлять освітні питання, що приведе до більш контекстуально специфічного використання знання. Із процесу створення навчальних планів не повинні вилучатися учні, батьки або навіть суспільство. У їхньому змісті мають надаватися учням засоби для демократичного життя і бачення можливостей загального соціального контексту, навчальний план повинен залучати учнів до ухвалення актуальних рішень на підставі загальності рівності і справедливості.

Конструкторістська модель належить до групи моделей постсучасної освіти. Ідея постсучасної освіти, наскільки відомо, майже не осмислюється в сучасному українському освітньому просторі.

Моделі постсучасної освіти

Значення ідей постмодернізму для освіти систематично розглянули Ароновіц і Жиру в книзі "Постсучасна освіта" [21]. Колективна монографія "Education and the Postmodern Condition" (1995) запропонувала осмислення значення концепції Ліотара в англomовному світі стосовно освіти. У ній була здійснена експлікація проблем легітимізації знання, суб'єктивності, ідентичності, людської свободи і соціальної діяльності для розвитку критичної педагогіки, гетерономної політики освіти. Аналіз освітньої ситуації за допомогою "постмодерністських" понять, таких як "домінування", "приховані навчальні плани", "політичний контроль", "влада", "ідентичність", "знання", "освіта", "звільнення", обіцяв рятівний вихід із "катастрофи освіти" [22].

Однак, уже незабаром західні філософи освіти визнали, що вони дуже багато часу віддали безплідним пошукам виразного центрального ядра філософського постмодернізму як концепції стану радикальної плюральності. Ця робота допомагала їм побачити дійсність більш складною, ніж її уявляв модернізм, і скласти комплексне уявлення про соціальні, культурні, політичні та економічні відношення в освіті, але в кінцевому результаті постсучасна освіта залишалася усього лише ідеєю, що виражає місію існуючої системи освіти в сучасному світі. Певної стратегії або хоча б окремої педагогічної технології постсучасної освіти створити не вдалося.

Як можна дізнатися з багатьох творів її теоретиків і практиків, рамковими принципами постсучасної освіти проголошуються антифундаментальність, екологізація, рефлексивізація, "композиціонізм", сублімація, тенденція до холистичності. Ці принципи поширюються ними на всю сферу освіти, однак дуже рідко трапляються спроби конкретно окреслити специфіку постсучасної освіти у викладанні конкретних навчальних дисциплін, на що вказано у [23, Клепко, 2000, С. 5 – 12].

Спроби конструювання постсучасної освіти з точки зору постмодернізму як скептицизму до гранднартивів, або з розрізнення трьох форм мислення – метафізичної, модерністської і різоматичної (Ж. Дельоз, Ф. Гаттарі) – виявилися неконструктивними. Ліотар, який першим почав говорити про необхідність постсучасної освіти, зазначив, що в ситуації постмодерну ми все одно не можемо позбутися того або іншого порядку навчання [24, Ліотар, 1995, С.32]. В. Вельш укажує, що "і стосовно концепції "різома" залишаються відкритими побажання – побажання уточнення і побажання послідовності. Наприклад, у авторів панує тенденція знову охопити все відповідно до однієї структури – на цей раз структури різоми, а також не визнавати права старіших уявлень про модель (кореневище, множина коріння). Навряд чи тоді це може бути тим, що уявляли під множиною. Різоматичній моделі слід би, щонайменше, допустити інші форми мислення – можливо, "інфікуючи їх" [25, С.371].

Таким чином, при послідовному запитанні ідеї постсучасної освіти, багато моментів ще чекають відповіді. Але одну з її концепцій потрібно запозичити – сумнів постмодерну, сумнів, який висловив ще У. Джемс про ілюзорну єдність і всезнання миттєвого Всесуб'єкта. Із цього сумніву виникає вимога В. Вельша, що "розумність повинна реалізувати себе в переходах" і що такі переходи можуть відбуватися, не стираючи відмінності.

Тим самим концепція різоми просуває трохи уперед насущне завдання теми розуму – мислити розум як здатність переходів. Вона містить спонукання до концепції трансверсального розуму.

