

**Методологічна раціональність в контексті
трансдисциплінарності як входження особистості в
концептуалізацію культурно-освітнього простору**

Проблема використання трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті набуває широкого значення. Цей напрямок в розвитку освіти ґрунтується на ряді основних законодавчих проектах, в текстах яких наголошується активізація трансдисциплінарного викладання як одного з засобів, що дозволить вирішувати проблеми ХХІ ст. Насамперед, про це свідчить текст «Всесвітньої Декларації про Вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи». Вона була прийнята учасниками Міжнародної конференції з Вищої освіти, що мала місце в жовтні 1998 р. в Парижі, в Штаб-квартирі ЮНЕСКО. Змістовним наповненням статті 5 і 6 Декларації є рекомендації про необхідність застосування трансдисциплінарності у програмах навчального процесу і вчити майбутніх фахівців використовувати цей підхід для рішення складних проблем природи і суспільства [1].

Мета і завданням наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою їхньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти. А компетентність розглядається як здібність особи, динамічна комбінація знань, роздумів, умінь, цінностей і інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньо-професійною і освітньо-науковою програмами.

Інтерв'ю з Клаусом Майнцером, відомим німецьким вченим, професором філософії, дає можливість зрозуміти необхідність трансдисциплінарного підходу. Він пише: «В системі університетської освіти

діють критерії Болонського процесу, за якими студент повинен поруч з основним фахом отримувати визначні кредити в міждисциплінарних галузях знань. Ці курси присвячені питанням методів і підходів теорії пізнання, які виходять за межі їхнього особистого фаху. На цих заняттях студентам пропонують методологічні основи інших дисциплін і спонукають співвідносити їх із своїм фахом» [2].

Як бачимо заявка на міждисциплінарність і трансдисциплінарність має бути реалізована на практиці. Але виникає питання про те, якими повинні бути програми майбутнього, від чого відштовхуватися при їх формуванні тощо?

В програмах нового покоління будуть «поєднані» знання декількох дисциплін. Росія вже має такі програми, які віддзеркалюють саме міждисциплінарність як один з напрямків роботи університету. Прикладом може бути програма дисципліни «Концепції сучасного природознавства», що розроблена Центром природничо-наукової освіти гуманітаріїв Міністерства освіти Росії (Голубєва О. Н., Добротина Н. А., Суханов О. Д.) [3]. Автори програми стверджують, що вона ґрунтується на трансдисциплінарному підході, який дозволяє встановити єдність природних наук з метою розбудови концептуального каркасу цілісної природничо-наукової картини світу. Структура підкорена викладанню сучасних уявлень про природу, незалежно від галузі наукової спеціалізації природодослідника. Різниця між предметами і методами досліджень фізики, хімії і біології, які приводять до дисциплінарної інтерпретації загальних природних концепцій, враховуються в їхньому викладі.

В навчальній літературі з предмету «Концепції сучасного природознавства» склалося три традиції викладання матеріалу. Умовно їх можливо окреслити, як філософську, фізико-хіміко-біологічну і геолого-географічну. Філософський підхід розпадається на два напрямки. Перший – це логіка і методологія наукового пізнання, другий – аналіз філософських питань природознавства.

Особливістю цих підходів є відношення до природознавства як феномену світової культури, що тягне за собою зрозумілість специфіки і взаємозв'язку гуманітарного і природного компонентів культури з відпрацюванням особливостей і стратегій мислення, спроби формування природничої картини світу як глобальної моделі природи, нарешті, необхідність виокремлення трансдисциплінарних ідей, важливих природничо-наукових концепцій, що формують обличчя сучасного природознавства.

