

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

ДОЛЬСЬКА ОЛЬГА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 141. 132 : 37

**ТРАНСФОРМАЦІЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ
В ПОЛІ ОСВІТИ**

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Харків – 2010

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана на кафедрі філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант

доктор філософських наук, професор
Култаєва Марія Дмитрівна,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
завідувач кафедри філософії

Офіційні опоненти

доктор філософських наук, професор,
Академік АПН України
Зязюн Іван Андрійович,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих АПН України, директор

доктор філософських наук, професор
Троїцька Тамара Серафимівна,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
завідувач кафедри філософії

доктор філософських наук, професор
Тягло Олександр Володимирович,
Національний університет внутрішніх справ,
начальник кафедри філософії і політології

Захист відбудеться “20” травня 2010 року о 14.00 на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.64.053.07 в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди за адресою: 61002, м. Харків, вул. Артема, 29.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за адресою: 61168, м. Харків, вул. Блюхера, 2.

Автореферат розісланий “ 8 ” квітня 2010 року.

Вчений секретар спеціалізованої вченої ради
доктор філософських наук, професор

І.В. Степаненко

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. 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. Критична саморефлексія педагогічного розуму може здійснюватися лише засобами філософського аналізу, що додатково актуалізує тему дослідження. Адже визначення соціальної і культурної релевантності педагогічних теорій і практик неможливе без урахування соціокультурних, економічних і політичних контекстів, у яких вони розгортаються.

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. 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. Поглиблення освітньої євроінтеграції України також вимагає розширення горизонтів традиційних уявлень про освіту та її людино-творчий і соціально-перетворюючий потенціал. Осмислення західного теоретичного і практичного досвіду у царині освіти, аналіз можливостей його застосування і найголовніше – селекція таких пропозицій передбачають наявність критичного мислення не тільки серед педагогічної громадськості, а й у суспільстві.

Актуальність дисертаційного дослідження полягає не тільки в експлікації раціональності, але й у встановленні її типів, які сприятимуть окресленню можливих напрямків розвитку освіти. Якщо розмірковувати про денотат раціональності, то денотатом виступає конкретна форма реальності – мислення. Тому в дослідженні робиться спроба обґрунтування нової техніки педагогічного мислення. Останнє пов'язане як із теоретичними дослідженнями, так і з педагогічною діяльністю, в аналізі яких чітко простежується лінія трансформації раціональності.

Аналіз ступеня розробленості проблеми показує, що феномен раціональності 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.П. Андрущенко, А.М. Єрмоленко, І.А. Зязюн, О.В. Тягло, В.В. Корженко, М.Д. Култаєва, С.В. Пролеєв, І.Ф. Прокопенко, І.О. Радіонова, І.В. Степаненко, Т.С. Троїцька, В.В. Шкода та ін.). Разом з тим залишаються без відповіді питання, пов'язані із формуванням загального стратегічного визначення напрямку розвитку освіти України з урахуванням саме особливостей трансформацій педагогічного розуму. Чотири століття освіта структурувалась і розвивалась здебільшого у режимі розсудково-емпіричної раціональності, закладеної ще Дж. Локом та Я.А. Коменським. В останні десятиліття здійснюється перехід до нової парадигми освіти з урахуванням можливостей комунікативної раціональності. Усе це, вимагаючи ґрунтовного осмислення тих трансформацій раціональності в освіті, які здатні посилити її людино-творчий і соціально-перетворюючий потенціал, визначило вибір теми та напрямку дисертаційного дослідження.

Всі праці, які послужили основою для цього дослідження, пропонується структурувати по чотирьох блоках. По-перше, це фундаментальні дослідження, в яких раціональність розглядається як одна із центральних категорій філософії та філософії освіти. По-друге, це дослідження, в яких аналізується педагогічний досвід, що спирається на цю категорію. По-третє, дослідження психолого-аналітичного напрямку, що концентрують свою увагу на проблемі мислення і мови. По-четверте, це концепції соціальної філософії та філософії науки, в яких досліджується феномен розуму і раціональності відповідно до розвитку соціуму та науки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана на кафедрі філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у рамках спільної комплексної теми наукових досліджень Інституту вищої освіти АПН України та Центру філософії освіти при кафедрі філософії ХНПУ імені Г.С. Сковороди – «Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття», підтема «Філософія освіти і духовне оновлення українського суспільства» (0103U000960, № 44 від 06 березня 2003 року).

Мета і завдання дослідження. На основі системно-теоретичного та філософсько-антропологічного аналізу виявити тенденції трансформацій раціональності у полі освіти і розкрити їхній людино-творчий і суспільно-перетворюючий потенціал.

Згідно з поставленою метою сформульовані основні *завдання* дослідження:

- узагальнити основні теоретико-методологічні підходи щодо визначення особливостей репрезентацій раціональності в освіті у широких соціокультурних та науково-теоретичних контекстах;
- виявити функціональний потенціал репрезентацій раціональності у полі сучасної освіти;

- здійснити філософську експлікацію поняття «раціональність» в освітніх теоріях і практиках;
- описати структуру репрезентацій раціональності у полі освіти;
- визначити роль типів раціональності у побудові філософсько-освітніх і філософсько-педагогічних теорій;
- здійснити критичний аналіз випереджаючих можливостей педагогічної теорії;
- розкрити взаємовплив між трансформаціями у культурних техніках та тенденціями оновлення педагогічного мислення;
- обґрунтувати методологічну значущість критичної саморефлексії філософії освіти і педагогічної теорії;
- виявити евристичний потенціал екзистенціально-антропологічної інтерпретації навчального процесу як ситуації зустрічі-події у контекстах трансформацій раціональності.

Об'єкт дослідження – раціональність в полі освіти.

Предмет дослідження – трансформації раціональності та її репрезентації в полі освіти.

Методи дослідження. В дисертації використано сукупність загальнонаукових та спеціальних філософських методів. Для розкриття специфіки раціональності в освіті, зокрема в першому розділі, застосовано системно-аналітичний підхід. У другому розділі задіяна методологія філософсько-історичної реконструкції генезису раціональності в освіті з використанням системно-теоретичного, культурно-антропологічного і компаративістського підходів. У третьому і четвертому розділах філософське обґрунтування формування змістовної компоненти педагогічного знання і позиція культурно-історичного вибору педагога розбудовуються з урахуванням феноменологічної, герменевтичної та системно-теоретичної методологій. Разом з тим, сама методологія герменевтики в четвертому розділі стає предметом аналізу. В п'ятому і шостому розділах задіяні методологічні принципи історико-культурної детермінації та системно-аналітичного підходу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в розробці концепції динамічної нелінійної трансформації раціональності в сучасній освіті, яка суперечливо коеволюціонує із соціальними системами.

Наукова новизна одержаних результатів конкретизується в таких положеннях, що виносяться на захист:

– вперше на основі аналізу широких парадигмальних контекстів розвитку освіти розглянута особлива форма репрезентації раціональності – раціональність в освіті та розроблена концепція багаторівневої моделі раціональності в освіті;

– вперше у філософії освіти раціональність розглядається як конститутивне теоретико-організуєче начало, а динамічні нелінійні

трансформації раціональності виступають як потенційні чинники, що визначають хід змін в системі освіти, стратегії і тактики просвітницько-педагогічної діяльності;

- вперше здійснено експлікацію поняття «раціональність в освіті», описано структуру її репрезентацій, виявлено активну роль типів раціональності в освіті, під впливом яких формуються парадигми освіти;

- вперше доведено, що раціональність може проявляти свій конструктивний і деструктивний характер на рівні педагогічних практик, що припускає критичне осмислення випереджаючих можливостей педагогічної теорії по відношенню до педагогічної практики;

- дістало подальшого розвитку поглиблене виявлення зв'язку між трансформаціями в культурних техніках (читання, письмо, внутрішня мова, мислення абстракціями), які відбуваються під впливом педагогічної раціональності, та формуванням мислення, що в загальнокультурній перспективі дозволяє розцінювати педагогічну раціональність як дієву силу у суспільних перетвореннях;

- вперше запропонована концепція зміни конфігурації наочності і рефлексії педагогічного знання, що має тенденцію зсуву у бік рефлексії в побудові змістовної компоненти педагогічного знання;

- дістали подальшого розвитку аргументи стосовно того, що форма навчання (лекція, семінар, урок) розглядається як ситуація «події», в якій відбувається усвідомлення змісту «свого» знання з боку педагога і усвідомлення знань учнів, що обумовлює перехід від процесу навчання до рефлексії цього процесу як гранично необхідна умова цілісності навчання;

- поглиблено розуміння залежності ефективності педагогічної діяльності від динамічної концептуалізації рефлексії, яка, підсумовуючи і спрямовуючи весь інформаційний матеріал, має бути основою для ухвалення рішень і для вдосконалення моніторингу практичної релевантності навчального знання;

- дістала подальшого розвитку динаміка кореляції між ускладненням форм кодифікування культурних смислів і поданням інформації від наочної форми в бік більшої абстракції;

- уточнена комплементарність понятійно-теоретичних конструкцій наукового характеру і позараціональних елементів пізнання, які виступають як антиномії знання, а в новій техніці мислення можуть доповнювати один одного;

- на основі динамічної концепції раціональності обґрунтована принципова незавершеність професіоналізації педагога, відкритість його ролевих горизонтів;

Практичне значення одержаних результатів. На підставі проведеного дослідження зроблено теоретичні узагальнення та висновки, які, сприяючи переорієнтації сучасного педагогічного мислення, можна застосувати у

розробці стратегій реформування в освіті та в удосконаленні сучасних навчальних і виховних практик.

