

### Глава 3.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

О.А. Дольская

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»  
г. Харьков, Украина



*Автор рассматривает рациональность в образовании и ее изменения на фоне цивилизационных процессов. Анализирует парадигмы образования, опираясь на феномен рациональности и используя большой практический материал. Образование в условиях динамичного развития информационного общества может выполнять свое предназначение общецивилизационного потенциала только при условии учета трансформации рациональности в образовании.*

*Актуальность.* Современные ученые огромное внимание уделяют феномену рациональности и разума. Проблема рациональности в образовании стала предметом исследования В. Андрущенко, А.Н. Ермоленка, М. Култаевой, И. Зязюна, Н. Лумана и др. Однако остается открытым вопрос о теоретическом обосновании моделей рациональности в образовании. Педагоги-мыслители задаются вопросом о том, на какой разум ориентируется современная педагогическая мысль, каким должен быть сегодня педагогический разум. Эти вопросы возникают не случайно. Своим «рождением» они обязаны тем сдвигам, которые происходят в образовании, прежде всего, с переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Возникновение такого рода вопросов свидетельствует о трансформациях цивилизационного характера, а именно – формированием новой техники мышления. Но, если мы говорим о формировании новой техники, необходимо разобраться с тем, что мы понимаем под старой техникой. Рассуждения данной статьи о рациональности и есть попытка

52

проследить линию развития рациональности в образовании. Это даст нам возможность проследить трансформационные процессы в образовании, которые «вырастают» на основе тех интеллектуальных изменений, которые получают название «общекультурные» и «цивилизационные».

*Цель статьи:* показать, что образование выступает сферой институциональной организации духовно-культурной жизни человека, показателем цивилизационного развития человека и человечества. *Задача:* проанализировать формирование и становление рациональности в образовании и показать ее трансформационную динамику, которая «разворачивается» в когерентном режиме с развитием социума.

Тема рациональности была всегда прямо или косвенно представлена в философии разных периодов ее становления как одна из основных. Особенно актуальной она оказалась в философии XX – XXI века: рационализация практически всех сфер человеческого существования свидетельствует о злободневности и необходимости более детального изучения этого феномена. Если обратиться к словарям, то в широком смысле под рациональностью понимают доминирующую линию философского развития, идущую от Платона с установкой на разумность и естественную упорядоченность мира, наличия в нем внутренней логики и гармонии. В узком смысле рациональность – это концепция, противостоящая эмпиризму и сенсуализму. С этих позиций предлагается разум рассматривать в качестве главной формы и источника познания.

Чаще всего рациональность отождествляют с мышлением. Мышление – это общественный феномен, т. к. он основан на законах социальной коммуникации, которые присущи тому или иному социальному сообществу. Оно вмещает в себе систему правил, понятий и т.п., которые и создают инвариантный порядок мышления. Мышление человека является различным не только в разные исторические эпохи, но и в разных областях его приложения, поэтому необходимо различать универсальную рациональность и локальную, которая характеризует особенности мышления в отдельных областях теоретизирования, например, в научной рациональности, рациональности в образовании. Универсальная рациональность предполагает соответ-

стве требованиям господствующей техники мышления определенной цивилизационной эпохи. Социально-историческая обусловленность рациональности опосредуется не только техникой мышления эпохи, представляющим собой систему глобальных, по преимуществу имплицитных предпосылок мышления. Каждой эпохе присуща своя техника мышления, которая складывается стихийно-исторически, она укоренена в культуре.

С мышлением связывал рациональность С. С. Аверинцев. Анализируя исторические условия интеллектуальных революций европейской культуры, первостепенное значение он отводил способам (техникам) мышления. Он выдвинул следующее положение: «Интеллектуальная революция становится из возможности фактом не тогда, когда открыт новый способ мыслить, а тогда, когда этот способ мысли доведен до сведения всех носителей данной культуры» [1, с.4]. Первую революцию С. С. Аверинцев связывал с движением софистов и деятельностью Сократа, Платона, Аристотеля.

