

ЗМІНИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ТРАДИЦІЇ ДИСКУРСИВНОЇ ПРАКТИКИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ Й КОМУНІКАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Ольга Подолякіна

Буриштинський енергетичний коледж

Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Людина сьогодні існує в ситуації гіперреальності, серед безлічі симулякрів, різних інтерпретацій і в розриві з дійсністю. Тому необхідно задати нові орієнтири для свідомості людини, які були б відмінними від орієнтації і на буденну свідомість, і на загальнозначущість наукового знання. Виховання й освіта не можуть бути реалізацією яких-небудь універсальних цілей – істини, емансипації, демократії, освіти, збільшення влади, що формуються грандіозними нарративами. Але це означає, що проголошується кінець того грандіозного проекту, який пов'язаний з Просвітництвом, – проектом загальної та рівної для всіх освіти. Кожна людина й будь-яка дитина можуть і повинні бути тією чи іншою мірою особистостями, які виховують – у цьому кредо постмодернізму й пов'язаної з ним концепції філософії освіти.

Ключові слова: філософія освіти, педагогіка, постмодернізм, комунікація, дискурс, симулякр, знання, досвідне навчання, суб'єктивна дидактика, соціальна дійсність освіти, комунікаційний контекст.

Подолякіна Ольга. *Изменения концептуального аппарата педагогики в формировании традиции дискурсивной практики философии образования и коммуникативности обучения.*

Человек сегодня существует в ситуации гиперреальности, во множестве симулякров, различных интерпретаций и в разрыве с действительностью. Поэтому необходимо задать новые ориентиры для сознания человека, которые были бы отличны от ориентации и на обыденное сознание, и на общезначимость научного знания. Воспитание и образование не могут быть реализацией каких-либо универсальных целей – истины, эмансипации, демократии, просвещения, увеличения власти, которые предписываются грандиозными нарративами. Но это означает, что провозглашается конец того грандиозного проекта, который связан с Просвещением, – проекта всеобщего и равного для всех образования. Каждый человек и любой ребенок могут и должны быть в той или иной мере воспитываемыми личностями – в этом кредо постмодернизма и связанной с ним концепции философии образования.

Ключевые слова: философия образования, педагогика, постмодернизм, коммуникация, дискурс, симулякр, знание, опытное обучение, субъективная дидактика, социальная действительность образования, коммуникационный контекст.

Podoliakina Olga. *Alterations of pedagogy conceptual apparatus in the formation of the discursive practice of educational philosophy and communicativeness of training.*

A person now exists in a situation of hyper-reality, in a multitude of simulacrum, different interpretations and in a break with reality. Therefore, it is necessary to set new guidelines for human consciousness that would be different from the orientation and ordinary consciousness, and the validity of scientific knowledge. Education and training cannot be the realization of any universal goals: truth, emancipation, democracy, enlightenment, increasing power, which are prescribed by grandiose narratives. But this means that the end of that grandiose project, which is connected with the Enlightenment, – the project of universal and equal for all education – is being proclaimed. Every person and every child can and should be, in one way or another, educating personalities – this is the creed of postmodernism and the concepts of the philosophy of education connected with it.

The ideas of postmodernism, torn from the context of the ideological struggle, already claim the universality, cease to be semantic aggregates that have arisen and existed in a certain context, but become concepts with their own unambiguous meaning. The application of the ideas of postmodern philosophers to the philosophy of education and pedagogy undermines not only the very existence of pedagogy, but also the contextual significance of the knowledge on which they insist. It is still necessary to justify the very possibility of applying the ideas of postmodernism in philosophical-educational and pedagogical theory and practice, if the status of knowledge in postmodernism is determined only within the context of communication. However, until this time neither the postmodern philosophers themselves nor the theoreticians-teachers who try to assess positively and draw postmodernist developments into the "retort" of pedagogical knowledge do this.

Key words: philosophy of education, pedagogy, postmodernism, communication, discursive, simulacrum, knowledge, experiential learning, subjective didactics, social reality of education, communication context.