Результати дослідження можуть бути використані у філософських, антропологічних, педагогічних, соціально-комунікативних дослідженнях освіти, у викладанні дисциплін та у підготовці методологічних семінарів у вищих навчальних закладах в галузі філософії освіти, філософії культури, філософської антропології, культурології, університетської освіти, а також в побудові науково обґрунтованих освітніх практиках, орієнтованих на сучасну парадигму освіти.

Особистий внесок здобувача. Дисертаційне дослідження є результатом самостійної дослідницької роботи автора. Усі наукові ідеї та положення дисертації розроблені автором самостійно. За темою дослідження автором одноосібно підготовлено 37 публікацій.

Апробація результатів дисертації. Основні ідеї та висновки дисертації обговорено на засіданнях і науково-теоретичних семінарах кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та кафедри філософії Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Основні результати дисертаційного дослідження апробовані автором в педагогічній роботі під час викладання навчального курсу «Університетська освіта».

Основні ідеї, теоретичні положення, висновки та науково-методологічні розробки автора було викладено у виступах на наукових та науково-практичних конференціях: Міжнародній науковій конференції «Гуманітарно-технічна еліта і управління великими соціальними системами» (Харків, 2004 р.); IV Російському філософському Конгресі (Москва, 2005 р.); Міжнародній науково-практичній конференції (Запоріжжя, 2006 р.); науково-практичному семінарі «Мультикультурний світ у просторі освіти» (Харків, 2006 р.); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Історія науки і техніки у вищих навчальних закладах України» (Харків, 2006 р.); II Міжнародній науково-теоретичній конференції «Учення Григорія Сковороди про дух, духовність та істину: історія та сучасність» (Суми, 2007 р.); IX Міжнародній науково-теоретичній конференції «Освіта і доля нації» (Харків, 2008 р.); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Методика розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності педагогів в технічних вищих навчальних закладах України» (Івано-Франківськ, 2009 р.); Міжнародній науковій конференції «Людина. Світ. Суспільство» (Київ, 2009 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Людина, культура, техніка в новому тисячолітті» (Харків, 2009 р.); XVII Міжнародній науково-практичній конференції «Інформаційні технології: наука, техніка, освіта, здоров'я» (Харків, 2009 р.); VII Всеукраїнській науково-методичній конференції «Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців» (Харків, 2009 р.); X Міжнародній науково-практичній

конференції «Освіта і доля нації. Антикризисний потенціал освіти і виховання» (Харків, 2009 р.); V Таврійських читаннях «Анахарсіс» (Крим, 2009 р.); III міжнародній науковій конференції «Людина і світобудова» (Переяславль-Хмельницький, 2009 р.); Міжнародній науковій конференції «Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: национальный и глобальный контекст» (Республіка Беларусь, Мінськ, 2009 р.); IV Науково-практичній конференції «Пространство литературы – путь к миру, согласию и сотрудничеству между славянскими народами» (Харків, 2009 р.); Міжвузівській науково-методичній конференції «Философское образование в техническом университете: междисциплинарные связи и проблемы профилизации преподавания философских дисциплин» (Росія, Іваново, 2009 р.).

Публікації. Матеріали і основні положення дисертації опубліковано в одноосібній монографії (15,7 друк. арк.), у 23 статтях, опублікованих у періодичних фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, та у 13 наукових статтях і тезах доповідей в збірках матеріалів всеукраїнських і міжнародних конференцій.

Структура дисертації обумовлена її метою, завданнями і логікою дослідження. Дисертація складається із вступу, шести розділів, висновків і списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 426 сторінок, з яких 382 основного тексту.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовується актуальність обраної теми, визначаються мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження, теоретико-методологічні та концептуальні засади, визначаються наукова новизна, практичне значення дисертаційної роботи, наводяться дані про публікації та апробацію результатів дослідження.

Перший розділ «Раціональність в освіті: визначення та специфічні особливості» присвячено експлікації власної дослідницької позиції, уточненню категоріального апарату дослідження й обґрунтуванню його методологічних засад, які покладені в основу аналізу визначення раціональності в освіті. При визначенні поняття «поле освіти» спираємося на концепції П. Бурдіо про багатовимірний простір позицій культурного капіталу, Н. Еліаса з акцентом на незмінних передумовах культурної мінливості людини та концепції С. Аверінцева щодо інтелектуальних європейських революцій, пов'язаних із визначними типами репрезентацій раціоналізму. Поле освіти у дисертації визначається як сфера інституційної організації духовно-культурного життя людини, яке структурується під впливом різних типів раціональності.

У підрозділі 1.1. «Концептуалізація раціональності: плюралізм світоглядних і методологічних пропозицій» проаналізовано основні ознаки раціональності в філософському дискурсі з метою виявлення основного пізнавального спрямування раціональності, що має стати основою концептуальних засад аналізу для визначення раціональності в полі освіти. Зазначено, що раціональність вивчається в західноєвропейській і американській філософії в роботах багатьох дослідників. Проблема історичних типів раціональності розглядається в роботах С. Аверінцева, П. Гайдено, Н. Смірнова, З. Сокулер, К. Хюбнера, М. Мамардашвілі, В. Лук'янця, О. Соболя, Л. Ситніченко, В. Ратнікова та ін. Окремі аспекти раціональності, які необхідні для дослідження і на які орієнтується автор, розкриті в роботах Н. Автономової, Е. Алексеевої, П. Гуревича, А. Єрмоленка, В. Ільїна, П. Копніна, М. Култаєвої, Г. Майнбергера, Н. Мудрагей, А. Нікіфорова, О. Новікова, Б. Пружиніна, К. Рутманіса, В. Стрельченка та ін. Встановлено, що не існує єдиного підходу до визначення такого терміну як «раціональність» внаслідок його надзвичайної складності та багатозначності. Універсальна та локальна раціональність вказують на вимоги пануючого стилю мислення та характерного мислення в окремих галузях теоретизування. Програма оновлення раціональності вимагає змін вектора її розуміння – від її епістемологічної позиції до досвідного підходу (прикладна раціональність Г. Башляра, засоби людських дій В. Швирьова). Аналіз літератури показав, що в розумінні сутності раціональності в освіті можливо виділити дві наступні позиції. Перша позиція визначає раціональність як певний принцип освіти, людинотворчий потенціал. Друга пов'язана із роботою мислення: це рух думки, пов'язаний із нормами, правилами, які дають стандарти мислення у вигляді об'єктивованого людського досвіду. В сучасному розумінні сутність поняття раціональності трансформується: її пов'язують із «логічним простором» (Л.Вітгенштейн), що визначається як простір «всього того, що можливе логічно» (Л.Вітгенштейн) і як простір знаків. Сам «простір» тісно переплітається з поняттям «відкритість», яке розуміється як одночасна присутність, перебування в ньому і подолання його абсолютизації. Логічний простір відкритий до прийдешніх трансформацій.

У підрозділі 1.2. «Рівні раціональності: формальна і змістовна складова» пропонується розглядати структуру раціональності, що має два рівні. Розуміння раціональності має і загальну, і особисто-забарвлену характеристику, що дозволяє декларувати наявність формального та змістовного рівнів раціональності. Мислення виступає як інтерсуб'єктивна смислопороджуюча діяльність свідомості і як процесуальна діяльність, яка підлягає нормуванню та організації. Наявність двох рівнів пов'язуємо із парадоксом раціональності М. Вебера, згідно з яким остання зводилась до розсудку, та з концепцією об'єктивного і суб'єктивного розуму

М. Горкгаймера. Формальний рівень розцінюється як дескриптивно-нормативний апарат стандартизації мислення, він представлений техніками мислення. Змістовний рівень реалізує ціннісно-орієнтовані складові: цілепокладання, мотивацію тощо, його можливо пов'язувати із стилем мислення. Раціональність в освіті тісно переплетена із ідеєю «розуму». Обґрунтування ідеї «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.

