

МОДЕЛІ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ОСВІТІ

(ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ)

В останні десятиліття прискореними темпами формується новий постіндустріальний тип культури та духовного простору взагалі, обумовлений впливом інформаційних технологій. Це є викликом сучасній освіті, яка у парадоксальний спосіб прагне водночас реформування і збереження своїх структур, оновлення педагогічного мислення і легітимації його стереотипів. У цьому зв'язку одним з першочергових завдань сучасної філософії освіти є звернення до проблематики освітніх репрезентацій раціональності. Проблема трансформацій раціональності у полі освіти стає особливо актуальною для України, де процеси суспільного та культурного оновлення здебільшого не є когерентними, де ілюзії та політичні міфи досить глибоко укорінені у суспільній свідомості, що гальмує освітні реформи, спотворює розуміння педагогічної дійсності.

Питання концептуалізації раціональності дає можливість стверджувати про плюралізм світоглядних і методологічних пропозицій. Раціональність вивчається в західноєвропейській, американській, російській, вітчизняній філософії в роботах багатьох дослідників. Проблема історичних типів раціональності розглядається в роботах С. Аверінцева, П. Гайденко, Н. Смірнова, В. Візгина, З. Сокулер, Л. Маркова, К. Хюбнера, М. Мамардашвілі, В. Лук'янця, О. Соболя, В. Ратнікова та ін. Окремий пласт складають роботи соціальної філософії, які дають можливість обґрунтувати зміни, що відбуваються в освіті з позиції соціокультурного характеру. Це роботи М. Вебера, В.-А.Т. Адорно, М. Горкгаймера, Ю. Габермаса, Н. Лумана, К.-О. Апеля. Аналіз вищеназваних праць дає підстави стверджувати, що не існує єдиного підходу до визначення такого терміну як "раціональність" внаслідок його надзвичайної складності та багатозначності.

Раціональність виступає в якості фундаментальної філософської проблеми, проте дослідженням раціональності у сфері освіти притаманний фрагментарний

характер. Втім, в останнє десятиліття посилюється інтерес до репрезентацій розуму в освіті (В. Андрущенко, М. Култаєва, С. Пролєєв, І. Радіонова, В. Шкода та ін.). Разом із тим залишаються без відповіді питання, пов'язані із формуванням загального стратегічного визначення напрямку розвитку освіти України з урахуванням саме особливостей трансформацій педагогічного розуму.

Якщо мова йде про раціональність в освіті, необхідно мати на увазі її специфіку. Специфічні особливості репрезентації раціональності в освіті пропонується диференціювати відповідно у трьох інституційних площинах. Перша площина пов'язана із взаємообумовленістю освіти і соціуму; вона виражається в наявності відповідного соціального замовлення, що відображається в певному змісті програм, які відповідають вимогам розвитку даного соціуму, рівню розвитку науки в ньому, потребам суспільного значення тощо. Друга площина пов'язана із функціонуванням освіти як самостійної системи. Раціональність орієнтується на той внесок, який вносить система освіти в суспільне життя. Розв'язування проблеми раціональності в цій площині пов'язане, перш за все, із розробкою і впровадженням нових педагогічних технологій, заснованих на новітніх наукових відкриттях, з одного боку, і з управлінням у сфері освіти як системи із визначенням її загального курсу розвитку, з іншого. Третя площина окреслюється рамками персональної дії, пов'язаної із професійною діяльністю педагога. Вона відкриває простір для здійснення гуманістичних цілей в дусі етики відповідальності.

Чотири століття освіта структурувалась і розвивалась здебільшого у режимі розсудково-емпіричної раціональності, закладеної ще Дж. Локом та Я. А. Коменським. Необхідно говорити, що в освіті присутні такі моделі, підстави для оформлення яких дає історія розвитку освітянської традиції. В останні десятиліття здійснюється перехід до нової парадигми освіти з урахуванням можливостей комунікативної раціональності. Сучасна модель освіти також має тенденції до змін в ній самій, що також дає підстави твердженню про наявність трансформаційних процесів в комунікативній раціональності, тобто вона має свої інваріанти.