Проблема трансдисциплінарності зростає на ґрунті міждисциплінарності та плюродисциплінарності. Міждисциплінарність в сучасній філософії розуміють як систему взаємодії двох або більше дисциплін. Необхідно вказати на різні рівні взаємодії – від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції концепцій, методологій, досліджуваних процедур. Міждисциплінарність має на увазі необхідність практики створення спеціальних колективів дослідників, які об'єднані для сумісної роботи над загальною проблемою. Отже, вона вказує на співпрацю двох або більше предметних галузей, фахів, технологій тощо. Але звернення до міждисциплінарності було характерним для 80-х рр. ХХ ст. Сьогодні освіта повинна орієнтуватися на трансдисциплінарність і мультидисциплінарність.

Якщо визначати дисципліну як специфічний корпус знань, що пристосований до викладання, набір процедур, методів змістовних уявлень, то можливо говорити про мультидисциплінарність. Остання розцінюється як поєднання різних дисциплін, які іноді не мають зв'язків між собою за змістом (музика, математика, історія). Можливо говорити і про плюродисциплінарний підхід, в якому дисципліни, мають визначні змістовні відношення, наприклад французька мова, грецька і латина. Г. Бергер пропонує ланку понять, що дозволяє простежити зв'язок між цими підходами: дисципліна, мультидисципліна, міждисциплінарний, трансдисциплінарний [4].

Трансдисциплінарне товариство складається з трансдисциплінарних фахівців. Це ідеал, в загальному плані його реалізацію не можливо досягнути. Досвід фахівця-трансдисциплінарника має місце у кількох галузях. Він має розрізнені за характером знання, але колектив фахівців в такому разі виступає у вигляді структури, в якій загальне індивіда і знання колективу зливаються в одне ціле. Це поняття має декілька значень, що пояснюється ускладненим характером її (структури) видів. Її можливо розглядати як високий рівень освіченості, як можливість поєднувати різні за видом форми пізнання, наприклад культуру і релігію, це поєднання багатьох дисциплін з метою вирішення комплексних проблем природи і суспільства. Така позиція виступає як така, що легітимізує приватні точки зору з однією вимогою, щоб вони не суперечили науковому знанню.

За Джаджою, бельгійським вченим, який займається проблемами визначення трансдисциплінарності, є чотири її види [5]. Вступом до трансдисциплінарності або її початковою формою, може виступати образна мова, метафора. Перший її вид заснований на зусиллі формального взаємозв'язку окремих дисциплін. Він забезпечує формування логічних мета-меж. Другий вид трансдисциплінарності трактується як високий рівень освіченості і ґрунтується на особистому досвіді. Тому цей вид має тісний внутрішній зв'язок з особистим досвідом науковця.

Використання генеральної метафори завжди мало фундаментальне пізнавальне значення. Якщо науковці звертаються до цього типу метафори, необхідно говорити про третю форму трансдисциплінарності. Вона дає можливість поєднувати ментальні і фізичні рівні у предметі, що досліджується, дає можливість охопити об'єкт пізнання з нових, у більшому випадку, в глобальному контексті, або, використовуючи сучасну мову, в позиції «три Д».

В загальному ж сенсі трансдисциплінарність повинна стати таким принципом організації наукового знання, яке відкриває широкі можливості взаємодії кількох дисциплін для вирішення комплексних проблем природи і

суспільства. Вона повинна стати самостійним науковим напрямком, що має свій предмет дослідження і концепцію, підходом, мовою, моделлю реальності, методикою аналізу ризику і прийняття рішень. Вона покликана в цьому контексті здійснити загальнонаукову класифікацію і систематизацію дисциплінарного знання. Після такої обробки знання стають придатними для їх сумісного використання в рішенні науково-дослідних і практичних проблем будь-якої складності і комплексності. Це й має стати четвертим видом трансдисциплінарності.

Епістемологічний аспект трансдисциплінарності вимагає визначного типу раціональності в освіті. На наш погляд, такою має бути методологічна раціональність. В її основі лежать інтеграційні процеси, необхідність яких актуалізується в сучасному суспільстві. Схематично їх можна структурувати по трьох напрямках.