Если идеалом воспитания гомеровской эпохи было *арете* в рамках социального целого, то со времен софистов ставился вопрос о том, какой путь образования ведет к идеальному *арете*. Греческое общество переживало новый этап своего развития и требовало новых форм воспитания и образования, отличных от форм гомеровского периода. Один из главных вопросов того времени – идеальное формирование духа и тела, что получило название калокагатии. Профессиональная подготовка, которая чаще всего замыкалась по линии «боги – последователи богов, отец – сын» не могла отвечать цельному телесно-духовному формированию грека. Свободному гражданину необходимо было включаться в дело управления общиной, в дело служения его благу. Процесс утверждения педагогической рациональности набирал все более масштабные размеры. Особенно эта ситуация обострилась при решении вопроса о том, каким должен быть гражданин полиса и тот, кто будет управлять полисом. Путь, ведущий к поставленной цели, связан с идеей образования грека – сознательного формирования ума будущего гражданина. Греческое государство V в. до н. э. предстает мощной машиной становления образования как культурного феномена, в основе которого лежала

воспитательная идея, признающая за знанием огромную духовную силу. Воспитание вождя, мудрого человека, способного повести за собой граждан, который обязан уметь управлять государством через законы, – вот задача образования. Сама арете приобретает политическую окраску, а в воспитание проникает и уже никогда не покидает его интеллектуальный момент, то, от чего в дальнейшем отталкивалась образовательная система европейского социума.

Первый просветительский проект осуществили софисты. По профессии софисты были учителями и воспитателями. Они действовали уже со времен Солона в Афинах, но определенную роль стали играть только в V в., когда в воспитании произошло смещение акцентов на образование, а не на физическую и духовную составляющую, как это было раньше. Софисты учили и молодежь, и взрослых. Интеллектуальную составляющую человека софисты рассматривали с разных позиций. Во-первых, – это инструмент для понимания мира: так как человек воспринимает мир умом, то последний софисты рассматривали как предметно ориентированный. Во-вторых, даже если ум отвлекался от предметного мира вещей, перед учеником разворачивалась возможность знакомиться с собственной интеллектуальной структурой. В данном случае ум рассматривался как формальный принцип получения знания. Оформляются два направления-принципа, которые необходимо использовать для образования: кумулятивность знания в виде накопительства, т.е. формирование «энциклопедичности», и выдерживание принципа формальности в процессе воспитания ума. Протагор становится «открывателем» третьего принципа. Он начинает воспринимать человека как составляющий живой элемент общества, как совокупность всех своих духовных сил. Таким образом, складываются следующие принципы понимания ума: ум как интеллектуально-формально, как интеллектуально-предметно и, наконец, как интеллектуально-социально обусловленный.

Наиболее мощное значение для педагогического процесса в этот период имеет поэзия (Симонид, Феогнид, Пиндар). Обратив внимание на удивительные возможности поэзии для формирования нужного воспитательного эффекта, софисты предпринимают следующий шаг. Они переносят жанры поэзии в художественную прозу, и прозаические тексты различных жанров начинают выполнять совершен-

но неожиданную роль – роль и значение первой учебной литературы, которую необходимо не только выучить, но и умело воспроизвести в нужных ситуациях. Это становится знаковым событием для будущей европейской системы образования: происходит окончательная рационализация воспитательного процесса. Педагогика из Гомеровского эпоса как простая передача опыта с опорой на продолжателя дела какого-либо из богов, либо на родовую принадлежность переносится в языковую и интеллектуальную почву. Понятие «образование» становится теоретически осознанным.

Однако практически ориентированная софистика и формализация образовательного процесса, лишенная добродетельного компонента как онтологического принципа разума, с необходимостью должна была вступить в борьбу с представителями философской мысли. И она не заставила себя долго ждать. Борьба развернулась на основе решения проблемы универсальности и значения истины и лжи. Проблема истины и лжи поднимается Платоном в связи с разработкой особого рода критерия, с помощью которого возможно было бы мыслить прерывные образы или понятия. Таким критерием должны выступать категории истины и лжи в их универсальном значении. Для софиста Протагора проблемы лжи не существует вообще, т. к. существует только истина, в этом утверждении он стремился доказать универсальность и истинность любой лжи. Но для Платона такой поворот превращается в проблему псевдоуниверсального значения лжи и истины. Платону необходимо было доказать, что в любом рассуждении может присутствовать как истинное знание, так и ложное.

Софисты, со своей стороны, утверждали, что все, что говорится и мыслится о существующем, является истинным. Платон же настаивал на возможности присутствия в речевом высказывании лжи, следовательно, речь можно приравнивать к мнению, которое не обладает истинным знанием. Сократ и затем Платон обратили внимание на употребление языка, но уже в другом контексте. Платон предложил рассматривать язык как игру по правилам. В центре такой игры стояла проблема использования понятий. В спорах о понятиях идет обращение к языковой работе нового типа – к работе с понятиями.