Розглядати проблему трансформації раціональності неможливо без її зв'язку з ідеєю розуму, яка постійно знаходиться у центрі уваги практичної філософії. Ідея “розуму” ставить наголос на особливостях розуміння раціональності в освіті, яка розцінюється як свого роду “керівництво до дій”, спосіб використання розуму, що дає визначний теоретичний апарат для продуктивної та ефективної реалізації того, що було задуманим як в практичній, так і в теоретичній сферах.

У рішенні проблеми обґрунтування того, яким є педагогічний розум сучасності, ми спираємося на доробки сучасної екзистенціально-антропологічної філософії, із урахуванням її комунікативного повороту. Перехід сучасної філософії від філософії свідомості до філософії мови і інтерсуб'єктивності підготовлено філософією Е. Гуссерля, який пропонує відмовитися від філософії свідомості на користь “життєвого світу” і інтерсуб'єктивності. К. Ясперс, М. Бубер, О.-Ф. Більнов актуалізували екзистенціальне розуміння комунікації. К.-О. Апель об'єднав інтерсуб'єктивність з рефлексією, яку В. Гьосле охарактеризував як трансцендентальну “філософію рефлексії”, за допомогою якої стало можливим остаточне обґрунтування розуму. Розум став розумітися як комунікативний. Комунікативне ж розуміння розуму долає монолізм мислення. Н. Луман, розвиваючи думку В. Вельша, пропонує розглядати педагогічний розум як гетерогенний, трансверсальний, такий, де поєднуються різні типи раціональності.

Не дивлячись на те, що освіті притаманна інституційна усталеність, вона попри це виразно відображає всі ті зміни, з якими стикається людство в своєму розвитку. Ці зміни відображаються в певних моделях раціональності, що дає можливість розмірковувати про трансформації раціональності в освітній сфері. Ідея раціональності пронизує всю дидактику: організацію процесу навчання, змістовну компоненту освіти, процес навчання і його внутрішню структуру, форми організації процесу навчання тощо. Педагогічні практики ХХ – ХХІ ст. пропонують своє бачення організації дидактики, заснованої на конструктивній діяльності комунікативного розуму.

Компаративістський аналіз літератури показав, що в розумінні сутності раціональності в освіті можливо виділити такі наступні позиції. Перша позиція визначає раціональність як певний принцип освіти, людинотворчий потенціал. Друга пов'язана із роботою мислення. Раціональність – це рух думки, пов'язаний із нормами, правилами, які дають стандарти мислення у вигляді об'єктивованого людського досвіду. Нарешті, це спосіб використання розуму, керівництво до дій, що дає визначний теоретичний апарат для продуктивної та ефективної реалізації того, що було задуманим.

Обґрунтування теоретичних основ формування раціональності в освіті необхідно розглядати через розвиток філософсько-освітніх ідей, що домінували у добу Античності, Середньовіччя, Нового часу, при цьому особливу увагу приділяти філософським концепціям, що мали найширший вплив на становлення освітянських ідей. Формування педагогічної раціональності мало інноваційний характер для свого часу і рухалось від наївно-афективної раціональності інтуїтивно-непроблематичного сприйняття світу до усвідомлення теоретичного аналізу розуму як принципу, ідеалу, навколо якого повинен розгортатися процес освіти.

Щоб з'ясувати, які моделі раціональності присутні і впливали на формування освітніх стратегій в Античності, необхідно окреслити рамки тієї площинної сфери, в якій розгорталася роздуми, суперечки навкруги цього питання. В Античності тема раціональності обговорювалася у межах етичного, поетичного, онтологічного і гносеологічного полів. Надалі ці складові будуть роз'єднані, але у стародавнього грека вони були своєрідним синтезом, а розуміння освіти як єдиного цілого було неможливим без урахування однієї з перерахованих вище складових. В цілому грецьку освіту можливо охарактеризувати як антропо-онтологічну, яка за часів Платона одержала назву Пайдейя.