Перший пов'язаний з філософською інтеграцією, що припускає орієнтованість педагогіки на цілісне осмислення теоретичного і практичного матеріалу, на концептуальні положення філософії освіти, в першу чергу, на концептуальну модель трансформацій раціональності в освіті [6]. В кінцевому результаті передбачається узагальнена рефлексія дисциплін, їхньої методології, підходів тощо. Методологічний тип раціональності свідчить про зростання саморефлексивності педагогічного мислення. Це пояснюється тим, що структура теоретичного знання ускладнюється не тільки за рахунок збільшення кількості знань, але і за рахунок інтенсивного розвитку структури теоретичного знання, рефлексії над логічними структурами і пізнавальними значеннями понять, над концептуальними системами і конструкціями, які відображають об'єктивну реальність і формуються в просторі освіти.

Другий напрямок пов'язаний з експансіоністською інтеграцією, реалізація якої направлена на потенціал кожної дисципліни, їхньої змістовної компоненти. Ця інтеграція припускає синтез всього знання з урахуванням тих особливостей, які властиві кожній дисципліні.

Третій напрямок націлений на інформаційну інтеграцію. Його цільовою направленістю є оволодіння знанням в поєднанні з технологічними вміннями. За допомогою певних технологій створюються поняття «навігаційного» характеру, що дозволяють переходити з одного простору дисциплінарного знання в інше, при цьому поєднуючи близькі відносно фаху знання навколо фундаментальних понять визначних дисциплін.

Методологічна раціональність має два значення – широке і вузьке. В широкому значенні, методологія має в своєму арсеналі знання про підходи отримання різних знань і припускає поєднання в єдиний уявний комплекс не тільки аналіз, але і критику. При чому критика може бути направленою навіть на нормування, якщо це позитивно позначається на дослідженні і пізнанні. Адже нормування не завжди виявляється доцільним, що припускає відмову від нього на користь використання нестандартних підходів (орієнтування по ситуації). Методологія прагне поєднати знання про мислення і діяльність із знаннями про конкретні об'єкти цього мислення і діяльності. В саму діяльність немов би «входить» об'єкт мислення або вид певної діяльності. Об'єкт у такому разі має вигляд гетерархічного об'єкту.

У вузькому значенні методологічна раціональність в освіті припускає вміння виробляти, конструювати абстракції, які виступають засобами організації зв'язків як усередині окремих дисциплін, так і між ними. Зараз декілька слів про саме філософське розуміння поняття. Якщо ми говоримо про поняття, то ми знаємо, що воно формується як результат такої операції думки, як абстрагування, що відводить від протиріч, негараздів, нехтує деякими ознаками на користь інших. Про це свідчить концентрація в ньому ступеня загальності, бо саме ним ми охоплюємо і технічну реальність, і технічні комплекси, і саму техніку з її позитивними і негативними результатами; з його допомогою ми можемо говорити про глобальний опис технічної реальності. Нехтуються також окремі моменти невідповідності, наприклад, протиріччя між природними і технічними системами. Тобто багато чого відходить у бік, що залежить, наприклад, від визначної точки

зору, яка ґрунтується на оцінках, загальних зв'язках, що, як слідство, зростають на цих оцінках. Отже, поняття розглядає об'єкт як ідеальну конструкцію.

Наприклад, найчастіше термін «техносфера» в науковому пізнанні розцінюється як поняття, а сама техносфера може вивчатися як єдине ціле планетарного масштабу, тобто як емпіричний об'єкт, як ідеальна конструкція. Але поруч з цим її можливо вивчати як реальність зовнішнього характеру та особистісного сприйняття. Розуміння терміну як емпіричного об'єкту підштовхує нас до думки, що ми спираємося на класичний тип наукової раціональності. Тобто реалізується режим суб'єкт – об'єктної пізнавальної схеми, де суб'єктом виступає людина, а об'єктом – та сама техносфера. Але якщо в центрі уваги знаходиться особисте сприйняття техносфери, її оцінка з боку людини, то ми вже спираємося на некласичний тип раціональності щодо її опису.