Критика постмодерністами логоцентризму – це критика раціоналізму європейської культури, панування розуму в європейській культурі [2; 5; 6; 8; 10–12]. Логоцентризм пригнічує *нікто-ідео-фонографічну* письмову практику й висуває на перший план вербальні форми висловлювання. У педагогіці критика логоцентризму слугує способом обґрунтування відмови від практики навчання (вчення) й висунення «винаходу»

й «креативності» як фундаментальних особливостей *нової педагогіки*. Винахід покликаний замінити реальність, з якою в попередній педагогіці співвідносилися наукові поняття, а *нікто-ідео-фонографічне «освітнє письмо»* – ту абсолютизацію вербальних способів висловлювання, які властиві попередній педагогіці.

Крім просто апологетичного ставлення з боку частини філософів освіти й педагогів

до постмодернізму є й інше, набагато спокійніше ставлення до ідей постмодерністської філософії освіти. Деякі з теоретиків і практиків педагогіки вважають за можливе сприйняти ряд підходів і понять постмодернізму в процесі формування апарату дискурсу, філософії освіти, педагогічної теорії та практики. Так, британські автори Р. Юшер і Р. Едвардс опублікували книгу «Постмодернізм і виховання» [11], в якій вони спробували ввести в дискурс філософії освіти й педагогіку ряд понять, висунутих такими постмодерністськими філософами, як М. Фуко, Ж. Ф. Ліотар, Ж. Дерріда та Ж. Лакан. Їхнє ставлення до постмодернізму не тотожне негативістському, оскільки вони, визнаючи цілий ряд пунктів, наприклад у постмодерністській критиці науки, не погоджуються з іншими позиціями постмодерністів, зокрема з їхнім запереченням єдиної людської природи й тотожності особистості.

Для Юшера та Едвардса постмодернізм – це *форма критики науки*, в якій заперечується загальнозначуща й ціннісна нейтральність наукових думок, а все знання трактується як локальне, часткове, історичне й пов'язане з дифузиею влади. Згідно з постмодернізмом, світ увійшов у стадію нестійкості, що вимагає кардинальної зміни й відношення думки до дійсності й форм ідентифікації особистості. Людина сьогодні живе в ситуації гіперреальності, серед безлічі симулякрів, різних інтерпретацій і в розриві з дійсністю. Тому необхідно задати нові орієнтири для свідомості людини, які були б відмінними від орієнтації й на буденну свідомість, і на загальнозначущість наукового знання.

У Юшера та Едвардса йдеться про «багатоманітну суб'єктивність», що є в різноманітних дискурсах і семіотичних світах, децентрована мовою, владою й несвідомим і не може знайти самототожність у жодних структурах. На їхню думку, постмодерністи руйнують центральне ядро європейської культури та європейської освіти – ідею автономності особистості як мети виховання й освіти. Разом з тим, ці англійські автори вважають, що постмодерністи порушили проблему, яку необхідно обговорювати й розв'язувати, а саме – пошук нових концептуальних засобів для сучасної філософії освіти й педагогіки, які повинні наново визначити цілі виховання й освіти в умовах нестабільності та постійних змін. Серед таких понять, до яких звертаються постмодерністи, Юшер і Едвардс особливо виділяють поняття досвіду.

Саме введення у філософію освіти й педагогіку поняття досвіду в усьому різноманітті його сенсів вони вважають особливо важливим для процесів освіти й навчання. На протигагу орієнтації на розум, що характерна для всієї класичної

педагогіки, постмодерністи роблять особливий наголос на такому досвіді, як *досвід бажання*. Досвід заміщує, за задумом постмодерністів, і розум, і мислення. Ця переорієнтація філософії освіти й педагогіки, здійснювана постмодерністами, приймається Юшером і Едвардсом, які вказують на суб'єктивний характер досвіду, його непідвладність об'єктивним критеріям, але все-таки вважають дуже значущим у процесах навчання.

Ідея несвідомого, що стала для Ж. Лакана центральною в постмодерністській філософії, також приймається Юшером і Едвардсом. Для Лакана знання, представником якого є викладач/учитель, – це механізм влади. Тому включення несвідомого в процес навчання позбавить його від структур влади, а саме відношення «учитель–учень» – від жорсткої рольової дихотомії. Ж. Лакан не сприймає також гуманізм, на якому базується класична педагогіка: «Сьогодні слово гуманізм, як і раніше, є мішком, у якому тихо гниють звалені один на одного трупи змінюваних революційних поглядів на людину» [1, с. 296].