Для епохи Гомера характерна наявність афектно-наївної раціональності, представлені синтезом емоційної чуттєвості, розсудливості і емпіризму. Гомер дає нам матеріал, на основі якого ми можемо прослідити умови зародження основ раціональності. Афектна присутня впродовж всієї сюжетної лінії

старогрецького епосу. В самому оповіданні мотиви дій завжди аргументуються, а сам автор вибудовує ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків подій, дій персонажів. Гомер намагається за допомогою мови виразити не тільки «уявні повороти» своїх героїв, але й виразити в словах їх тілесні рухи, як би ототожнюючи одне з іншим. Проте становлення героїв не зводиться тільки до виховання: для них істотне значення має тренування пам'яті, волі, практичних навичок. Виховання відрізняється від жорстко детермінованої патерналістської схеми. Хоча присутність старших, обтяжених досвідом старійшин, спостерігається постійно, проте вони будують свої відносини із учнями на основі прагнення знайти визнання, завдяки своїй досвідченості, особистому прикладу, здоровим міркуванням. Беруться до уваги доводи, як вчителя, так і учня.

Ксенофан проголошує нову форму освіти, арете – інтелектуальну освіту [1, 219]. Вона знімає і концентрує в собі всі колишні ідеали. В своїх промовах, віршах Ксенафан підкреслює силу розуму, за допомогою якого можливо створювати в державі право, закони, порядок і благополуччя. Він звертає увагу на тих, хто силоміць думки, умінням філософствувати, а не фізичної і тим більш не грошової сили, досягає в житті певного стану і пошани із боку своїх співгромадян.

Формування грецької Пайдейі перетинається із спробами побудови теорії достовірного, аподиктичного знання, яке можна використовувати на практиці. Представники Мілетської школи ставили наголос на наївній раціональності з її накопичувальним підходом до розуміння світу. Проте вже Геракліт констатує, що “багатознання не навчає розумінню”, стаючи творцем філософії, чие революційне значення укладено в вислові: “Я досліджував самого себе”. Як підкреслював В. Йегер, немає “прекраснішого виразу для звернення філософії до людини, ніж те, яке можна спостерігати у Геракліта” [1, 225].

Геракліт дає аналіз Логосу і підкреслює його значення для пізнання. Логос повинен дати людині “знаюче” життя: як природа таїть в собі таємниці, так і життя концентрує в собі певні загадки для кожного. Задача людини – розгадати ці природні хитрощі: важливо уміло відібрати значення, закладене в

природі для кожного. Логос володіє характеристикою загальності, але тільки для певного виду людей, весь світ яких він розділив на тих, хто спить і безсонних. Єдиний світ існує тільки для безсонних, а для сплячих – це світ снів і марень. Логос охоплює всі сфери людської діяльності, отже, він є пізнання, він покликаний розплющувати очі людям на самих себе. В Логосі підкреслюється своєрідна роль не просто наставника, але того, хто має право навчати і знає, чому навчати. Звернення до Логосу є обов'язковим, оскільки над будь-яким полісним законом підноситься загальний закон – закон Логосу.

Стратегія підкорення закону і тому, хто несе безумовно вірне знання, надалі отримує свій розвиток в навчанні Платона. Геракліт, по суті, задає певні рамки розуміння значення і ролі навчання в онтологічному аспекті: Логос у нього виступає вищим космічним розумом, а людина як продукт природи і носій мудрості повинна слідувати космічному порядку. Людина виявилася включеною в закономірний світопорядок і його роль зводиться до використання мислення для пізнання світу. Необхідно підкреслити, що Логос Геракліта – це не понятійне мислення, як у Парменіда, а пізнання, з якого в однаковій мірі слідує слово і діло.