Сьогодні ми вказуємо на те, що сучасна наука характеризується рефлексивною позицією, яка відбувається завдяки критичному аналізу понять та ідеальних об'єктів. Ця процедура в філософії отримала назву розпредмечування. Розбудова ж нових підходів, побудова нових понять, об'єктів отримала назву – опредмечування. Особливо актуальним цей процес стає в дискурсивних практиках. В такому контексті термін «техносфера» пропонується розглядати як концепт. Це означає зовсім новий підхід до розуміння техносфери. Вона розглядається як особливо організований засіб бачення реальності. Якщо поняття має однозначне смислове навантаження, і воно є об'єктивним, то концепт формується мовою як суб'єктивна актуалізація смислу. Якщо поняття – це елемент наукової теорії, то концепт – засіб і елемент діалогу, полілогу, який функціонує в мовній комунікації. Отже, необхідність пошуку понять навігаційного характеру висуває в трансдисциплінарності необхідність використання концептів.

Звернення до концепту актуалізується, якщо ми звертаємось до будь-якого дискурсу. Відношення до дискурсу є неоднозначним. Наприклад,

М. Фуко вважає, що індивідуальне формується за рахунок дискурсу, а Р. Барт підкреслює двозначність дискурсу. Він вважає, що саме люди водночас є «і господарями, і рабами мови». Люди як споживачі мови вибирають елементи, взяті з різних дискурсів: то може бути інформація з ЗМІ, міжособистісного характеру, запозичена з багажу університетської освіти тощо. У такому контексті мова розцінюється як така, що приводить до соціальних змін, а дискурсивна практика розглядається як один з вимірювачів соціальної практики, який знаходиться в діалектичному зв'язку з іншими практиками. Це може бути науковий дискурс, який функціонує за допомогою наукових понять і своєї логіки, що зростає на ґрунті наукової раціональності, це може бути економічний дискурс зі своєю логікою, освітянський, технічний тощо. Взагалі «дискурсивна практика не тільки відтворює, але й змінює інші виміри соціальної практики, разом вони й створюють світ» [7, с. 39].

Упорядкований та ієрархізований мінімум концепту утворює концептуальну схему, вказує на зв'язки окремих концептів між собою, що й утворює суть концептуалізації. Функціонує концепт в середині сформованої концептуальної схеми в режимі розуміння – пояснення. Аналізуючи концептуальні схеми, можна говорити про концептуальні рівні, яким відповідають визначні концепти. Іноді концепт конкретизується на іншому рівні, змінюючи тим самим елементи схеми, з якими він починає співвідноситися. Це свідчить про те, що в рамках однієї концептуальної схеми вони не обов'язково співвідносяться між собою, але вони повинні співвідноситися в контексті цілісності, в яку входять і яку утворюють.

Для розуміння значення філософського осмислення концепту необхідно усвідомити, що будь-яка раціональність має два рівні в організації своєї структури. Раціональність доповнюється ціннісними аспектами, всією суб'єктивністю людини. З опорою на це, раціональність має і загальну, і особисто-зabarвлену характеристику, що дозволяє декларувати наявність її формального та змістовного рівнів. Тобто мислення виступає і як інтерсуб'єктивна смислопороджуюча діяльність свідомості, і як

процесуальна діяльність, яка підлягає нормуванню та організації. Наявність формального і змістовного рівнів раціональності пов'язуємо, по-перше, із парадоксом раціональності М. Вебера [8], згідно з яким остання зводилась до розсудку, а по-друге, з концепцією об'єктивного і суб'єктивного розуму М. Горкгаймера [9].