Згадані вище рамкові принципи постсучасної освіти дуже рідко намагаються використати у викладанні конкретних навчальних дисциплін. Розглянемо це на прикладі фізики. Як відомо, фізика як наука сьогодні представлена класичними, сучасними і постсучасними теоріями. Постає філософсько-освітнє і дидактичне питання, яким чином повинна бути подана постсучасна фізика школяреві. Спроби об'єднувати класичні і сучасні парадигми фізики в навчанні, інтегрувати сократівський метод із лабораторним вивченням фізики вважаються несумісними з відкритим характером постсучасної освіти. Сократівське запитання не дає змоги учневі, залежному від зовнішніх питань, активно творити "власне знання", а тому визнається не ефективним. Водночас розуміння класичної фізики є передумовою до розуміння сучасної і постсучасної фізики. У такій ситуації постсучасною освітою оголошується використання евристичних методик в умовах самоорганізації групової роботи учнів. В. Долл (1993) доводить, що моделі навчання Піаже і розроблені способи застосування цих моделей при навчанні природничих наук можуть бути інтегровані з постсучасною думкою [26]. Розробляється трьохетапний цикл навчання: дослідження, концептуальний винахід і розширення ідеї. Ці етапи відповідають принципам Піаже – асиміляції, порушенню рівноваги, пристосуванню і організації. Викладачам рекомендується забезпечувати взаємодоповнювальність підходів, не об'єднувати модернізм і постмодернізм, але використовувати потенції кожного з метою викладання класичної і сучасної фізики і знаходити на цій основі можливості вийти за їх межі.

І хоча вже написані панегіричні статті "На спомин постмодернізму", переконливих прикладів ефективності педагогічних систем, які можна було б кваліфікувати як форми постсучасної освіти, ми не знаходимо. Навпаки,

дослідження показують, що академічні успіхи учнів знижуються із зростанням обсягу використання ними Інтернету, все настійніша вимога зваженої оцінки реальних можливостей сучасних технологій у навчальному процесі. Причини неефективності освітнього простору бачаться не в низькій його віртуалізації, а в тому, що в навчальних закладах дуже багато часу витрачається даремно, що не завжди навчають думати й аналізувати самостійно. Багато батьків дедалі переконливіше показують ефективність домашнього навчання (яке ніяк не назвеш неначебто постмодерністським, хоча, можливо, це саме воно). В умовах

домашнього навчання дітям під силу стати студентом ВНЗ у 12 років. Такий освітній результат не забезпечує сьогодні жодна технологія масової освіти.

Завдання постсучасної освіти в соціокультурних умовах України, говорячи словами В. Нікітіна, є створення поруч із традиційною системою освіти "іншої системи освіти", через становлення якої і будуть зроблені потрібні зміни. Постсучасна освіта в Україні бачиться такою, що реїфікує префікс "пост" у смислі Ліотара, за яким він "означає не рух на зразок *come back, flash back, feed back*, тобто рух повторення, але деякий "ана-процес", процес аналізу, анамнезу, аналогії, анаморфози, який переробляє щось "первісно забуте" [27]. Бо, здається, саме реалії пригноблення, які аналізував Фрейре на прикладі Латинської Америки, є "первісно забутими" як у сучасній педагогіці України, захопленої псевдоінноваціями, так і у світовій освіті.

Українські дослідники обґрунтовують, що в наш час співіснують тільки дві моделі інституцій освіти: 1) авторитарна (традиційна) модель – вектор інтересів влади повністю домінує над вектором інтересів суспільства, які утискаються до рівня відновлення існуючої соціальної стратифікації та відновлення робочої сили, а вектор інтересів особистості, яка не належить до владних соціальних груп, мінімізується майже до нуля; 2) особистісно орієнтована (гуманістична) модель, у якій збалансовані вектори інтересів основних суб'єктів розвитку освіти, влади – з одного боку, і особистості та суспільства – з іншого, за умови розвиненості демократичної правової держави та громадянського суспільства [28, С.6]. Зрозуміло, що так визначені моделі освіти є лише полюсами великої сукупності діючих і можливих моделей освіти.