Формируется культура дефиниции, и первая интеллектуальная революция знаменует собой становление культуры дефиниций и культуры мышления с использованием последней. Культура выведения дефиниций характерна и для Средневековья. И хотя проблематика этого периода характеризовалась обращением к христологическому ориентированию мышления, рационализм в целом «остался по своим наиболее общим основаниям таким, каким его создала античность» [1, с.9].

Наличие рефлексии, обращенной на мысль и на инобытие мысли в слове, стало началом открытия гносеологической проблемы и кодифицирования правил логики. А рефлексия, обращенная на слово, открыла проблему «критики языка» и кодификацию правил риторики и поэтики. В центре такой рациональности находится техника силлогизма – дедукция, предполагающая иерархическое движение сверху вниз, при котором общее мыслится первичным по отношению к частному.

Несмотря на критику и неприятие действий софистов, их огромный вклад в формирование европейской системы образования не вызывает сомнения. Софисты попытались синтезировать два существовавших подхода, две точки зрения на образование. Первая подчеркивала необходимость образования для аристократической молодежи, где акцент ставился именно на благородном воспитании. Но софисты предложили отказаться от аристократических элементов в образовании и практиковали обучение всех слоев свободных граждан. В этом процессе они выступили оптимистически настроенными педагогами. Совершенно противоположную позицию заняли аристократы, в числе которых находился и Платон. Они не питали иллюзий относительно интеллектуального обогащения просветительскими процессами демоса, но одновременно они же и мечтали об этом. Столкновение двух непримиримых лагерей было неизбежно. Автор греческой комедии «Облака» Аристофан воспроизвел в иронической форме спор о понятиях. Этот факт заставляет нас обратить внимание на ситуацию непонимания ни со стороны «настроенного по старинке» Аристофана, ни со стороны смеющихся афинян над содержанием комедии того, что перед ними разворачивается огромное по значимости событие, подготовившее первую интеллектуальную европейскую

революцию. Софисты осознали идею воспитания и образования как исторически необходимый процесс, но ее предстояло еще обосновать с философских позиций. Философские обоснования образования появляются в работах Платона, а вслед за ним и Аристотеля. Если раньше вопрос стоял о воспитании как подражании, то теперь остро встал вопрос об образовании духовного мира грека как формирования его второй природы.

Платон в диалоге «Протагор» описал то настроение, которое дает нам возможность проанализировать требования к образованию со стороны софистов и аристократов. Протагор – постоянный собеседник и спорщик Платона – один из первых провозглашает педагогическую концепцию древних греков. В культуре мифа он различает два этапа ее становления. Первый представлен технической цивилизацией, которая выростала из дара Прометея и была рассчитанная на тех, кто владеет определенным ремеслом. Второй этап связан со становлением цивилизации права и закона, которая дает равные возможности всем свободным гражданам. Идея «высшего», идущего от богов образования, тесно переплетается с идеей становления государства и общества. До софистов воспитание незнакомо с разделением религии и культуры, родо-семейных и полисных связей. Но со времен софистической культуры возникает сознательная идея воспитания, которая требует наличия исходных норм, определенной заданности, регламента. В мифе нормы имели мощную силу, теперь они исчезли, но воспитанию необходимо опираться на что-то, что имеет значимый компонент для грека, имеет несомненную силу авторитета. Им оказались норма человека и общий закон, представляющий общепризнанную силу в жизнедеятельности греческого полиса. Нормы и законы удавалось фиксировать с помощью дефиниций. Если мифологическому мышлению понятие было чуждо как не прошедшему через некоторую специфическую выучку, то уже в творчестве Платона понятие стало важнейшим инструментом его рационализма. Аристотель в дальнейшем разработал логику как технику, прежде всего, силлогизма, дедукции. Зарождалась дедуктивная, логикориторическая рациональность [1, с.10-11].