Парменід процес мислення пов'язує із з'ясуванням природи знання, висуваючи ідею про два види знання – достовірне і правдоподібне або вирогідне [2, 355, 358 – 359]. Достовірне знання пов'язано із діяльністю розуму, а вирогідне – із чуттєвим сприйняттям. Істинне знання можливе тільки завдяки розуму. Детально ця проблема надалі була розроблена Платоном, який виділив дві сфери знання: чуттєву та інтелектуальну. Саме на цих підставах і стало розроблятися уявлення про відмінність знання і думки, що знайшло віддзеркалення в Пайдейі.

Якщо ідеалом виховання гомерівської епохи було арете в рамках соціального цілого, то з часів софістів ставилося питання про те, який шлях освіти веде до ідеального арете. Суспільство переживало новий етап свого розвитку і вимагало нових форм виховання і освіти, відмінних від форм гомерівського періоду. Грецька держава V ст. до н. е. виступає могутньою машиною становлення освіти як культурного феномена, в основі якого лежала

виховна ідея, що визнає за знанням величезну духовну силу. Арете набуває політичного забарвлення, а у виховання проникає і вже ніколи не покидає його інтелектуальний момент, те, від чого надалі буде відштовхуватися освітня система європейського соціуму.

Перший просвітницький проект здійснили софісти, що діяли вже з часів Солона в Атонах. Софісти навчали і молодь, і дорослих. Інтелектуальну складову людини софісти розглядали з різних позицій. По-перше, – це інструмент для розуміння світу: оскільки людина сприймає світ розумом, то останній софісти розглядали як наочно орієнтований. По-друге, навіть якщо розум відволікався від наочного світу речей, перед учнем розгорталася можливість знайомитися із власною інтелектуальною структурою. В даному випадку розум розглядався як формальний принцип отримання знань. Оформлюються два напрями-принципи, які необхідно використовувати для освіти: кумулятивність знання у вигляді їх накопичення, тобто формування “енциклопедичності”, і витримка принципу формальності в процесі виховання розуму. Протагор стає “відкривачем” третього принципу. Він починає сприймати людину як становлячий живий елемент суспільства, як сукупність всіх своїх духовних сил. Таким чином, складаються наступні принципи розуміння розуму: розум як інтелектуально-формально, як інтелектуально-наочно і інтелектуально-соціально обумовлений. Як бачимо, софісти виступають в історії людства як перші “творці інтелектуальної освіти і зверненого до цієї мети виховного процесу” [1, 343]. Наймогутніше значення для педагогічного процесу в цей період має поезія (Симонід, Феогнід, Піндар). Звернувши увагу на дивовижні можливості поезії для формування потрібного виховного ефекту, софісти роблять наступний крок. Вони переносять жанри поезії в художню прозу, і прозаїчні тексти починають виконувати абсолютно несподівану роль – роль і значення першої учбової літератури, яку необхідно не тільки вивчити, але і уміло відтворити в потрібних ситуаціях. Це стає знаковою подією для майбутньої європейської системи освіти: відбувається остаточна раціоналізація виховного процесу. Педагогіка з Гомерівського епосу як проста передача досвіду з опорою на продовжуючого справи якого-небудь з богів, або

на родову приналежність переноситься в мовний і інтелектуальний ґрунт. Поняття “освіта” стає теоретично усвідомленим. Софісти сприяють розширенню сфери вживання іонійської науки, а саме – прикладаючи її до етико-соціальних і політико-етичних напрямів. Проте практично орієнтована софістика і формалізація освітнього процесу, яка була позбавлена добродійного компоненту як онтологічного принципу розуму, з необхідністю повинна була вступити в боротьбу із представниками філософської думки. І вона не примусила себе довго чекати. Боротьба розгорнулася на основі проблеми універсальності значення істини і брехні.