Підбиваючи підсумок модельного напряму педагогічного знання, можемо сказати, що та чи інша модель освіти репрезентує реальність, а не відображає її. Репрезентація, і в цьому операційна сила цього поняття для освітнього простору, вказує на те, що зовнішній світ і його сприйняття людиною, яким би точним, повним і "правильним" воно не було, ніколи не збігаються. Не використовується повною мірою й інформаційний аспект поняття "модель", що підкреслюється у визначенні М. М. Моїсєєвим моделі як "спрощеного, ... упакованого знання, що несе цілком певну, обмежену інформацію про предмет (явище), ... як спеціальної форми кодування інформації. На відміну від звичайного кодування, коли відома вся вихідна інформація і ми лише переводимо її на іншу мову, модель, яку б мову вона не використовувала, кодує і ту інформацію, що її люди раніше не знали. Можна сказати, що модель містить у собі потенційне

знання, яке людина, досліджуючи її, може надбати, унаочнити і використати для своїх практичних життєвих потреб. Для цих цілей у рамках самих наук розвиваються спеціальні методи аналізу. Саме цим і обумовлена передбачувальна здатність модельного опису" [29, С. 166].

Експліковані моделі освіти – якщо застосувати концепцію М. Вартофського щодо моделі як "майбутньої практики" – орієнтують на аналіз своїх позицій і посилення проектної функції розроблених моделей освіти.

Дидактичне знання

Іншим пластом едукологічних репрезентацій є дидактичне знання. Як об'єкт історико-філософської рефлексії дидактика вважається найбільш теоретично впорядкованою галуззю педагогічного знання [30]. Огляд проведення дидактичних досліджень у США [Г. Д. Дмитрієв, 2006], у ФРН [Л. І. Писарева, 2003; 31] підтверджують цю ніби неспростовну тезу. Проте, як зазначає І. І. Логвинов, "минуло більше ніж 300 років із часу написання Я. А. Коменським "Великої дидактики", а теорії навчання (а саме так у даний час визначається термін "дидактика"...) як не було, так і немає, якщо... трактувати теорію... як форму організації наукового знання" [32].

Обґрунтування тези про нетеоретичність дидактичного знання І. І. Логвинов проводить шляхом встановлення характерних рис репрезентації дидактичного знання – дидактичних текстів, яким притаманні: а) модальні граматичні форми, б) з'єднання можливостей і потреб людини, в) демонстрація узагальнених зразків поведінки, г) принципи (замість законів) використання наочно-образних, а не понятійних засобів репрезентації знань [Там само]. Спроба змінити таку репрезентаційну структуру дидактичного знання наприкінці 19 ст. у рамках експериментальної дидактики (В. А. Лай, Е. Мейман [33]) не змогла стати поворотним пунктом у переході загальної дидактики на рейки формування наукового знання.

Сучасна дидактика здобуває статус наукового знання швидше на межах її інтеграції з більш розвинутими теоретичними дисциплінами. Прикладом є самостійний напрям у сучасній науці про рухову активність – дидактична біомеханіка, об'єктом вивчення якої є штучно організований, осмислений процес діяльності людини, спрямований на ефективну її підготовку до вирішення складних рухових завдань у сфері її соціальних і професійних інтересів. Предмет дидактичної біомеханіки – рухові дії людини, їх цільова орієнтація і фізичні закономірності, процесуальна і змістовна структури, а також

біологічні і фізичні закономірності й умови їх виконання. Основні теоретичні концептуальні положення дидактичної біомеханіки як науки базуються на постулатах М. О. Бернштейна [34] про те, що кожна "вправа є, по суті, не повторення освоєної дії, а її побудова" [35].

Чому освітні дослідження не мають широкого впливу на освітню практику і здебільшого виявляються малокорисними і мало фінансуються? Статтю з постановкою цього питання під назвою "Жахлива репутація освітніх досліджень" написав К. Каестл (1993) [36]. Незважаючи на значне просування теорії і методів, Х. Бурхардт і А. Х. Шoenфелд (2003) стверджують, що з того часу ситуація не поліпшилася, дослідження в освіті тепер поважають ще менше, ніж десятиріччя тому [37]. У "Стратегічному плані на 2002 – 2007 рр." Департаменту освіти США (2002) вказується: "На відміну від медицини, сільського господарства та індустріального виробництва, освітня сфера значною мірою базується на засадах ідеології та професійного консенсусу. У такому стані вона схильна до примх і не здатна до загального прогресу, який впливає із застосування наукового методу і систематичної інкасації та використання об'єктивної інформації в розробленні політики. Необхідно змінити освіту, зробивши її галуззю, що базується на доказах (evidence-based)" [38, С.48].