У підрозділі 1.3. «Специфічні особливості репрезентації раціональності в освіті» показано, що завдяки ідеї «розуму» ставиться 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, спираємося на доробки сучасної екзистенціально-антропологічної філософії, із урахуванням її комунікативного повороту. Е. Гуссерль запропонував відмовитися від філософії свідомості на користь «життєвого світу» і інтерсуб'єктивності; К. Ясперс, М. Бубер, О.-Ф. Больнов 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, який долає монологізм 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 типах раціональності, що дає можливість розмірковувати про трансформації раціональності в освітній сфері. Раціональність 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. Пропонується диференціювати прояви раціональності в освіті 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.

У другому розділі **«Теоретичні основи експлікацій раціональності у досвіді освіти»** розглядається історичний вимір репрезентацій раціональності в освіті, його теоретико-методологічні можливості і обмеження в полі освіти. Обґрунтування теоретичних основ формування раціональності в освіті здійснюється через розвиток філософсько-освітніх ідей, що домінували у добу Античності, Середньовіччя, Нового часу, при цьому особлива увага приділяється аналізу просвітницьких ідей Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І.-Г. Песталоцці тощо та їхніх трансформацій.

У підрозділі **2.1. «Предметно-інтелектуальна раціональність софістичної культури і зародження логіко-риторичної раціональності»** показано, що 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. 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 здібностей людини. Платон, а за ним і Аристотель в освіті спирались 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. Боротьба між софістами та прихильниками Платона розгорнулася на ґрунті відсутності у софістів звернення до принципів розуму і певної техніки мислення. Ясні і точні закони класика визнавала за законами логіки, які, за Аристотелем, є фундаментальними принципами буття і мислення. Формується раціонально-умовивідний тип раціональності, народжується традиція зрівнювання раціональності і логічності.

У підрозділі 2.2. «Формування розсудково-схоластичного типу мислення і його освітні імплікації» показано, що 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. Це свідчить про трансформаційні процеси в раціональності. Раціональність впроваджувалась в систему таксономічного сприйняття світу. 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. Показано, що 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 mensura* (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. У Відродженні формується принцип, за допомогою якого людина оцінює дії інших людей, а оцінкою стає свій власний досвід (М. Монтень). Тому все, що виступає у вигляді головного завдання розумної діяльності, зосереджено на пізнанні таких складових як роздуми, гра думок, самоаналіз.

У підрозділі 2.3. «Становлення класичної моделі раціональності: конститутивне мислення “монологічного” розуму для освіти доби Модерну» показано, що за науковою раціональністю у цей час закріплюється нормативний статус. 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. Звертаючись до картезіанського раціоналізму, 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. 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. 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. Показано, що при формуванні

класичної парадигми освіти має місце перетин досвідно-наукового підходу Ф. Бекона, органічного раціоналізму Декарта та матеріалістичних вчень, зокрема, 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 Дж. Лок розрізняє досвід як зовнішнє сприйняття (sensation – відчуття) та як внутрішнє, ментальних дій та станів (reflection – рефлексія). Він стверджує наявність двох джерел знання – чуттєвого та самоспоглядання. Поняття ж як мовне висловлювання може «обманювати», тому 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. Розум, за Кантом, експлікується двоюко: 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.

У третьому розділі «Філософське обґрунтування значущості змістовної компоненти педагогічного знання як центральної проблеми дидактики» показано, що розвиток сучасного суспільства, наукового знання постійно додають до процесу формування змістовної компоненти свої корективи, тому питання пошуку шляхів удосконалення цієї галузі – одне із актуальних проблем дидактики, в центрі якої стоїть питання введення та уміння оперування абстрактними поняттями.

У підрозділі 3.1. «Філософія викладання: соціокультурна обумовленість» характеризується змістовна компонента педагогічного знання, яка має досить різноплановий характер викладання матеріалу. Проблема змін концептуальних положень при викладанні учбових дисциплін, змісту й самих принципів організації та впровадження нових освітніх стандартів розглядаються в дослідженнях Н. Бурбаки, Б. Гершунського Ю. Громика, О. Доннік, Л. Зоріної, В. Імакаєва, М. Клайна, М. Костєєвої, В. Краєвського, В. Ледньова, О. Ліщинського, І. Лернера, О. Лобка, Н. Міської, Д. Пойа, Б. Ситарської, Н. Сосницької, М. Скаткіна

та ін. Важливими регуляторами змістовного наповнення педагогічного знання є смисли та інтерпретація. Кожна дисципліна є певною переробкою наукового знання. Викладання кожної дисципліни може мати певні цілі, завдання. У вивченні фізики можуть домінувати смисли формування інженерного мислення, або модельного; у викладанні математики може бути переважаючими теоретико-множинний, логіцистський, аксіоматичний, інтуїціоністський підходи (М. Клайн). Реалізація смислів викладання визначається самою системою освіти з урахуванням розвитку суспільства, розвитком науки, а також особливостями дитячого мислення тощо. Проблема змісту педагогічного знання розглянута з двох позицій. Перша пов'язана із питанням про те, як в самому науковому знанні вибудовується методологічна лінія, що сприяє «спрощенню» знань для передачі підростаючому поколінню. Друга позиція пов'язана з розумінням проблеми особливостей мови, мовлення і функціонування дитячого мислення. Показано, що і перша, і друга складові змінюються під тиском педагогічної раціональності.

У підрозділі 3.2. «Наукова раціональність і проблема перетворення наукового знання в предметне» аналізується проблема трансформування наукового знання в предметне. Конструювання змісту вимагає розкриття зв'язків між різнорідними структурними елементами науки. Саме проблема зв'язків між елементами не розроблена в дидактиці на достатньому рівні. Процес розбудови змістовної компоненти педагогічного знання визначається рефлексією і самого процесу її побудови, і перетворенням наукового знання. Правила наукової діяльності не завжди виведені логічно, не завжди дослідники надають їм вербалізовану завершену форму (Т. Кун). Показано, що в самому науковому знанні немає жорстко зафіксованих моделей, що роз'яснюють моделі змін (Т. Кун, В. Ньютон-Сміт). Проблема введення понять в педагогічні теорії, завдяки яких вирішується питання організації матеріалу саме за принципами науковості, завжди є відкритою. Найчастіше поняття, які набувають педагогічного значення, передаються по умовчанню. Робота із поняттями набуває особливого значення в дидактиці.

У підрозділі 3.3. «Формування культурних технік і проблема використання абстрактних понять в педагогічних практиках» проводиться паралель між формуванням мислення людини засобами освіти і зростанням раціональності в рамках філогенезу. Орієнтація дидактики на розробку підходів, що сприяють засвоєнню наукового знання, багато в чому зобов'язана дослідженням в області психології і мовознавства Ж. Піаже, Л. Виготського, Р. Якобсона, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Зінченка, О. Потебні, О. Фрейденберг, Ф. Клікса, К. Прібрама, А. Лурії, О. Леонтьєва та ін., де вперше було обґрунтовано відмінність між дитячою і дорослою мовою. Проблема виникала навколо питання доцільності введення абстрактних понять, завдяки яким витримувався принцип науковості навчального предмету і водночас формувалося вміння працювати із

абстракціями. Продemonстровано, що дитина несвідомо пов'язує ім'я та сутність, що свідчить про неспроможність оперувати поняттями у ранньому віці. Це доведено на основі порівняльного аналізу онтогенезу і філогенезу з урахуванням трансформацій в мовах. Показано, що індоєвропейська мова, для якої були характерними ознаки ергативної мови (в ергативних мовах проявляється тенденція до центрування мислення на предметі, а не на дії), під впливом раціональності трансформується у мову із номінативними характеристиками (в цих мовах показником активності або пасивності є дієслово). Судження є первинним стосовно поняття, у висловлюваннях віддзеркалювалась дія, подія, відношення. Деякі науковці розглядали понятійне мислення як більш досконале, яке необхідно використовувати вже в молодшій та середній школі. Але психолого-аналітичні дослідження показали, що допонятійне мислення має особливе значення при формуванні комплексного мислення, характеристиками якого є винахідливість, асоціативність, гнучкість, що припускає різноманітні стрибки у мисленні, які є свідченням творчого характеру мислення.

Пункт 3.3.1. «Комунікативний потенціал внутрішньої мови» присвячений аналізу внутрішньої мови, яка стає основою мислення. Філософські дослідження вказують на обмеженість використання лише психологічного підходу щодо виявлення сутнісної характеристики внутрішньої мови, оскільки поза увагою залишається її комунікативний характер. Завдяки комунікації суб'єкту при виникненні думки стає притаманною певна «розмитість», він логічно не співпадає із самим собою, тобто набуває характеристики загально унікального предмета мислення. Але в той самий час суб'єкт бажає знаходитися в ситуації спілкування. Таким чином, мотивом думки виступає трансформований у внутрішній мові предмет мислення та суб'єкт водночас.