Вперше в історії людства освіта виступає як відкрита проблема, яку можливо вирішувати шляхом раціонального осмислення її значущості для людини. Лінія, що запропонована софістами, сприяла розповсюдженості освіти в давньогрецькому суспільстві з позицій її практичного застосування; це був перший просвітницький проект. Платон пропонував своє бачення освіти, в основі якої лежить ідея розуму як вищого виду пізнавальних здатностей людини. Боротьба між софістами та прихильниками Платона розгорнулася на ґрунті відсутності у софістів звернення до принципів розуму. Платон, а за ним і Аристотель в освіті спиралась на певну техніку мислення, що пов’язувало роботу мислення із дефініціями. Вперше проходить процес раціонального осмислення чуттєвої реальності із фіксуванням кінцевого результату, а саме – із обґрунтуванням понять, що вимагало використання дескриптивно-нормативного апарату стандартизації мислення.

Ясні і точні закони класика визнавала за законами логіки, які, за Аристотелем, є фундаментальними принципами буття і мислення. Народжується традиція зрівнювання раціональності і логічності: все, що відповідає законам логіки, раціональне, все, що не відповідає – нераціональне. До основи теоретичного мислення був покладений досвід етичної та інтелектуальної індивідуалізації, який необхідно було виховувати. Позиція Платона, Аристотеля була не зрозумілою для свого покоління,

насамперед тим, що вони були представниками софістичної культури, а пропонували нову модель мислення – раціонально-умовивідну.

В середні віки в освіті складається особливий тип мислення – схоластичний, але його аналіз приводить до висновку, що в освіті залишається панування саме дедуктивного – раціонально-умовивідного – типу мислення [3]. Раціональність впроваджувалась в систему таксономічного сприйняття світу. За допомогою ідеї розуму обґрунтовуються теологічні догмати, які пропонується розглядати як аксіоми та відправні точки для побудови логічних умовиводів. Схоластичний метод стверджував, що найбільш важливі аспекти реальності, що пізнається, приречені щодо формальних значень слів. Це було зумовлено натуралістично інтерпретованою онтологією, що мала своїм завданням створення структури, за допомогою якої можливо характеризувати світ. Спираючись на обов'язкові форми мови (категорії), які стають основними для будь-якого змісту, схоласти вирішували конструктивне завдання – розбудовували Універсум, в якому розрізнення цих категорій знаходило предметне втілення.

Техніка мислення схоластів починає нести ті зміни, що стануть характерними для Відродження. Прикладом таких зрушень є мислення М. Кузанського як спроба інтелектуалізувати дедуктивні умовиводи із вказівками на нові можливості раціонального освоєння світу, а саме – на чуттєво-вимірювальні. Ум розглядався як *Mens measure* (ум-вимірник). Він звертає увагу на те, що межі розуму приховані в ньому самому; це сприяє новому погляду на світ як на інтелектуальний проект суб'єкта, що пізнає. Якщо ланку силогізмів за Аристотелем, неможливо вести у безкінечність, бо вона повинна бути на чомусь закріпленою нерухомо, то М. Кузанський розробляє ієрархічний рух з опорою саме на безкінечність. Це джерело абсолютно нової техніки мислення, на ґрунті якої і будувалася наука Нового часу [4]. У Відродженні формується принцип, за допомогою якого людина оцінює дії інших людей, а критерієм оцінювання, на думку М. Монтеня, стає свій власний досвід. Тому все, що виступає у вигляді головного завдання розумної діяльності, зосереджено на пізнанні таких складових як роздуми, гра думок,

самоаналіз. Парадоксальність роздумів М. Монтеня полягає в тому, що в структурній діяльності інтелекту поєдналися елементи соліпсизму та комунікації, що також є проявом трансформаційних процесів стосовно мислення [5].

В добу Модерна за “раціональністю” закріплюється нормативний статус. Стиль мислення цього періоду – це прояв певної норми, що припускає всесилля, яке пов’язане із розумінням розуму як законодавчого. Освіта розбудовувалася на філософських концепціях Ф. Бекона, Дж. Лока, які пропонували наблизити процес навчання до ідеалу сучасної для них науки, що орієнтована на індуктивний метод пізнання. З опорою на картезіанський раціоналізм Ф. Бекон пропонує подолати та покорити природу за допомогою звичок, що призведуть до автоматизму в поведінці. Освіта та виховання відповідають природі, тому їх положення необхідно конструювати на основі механічного автоматизму дій.