Така ситуація характерна не лише для США, а і для України. Про обсяг і зміст досліджень щодо освіти в Україні дають уявлення щорічні звіти НАПНУ [39], Академії наук вищої школи України [40], а про їх недостатню ефективність дізнаємося із аналітичних документів, що ставлять за мету експертну оцінку стану освіти України.

Х. Бурхардт і А. Х. Шoenфелд причини обмеженої значущості освітніх досліджень для освітньої практики вбачають у браку гідних довіри моделей використання освітніх досліджень на практиці, у тому, що традиції освітніх досліджень (гуманітарні (humanities), наукові (science) і технічні (engineering) підходи) не чітко спрямовані на ефективні моделі зв'язку досліджень і практики. Перебудова системи досліджень із метою підвищення їх ефективності вимагає значних змін у практиках репрезентації знань у діяльності дослідників, узгодження зусиль між дослідженням, проектуванням, дослідно-конструкторською роботою, політикою і практикою. Не менш важливою є свідома зміна цінностей в академічній системі з метою спонукання освітніх дослідників до розвитку відповідних умінь такої роботи.

Досвід ефективних моделей "дослідження-практика" у медицині і техніці

потребує низки заходів для утвердження в освіті ефективних моделей репрезентації дидактичного знання.

На наш погляд, сучасна дидактика здобуватиме статус наукового знання за умови інтеграції з більш розвинутими теоретичними дисциплінами в аспектах дослідження проблем репрезентації знань – психології та лінгвістики.

У рамках інтеграції педагогічної психології і дидактики для забезпечення формування когнітивних структур особистості перспективним є використання моделі інформаційного тезауруса для упорядкування індивідуальної бази декларативних знань з урахуванням внутрішніх закономірностей репрезентації в семантичній пам'яті ментального досвіду; "процедуралізація" декларативних знань з опорою на системну пізнавальну парадигму; стимулювання навчальної діяльності на "перекодування" змісту навчальних завдань [41, Заярна, 2001]. Методика індивідуалізації змісту навчання за критеріями: домінуюча репрезентативна система, раціональність – ірраціональність мислення, тип інформаційного метаболізму постає на базі системного підходу до розвитку дидактичної системи [42, Стефаненко, 2002].

На шляху інтеграції лінгвістики і дидактики уточнюється термінологія репрезентації знань в освітньому просторі при експлікації понять "дидактична комунікація", "дидактичний текст", "прецедентний тезаурус", "параметри дидактичного дискурсу" [43, Олешков, 2006]. Розглядаючи дискурс як семіотичний процес сукупної комунікативної діяльності взаємодіючих сторін у рамках комунікативної ситуації і виниклі в результаті цієї діяльності й реалізовані в семіотичному просторі за допомогою вербальних і невербальних знаків тексти, що мають визначену структуру, жанрові особливості і прецедентний тезаурус, М. Ю. Олешков комунікативну стратегію визначає як когнітивний процес, у якому мовець співвідносить свій комунікативний намір із конкретним вибором послідовності (черговості) висловлень. Дидактична комунікація – це система комунікативних стратегій і тактик (технік), призначена для оптимізації комунікативної взаємодії в рамках освітнього середовища уроку, а також використовувані при цьому засоби зв'язку – форми, способи, канали спілкування. Одиницями комунікації є: комунікативний акт як комплекс комунікативно обумовленого стимулу продуцента мови і адекватної реакції реципієнта в екстралінгвістичних умовах ситуації вербального спілкування; комунікативний (інтерактивний) хід (мовний чи немовний) – мінімально значимий елемент комунікативної взаємодії, що регулює процес досягнення загальної інтенції комунікантів; трансація – послідовність комунікатив-