Згортання зовнішньої мови у внутрішню і подальше розгортання мови назовні, але вже з певними доповненнями, породженими самим актом мислення (рефлексією, в першу чергу), – це процес синтезу як психологічного, так і соціально-культурного підходів, що дозволяє говорити про монодіалогічний характер внутрішньої мови.

У підрозділі 3.4. «Трансформації комунікативної раціональності та їх вплив на конструювання педагогічної дійсності» показано, що в ролі головного принципу організації сучасних педагогічних практик виступає не просто комунікативна раціональність, а її трансформаційні процеси. Проведено філософський аналіз напрацювань двох шкіл стосовно проблеми формування і використання понять в педагогічній практиці.

У пункті 3.4.1. «Теорія В. В. Давидова – Д. Б. Ельконіна: філософські обґрунтування ідеї розвиваючої освіти» аналізується проблема мислення, що представлена в дослідженнях психолого-педагогічного напрямку, та наводиться характеристика досвіду школи, яка вирішувала проблему

використання загальних понять у шкільній практиці. З часу затвердження традиційної системи освіти, точкою відліку якої служила система освіти Я.А. Коменського, зміст і технологія навчання учнів були переважно спрямовані на формування у них розсудково-емпіричного мислення. Але, на думку В.В. Давидова, необхідно створювати навчальні програми таким чином, щоб способи діяльності сприяли виробленню понять і виступали предметом освоєння, а мислення було представлене як розсудково-теоретичне. Завдяки роботі цієї школи була переборена монополія сенсуалістично орієнтованої педагогіки. Особлива увага надається процесу спілкування, завдяки якій учень виявляє причину труднощів щодо формування пізнавального питання. Зв'язувати причину труднощів, сформулювати питання – це й є шлях мислення. Тому теорія базується на інтеріоризації, центром якої виступає проблемна ситуація виникнення питання. Змістовні компоненти дисциплін школи формувались з урахуванням, перш за все, вміння оперувати поняттями, але особливістю цієї практики стала відсутність збалансованого поєднання змісту дисциплін між молодшою, середньою та старшою школами. І хоча спілкування було у центрі уваги, сама комунікація розцінювалась як проста передача інформації, тобто орієнтувалась на монологічний розум.

У пункті 3.4.2. «Школа діалогу культур: формування нового типу мислення» проведено філософський аналіз напрацювань школи В. Біблера. Школа пропонує активно використовувати такі терміни як «двомовність», «мова», «внутрішній діалог», «монолог», «діалогіка», а в самій теорії пропонує логіку розглядання власного мислення зі сторони, тобто раціонально обмірковувати власну особистісну логіку, виходячи, тим самим, на діалогіку. Зміну мислення В. Біблер вбачає у переході від монологічного типу до діалогу та поліфонічного мислення як діалогу різних логік. Нове мислення більш асоціативне, стиль мислення базуватиметься на логіці парадоксів, що передбачає перехід від формально-логічного визначення понять до формально-змістовного. 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.

У четвертому розділі «Проектний, інтерпретаційний типи раціональності: значення і роль в педагогічних практиках» аналізуються означені типи раціональності, порівняльний аналіз яких дозволяє простежити трансформаційні процеси, що відбуваються в комунікативній раціональності, і, як наслідок, у площині педагогічних практик.

Підрозділ 4.1. «Перехід від рефлексії як відношення уявлень для формування понять до рефлексії мислєдіяльності» присвячено виявленню

особливостей сучасного розуміння поняття «рефлексія». Показано, що перехід до інформаційного суспільства характеризується збільшенням ролі теоретичного знання. 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, 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, Д. Юррі, М. Пайора, Ч. Сейбла та ін. формується концепція «епохи накопичення рефлексії»: якщо раніше дії були відповіддю на практичні запити (технічні проблеми, соціальні труднощі), то сьогодні значна частина життя організована на основі теорії поведінки, на абстрактних, узагальнених принципах. Сучасне розуміння рефлексії в освіті реалізується в проектному типі раціональності. Необхідність її використання обґрунтовано в працях Г. Щедровицького, Ю. Громика, Л. Карнізової, Г. Александрової, М. Костесвої. Відбувається також розширення 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 мислелії. В основі мислелії лежить новий погляд на інтелект, мислення і комунікацію.

У підрозділі 4.2. «Перехід від методологічного соліпсизму до комунікативного співтовариства: комунікативний характер феномену події» показано, що для феномену події основоположною рисою є комунікативність. До інтерсуб'єктивності мислення підійшов Д. Юм, підхопили Г. Ляйбніц, А. Уайтхед, Е. Гуссерль, розвинули М. Гайдеггер, Ю. Габермас, К.-О. Апель, К. Ясперс, О. П'ятигорський, М. Мамардашвілі, Д. Мід, П. Рікер, М. Мак-Люен, В. Розін, Ю. Лотман та ін. В роботах Д. Юма окреслюється курс на соціальну обумовленість суб'єкта. За Д. Юмом, суб'єктивність задається завдяки враженням: джерелом походження душі стає враження від відчуття, а враження рефлексії дають якісне визначення душі як суб'єкта. Показано, що теорія розуму Д. Юма достатньо парадоксальна: він уявляє суб'єктивність, яка виходить за межі самої себе, але залишається пасивною, тобто розум ніколи не в змозі своїми силами приборкати спостереження над особистісними екзистенціями. А. Уайтхед пропонує відмовитися від закону каузальності в ситуації події, оскільки відносини символу і значення не підкорюються закону каузальності. Він пропонує розглядати подію через становлення: зміна суб'єкта тягне за собою й зміну об'єкту, що є реалізацією принципу становлення. Обидві зміни вбирають в себе об'єктивну даність, що представлена феноменом «події». І

Д. Юм, і А. Уайтхед вирішують питання суб'єктивності в контексті комунікації. У Д. Юма суб'єкт розглядається в контексті соціальної спрямованості його розуміння, а в А. Уайтхеда акцент ставиться на відношенні між суб'єктом та об'єктом. Отже, подія має комунікативний характер і розцінюється як феномен, завдяки якому суб'єкти здатні змінюватись самі і змінювати своє ставлення до світу.

У підрозділі 4.3. «Проблема культурно-педагогічного вибору і роль інтерпретаційної раціональності у формуванні змістовної компоненти педагогічної дисципліни» продемонстровано, що проблема вибору концепції викладання змістовної компоненти педагогічного мислення зі сторони педагога визначається не тільки програмами, але й культурною позицією педагога. Доведено, що навчальна форма (лекція, семінар, урок) реалізується як процес, який несе в собі властивості події. З одного боку, подія задає параметри освоєння індивідом себе самого і світу, розбудови себе в цьому світі, уміння співвіднести своє самозвеличання із суб'єктивністю інших людей і цілісністю інших співтовариств. З іншого боку, подія реалізується в поєднанні поколінь у спільному просторі, для якого характерна буттєвість кожного покоління як учасника цього процесу. Це приводить до відмови від традиційного уявлення про освітні процеси як лінійні траєкторії.

У пункті 4.3.1. «Роль рефлексії в практиці герменевтики уроку-події» доведено, що передумовою ефективності самоорганізації в професійній діяльності виступає рефлексія в якості оцінки кожного фрагменту знань в цілісній системі, що представлена як особистим знанням вчителя, так і знанням кожного учня. В центрі механізмів формування смислів отримання знань лежать різні мотиваційні чинники, серед яких настрої учнів, їх підготовка, бажання брати участь в обговоренні проблеми тощо. Мотивація пов'язана із зовнішнім примусом (силовий аспект) і внутрішнім спонуканням (смысловий аспект). Феномен втручання та ініціативи в поєднанні із мотивом дозволяють процес уроку розглядати не тільки як реалізацію універсального детермінізму: подія уроку реалізується як процес, який несе в собі ознаки людського спів-буття. Здійснюючи рефлексію свого знання, викладач орієнтується на знання «своїх» учнів, завдяки чому в педагогічній практиці викладач фіксує наявність феномену розрізнення. Саме розрізнення і є тією подією, яка звільняє і розгортає простір для прояву раціональності. Це розкриває можливості щодо пошуків методів, форм викладу матеріалу. Розрізнення сприяє розгортанню попереднього знання (М. Полані), рефлексія при цьому виступає як процес дзеркального взаємного відображення знань учнів та вчителя в просторі комунікації. Активізується позиція культурно-історичного вибору вчителя, що позначається на різних смислах викладання дисциплін.