Формальний рівень розцінюється як дескриптивно-нормативний апарат стандартизації мислення, він представлений техніками мислення. Змістовний рівень реалізує ціннісно-орієнтовані складові: спрямованість до мети, мотивацію тощо. Його можливо пов'язувати із стилем мислення. Якщо обґрунтування двох рівнів базується на концепції об'єктивного та суб'єктивного розуму, то сама раціональність тісно переплетена із поняттям «розум». Обґрунтування розуму передбачує його наявність в смислі трансіндивідуальних структур, які висловлюються конкретно-історичною «мовою», що залежить від історичної епохи, і впливають на формування певних типів раціональності.

Отже, якщо поняття висловлює визначну суму знань, то концепт схвачує і галузь освіченості, і галузь соціального конструювання реальності тощо. В концепті віддзеркалюються не тільки колективні, але й індивідуальні реакції на визначний об'єкт. Завдяки саме концептам форми об'єктивно реального буття перетворюються до форм свідомості. Концептуальне бачення світу впливає на образно-емоційний строй людини і дає схему сприйняття елементів життя соціуму.

В концепті великого значення набувають не тільки цінності, але й символи, почуття, теоретичне узагальнення у синтезі з практичним. Для всіх культур центральні концепти виступають як деякі образи, тому кожен може вкласти в концепт такий зміст, що є найбільш бажаним для нього. Індивідуальне сприйняття визначає ступінь варіативності, в якому поєднуються декілька відтінків смислу. Але саме в дискурсі буде формуватися концепт, де інваріанти смислів були засвоєні членами соціально-культурної спільноти.

Використання концепту стає можливим у новій пізнавальній схемі, що розбудовується завдяки постнекласичному типу наукової раціональності: суб'єкт-суб'єктній.

Методологічна раціональність «наполягає» на необхідності виробляти поняття нового покоління, або назвемо їх поняттями-навігаторами. Щоб зрозуміти, яке значення має звернення до цього типу понять, необхідно звернутися до результатів створення першої в нашій країні системи управління якістю підготовки фахівців у вищій медичній школі [10]. Автори цієї системи пропонують розробку і впровадження технологій контролю, заснованого на системі цілей навчання. Робота над цим проектом дозволила створити нову філософську систему, так звану систему понять раціонального пізнання. В результаті системного аналізу більш ніж двох тисяч спеціальних текстів, які містили в собі міждисциплінарні вимоги у вищій медичній школі, була отримана система, що складається з 48 основних понять. Частина цих текстів увійшла до складу окремих розділів освітньо-фахових програм за фахом «Лікарняна справа» і «Стоматологія». Отже, ці тексти у своєму складі мали короткі формулювання міждисциплінарних і трансдисциплінарних вимог за усіма дисциплінами медичного вищого навчального закладу.

З цих текстів була отримана інформація, яка містила в собі опис необхідних дій, опис об'єкту і предмету дії. З'ясувалось, що незалежно від природи і системних рівнів організації об'єктів, що вивчаються, всі об'єкти «виявляють» обмежений набір своїх предметних боків, коли з ними взаємодіють суб'єкти діяльності. На ґрунті таких знахідок було виявлено ті поняття, які мають «навігаційний» характер, тобто мають можливість не просто поєднувати дисципліни, а стати засобами організації зв'язків між дисциплінами.

В основі формування і пошуку таких понять лежить методологічна база, закладена в ХХ ст. Ще М. Фуко писав, що для структури головним є не зв'язки і відношення між їхніми частинами, а відсутність порогів і перешкод між цими частинами. Такими, на його думку, є структури гербарію, зоопарку

і енциклопедії [11, с. 191]. Фуко вважав, що необхідно створити штучний об'єкт (наприклад, енциклопедію), який можна використовувати у якості ізоморфної моделі дійсності. Ч. Дж. Філлмор назвав таку структуру фреймом, який він розумів як набір слів, де кожне слово означає визначну частину або аспект будь-якого цілого [12]. Але зміст лексичної одиниці фрейму неможливо зрозуміти, якщо відсутнє розуміння внутрішньої структури фрейму в цілому.