них актів як комплекс спільних дій комунікантів для досягнення макроінтенції. Дидактичний текст (продукт і результат дискурсивної діяльності комунікантів, що розвивається в динаміці) інтерпретується як типова, що має діалогічну природу, форма організації комунікації і мовної поведінки в усній дидактичній взаємодії. Комунікативний намір (інтенція) визначає зміст дискурсивно реалізованого тексту, а стратегія – вибір найбільш прийняттого способу реалізації цього змісту. Для обґрунтування моделі комунікативного процесу в рамках дидактичної взаємодії комунікантів в освітньому середовищі уроку пропонується враховувати ряд істотних ознак, таких, як "інваріантні" (комуніканти, "предмет мови", "канал" спілкування, сфера комунікації, місце комунікативної взаємодії, хронотоп тощо) і "змінні" (комплексна дидактична мета, інтенція, форма комунікації, тип і структура дискурсу, комунікативні стратегії і тактики).

Перформативні підручники

Інший напрям інтеграції зусиль дидактики з лінгвістикою і методологією наукових досліджень є забезпечення зсуву функції репрезентації знань із дескриптивної до перформативної, зокрема, удосконалення репрезентаційної системи підручників, які покликані навчати вміння знати, "яку формулу необхідно застосувати" у тій чи іншій ситуації навчання. Практично жоден підручник такої мети не ставить, автори підручників лише описують та пояснюють зміст відповідного предмета, не враховуючи шкільної потреби навчати застосовувати "концентровані форми знання", наприклад, формули.

Тексти підручників мають бути перформативними.

Поняття перформативності увів Дж. Остин стосовно висловлень, які не просто описують деякі дії, але самі є діями [Austin, 1962]. Перформатив (англ. performative, від лат. *performs* – дію) – вислів, що дорівнює дії, вчинкові. Перформатив входить у контекст життєвих подій, створюючи суспільну, комунікативну чи міжособистісну ситуацію, що спричиняє певні наслідки (напр., оголошення війни, декларації, заповіту, клятви, присяги, вибачення, адміністративні та військові накази тощо). Вимовити "Я клянусь" означає зв'язати себе клятвою. Відповідна дія здійснюється самим мовленнєвим актом [44].

Ю. Б. Грязнова, визначаючи "перформативний текст" як "тип тексту, що актуалізується в ситуації комунікації, що є насамперед комунікативною дією, а по-друге, дією саморепрезентації, репрезентації себе через актуалізовані способи мислення і діяльності" [45, Грязнова,

1998, С.14], в історії розвитку методологічних досліджень науки виділяє чотири базові форми організації тексту: дескриптивну, нормативну, самовизначення і перформативну. Ю. Б. Грязнова фіксує "зсув функції тексту з дескриптивної до перформативної" як наслідок загального культурного зрушення від наукової до комунікативної раціональності і вказує такі характеристики перформативного тексту – саморепрезентаційність, експериментальне моделювання, проективність, організаційність, діалогічність; автентичність репрезентації; топічна і позиційна організованість [там само]. Якщо порівняти ці характеристики із сучасними уявленнями про підручники, то знайдемо подібні вимоги. Проте поняття "перформативний підручник" ще не розроблене, а вже за аналогією з перформативним текстом створюються "перформативні сайти – сайти, які своїм устроєм демонструють те, чому вони присвячені". Б. В. Марков та В. А. Подорога вказують на перформативність текстів Ніцше. "Ніцше хотів створити "книгу-бомбу", що підриває класичну культуру. Книга як зібрання афоризмів руйнує "структурність структури", децентрує мислення і розкриває становлення змісту в аспекті не стільки змісту або форми, скільки в аспекті інтенсивності [46]. В. А. Подорога вважає, що "Ніцше створював не тексти, а скоріше різноманітні процедури читання тексту... Те, що можна було б назвати книгою Ніцше, утворює таку значеннєву довжину, що заволодіває світом залежно від зміни режимів читання, таку книгу, яка, поки її читають, пишеться безупинно" [47, С.215].