Руйнування гуманізму як фундаментального засновку класичної педагогіки має ряд наслідків, зокрема й відмову від ідеї індивідуального розвитку – і фізичного, і психічного: «Ідея однолінійного, передвстановленого індивідуального розвитку, який проходить етапи, що чергуються в заданій типовій послідовності, є нічим іншим, як чистої води маскуванню, підміною, залишенням, показним ігноруванням, зрештою витісненням усього того, що становить в аналізі саму його сутність» [1, с. 23]. Але ж без цієї ідеї, що фіксує певні етапи в розвитку психіки дитини (етапи зовсім не передвстановлені й зовсім не однолінійні), неможлива взагалі педагогіка. Ця ідея ґрунтується на детальному філософсько-освітньому, педагогічному, психологічному, фізіологічному, психофізіологічному та іншому опрацюванні.

Для Юшера та Едвардса *виховання й освіта не є формами «природного знання»*, результативного з певного трактування людської природи. На їхню думку, виховання й освіта постають історично конкретним конструктом, а цілі виховання й освіти не визначені наперед, вони варіабельні, і є різні засоби їх досягнення. Приймаючи ряд ідей Ж. Дерріда, зокрема його критику логоцентризму всієї попередньої європейської думки, його абсолютизацію текстів у культурі, Юшер та Едвардс відкидають насамперед його відмову від *принципу автономності суб'єкта* – центрального принципу педагогічної теорії, без якого неможливі ні виховання, ні освіта.

Ці англійські вчені пропагують «*досвідне навчання*» (*experiential learning*), у центрі якого –

культування бажань. Саме в культивуванні бажань і у відмові від навчання за канонами знання вони вбачають можливий шлях об'єднання постмодернізму з педагогічною теорією та практикою. Особливості такого «досвідного навчання» полягають у релятивізації знання, яке ототожнюється з *особистим досвідом* і яке не може домагатися статусу універсальності; будь-який учасник педагогічного процесу – це **продуцент знання**, а отже, можна говорити про наявність різноманіття знань (саме в множині), що не зводяться одне до одного.

У такому трактуванні навчання й освіти змінюється й функція викладача/вчителя, який перестає бути посередником або джерелом знань, а стає людиною, яка покликана допомогти дитині/учневі виробити знання та інтерпретувати його. Критика **логоцентризму** європейської філософсько-освітньої та педагогічної теорії спричинює відмову від «слова в ім'я образу», з чим пов'язано не тільки звернення до аудіовізуальних засобів інформації, а й відмова від книжкової культури модерну й применшення ролі книги у вихованні й освіті [3]. «Досвідне навчання», про яке ведуть мову Юшер та Едвардс, виявляється частиною *повсякденного життя*.

Тому загалом не можна висунути які-небудь критерії правильності або помилковості того або іншого виду навчання, тієї або іншої його форми, а досвід усе більше й більше суб'єктивується й позбавляється будь-яких загальнозначущих критеріїв. Адже досвід, якщо застосувати до нього постмодерністські засоби інтерпретації, сам є конструктом, який створюється в процесі **дискурсивної практики** і який не може співвідноситися з реальністю. Сама ж *реальність перетворилася на сукупність симулякрів*. Виховання й освіта не можуть бути реалізацією яких-небудь універсальних цілей: істини, емансипації, демократії, освіти, збільшення влади, що керують грандіозними наративами, – підкреслюють Юшер та Едвардс. Але це означає, що постмодернізм проголошує кінець того грандіозного проекту, який пов'язаний з Просвітництвом, – проектом загальної та рівної для всіх освіти.

Децентрація авторитету вихователів і викладачів/учителів, руйнування форм контролю за діяльністю викладача у вищій освіті, учителя в школі й учня/студента в класі – такими є результати дії постмодернізму на педагогічну й філософсько-освітню теорію і практику. Кожна людина й будь-яка дитина можуть бути й повинні бути тією чи іншою мірою особистостями, що виховують – у цьому кредо філософсько-педагогічного дискурсу постмодернізму.