У пункті 4.3.2. «Роль рефлексії в подоланні парадоксу герменевтичного кола» доведено, що рефлексія виконує істотну роль в

подоланні кола герменевтики, в якому може опинитися викладач як носій певного знання. Стверджується, що парадокс герменевтичного кола розривається за умов аналізу і розшифрування свого власного досвіду. Саме тут проявляється розширене розуміння рефлексії як критики в тому значенні, що «Cogito може бути схоплене тільки шляхом розшифрування власного життя» (П. Рікер). Це означає, що наочну компоненту педагогічного знання необхідно розглядати не як «застиглу» даність, а як символічний текст, що вимагає постійного розшифрування із боку викладача. Герменевтичне коло розривається тоді, коли розривається дистанція між культурно-історичним періодом, коли викладач одержував свої знання, і сьогоdnішнім усвідомленням себе самого. Подолання цієї дистанції відбувається за рахунок інтерпретації власного знання, розуміння самого себе через іншого – учня.

У п'ятому розділі **«Тенденції формування нелінійної техніки мислення»** з'ясовується, що перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної став реальністю як результат переходу від законодавчого розуму і раціональності монологічного або класичного її зразка до комунікативного і гетерогенного розуму. Проаналізовано ті зміни в сучасному суспільстві, завдяки яким створюються умови формування нелінійної техніки мислення.

У підрозділі **5.1. «Трансформаційні процеси в сучасній освіті»** показано, що в основі цих трансформацій лежить настанова того, що світ не є чимось заданим та незмінним, а навпаки, він піддається змінам і залежить від колективних рішень людей. В умовах посилення ролі знання в суспільстві характер змістовної компоненти педагогічного знання визначається не тільки вимогами суспільства, але й тими педагогічними теоріями, які визначають динаміку педагогічних практик і сприяють розвитку соціуму в цілому. Перехід від розсудково-емпіричного типу раціональності до розсудково-теоретичного типу, що припускає активізацію роботи з абстракціями, виявляється не результативним і втрачає свій теоретико-практичний потенціал, якщо вибудовує стратегічну лінію в межах знаннєвої парадигми, орієнтованій на просвітницьку модель розуму. Конструктивні можливості раціональності в компетентнісній парадигмі можливі тільки з урахуванням комунікативного, гетерогенного розуміння педагогічного розуму, що припускає використання плюралістично орієнтованої репрезентації раціональності в режимі її комунікативної інваріантності.

У підрозділі **5.2. «Конструювання культурних смислів реальності в контексті освітніх практик»** доведено, що раціональність можливо інтерпретувати як генеральний метод конструювання культурних смислів. В філософії освіти культурні смисли слугують структурним корелятом розуміння, при якому знання організують розуміння таким чином, що учень може фіксувати функціональні характеристики елементів світу. На формування культурних смислів має великий вплив концепт «картина світу»,

на прикладі якого показано трансформаційні процеси щодо смислів. Продемонстровано тенденцію їх зміни у конфігурації наочного і рефлексивного в бік останнього, що вимагає максимальної активізації процесів роботи з абстракціями. У класичній «картині світу», що припускає лінійну логіку мислення, відбувається підсумовування знань і рух в ньому по лінійних траєкторіях; в некласичній – предмети «витагнуті» з лінійної взаємодії, відсутня система строго вивірених смислів. Легітимацію одержують їх різноманітність і непередбачуваність. Якщо для лінійної техніки мислення характерне звернення до стійких структур буття, де неможливе порушення правил тотожності, суперечності, виключеного третього, то в нелінійній техніці мислення затверджується мінливість, динамізм як адекватна межа світу, відбувається відмова від опозицій, що структурують світ в його усталених характеристиках. Образ впорядкованого космосу змінився на образ хаоскосмосу. Нелінійна техніка мислення націлює на роботу не з певними образами, заданими «картиною світу», а з простором знаків, текстів, знаковими конструктами. Особливістю сучасної «картини світу» стає те, що вона створюється вже не тільки образами, мовою, а комунікацією, яка занурюється в структури мови і створює простір для знаків, мовних форм, форм кодифікування смислів. Мислення учня, який отримує онтологічний статус «гібрида», детерміноване зіткненням різних смислів. На перший погляд, усі можливі варіанти смислів відомі, але якщо рухатись до периферії «Я-центра» мислення, то простір, що породжується нормативними смислами стає менш цільним для сталого смислу. Це створює умови для переключення свідомості на іншу галузь смислу, що приводить до «вибуху» невідповідності між очікуваним та його реальною інтерпретацією. Зіткнення сприяє створенню простору, де можливий не пошук рішення проблем, а саме їх «створення», на ґрунті чого формуються умови для розбудови можливих світів, де саме учень й набуває освітньої компетентності. Ситуація події культивує імпровізацію, творчу уяву. Показано, що використання в освіті синергетичного підходу вимагає розширення словника категорій з урахуванням введення категоріально-понятійного апарату, запропонованого представниками постмодерну. Згідно з концепцією історії систем думки М. Фуко, яка конститує новий стиль мислення, в освіті необхідно враховувати поняття «логофілії» та «логофобії». За логофілією схований свого роду страх, або логофобія, яка викликана внутрішнім протиріччям між лінійністю класичного мислення і нелінійною природою породження значень.

У підрозділі 5.3. «Позараціональні форми досвіду і мислення» показано, що в педагогічних практиках спостерігається звернення до використання позараціональних форм пізнання в рішенні проблем дидактичного характеру. А звернення до таких форм пізнання з боку учня свідчить не тільки про уміння індивіда автономно структурувати

інформацію, але й підкреслює прагматичний і гуманістичний аспекти селекції знань.

У пункті 5.3.1. «Антиномія знання: раціональне – інтуїтивне» розглянуто питання про роль образного мислення та інтуїції в освіті. Орієнтування тільки на раціональність в освіті приводить до «спрощеного» сприйняття світу. Образ та інтуїція доповнюють раціональне мислення. Інтуїтивне можливо звести до двох класів явищ. До першого відносять евристичні явища у вигляді творчих процесів, до другого – несвідомі механізми, що забезпечують виконання звичних поведінок-автоматизмів. Доведено, що інтуїція тісно пов'язана із розумінням, що ототожнюється із «попереднім розумінням». Відмова від них на користь виключно раціонального в педагогічних практиках зведе нанівець такі елементи позараціонального, які стимулюють творче натхнення, сама ж раціональність виконуватиме у такому разі деструктивну позицію стосовно всього навчального процесу.

У пункті 5.3.2. «Опозиція “раціональне – містичне”: до можливості застосування у педагогічних практиках» акцент ставиться на дуальній природі учня. Подолання, переборення антропологічного кордону можливе при зверненні до практики ісихазму, в основі якої особливе розуміння надається розумовій енергії. Вона стає початковим динамічним принципом, що має місце в відкритій зовнішньому впливу системі (людина), і може бути поштовхом для заново структурованої системи. Практика зміни себе передбачає аскетичну практику, а управління «бере» на себе «розумне бачення». В центрі цієї опозиції – раціональне обдумування і, в той же час, сподівання на позараціональний результат.

У підрозділі 5.4. «Методологічна раціональність: характеристика та її можливості в педагогічних практиках» обґрунтована необхідність формування нового типу раціональності – методологічного. Її вихідною позицією стає мислення і діяльність. В основі цього типу лежать інтеграційні процеси, структуровані по трьох напрямках. Перший – пов'язаний із філософською інтеграцією, що орієнтує на цілісність осмислення педагогічних теоретичних та практичних процесів, на осмислення концептуальних положень філософії освіти. Другий напрямок пов'язаний з експансіоністською інтеграцією, реалізація якої спрямована на осмислення потенціалу змістовної компоненти кожної дисципліни. Третій – направлений на інформаційну інтеграцію, що сприяє виробленню технологій «навігаційного» характеру. Технології спрямовані на створення таких абстракцій, які виконуватимуть роль «навігаційних» засобів між дисциплінами гуманітарного і природничого блоків, пов'язуючи дані різних дисциплін. Цей тип раціональності свідчить про особливе значення рефлексії, яка повинна стати основою для ухвалення рішень і вдосконалення

моніторингу практичної релевантності учбового знання, а також про значення зростання саморефлексії педагогічного розуму.

У шостому розділі дисертації «Рольова реальність сучасного Вчителя в контексті методологічного типу раціональності» автор зосереджує дослідницьку увагу на принциповій незавершеності професіоналізації педагога, відкритості його ролевих горизонтів і аналізує професійні горизонти з урахуванням певних категорій, якими необхідно поповнити словник філософії освіти.