Висновки

Тут можливо відзначити, ймовірно, найосновніший умовивід нашого дослідження. У рамках будь-якого визначення поняття знання – чи лише як феномена свідомості, чи як елементу Світу-3 К. Поппера, чи як суми або фрагмента інформації бібліотек і комп'ютерних баз – "ми знаємо все лише усі разом". Проблема полягає в недосконалості наших репрезентаційних систем знання та норм їх функціонування. Наприклад, можна зосереджуватися на точності репрезентації кількості сторінок цитованих джерел, а інші дослідники у цей час зосереджуватимуться на уточненні своїх моделей. Іншими словами, проблема в стихійності і невпорядкованості зв'язку свідомості з буттям.

Поліморфізм знання має потенціал трансформації в "голограму знання", тобто здобуття такої репрезентації, яка буде посилення для оволодіння суб'єктом, а освіта – зберігати її та надавати технологію огляду такої голограми всезнання.

Це не є ідеал аристотелівського досконалого знання, це швидше діагноз стану репрезентацій знань за наданих умов та інструментів його встановлення. Поки що освітній простір постає конгломератом уламків такої "голограми всезнання". В одних його топосах ("місцях") самонадіяно сподіваються, що істина відкривається однією мовою і що ця мова є адекватною панівній ситуації, а інші голоси її зовсім не проясняють. У інших топосах, знаючи про домінуючі режими репрезентації поліморфізму знання, самонадіяно сподіваються бути щасливими без досягнення різноманітності цих домінуючостей. Треті абсолютизують антиглобалістські настрої до анігіляції локального. Четверті намагаються посліплено глобалізувати локальне. Всезагальність конфуціанського принципу "людей не примусиш до знання", здається, є не переборною.

Для гарної освіти, тобто оптимальної репрезентації знань в освітньому просторі, вже є всі компоненти – гарні парадигми, концепції, програми і стратегії. Єдиним гальмівним фактором є недосконалість їх репрезентація, коли рамки, що панують в окремих розумах чи осередках виробництва знання, урізують і викривляють їх оптимізаційну сутність.

Постмодернізм, який абсолютизує поліморфізм знання і створює тексти, експериментуючи з тонкими структурами людської свідомості, піддає їх дедалі більшому розтягуванню і намагається відоме висловити алегорично, бо пряма мова імперативна, а реалізм є найтоншою глибиною структурою буття, яку не можуть знехтувати і філософи, якщо вони є реальними людьми. Розуміючи нульову силу аргументів прямої мови, вони намагаються надати метапрограми і метастратегії на зразок нейролінгвістичного програмування. Заміна ними метанаративів – факт удосконалення наших репрезентаційних систем знання, що полягає у їх зламі.

Отже, "гра з реальністю", як схарактеризував Бодріяр репрезентацію, тобто зв'язок свідомості з буттям, у наш час завершується. В одних просторах буття – нудною нічиєю, в інших – тріумфами злетів людського знання, ще в інших – катастрофами і трагедіями, викликаних незнанням. Людський розум вже все має для катарсису і здійснення його "телосу", йому бракує лише констеляції у майстерності конфігурації цих наявних компонентів. Комунікативний розум як концепт Ю. Хабермаса надає нам шлях для досягнення констеляцій – діалог і полілог репрезентацій знання.

Освіта має першою із соціоекономічних сфер виробництва духовності перевести концепцію у проект

і реальність освітнього простору, навчаючи методів "створювати не тексти, а, радше, різноманітні процедури читання тексту".

І очікування на розвиток дидактичного знання, враховуючи сучасне явище "небажання читання", зводяться до здобуття рекомендацій, яким чином в освітньому просторі з'являтимуться "не тексти, а радше різноманітні процедури читання тексту".