У новій педагогіці необхідно замінити суто інтелектуалістське, таке, що дистанціює

й нейтралізує, опосередковування інформації на «парадоксальну техніку афектного пізнання», до якої, крім тілесності, входять ще людські бажання, жадання й воля до пізнання. Кардинально змінюється й інтерпретація відношення «вчитель–учень». Не допускається жодна дистанція між учителем і тими, хто навчається, учитель вже не має авторитету фахівця в певній сфері знання, а будь-який учень розглядається як художник, творець, що бере участь у спільному, сумісному дійстві. Г. Улмер звертає увагу на те, що в сучасному суспільстві принципово змінилися не тільки засоби масових комунікацій, а й сама форма й структура сприйняття. Мислення більше не відповідає вимогам, які висувають аудіовізуальні засоби. Улмер вважає, що ці засоби формують новий жанр, який він називає «*Mystory*» (*My+Story*), або «*особиста історія*», яка не має нічого спільного з загальнозначущою історією та наукою. «*Mystory*» об'єднує усне навчання, літературу й відеокультуру та покликана досліджувати те загальне, що властиве **дискурсам** науки, повсякденного життя й особистого досвіду.

Е. Кезел, професор педагогіки у Вищій педагогічній школі Фрайбурга на Бресгау, розробляє й розгортає «*суб'єктивну дидактику*», що повинна бути адекватною епосі постмодерну. За його словами, ми переживаємо глибокі кризи – «культурну, соціальну та духовну» [9, с. 39]. Він також звертається до ідеї автопоезису, висунутої У. Матураною та Ф. Варелою, щоб підкреслити незалежність людини від навколишнього середовища та її автономію. Для Кезела характерний конструктивізм у трактуванні педагогіки: реальність – це суб'єктивна конструкція, уявлення про об'єктивну реальність повинно підлягати сумніву. У **суб'єктивній дидактиці** не йдеться про істинність або помилковість змісту, проблем і тем дидактики. Такого роду оцінки неможливі в суб'єктивній дидактиці. Використовуючи поняття «*Первинної схильності*» (*Habitus*) людини, Кезел вважає, що всі цінності й життєві настанови повинні бути зредуковані до неї й у всіх соціальних структурах відтворюється ця первинна схильність, що формується впродовж перших трьох років життя дитини в сім'ї, у взаємодії зі своїми однолітками. Саме «суб'єктивна дидактика» й покликана реконструювати цю первинну схильність. Соціалізація в школі мало що може в ній змінити.

«Перепрограмування» дітей у школі може бути здійснено за допомогою стратегії, в якій ураховується рівноцінність усіх орієнтації і самим дітям надається можливість не тільки з'ясувати свої цінності та цінності інших дітей, а й *самим здійснити вибір своїх цінностей*. За допомогою методів суб'єктивної дидактики досягається другий

рівень схильності – схильності у вищому сенсі: «Необхідно розвинути нові структури свідомості, відповідні концепції та методи. Були розгорнуті систематичні методи, такі як *трансакційний аналіз, психодрама, нейролінгвістичне програмування, медитація*, і сприятливі проекти реального характеру, які є продуктивними підходами до побудови другого типу схильності як винятково інтелектуального й когнітивно орієнтованого заняття» [9, с. 67].

Серед методів формування нових структур свідомості найбільш вагомими виявляються методи психотехніки, за допомогою яких досягається перетворення людини на «агента змін» і «піонера змін» [9, с. 204]. За задумом Кезела, слова, дії та жести викладача/вчителя не можуть бути інкорпоровані учневі, вони не мають для учня того ж сенсу, що й для вчителя. Для учня не менш, а може навіть більш важливими є дії й думки його товаришів по навчанню. На переконання Кезела, напрям, у якому розвиватиметься орієнтація учня щодо змісту навчання залежить від самого учня. Це означає, що не тільки етичні знання й моральні настанови, а й загалом усі знання виявляються суто суб'єктивістськими. Їх сенси також суб'єктивуються. І те, й інше інтерпретується як висловлювання особистої думки вчителя, а не як вираження чогось загальнозначущого в європейській культурі. Тим самим зміст навчання релятивізується й орієнтації, окреслені вчителем, стають однаковими з тими орієнтаціями, які учень знаходить у *комунікації* зі своїми однолітками.