У підрозділі 6.1. «Кордоцентрична традиція: “серце віддаю дітям”, або про значення дару Вчителя» діалогічна раціональність в полі освіти репрезентується феноменом зустрічі-події «Вчитель–Учень», яка в дослідженні прирівнюється до субстанції або називається первинним єством. В основі цієї раціональності лежить інтенція, яка задає ритми відносин. При введенні в дію категорії «добрий вчитель», принцип професіоналізму не спирається на логічні координати відносин. Цей статус привласнюється завдяки інтенціям, орієнтованим на онтологічні та етичні характеристики вчителя. Оскільки будь-яка діяльність в освіті обґрунтовується зустріччю «Вчитель–учень», то саме остання сприяє реформуванню суб’єктивістського принципу індивідуальності. В основі діяльності Вчителя лежать самоповага і турбота, які не мисляться окремо і відносяться як до онтологічного, так і до етичного ряду. Самоповага націлена на діалогічне вимірювання самого себе: вчитель може бути гідним пошани відповідно своїм здібностям. А турбота розцінюється не в значенні обов’язку, а прирівнюється до дару, який розцінюється тільки з урахуванням «зведення в єдність досвіду» феномену зустрічі-події. Зустріч сприяє формуванню мислення-події, оскільки в найяскравішій формі висуває вимогу «приведення себе до іншого». Самоаналіз себе і своїх дій припускають не лише можливість мислити по-іншому, але й жити по-іншому. Розуміння дару необхідно усвідомлювати через даність – це глибинна властивість феноменів: даність дає можливість описувати всі об’єкти, у тому числі й етику «іншого». При процесі становлення (людини) суб’єкт вбирає в себе об’єктивну даність, яка стягується в єдності досвіду (вчителя-учня). У дарі поєднані і етичні, і онтологічні вимірювання діяльності вчителя.

У підрозділі 6.2. «Методологічна настанова Аристотеля: “шлях до себе” як самоздійснення “фюсіс” та її реалізація в освіті» проаналізовано сутнісний підхід до освіти як другої природи людини. Спираючись на методологічний підхід Аристотеля щодо розуміння природи, здійснено спробу розглянути освіту як «шлях до себе». Під «формою» доцільно розуміти розум людини, під «стихією» – бажання і потреби людини, а під «техне» – техніку становлення себе. Людина в цьому підході виступає як Homo faber в значенні перетворювача себе і свого мислення, що сприяє подоланню дихотомічного розриву між Homo sapiens і Homo faber.

Аристотелівське розуміння природи може бути взято у вигляді своєрідної методологічної настанови щодо розуміння онтологічного становлення людини як людини розумово-діяльнісної.

У підрозділі 6.3. «Раціональність в тематичному полі духовності і роль педагога в ньому» показано, що раціональність в освіті тісно переплетена з духовністю, що стає очевидністю при аналізі професійних рольових стратегій вчителя. Його сучасний образ бере свій початок з XVII ст., коли його місія прирівнювалася до діяльності біблійних апостолів. Згодом за ним закріпилися такі ролі, як універсальний вчитель, експерт в питаннях виховання і освіти, експерт в питаннях колективного планування і ухвалення рішень. Роль університетського викладача з XIX ст. розглядалася з точки зору чотирьох позицій: дослідника, викладача, адміністратора і пілоруса (Р. Мертон). Сучасне поле освіти відкриває горизонти для ролі викладача-управлінця, що вміє ухвалювати стратегічні політичні рішення загальнодержавного значення. Підключення до Болонського процесу вимагає нової ролі викладача – менеджера освіти національного і міжнародного масштабів. Не менш багатопланові рольові стратегії сучасного вчителя. В складному і швидкозмінному світі визначення ролі вчителя вимагає певних рамок, що дозволяють систематизувати трансформаційні процеси в його рольових стратегіях. Такими рамками виступає призма трьох аспектів методологічної раціональності – телеологічного, структурно-знанневого і регуляційно-комунікативного. Телеологічний аспект дає можливість розмірковувати про цілеспрямованість суб'єкта, здатного усвідомлювати свої цілі, способи і засоби досягнення, свої можливості та обмеження, не виключаючи мотивації отримання освіти. З цього аспекту, роль викладача полягає в пошуку покликання учня, в «відкритті» в ньому прихованих потенційних можливостей для реалізації в майбутній професії. Структурно-знаннєвий аспект націлює на рефлексивно-діяльнісний підхід (на відміну від підходу «роби як я»), на домінування нестандартного мислення з урахуванням парадоксальності ситуацій. З цих позицій постає необхідність ролі вчителя як експерта-методолога щодо організації навчального процесу. Регуляційно-комунікативний аспект націлює на соціальну відповідальність на відміну від егоїстичності, на партнерство з іншими людьми. Вчитель, з точки зору цього аспекту, одержує статус «товариша по подорожі» в країну знань, що свідчить про перехід від споглядально-перетворюючого характеру вчительства до діялісно-перетворюючого, в якій досвід і дії, засновані на теоретичному знанні, стають визначальними характеристиками ролі вчителя в компетентнісній парадигмі освіти.

У пункті 6.3.1. «Трансформації соціокультурного розуміння учня і учнівства» проведено аналіз з метою визначення образу сучасного учня, що складається на теренах учнівства. Показано, що учнівство, учень також схильні до динамічних змін, які спостерігаються в історії освіти. В

Античності учнівство було включеним у загальний об'єктивно-космічний процес, в якому раціональне пізнання невіддільне від чуттєвого, а проникнення в таємницю сущого припускало переплетеність раціонального з чуттєвим. В Середньовіччі розум виявився відторгнутим від чуттєво-тілесної сфери. В Новий час суще зникає з понятійного ряду освіти, проголошуються безмежні можливості розуму. Розумне ототожнюється з дійсним, а будь-яка форма буття людини визнається дійсною за умови попередньої наукової раціоналізації. У просвітницькому пафосі ідеалу учнівства намітився рух у бік «нелюдського» (стандартизація, тестування, уніфікованість), а будь-яка форма буття людини визнається як «істинна дійсність» тільки за умов наукової раціональності. Сучасне учнівство виявилось «втягнутим» в культуру Інтернету, в якій об'єктивується нервова система і створюється ілюзія безпосереднього «вживання» в споглядальну наочність, що замінює перцептивний світ. Спостерігається тотожність між символами освіти і символами володіння, затверджуються інструментальний, спрощений, стандартний типи раціональності. Освіта орієнтує на постійні види діяльності, проте вони швидко застарівають, і людина стикається з проблемою учнівства, але вже окресленою в інших форматах: відбувається переосмислення не тільки проблем своїх професійних позицій, але й усвідомлення необхідності освоєння нових соціально-професійних ніш.

Висновки. У дисертаційному дослідженні здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз трансформацій раціональності в полі освіти. Динамічні процеси трансформації раціональності необхідно розглядати як дієву силу в культурно-інтелектуальних перетвореннях суспільства. Конструкт «поле освіти» послуговує поглибленому розумінню сфери інституційної організації духовно-культурного життя людини, яке структурується під впливом різних типів раціональності.

Постійні і багаторівневі трансформації раціональності потребують 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 якого 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.

Запропоноване авторське визначення раціональності в філософії освіти, що есплікується в трьох взаємопов'язаних вимірах. Це людино-творчий принцип освіти; рух думки, пов'язаний із нормами, правилами, які задають стандарти мислення у вигляді об'єктивованого людського досвіду; це спосіб використання розуму, керівництво до дій, що дає визначний теоретичний апарат для продуктивної та ефективної реалізації того, що було задуманим.

Розроблена багаторівнева модель трансформацій раціональності, в якій репрезентовані такі типи раціональності: наївно-афективний, предметно-інтелектуальний, логіко-риторичний, розсудково-схоластичний, емпірико-сенсуалістичний, розсудково-емпіричний, атомістично-механічний, комунікативний, діалогічний, інтерпретаційний, проектний, методологічний, управлінський, креативний. Модель залишається принципово відкритою для подальшого удосконалення.

Порівняльний аналіз діяльності вибраних шкіл дозволив зробити висновок про конструктивний і деструктивний характер проявів раціональності. Раціональність має конструктивний характер, якщо її функціонуючий тип відповідає ідеї педагогічного розуму певної епохи. Розрізнення конструктивного і деструктивного характеру проявів раціональності дозволяє здійснити десакралізацію тези про призначення педагогічної теорії випереджати педагогічну практику. В цьому випадку ефективність раціональності зміщується в площину її персональної сфери: завдання педагога зводиться до вибору і зупинки на продуктивнішому типі раціональності для даного часу і даного контингенту учнів. Педагогічна теорія набуває права на життя, але чи є відповідальною теорія або практика – покаже час.