ЛІТЕРАТУРА

1. Steiner E. *Educology of the free* / Elizabeth Steiner. – New York : Philosophical Library, 1981. – 69 p.
2. *Educology for Developing Democracies on Earth. Contributing Paper 3 in Philosophy of Educology* [Електронний ресурс] // *International Journal of Educology*. – 2004. – Режим доступу : <http://www.era-usa.net/contributingpapersset2.html> (27.11.2008).
3. Кузьменко О. М. До проблеми становлення освітології в Україні [Електронний ресурс] // *Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання*. – 2011. – № 1(3). – Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10ksappu.pdf.
4. Корнетов, Г. Б. *Парадигми базових моделей образовательного процесса* / Г. Б. Корнетов // *Педагогика*. – 1999. – № 3. – С. 43-49.
5. Frick T. *Epistemology of Educology: A Framework for Knowledge Claims about Education* / Theodore W. Frick. – Bloomington : Indiana University, 2008. – 39 p. / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.indiana.edu/~tedfrick/educologicalFramework.pdf>.
6. Гарфинкель Г., Сакс Х. *О формальных структурах практических действий* [Електронний ресурс] / Garfinkel H., Sacks H. *On Formal Structures of Practical Actions* // *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* / McKinney J. C., Tiryakian E. A. (eds.). – N. Y. : Appleton-Century-Crofts, 1970. – P. 337-366. – Режим доступу : <http://lib.socio.msu.ru/l/library> (25.07.2008).
7. Steiner E. *Methodology of theory building* / Elizabeth Steiner. – Sydney : Educology Research Associates, 1988. – x, 165 p.
8. Абушенко В. Л. *Программа* [Електронний ресурс] // *Новейший философский словарь: словарь* / [сост. и гл. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., испр. – Минск : Книж. Дом, 2003. – 1279 с. – Режим доступу : <http://www.philospedia.com/>
9. Bloor D. *Knowledge and social imagery* / David Bloor. 2nd ed. – Chicago : University of Chicago Press, 1991. – xi, 203 p.
10. Новик И. Б. *О моделировании сложных систем* / И. Б. Новик. – М. : Мысль, 1965. – 335 с.
11. Онушкин В. Г. *Образование взрослых: Междисциплинар. слов. терминологии* / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – СПб., Воронеж. : ИОВ : ВИПКРО, 1995 – 231, [1] с.
12. Гинецинский В. И. *Знание как категория педагогики: Опыт пед. когнитологии* / В. И. Гинецинский, ЛГУ. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989 – 142, [2] с.
13. Фомичева И. Г. *Концептуальные образовательные модели – основа полипарадигмальной систематизации педагогических знаний* / И. Г. Фомичева // *Образование в Сибири*. – 1998. – № 1. – С. 179-185.
14. Романова В. *Модели образования в современном мире* / Валентина Романова / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://dia>

logs.org.ua/crossroad_full. php?m_id=1498.
(17.08.2004).

15. Старостин А. М. Новые модели образования в современном мире : Факторы формирования и тенденции развития / А. М. Старостин // *Философия права*. – 2007. – № 5. – С. 22 – 26.

16. Виступ Президента України Л. Д. Кучми на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7 – 9 жовтня 2001 року / В. Г. Кремень (голов. ред.). – К. : ЗАТ "НІЧЛАВА", 2001. – 229 с.

17. Зиновьев А. А. Запад. Феномен западнизма / Александр Зиновьев. – М. : Торг. изд. обнне "Центрполиграф", 1995 – 460, [1] с.

18. Кленко С. Ф. Інноваційні ідеї демократизації і менеджменту школи / С. Ф. Кленко // *Антологія адаптованого досвіду, або Для чого існують програми освітніх обмінів*. – Рівне : "Перспектива", 2004. – С. 16-31.

19. Кленко С. Ф. Освіта, яка заохочує до запинань, або Таємниця парадокса "Innovation Societies" – "MisEducation" / С. Ф. Кленко // *Післядипломна освіта в Україні*. – 2005. – № 1. – С. 6-11.

20. Gergen K. J. Social construction and the educational process // *Constructivism in education* / L. P. Steffe and J. Gale (Eds.). – Hillsdale, NJ : Erlbaum., 1995. (рос. переклад : Джерджен Кеннет Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика [Электронный ресурс] / Пер. с англ. А. Корбута. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/tekst/alm4/dg.html>).

21. Aronowitz S. Postmodern Education : Politics, Culture, and Social Criticism / Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991. – ix, 205 p.

22. *Education and the postmodern condition* / edited by Michael Peters ; foreword by Jean-François Lyotard. – Westport, Conn. : Bergin & Garvey, 1995. – xliii, 225 p. – (Critical studies in education and culture series).

23. Кленко С. Ф. Постсучасна освіта : очікування, проект і доля у контекстах сучасності / С. Ф. Кленко // *Науковий вісник*. – № 12. Серія "Філософія". – Х. : ХДПУ, 2000. – Вип. 6. – С. 5-12.