Методологічна раціональність націлена на репрезентації різних типів раціональності і вибору відповідних типів, необхідних для визначених практик. В трандисциплінарному контексті методологічна раціональність дозволяє звертатися до прагматичного боку знань. Кожна з наук використовує свій формалізований комплекс символів і знакових систем, причому кожна з них має свою семантику, синтаксис і прагматику, що дає нам можливість уявити весь комплекс дисциплін як знаковий текст. Простір змісту педагогічної дисципліни з боку викладача розцінюється як текст, але з позиції учня весь учбовий комплекс дисциплін розглядається як гіпертекст, характеристиками якого є відвертість, достаток природних знакових систем, можливість виділення інваріантів, в основі яких закони різних наук і т. і. Якщо описувати структуру мислення, то вона представлена такими інтелектуальними процесами, як чисте мислення, розуміння, рефлексія і сама дія, яка знов-таки представлена теоретичною думкою. Весь процес мислення пронизаний «цементуючою речовиною» – рефлексією над власним знанням, де розгортається монолог з самим собою про дієве вживання всього арсеналу знань. Іншими словами, логіко-семантичні засоби (звернення до понять) удосконалюються прагматичною стороною (звернення до концептів), що дозволяє краще зрозуміти логіко-семантичну характеристику поняття. Проблема розширення сфери раціональності за рахунок практичного, прагматичного розуму, на чому наполягав свого часу Л. Вітгенштейн, повинна знайти своє продовження в філософії освіти. В кінці ХХ ст. Г. П. Щедровицький писав, що автономні світи необхідно вивести з стану

«роздільності» і об'єднати в «єдиному процесі мислення знань самого різного типу – природниче-наукового, історичного, конструктивно-технічного, логічного і епістемологічного тощо» [13, с. 389].

Навчання відбуватиметься успішно в тому випадку, якщо будуть створені певні засоби, які сприяють розвитку практичних навиків орієнтування в засвоєному комплексі знань. Звідси методологічна раціональність у вузькому значенні: вона є процесом створення технологій, які сприятимуть виробленню цих навиків. Методологічна раціональність ставить задачу не тільки сформулювати рішення будь-якої проблеми на мові понять, а знайти і посилити їх з прагматичного боку. Тому суттю звернення до методологічної раціональності є пошук відповідних понять-навігаторів, які посилюються прагматичною складовою. Поняття-навігатори несуть в собі елементи концептуального сприйняття знань кожної дисципліни, що й активізує потенціальну можливість «читання» того гіпертексту, про який йшла мова вище. Саме вони і виступатимуть у вигляді інноваційних інтелектуальних технологій в сучасній освіті. Наукова раціональність як домінуючий принцип побудови педагогічного знання привела до панування класичної раціональності монологічного зразка з домінуванням природничонаукових дисциплін. Це привело до роз'єднаності циклів гуманітарного і природничонаукового напрямку. Звернення ж до технологій «навігаційного» характеру сприятиме поглибленню трансдисциплінарних зв'язків, що відповідає сучасній спрямованості освіти. А головним стає наступне: звернення до таких технологічних засобів на практиці дозволить підростаючому поколінню орієнтуватися в потоці інформації не тільки під час навчання, але і впродовж всього свого життя.

Особливістю методологічної раціональності, її організуючим принципом є рефлексія. Сутність рефлексії як провідного принципу методологічного типу раціональності зводиться до активної взаємодії не тільки знань, але і людей. В кінці ХХ в. рефлексія стає предметом філософсько-методологічних досліджень. Вона лежить в основі різних

концепцій, з її допомогою обґрунтовують специфіку методології як дослідження засобів і техніки роботи, як способу організації методологічного мислення і діяльності. Представники психології, соціології, економіки вибудовують свої роздуми, спираючись на рефлексію. Педагогіка також, на наш погляд, повинна використовувати цей засіб в своїх концепціях, оскільки з її допомогою досягається освоєння світу культури і продуктивних здібностей людини. Теоретичний аналіз мислення можливий тільки в тому випадку, якщо мислення стає опредмеченим в реальних наочних формах, «винесено» зовні і може відноситися до самого себе опосередковано.