У результаті багатопланового дослідження раціональності в освіті встановлено, що система освіти коеволюціонує: з одного боку, освіта розвивається погоджено із розвитком соціуму, залишаючись при цьому достатньо консервативною системою, зміни в якій можуть відставати від потреб і змін суспільства. З іншого, вектор розвитку освіти спрямований на випередження, що викликає необхідність постійних нововведень в освітню систему. Звідси поява різноманітних шкіл, тенденцій, що сприяють розвитку освіти в когерентному режимі з суспільством. Проте загальна тенденція така, що освіта відтворює вже наявні традиції, що і визначає всю складність процесів в освіті.

Культурні техніки знаходяться під впливом раціональності, яка є не тільки результатом процесу дорослішання. Істотний вплив на їх формування справляють конкретні освітні стратегії. Це стає очевидним і виправданим в ситуації переходу суспільства до нової фази розвитку – інформаційного суспільства. Раціональність розуміють в контексті «логічного простору», а світ розглядають як простір знаків, текстів, знакових конструктів. Якщо раніше мова вважалася засобом комунікації, то тепер сама комунікація занурюється в структури мови і стає простором, в якому продукуються не тільки мовні форми, але і форми кодифікування знань, смислів. Аналіз їх конфігурації в режимі «наочність – абстрактність», а також звернення до теоретичного знання як домінуючого в інформаційному суспільстві дозволив виявити перехід від «наочності» форм у бік більшої абстрактності. Саме це й ставить завдання навчити учнів працювати саме з абстракціями.

Простежено процеси формування нової техніки мислення в освіті, яка розцінюється як зіткнення двох та більше логік. Унаочнюється перехід від раціональної форми мислення математичного розміркування до логіки самообґрунтування, в якій знімається вузько математична форма мислення. Мова виконує в новій логіці подвійну функцію: вона виступає формою самообґрунтування вихідного тексту і в той же час – мовою внутрішнього діалогу. При зіткненні різних логік рефлексія направлена на утворення смислів, що припускає гру між формально-логічними та формально-змістовними поняттями з урахуванням прагматичного аспекту.

В сучасній освіті необхідна динамічна концептуалізація педагогічної рефлексії. Вводиться тип раціональності, який створює епістемологічну основу для практичної релевантності навчального знання, – методологічна раціональність, що концентрує увагу саме на процесах рефлексії і саморефлексії педагогічного розуму.

Встановлено і застосовано теоретико-комунікативний підхід щодо феномену «події», де акценти зміщуються з суб'єкту та об'єкту на відношення між ними, а природні та соціальні актори, завдяки реляційної онтології, отримують статус «гібридів». Будь-яку навчальну форму необхідно розцінювати як подію, де відбувається онтологічне становлення і викладача, і учня. Це сприяє усвідомленню трансформації мислення у напямому переходу від мислення-машини до мислення-події. Під час уроку з боку викладача на основі інтерпретаційної раціональності відбувається усвідомлення сенсу свого знання, здійснюється культурно-історичний вибір, що зумовлює різні смисли викладання дисциплін.

Роль вчителя в освіті динамічна, а його рольові горизонти складно структуровані і принципово відкриті до нових рольових горизонтів. Сучасний вчитель має допомогти у виявленні і реалізації покликання учня, виконує роль експерта-методолога у дидактичному напрямі освітянського процесу і водночас становиться «товаришем по подорожі» в країну знань.

Звернення в педагогічних практиках до позараціональних форм пізнання свідчить про можливість їх комплементарного співіснування. Відмова від них на користь виключно раціонального в педагогічних практиках зведе нанівець такі елементи позараціонального, які стимулюють творче натхнення. Особливу гостроту проблема комплементарності набуває в питаннях виховання. Настанова щодо комплементарності дозволяє відмовитися від єдино вірної моделі «правильного виховання» і плідно використовувати уміння індивіда автономно включатися в процес набуття знань, орієнтуючись на діалог не тільки з традицією, але і з ненауковим знанням.

СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія:

1. Дольская О. А. Репрезентации рациональности в поле образования : [моногр.] / О. А. Дольская. — Харьков : ФОП Андреев К. В., 2009. — 264 с.

Статті, опубліковані у фахових виданнях:

2. Дольская О. А. Коммуникация и ответственность как ведущие ориентации современного ученого / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ „ХПІ”, 2004. — № 8. — С. 18—21.
3. Дольская О. А. Этика Канта в коммуникативном обществе / О. А. Дольская // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Соціологія. Філософія. Політологія. — Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2004. — Вип. 10. — С. 170—176.
4. Дольская О. А. Ценностно-нормативная структура науки и моральные мотивации индивидуализированного общества (к вопросу о формировании национальной технической элиты) / О. А. Дольская // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — Запоріжжя : ЗДІА, 2005. — Вип. 20. — С. 63—71.
5. Дольская О. А. Генезис проблемы признания в философской антропологии (коммуникативно-практический аспект) / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ „ХПІ”, 2005. — № 50. — С. 86—93.
6. Дольская О. А. «Детское» понимание нравственности в условиях формирование национальной идентичности / О. А. Дольская // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : „Теорія культури і філософія науки”. — Харків : ХНУ, 2005. — № 660. — С. 51—55.
7. Дольская О. А. Христианская антропология в аспекте энергийно-синергетичної парадигми / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ „ХПІ”, 2006. — № 20. — С. 33—42.
8. Дольская О. А. «Коммуникация» как категория измерения человеческого бытия / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ «ХПІ», 2006. — № 29. — С. 75—83.
9. Дольская О. А. Новая общеантропологическая парадигма и духовно-мистические практики / О. А. Дольская // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : „Теорія культури і філософія науки”. — Харків : ХНУ, 2007. — № 764-1. — С. 111—119.
10. Дольская О. А. От онтологии слова к этике общения / О. А. Дольская // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури : зб. наук. праць. — Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. — С. 136—131.

11. Дольская О. А. Коммуникативный переход в философии и попытки преодоления методологического солипсизма / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — № 4. — С. 50—56.
12. Дольская О. А. Роль коммуникативных духовных практик в развитии социальных систем / О. А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — № 2. — С. 15—20.
13. Дольская О. А. Философия образования в коммуникативном пространстве современного социума (задачи, цели, перспективы) / О. А. Дольская // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : „Теорія культури і філософія науки”. — Харків : ХНУ, 2007. — № 791. — С. 71—75.
14. Дольская О. А. «Языковые игры» Л. Витгенштейна, современный мир и социальная ответственность / О. А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 8. — С. 20—26.
15. Дольская О. А. Язык и «картина мира» / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 11. — С. 63—70.
16. Дольская О. А. Рациональность: обзор, проблемы, проекты / О. А. Дольская // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — № 52. — С. 44—51.
17. Дольська О. О. Емпірико-сенсуалістичний напрямок філософії Нового часу та його значення для освіти / О. О. Дольська // Науковий вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : «Філософія». — Харків : ХНПУ, 2008. — Вип. 29. — С. 31—37.
18. Дольская О. А. Смена рациональности и субъект образования / О. А. Дольская // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — Запоріжжя : ЗДІА, 2009. — Вип. 36. — С. 92—100.
19. Дольська О. О. Рольова реальність у полі освіти / О. О. Дольська // Науковий вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : «Філософія». — Харків : ХНПУ, 2009. — Вип. 27. — С. 112—119.
20. Дольская О. А. Роль образования в процессе формирования субъекта социального идеала науки / О. А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків : НТУ «ХПІ», 2009. — № 1. — С. 16—21.

21. Дольська О. О. Рольова реальність сучасного педагога / О. О. Дольська // Науковий вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : «Філософія». — Харків : ХНПУ, 2009. — Вип. 30. — С. 80—85.

22. Дольська О. О. Діалогічна раціональність в сучасній освіті як альтернатива інструментальній раціональності / О. О. Дольська // Вісник Національного технічного університету „Харківський політехнічний інститут”. Серія : „Філософія”. — Харків : НТУ «ХПІ», 2009. — № 26. — С. 3—13.

23. Дольська О. О. Рольові стратегії педагога у просторі рефлексії Розуму / О. О. Дольська // Практична філософія. — К. : ПАРАПАН, 2009. — № 4. — С. 125—135.

24. Дольська О. О. Техніки мислення в сучасній парадигмі освіти / О. О. Дольська // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия : «Философия. Культурология. Политология. Социология». — Симферополь : ТНУ им. В.И. Вернадского, 2010. — Т. 23 (62), № 1. — С. 138—143.

Інші публікації:

25. Дольская О. А. Формирование национальной технической элиты в контексте культурных ценностей современного общества / О. А. Дольская // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць ; [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО]. — Харків : НТУ «ХПІ», 2004. — Вип. 6 (10) — С. 15—24.