24. Лиотар Ж.-Ф. Ситуація постмодерну // *Філо- і соціолог. думка*. – 1995. – № 5-6. – С. 15-38.

25. Welsch W. Vernunft : die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft / Wolfgang Welsch. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1996. – 983 s. (Series: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1238).

26. Doll W. E. Jr. Ghosts and the curriculum // *Curriculum visions* / W. E. Jr. Doll, N. Gough (Eds.). – New York : Peter Lang, 2002. – P. 23-74.

27. Лиотар Ж.-Ф. Заметки о смыслах "пост" (Постмодерн в изложении для детей, 1983) / Ж.-Ф. Лиотар // *Иностранная литература*. – 1994. – № 1.

28. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / С. І. Подмазін. – Д., 2006. – 34с.

29. Моисеев Н. Н. Математика в социальных науках // *Математические методы в социологическом исследовании* : [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т социол. исслед.; [Редкол.: Т. В. Рябушкин (отв. ред.) и др.]. – М. : Наука, 1981. – 334 с.

30. Кузьменко В. В. Принципи дидактики як об'єкт історико-філософської рефлексії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.05 / В. В. Кузьменко. – Д., 2003. – 18 с.

31. Клафкі В. Критично-конструктивна дидактика на початку ХХІ ст. / Вольфганг Клафкі / *Wolfgang Klafki // Постметодика*. – 2006. – №1 (65).

32. Логвинов И. И. Природа дидактического знания / И. И. Логвинов // *Педагогика*. – 2000. – N 6. – С. 13-18.

33. Степаненко А. В. Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / А. В. Степаненко. – К., 2008. – 20 с.

34. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений : избр. психол. тр. / Н. А. Бернштейн ; под ред. В. П. Зинченко ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд., стер. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 687 с.

35. Лапутин А. Н. Дидактическая биомеханика : истоки и перспективы / А. Н. Лапутин // *Теория и практика физической культуры*. – 1996. – № 11.

36. Kaestle C. The awful reputation of education research / C. Kaestle // *Educational Researcher*. – 1993. – Vol. 22. – No. 1. – P. 23-31.

37. Burkhardt H., Schoenfeld A. H. Improving Educational Research : Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise // *Educational Researcher*. – 2003. – Vol. 32. – No. 9. – P. 3-14.

38. United States Department of Education strategic plan, 2002-2007. – Washington, DC: The Department, 2002. – 84 p.

39. Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2002 рік / Упорядники Ляшенко О. І., Полонська Т. К. – К. : АПНУ, 2003. – 276 с.

40. Звіт про діяльність Академії наук вищої школи України в 2000 році / М. І. Дубина (відп. ред.). – К. : АПНУ, 2000. – 160 с.

41. Заярна І. М. Формування когнітивних структур особистості як проблема педагогічної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. М. Заярна. – К., 2001. – 20 с.

42. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13. 00. 04 / П. В. Стефаненко. – К., 2002. – 37 с.

43. Олешков М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка". – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.

44. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

45. Грязнова Ю. Б. Перформативные тексты в методологии науки : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук : спец. 09.00.08 / Ю. Б. Грязнова. – М., 1998. – 16 с.

46. Марков Б. В. Ницше в России и на Западе. От Гегеля к Ницше, революционный перелом в мышлении XIX века : [Электронный ресурс]. – СПб. : "Владимир Даль", 2002. – Режим доступа : <http://anthropologia.spbu.ru/ru/texts/markov/levit.html#n43b>.

47. Подорога В. А. Метафизика ландшафта : Коммуникатив. стратегии в филос. культуре XIX-XX вв. : [О С. Киркегоре, Ф. Ницше, М. Хайдеггере] / В. А. Подорога; Рос. АН, Ин-т философии. – М. : Наука, 1993. – 317, [2] с.

Стаття надійшла в редакцію 15.08.2011 ■

Бібліографічний опис цієї статті:

Кленко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань: моделі освіти і дидактика / С. Ф. Кленко // *Постметодика*. – 2011. – № 4(101). – С. 2-12.