І сам суб'єкт навчання набуває розуміння як «самоорганізований суб'єкт», і *соціальна дійсність освіти тлумачиться конструктивістськи*, як щось *створюване у взаємодії викладача/вчителя й учнів*. Навчання виявляється лише сферою *консенсусу*, що досягається *завдяки спільності мови й нового досвіду взаємодії*.

Постмодерністська філософія освіти й педагогіка, що від неї виходить, «повинні працювати експериментально, розвивати й застосовувати нові форми живого навчання, наприклад, нові форми програмування сорому, на протигагу погрозам і владі, винаходити нові спіритуальні, екстатичні й медіативні форми й професійно вводити їх у культуру навчання» [9, с. 210]. Суб'єктивна дидактика Кезела має стати дидактикою моделювання «потреб у навчанні, властивих автопоетичним системам» [9, с. 214]. Її результати неможливо ні планувати, ні передбачити. Ця дидактика зберігає елементи *дидактики формування* (вільна праця, проектування), але разом з тим підкреслює необхідність «інтерактивного моделювання тут і тепер», яке не підпорядковане яким-небудь цілям виховання й освіти й визначається лише внутрішнім станом системи, що самоорганізується.

«Необхідно наполягати на тимчасово зумовлених планах і проектах занять, які повинні постійно оновлюватися у взаємодії з тими, що навчаються, для того, щоб створити культуру навчання, у якій розгортаються окремі системи й при цьому виражається темпоралізуювальна дія» [9, с. 215]. Той, хто навчається, сам буде конструкт свого знання в співтоваристві з іншими суб'єктами навчання. «Структурозумовлена конструкція знання повинна бути визнана суб'єктами навчання як керівництво» [9, с. 217]. Оскільки знання більше не репрезентує реальність і не є об'єктивним, остільки методи суб'єктивної дидактики є методами психодрами, психотерапії, глибинної психології. «Я чекаю від майбутнього покоління педагогів абсолютно нової орієнтації в цьому напрямі, тому що мої досліди про спонукальні структури для трансверсальної, екологічної та космічної культури навчання можуть бути кращими від колишніх дидактичних зразків» [9, с. 269].

Колишня дидактика й уся педагогіка трактуються Кезелом як «*монодидактика*», «*монопланування навчання*», «*помилкове домагання єдності*», «*віра у всесилля дидактики*», а зразки колишньої педагогіки як «консервативні, єдині й нівелювальні зразки». Їм він протиставляє новий підхід з його «альтернативними, опозиційними, протилежними й конкурентними зразками» поведінки й думки [9, с. 338–339]. «Релятивне, незбагненне й суб'єктивне» виявляються «основними ознаками постмодерністської культури навчання» [9, с. 343]. Дидактика має справу зі структурами свідомості молодого покоління, а тому вона несе на собі відповідальність і за формування нової культури навчання, і за створення *нових інститутів освіти*, і за майбутню зміну всієї свідомості (Про психотерапію в цьому контексті див.: [4, с. 67–100; 136–176]).

Такими є деякі філософсько-освітні й педагогічні концепції, що намагаються на основі ідей і концептів постмодерністської філософії перебудувати педагогічну теорію, прагнуть увести до складу педагогічного знання не тільки критичний пафос постмодернізму щодо всієї європейської культури, а й ряд його підходів, знаходячи і вважаючи їх позитивними, такими, що перетворюють і зміст, і цілі, і методи навчання. Зрозуміло, що можна, звичайно, сумніватися в цілковитій застосовності ідей постмодерністів до педагогіки хоча б тому, що, як наголошують самі постмодерністи, *будь-яке знання є контекстуальним, воно виникає й функціонує в певному контексті й не може бути вирване з нього* (з комунікації, з диспозицій тощо).