Вплетіння рефлексії в тканину педагогічної раціональності обумовлено внутрішніми потребами розуміння ролі і статусу значення того або іншого поняття в гіпертексті знань, де з кожним днем зростає інформаційна насиченість, яка дає можливість орієнтуватися на концептуальне сприйняття світу. Посилення ролі рефлексії в сучасній освіті свідчить про традицію раціоналізації педагогічного знання, а звернення до неї в різних позиціях свідчить про її трансформації.

Рефлексія набуває статусу невід'ємного структурного елементу не тільки сучасного стилю мислення, вона сприяє формуванню особливої структури самосвідомості педагогічного знання як діяльності по отриманню нового знання. Вона також стає засобом своєрідного витку «зворотного зв'язку», оскільки теоретичне знання надає все більшого значення задачі критичного осмислення, критичній переоцінці підстав цього знання, зв'язку його з практичною діяльністю.

Поняття «рефлексія» все частіше використовується для опису і характеристики трансформаційних процесів, що відбуваються в суспільстві. Наприклад, сучасний соціолог Е. Гідденс, аналізуючи інформаційне суспільство, звертає увагу на організованість світу, яка не може порівнятися за ступеню складності з попередніми етапами. Соціальні зміни, зсуви в суспільстві, зростання і значення теоретичного знання свідчать про наявність початкових передумов, що є первинним імпульсом для вступу теоретичного

знання до того етапу розвитку, який характеризується посиленою рефлексією. При цьому інтенсивність процесу обґрунтування і оцінки (точніше, мабуть, переоцінки) підстав і концептуального змісту теорії звичайно зростає пропорційно довше, так би мовити, вже “відрефлексованого” знання. Е. Гідденс підкреслює значення рефлексії, на основі якої люди створюють і матеріальні, і соціальні умови життя [14], а сучасному світу він привласнює статус «світу розумних людей» [14, с. 7].

Вихід на рефлексію, позначений тенденціями розвитку сучасного суспільства, стає необхідністю осмислення характеру взаємодії всіх ланок цілісної системи «людина – суспільство – освіта – виробництво – природа». Її активізація визначена широтою контексту, який витриманий не тільки в руслі індивідуалізму і пріоритету наукової раціональності, але, перш за все, зверненням до гетерогенного педагогічного розуму і підвищеної уваги до самого знання.

Сфера освіти є достатньо консервативною і малорухливою системою. Орієнтування на значущість теоретичного знання і рефлексію висуває відповідні вимоги до освіти, а саме – до зміни методик, до зміни змістовної компоненти дисциплін, до вибору певних значень викладання і т. і. складових дидактичного характеру тощо, врешті-решт, до свідомого переривання певних стратегій і виходу на нові лінії викладання, нові напрямки викладання – трансдисциплінарні. Проте в той же час освіта розцінюється як провідна область соціального життя, яка задає вектор розвитку всього соціуму в цілому. Парадоксальна ситуація випередження і одночасного відставання в даному випадку і свідчить про складність всіх процесів, що мають місце в освіті.

Говорячи про методологічну раціональність необхідно вказати на два аспекти, які допомагають зрозуміти її сутність. Її структурно-знанієвий аспект націлений на формування такого учня, який прагне прикласти свої знання як діючий суб'єкт. Ефективність педагогічної роботи в цьому аспекті припускає пошук нових форм роботи, методів оновлення змісту освіти.