Завдяки установці про могутність людського розуму, Р. Декарт максимально зближує фізичні та математичні об’єкти, що сприяє вихолощенню з природи цільової причини. Це стало підставою для розгляду учня як повністю детермінованого зовнішніми обставинами природного об’єкта. Раціональність починає пов’язуватися із науковим знанням, із практичним використанням логічних схем, які мало відповідали внутрішньому духовному росту людини. Методологічні підходи, що використовувалися в освіті, почали орієнтуватися на монологічний розум: учень почав сприйматися як принципово простий об’єкт дослідження, який можливо споглядати, описувати як елемент природного світу. При формуванні класичної парадигми освіти має місце перетин дослідно-наукового підходу Ф. Бекона, органічного раціоналізму Декарта та матеріалістичних вчень, наприклад, вчення Ж.-О. Ламетрі про механістичне підґрунтя поведінки людини та тварин.

Особливої уваги потребує теорія Дж. Лока про вплив чуттєвих вражень на педагогічні практики. Його методика навчання перетинається з думками М. Монтеня та Ф. Бекона. Природу людського мислення він вбачав у досвіді, але сам термін “досвід” для нього мав багато значень, тому розрізняє досвід як

зовнішнє сприйняття (sensation – відчуття) та як внутрішнє, сприйняття ментальних дій та станів (reflection – рефлексію). Він стверджує наявність двох джерел знання – чуттєвого та самоспоглядального. Поняття ж як мовне висловлювання може “обманювати”, необхідно вести боротьбу проти деяких абстракцій. Ідеї Дж. Лока про визначення чуттєвих органів головними джерелами пізнання підводять Я. А. Коменського до принципу наочності викладання. Це стало поштовхом для формування дидактичного правила переходу від конкретного до абстрактного, ще й методологічним принципом у шкільних програмах і головною стратегією всієї європейської системи освіти. Відбувається корінне реформування освіти: Я. А. Коменський, Ф. Бекон, Дж. Лок сприяли звільненню освіти від розсудково-схоластичної раціональності на користь розсудково-емпіричної [6].

Кант, намагаючись пояснити “неправильні” засоби мислення, спирається, з однієї сторони, на декартівську традицію розуміння особи, за якою сам мислячий суб’єкт вкладає в об’єкт апіорні характеристики, а з іншої – на свою методологію розуміння мислення, що виступає як особлива природа, законам якої підкорюється окремий емпіричний розум. Розум, за Кантом, експлікується двояко: як мислення окремої людини і як особлива природа, законам якої підкорюється цей індивід. Людина стала розглядатися педагогікою як принципово простий механізм, що давало можливість програмувати учня як своєрідну “біологічну машину”. В рамках такої “законодавчої” раціональності людина виступала як така, що виховується тільки із боку вчителя, а якості особи формувати у себе самостійно вона не здатна. В системі освіти Я. А. Коменського зміст і технологія навчання учнів були переважно спрямовані на формування у них розсудково-емпіричного мислення і орієнтувалися на монологічний розум.

Але, починаючи з середини ХХ століття, в центрі уваги педагогів-науковців опинилася комунікативна раціональність. Аналіз праць сучасних розробок дидактичного характеру показав, що в ролі головного принципу організації сучасних педагогічних практик виступає не просто комунікативна

раціональність, а її інваріанти, що свідчить про наявність трансформаційних процесів в самій комунікативній раціональності.