26. Дольская О. А. Генезис проблемы признания в антропологической философии (коммуникативный аспект) / О. А. Дольская // Философия и будущее цивилизации : IV Российский философский конгресс, 24–28 мая 2005 г. : тезисы докл. — М. : МГУ, 2005. — С. 39—40.

27. Дольська О. О. Комунікація як критерій культури / О. О. Дольська // Мультикультурний світ у просторі освіти : Всеукр. наук.-практ. семінар, 6 жовт. 2006 р. — Харків : ФОП Лібуркіна М. Л., 2006. — С. 37—39.

28. Дольська О. О. Культурологічний аспект розвитку науки та техніки / О. О. Дольська // Історія науки і техніки у вищих навчальних закладах України : Всеукр. наук.-метод. конф., 13–14 квіт. 2006 р. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — С. 361—370.

29. Дольская О. А. О процессах гуманизации и гуманитаризации образования в техническом вузе / О. А. Дольская // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць ; [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО]. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — Вип. 18 (22). — С. 16—22.

30. Дольська О. О. Про деякі типи раціональності в сучасному полі освіти / О. О. Дольська // Людина. Світ. Суспільство (До 175-річчя філософського факультету) : Міжн. наук. конф., 21–22 квіт. 2009 р. — К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, ВПЦ «Київський університет», 2009. — С. 87—89.

31. Дольська О. О. Роль сучасного викладача в обріях філософської рефлексії розуму / О. О. Дольська // Методика розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності педагогів в технічних вищих навчальних закладів України : Всеукр. наук.-метод. конф., 27–29 квіт. 2009р. — Івано-Франківськ : Факел, 2009. — С. 17—20.

32. Дольская О. А. Формирование новой техники мышления и картина мира (к вопросу о трансверсальном разуме в современной парадигме образования) / О. А. Дольская // Людина, культура, техніка в новому тисячолітті : X Міжн. наук.-практ. конф., 10–13 вер., 2009 р. — Харків : Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «ХАІ», 2009. — С. 5—6.

33. Дольська О. О. Проблема культурно-педагогічного вибору та інтерпретація педагогічного знання / О. О. Дольська // Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців : VII Всеукр. наук.-метод. конф., 24 вер. 2009 р. — Харків : Харківський державний університет харчування та торгівлі, 2009. — С. 79—81.

34. Дольская О. А. Роль интерпретационной рациональности в герменевтической практике семинара-события / О. А. Дольская // Философия-Наука-Образование : Межвуз. сб. науч. трудов / ГОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина». — Иваново : ИГЭУ, 2009. — Вып. 2 — С. 116—126.

35. Дольская О. А. Роль методологической рациональности в современной парадигме образования / О. А. Дольская // Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: национальный и глобальный контекст : Межд. науч. конф., Республика Беларусь, Минск, 12–13 ноября 2009 г. — Мн. : Право и экономика, 2009. — С. 192—194.

36. Дольская О. А. Философско-антропологическая традиция понимания разума и опыт образования / О. А. Дольская // Філософія і сучасність : Науково-теоретичний і практичний журнал ; [За ред. С. М. Пазинича]. — Харків : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2009. — Вип. № 2. — С. 47—55.

37. Дольська О. О. Сучасний викладач вищого навчального закладу: філософська рефлексія розуму / О. О. Дольська // Науково-методичний вісник «Джерела». — Івано-Франківськ : Івано-Франківський обласний ІППО, 2009. — № 1—2 (57—58). — С. 13—18.

АНОТАЦІЯ

Дольська О. О. Трансформації раціональності в полі освіти – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 — філософія освіти — Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. — Харків, 2010.

Дисертація присвячена дослідженню трансформацій раціональності в полі освіти. Розроблено концепцію динамічної нелінійної трансформації раціональності в освіті як теоретико-конститутивного базису філософії освіти, на основі якого необхідно розглядати хід розвитку освітянських стратегій. Аналіз матеріалу, що представлений не тільки парадигмами освіти та визначними педагогічними практиками, але й різними культурними техніками, які знаходяться під впливом педагогічної раціональності, показав, що необхідно розмірковувати про багаторівневі трансформації раціональності. Виділені та проаналізовані типи раціональності в полі освіти.

Порівняльний аналіз показав, що прояви раціональності в освіті можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер.

Ключові слова: поле освіти, раціональність в освіті, трансформація, типи раціональності, рефлексія, рольова реальність вчителя, змістовна компонента педагогічної дисципліни, культурні техніки, ситуація уроку-події.

АННОТАЦИЯ

Дольская О.А. Трансформации рациональности в поле образования. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук по специальности 09.00.10 — философия образования — Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды. — Харьков, 2010.

Диссертация посвящена исследованию трансформации рациональности в поле образования. Разработана концепция динамической нелинейной трансформации рациональности в образовании. Она должна стать тем теоретико-конститутивным базисом в философии образования, на основе которого необходимо рассматривать ход развития образования. Анализ материала, представленный парадигмами образования и определенными педагогическими практиками в них, анализ различных культурных техник, которые находятся под влиянием педагогической рациональности в процессе обучения, позволил оформить модель многоуровневых трансформаций рациональности. Выделены и проанализированы типы рациональности.

Рациональность в образовании – это общецивилизационный принцип; это движение мысли, определяемое нормами, правилами, которые дают стандарты мышления в виде объективированного человеческого опыта; это способ употребления разума, руководство к действиям, которое дает определенный теоретический аппарат для продуктивной и эффективной реализации задуманного как в практической, так и в теоретической сферах. Рациональность имеет и общую, и личностно-окрашенную характеристику. В данном исследовании этот аспект представлен двумя уровнями рациональности – формальным, представленным техникой мышления, и содержательным, представленным стилем мышления. Рациональность в образовании дифференцируется соответственно трем институциональным плоскостям, каждая из которых подчинена соответствующим социально-образовательным функциям.

В работе установлено, что система образования коэволюционирует, с одной стороны, развиваясь параллельно с социумом, оставаясь при этом достаточно консервативной системой, изменения в которой могут отставать от требований и изменений в нем. С другой стороны, вектор развития образования направлен на опережение, что вызывает необходимость постоянных нововведений в систему образования. Но общая тенденция остается такой, что образование отображает уже существующие традиции, что и определяет сложность процессов в нем.

Коммуникативная рациональность расценивается и методологически используется по-разному в различных педагогических практиках. Сравнительный анализ деятельности отдельно выбранных школ позволил сделать вывод о конструктивном и деструктивном характере рациональности. Ее деструктивный характер позволяет десакрализировать тезис об опережающих возможностях педагогической теории по отношению к педагогической практике. В этом случае эффективность рациональности смещается в плоскость персональной сферы рациональности: задание педагога сводится к выбору и остановке на более продуктивном виде рациональности. Доказано, что в современном образовании необходима динамическая концептуализация педагогической рефлексии. С учетом педагогических и социологических исследований впервые вводится тип рациональности, который создает эпистемологическую основу для практической релевантности учебного знания. Методологическая рациональность в образовании переводит решение проблем, предварительно сформулировав их на языке определенных понятий, в плоскость междисциплинарного знания. Рефлексия в данном случае одновременно обращена и на себя, и на педагогический разум, т.е. обращается к саморефлексии.

На основе динамической концепции рациональности и историко-компаративистского анализа роли учителя был сделан вывод о

принципиальной незавершенности профессионализации педагога и открытости в современном обществе его ролевых горизонтов.

Ключевые слова: поле образования, рациональность в образовании, трансформация, типы рациональности, рефлексия, ролевая реальность учителя, содержательная компонента педагогической дисциплины, культурные техники, ситуация урока-события.

SUMMARY

Dolska O. O. Transformations of rationality in the field of education. — Manuscript.

Thesis for the Doctoral Degree in Philosophy, speciality 09.00.10 — Philosophy of Education. — Kharkov National Pedagogical University named after Scovoroda. — Kharkov, 2010.

The Dissertation is devoted to research of transformations rationality in the field of the education. The doctrine of dynamical unsteady transformation of rationality in education was made on the basis of key positions of doctrine of transformation of rationality in education. It must become a theoretical-designing base in philosophy of education, that ought to be the boring of education process. Analysis of material, represented not only by the paradigms of education and certain pedagogical practices but also the different cultural techniques which are under constraint to rationality in the process of education, showed that it is necessary to speak about multilevel transformations of rationality. The types of rationality in the field of education were selected and analyzed.

Comparative analysis showed that manifestations of rationality in education could have the constructive and destructive character.

Key words: education, rationality in education, transformation, types of rationality, reflection, role reality of teacher, content component of pedagogical discipline, cultural techniques, lesson-event situation.