Ідеї постмодернізму, вирвані з контексту ідейної боротьби, уже тим самим претендують

на загальнозначущість, перестають бути смисловими сукупностями, які виникли й функціонували в певному контексті, а стають цілком однозначними поняттями. Застосування ідей постмодерністських філософів до філософії освіти й педагогіки підриває не тільки саме існування педагогіки, а й контекстуальну значущість знання, на якому вони наполягають. Необхідно ще обґрунтувати саму можливість

застосування ідей постмодернізму у філософсько-освітній і педагогічній теорії та практиці, якщо статус знання в постмодернізмі визначається лише всередині *комунікаційного контексту*. Однак поки що цього не роблять ні самі постмодерністські філософи, ні теоретики-педагоги, які намагаються позитивно оцінити й залучити до «реторту» педагогічного знання постмодерністські розробки.

Список використаних джерел

1. Лакан Ж. Семинары. Книга 2: «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). М.: Гнозис, Логос, 1999. 520 с.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
3. Неретина С. С., Огурцова А. Я. Постмодернизм и книжная культура модерна. *Общество и книга: От Гутенберга до Интернета: сб. трудов Ин-та философии РАН*. М.: Традиция, 2002. С. 146–163.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 479 с.
6. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1977. 488 с.
7. Heitger M. Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 1992. Bd. 68, Hf. 1. S. 31–38.
8. Lyotard J.-F. Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. *Jean-Francois Lyotard. Hrsg. von Peter Engelmann. Aus d. Französischen von Dorothea Schmidt (Le Postmoderne expliqué aux enfants)*. Wien: Passagen Verlag, 1996 (2. Aufl.). 137 s.
9. Kösel E. Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal; Dallau: SD-Verlag, 2013. 411 s.
10. Tugendhat E. Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994. 199 s.
11. Uscher R., Edwards R. Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. London; New York: Routledge, 2014. 256 p.
12. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Acta humaniora, 1988. 346 s.

Відомості про автора:

Подолькіна Ольга Василівна

Бурштинський енергетичний коледж
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу
вул. Калуська, 4, м. Бурштин, Галицький р-н,
Івано-Франківська обл., 77111, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1970>

Надійшла до редакції: 19.05.2017 р.
Прийнята до друку: 28.06.2017 р.

Рецензент:

доктор філософських наук,
професор Молодиченко В. В.

References

1. Lacan, J. (1999). Seminary. Книга 2: "Ya" v teorii Freida i v tekhnike psikhoanaliza (1954/55). Moscow: Gnizis, Logos [in Russian].
2. Lyotard, J.-F. (1998). Sostianie postmoderna. SPb: Aleiteia [in Russian].
3. Neretina, S. S., Ogurtsova, A. Ya. (2002). Postmodernizm i knizhnaia kul'tura moderna. Obshchestvo i kniga: Ot Gutenberga do Interneta: sb. trudov – Society and the book: From Guttenberg to the Internet: coll. of works. Moscow: Traditsii, 146–163 [in Russian].
4. Rudestam, K. (1990). Gruppovaiia psikhoterapiia. Psikhokorreksionnyie grupy: teoriia i praktika. Moscow: Progress [in Russian].
5. Foucault, M. (1999). Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdeniie tiur'my. Moscow: Ad Marginem [in Russian].
6. Foucault, M. (1977). Slova i veshchi. Arkheologiiia gumanitarnykh nauk. Moscow: Progress [in Russian].
7. Heitger, M. (1992). Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Bd. 68, Hf. 1, 31–38 [in German].
8. Lyotard, J.-F. (1996). Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. Jean-Francois Lyotard. Hrsg. von Peter Engelmann. Aus d. Französischen von Dorothea Schmidt (Le Postmoderne expliqué aux enfants). Wien: Passagen Verlag [in German].
9. Kösel, E. (2013). Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal; Dallau: SD-Verlag [in German].
10. Tugendhat, E. (1994). Vorlesungen über Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp [in German].
11. Uscher, R., Edwards, R. (2014). Postmodernism and Education. Different voices, different worlds. London; New York: Routledge.
12. Welsch, W. (1988). Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH Acta humaniora [in German].

Information about the author:

Podoliakina Olha Vasylivna

Burshtyn Power Engineering College
of Ivano-Frankivsk National Technical University
of Oil and Gas,
4 Kalus'ka St., Burshtyn,
Ivano-Frankivsk region, 77111, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i9.1970>

Received at the editorial office: 19.05.2017.
Accepted for publishing: 28.06.2017.

Reviewer:

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor Molodychenko V. V.