Наприклад, В. В. Давидов, який одним з перших підійшов до проблеми мислення учнів з позиції поєднання психологічних та педагогічних умов його формування, стверджував наступне. Необхідно створювати навчальні програми таким чином, щоб способи діяльності сприяли виробленню понять і виступали предметом освоєння, а мислення було представлене як розсудково-теоретичне [7]. І хоча стратегія школи припускала творче обговорення, спілкування щодо поставлених питань, проте напрацювання цієї школи мали неоднозначні визначення із боку педагогів-вчених і в більшій мірі не знайшли свого втілення в педагогічних практиках. Це пояснюється тим, що комунікація в данному випадку розцінювалась як проста передача інформації, що було характерним для монологічно орієнтованого розуму Модерна. Змістовні компоненти дисциплін школи формувались з урахуванням, перш за все, уміння оперувати поняттями, але особливістю цієї практики виступала відсутність збалансованого поєднання змісту дисциплін між молодшою, середньою та старшою школами.

В. Біблер запропонував новий погляд на формування мислення. Його школа відштовхується від парадоксу про “самозастосування” “того поняття, що не може бути само застосованим”, підкреслюючи тим самим перехід від формально-логічного визначення поняття до формально-змістовного. Активно пропонує використовувати такі терміни як “двомовність”, “мова”, “внутрішній діалог”, “монолог”, “діалогіка”, а також пропонує логіку розглядання власного мислення зі сторони, тобто раціонально обмірковувати власну особистісну логіку, виходячи, тим самим, на діалогіку. Зміну мислення В. Біблер вбачає у зміні раціональності, яка переходить від монологічного типу до діалогу та поліфонічного мислення як діалогу різних логік. Нове мислення буде більш асоціативним, стиль мислення буде базуватися на логіці парадоксів [8].

Школа діалогу культур пропонує нову позицію в осмисленні процесуальності мислення. Завдання вчителя – виявити спосіб навчання, який створює ситуацію виникнення проблем у змісті знань. При цьому

стверджувалося, що мислення має бути спеціально організованим як трансперсональний процес в діяльності на основі діалогу або полілогу. Школа розцінює комунікацію як таку, що формує проблемні ситуації, а змістовне наповнення дисциплін розбудовувалось школою з орієнтуванням на діалогічні принципи.

Нове розуміння комунікативної раціональності дає Г. Щедровицький [12]. Він та його послідовники пропонують такий її інваріант, як проектний. В працях Г. Щедровицького, Ю. Громика, Л. Карнізової, Г. Олександрової, М. Костєєвої та інших відбувається розширене розуміння поняття “комунікація” за рахунок її спрямованості на дію, що припускає роботу мислення як продумування і відбір із існуючого абстрактного знання, що є необхідним для конкретної ситуації. Цей тип розуміння націлений на розробку свого роду регулятивів, які дозволяють перетворювати дійсність у значенні переходу від існуючого до належного, відносно практики і комунікативного характеру проекту, де створюється новий досвід мислєдїї. В основі мислєдїї лежить новий погляд на інтелект, мислення і комунікацію: мислення неможливо зводити тільки до процедур та операцій, його необхідно розглядати в комунікативних рамках. Саме тому цей тип раціональності отримав назву “мислєкомунікація”.

До речі, аналізуючи сучасні соціально-філософські концепції про сутність знання, з'ясовано, що його основним принципом є рефлексія. За Кантом, рефлексія – це роздуми над відношенням уявлень щодо формування понять, тільки завдяки рефлексії це відношення може бути вірно визначеним. Але сьогодні рефлексія має ширший спектр розуміння: вона спрямована на оптимально продумані дії, організовані на основі теоретичного знання. У дослідженнях Е. Гідденса, С. Зубофф, Л. Хіршхорна, С. Леша, Дж. Юррі, М. Пайора, Ч. Сейбла та ін. формується концепція “епохи накопичення рефлексії”, згідно з якою в сучасному суспільстві теоретичне знання служить передумовою нашої поведінки та дій. Якщо раніше дії були відповіддю на практичні запити (технічні проблеми, соціальні труднощі), то сьогодні значна

частина усіх форм життя організована на основі теорії поведінки, на абстрактних, узагальнених принципах.