Експерти забезпечують систематичний опис діяльності фахівця, встановлюють її мету, розробляють функції, структури діяльності і т. і. Тобто в центрі уваги знаходиться проблема філософії викладання. Регуляційно-комунікативний аспект методологічної раціональності націлений на виховний процес і припускає формування таких якостей у підростаючої молоді, які сприяють становленню гуманістично орієнтованого суспільства.

Висновки. Необхідність формування такого типу раціональності, як методологічного стає загальною необхідністю сучасної освіти. Вихідною позицією методологічної раціональності стає мислення і діяльність. Якщо розум в освіті виступає як гетерогенний, трансверсальний, що припускає співіснування різних типів раціональності, то вживання на практиці методологічної раціональності виявляється виправданим.

Методологічна раціональність ставить завдання сформулювати рішення будь-якої проблеми на мові понять нового покоління. Останні повинні поєднувати в собі елементи концептуального характеру. Саме поєднання елементів понять і концептів і виступатимуть у вигляді інтелектуальних технологій «навігаційного» характеру в освіті. Використовування технологій «навігаційного» характеру сприятиме поглибленню трансдисциплінарних зв'язків, що відповідає сучасній спрямованості освіти. Звернення до таких технологічних засобів на практиці дозволить підростаючому поколінню орієнтуватися в потоці інформації не тільки під час навчання, але і впродовж всього свого життя.

Орієнтуючись на цей тип раціональності, педагог домінуюче значення відводить телеологічному аспекту, а не каузальному. Якщо каузальна пропонувала пошук причин явищ шукати у минулому, то з опорою на методологічний тип раціональності їх слід шукати в майбутньому: телеологічний аспект орієнтований на цілеспрямованість суб'єкта, здатного усвідомлювати свої цілі та засоби досягнення цих цілей, свої можливості і обмеження. Викладач, орієнтуючись на телеологічний підхід, в основу своєї діяльності як щонайвищої мети, ставить дбайливе відношення до учня.

Звернення до методологічна раціональності, яка дозволяє використовувати в навчанні поняття, концепти і концептуальні схеми, свідчить про становлення нової антропологічно-гносеологічної парадигми освіти.

Література:

1. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>
<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf>
2. Тенденции современной науки и образования с точки зрения теории сложных систем. Интервью И. Москалева с Клаусом Майнцером // Режим доступа: [spkuirdyumov.narod.ru | maumosk.htm](http://spkuirdyumov.narod.ru/maumosk.htm)
3. Суханов А.Д., О. Н. Голубева. Концепции современного естествознания – М. : Агар, 2000. – 451 с.
4. Бергер Г. Opinions and Facts. In.: Interdisciplinary: Problems of Teaching and Research in Universities. P. : OECD, 1972. – P. 23 –75.
5. Judge A. Conference Paper. 1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations. Available: [http:// www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm](http://www.uia.org/uiadocs/aadocnd4.htm)
6. Дольська О. О. Моделі раціональності в освіті (до питання про трансформаційні процеси в освіті) // Практична філософія. – 2011 (№40). – № 2. – С. 106 – 114.
7. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры). Монография. – Донецк : ДонНУ, 2010. – 184 с.
8. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М.Фуко. – М. : Прогресс, 1977. – 488 с.
9. Филлмор Ч. Дж. Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике. Проблемы и методы лексикографии. – М. : Прогресс, 1983. – Вып. 14. – С. 23 – 60.

10. Л. Филлипс, М.В. Йоргенсен. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.
11. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер // Вебер М. Избранные произведения ; [предис. П. П. Гайденко]. — М. : Прогресс, 1990. — 423 с.
12. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер. з німец. М.Д. Култаєва]. — Київ : ППС — 2002, 2006. — 282 с.
13. Щедровицкий Г.П. Об одном направлении в современной методологии / Г. П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология. — М. : Школьные культурные политики. – 1997. – С. 364 – 423.
14. Giddens A. Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics / A. Giddens. — Stanford : Stanford University Press, 1994. — 284 p.