Багаторівневі трансформації раціональності вимагають постійної уваги і реагування з боку викладачів до змін раціонального характеру, а концепція трансформації раціональності повинна стати тим теоретико-конструктивним початком у філософії освіти, на основі якої необхідно розглядати весь хід розвитку освіти. Саме трансформації раціональності визначають логіку і тенденції розвитку сучасної освіти, а педагогічний розум в освіті розглядається як гетерогенний, трансверсальний, тобто такий, що припускає поєднання та використання різних типів раціональності.

Висновки. Дослідження трансформацій раціональності у полі освіти має принципове значення для діагностики її стану, для розрізнення між конструктивними і деструктивними інноваційними пропозиціями щодо удосконалення виховних і навчальних практик. Методологічною базою для розуміння трансформаційних процесів в освіті повинна стати концепція змін моделей раціональності в освітянській традиції. Поглиблений аналіз концепції дає розширення горизонтів традиційних уявлень про освіту та її людинотворчий і соціально-перетворюючий потенціал.

Література:

1. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. ; [пер. с нем. А. И. Лобжина]. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 593 с.
2. Платон. Парменид / Платон // Собрание сочинений : В 4 т. ; [общ. ред. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч.]. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 346 – 412.
3. Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма / С.С. Аверинцев // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 3 – 13.
4. Дольская О. А. Культурологический аспект развития науки и техники / О. А. Дольская // Історія науки і техніки у вищих навчальних закладах України : зб. наук. праць. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – С. 361 – 370.

5. Монтень М. Апологія Раймунда Сабундського / Мішель Монтень // Монтень Мішель. Проби. – К. : Дух і літера, 2006. – С. 119 – 298.
6. Дольська О. О. Емпірико-сенсуалістичний напрямок філософії Нового часу та його значення для освіти / О. О. Дольська // Науковий вісник. Серія «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2008. – Вип. 29. – С. 31 – 37.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
8. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век: / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.
9. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение. Смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. — М. : Школьные культурные политики, 1995. – С. 281 – 298.

Дольська О.О.

МОДЕЛІ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ОСВІТІ (ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ)

Автор пропонує методологічний підхід до розуміння трансформаційних процесів в освіті. Пропонуються моделі раціональності в освітянській практиці, серед яких особлива увага приділяється моделі комунікативної раціональності та її інваріантам. Автор вважає, що діагностика стану освіти повинна враховувати концепцію трансформацій раціональності. Аналіз концепції підкреслює людино-творчий і соціально-перетворюючий потенціал раціональності в освіті.

Ключеві слова: філософія освіти, моделі раціональності, комунікативна раціональність, нелінійні трансформації раціональності, педагогічний розум, мислення.

Dolska O.O.

MODELS OF RATIONALITY IN EDUCATION (TO QUESTION ABOUT TRANSFORMATION PROCESSES IN EDUCATION)

An author offers methodological approach to the understanding transformation processes in education. The models of rationality in elucidative practice, among which the special attention is spared to communicative rationality and its inversions, are offered. An author considers that diagnostics of the state of education must take

into account conception of transformations of rationality. The analysis of conception underlines humani-creative and socially-converting potential rationality in education.

Key words: philosophy of Education, models of rationality, communicative rationality, nonlinear transformations of rationality, pedagogical mind, thought.

Дольская О.А.

МОДЕЛИ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ
(К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В
ОБРАЗОВАНИИ)

Автор предлагает методологический подход понимания трансформационных процессов в образовании. Предлагаются модели рациональности в практике образования, среди которых особенное внимание уделяется модели коммуникативной рациональности и ее инвариантам. Автор считает, что диагностика образования должна учитывать концепцию трансформаций рациональности. Анализ концепции подчеркивает человекотворческий и социально-преобразующий потенциал рациональности в образовании.

Ключевые слова: философия образования, модели рациональности, коммуникативная рациональность, нелинейные трансформации рациональности, педагогический разум, мышление.