Платоном впервые был использован теоретический тип онтологии для формирования понятий. Опираясь на методы пифагорейцев, элеатов и Сократа, он сконцентрировал свое внимание на четкости, недвусмысленности и однозначной фиксации содержания языковой формы. Ему необходимо было выйти на однозначность смысла, и он вводит особый язык. Если естественный язык отсылает через значение к реальности, совершенно независимую от субъекта как замкнутому на себе образованию, то в этом случае выйти на теоретически оформленное содержания языковой формы невозможно. Это также невозможно в силу отсутствия в естественном языке теоретической строгости. Платон осуществил поиск тех познавательных актов, которые характеризуются строгой и ясной определенностью и на основе которых человек может получать истинное знание. Поиски он концентрирует в сфере восприятия человека и одновременно налагает запрет на любые его активные действия. При этом субъект может иметь дело только с содержанием, которое схватывается в однократных актах восприятия. Результаты таких актов будут восприниматься как что-то абсолютно неизменное, так как они оказались изъятыми из активной деятельности субъекта. Затем эти формы можно использовать в виде категориальных структур, с помощью которых возможно структурировать, членить и упорядочивать мир. Это был первый шаг на пути оформления категорий. Отличие этой системы от системы, возникшей в Новое время в том, что «акт восприятия играл роль призмы, через которую рассматривался весь мир, а характеристиками акта были неизменность, абсолютное единство и обособленность от всего остального». [2, с.135].

Формально-типологические характеристики фиксировались в слове. Роль слова, выдержанного в формально-типологической характеристике, отличалась от его роли в естественном языке. В естественном языке фиксировалась неконтролируемая деятельность человека, а слово теоретической онтологии обязывало способ действия субъекта расценивать как акт чистого созерцания. «Оно предписывало субъекту воздерживаться от любых проявлений активности, обязывало к вступлению на путь чистого созерцания, тем самым оно определяло типологические черты любой реальности, на которую указывало, независимо от того, каково было конкретное содержание



этой реальности» [2, с.135]. Обращение к понятиям дало возможность Платону, а за ним и Аристотелю опираться в образовании на определенную мыслительную технику, предполагающую работу мышления именно с понятиями. В просвете общественного и личного возникает новый способ построения знаний на основе других знаний, полученных выводным образом из суждений. Оформляется рациональный дискурс.

Софистическая практика постоянно создавала своего рода угрозу для рационального дискурса. Она заключалась в автономности смыслового характера, что приводило к разрушению единого смыслового порядка понятий. Аристотель, закрепляя дискурсивное мышление в границах определенного порядка, предложил подчинить суждения нормам, законам и установить контроль за процедурой построения мысли с помощью этих же норм. Введя категории «род», «вид», «начало», «причина», «количество» и др., он очертил рамки, в которых создается возможность мыслить о предмете, не отступая от правил [3]. Для уяснения действительности была создана конструкция размышления по правилам и заложены основы особенностей мышления как нового социального института. Впервые происходит процесс рационального осмысления чувственной реальности с фиксированными конечными результатами, представленными в виде обоснования понятий, выводного знания, теорией слова, кодификацией правил риторики.

Платон предлагает свое видение образования, в основе которого лежит идея «разума» как высшего вида познавательных способностей человека. Платоновский Демиург стал неким началом, уподобляющимся аксиоме, из которой выводилась цель образования. С.С. Аверинцев замечает, что классические образцы дедуктивного рационализма выводятся из неких аксиоматических начал [1, с.11]. Таким началом в области геометрии стала аксиома Евклида, а в образовании – аксиома разума.

Теория воспитания Платона направлена против влияния софистов только потому, что их просветительская деятельность не отталивается от принципа разума. «Каждое из этих частных лиц, взимающих плату (большинство называет их софистами и считает, буд-

то их искусство направлено против него) преподает не что иное, как те же самые взгляды большинства и мнения, выражаемые на собраниях, и называют это мудростью» [4, с.272].

Классическое теоретическое обоснование аксиомы разума было дано Аристотелем. Для классической греческой традиции философствования было характерным различие между «теоретической» и «практической» философией. Теоретические рассуждения опирались на чисто созерцательные способы умозаключений (*theoria*), они и обеспечивали выход к априорным знаниям вечной и неизменной истины (*episteme*). Если мудрость у Платона еще носит мифологическую образность, то у Аристотеля теоретическое обоснование необходимости руководства «практической философией» принципом разума превращается в науку.

По Аристотелю, образование имеет задачу воспитания человека сообразно природе и добродетели, которые он различал следующим образом: «Одни добродетели мы называем мыслительными, а другие – нравственными; мудрость, сообразительность и рассудительность – эти мыслительные добродетели, а щедрость и благоразумие – нравственные..» [5, с.77].

В основу теоретического мышления Платоном и Аристотелем был положен опыт этической и интеллектуальной индивидуации. Такой опыт необходимо воспитывать, следовательно, образование должно базироваться на требованиях не только интеллектуального, но и этического характера. По сути, Сократ, Платон и Аристотель пытались обосновать абстрактный идеал образования, ориентированный на воспитание добродетельного человека. С одной стороны, воспитание предполагало ориентировку на закон, номос. С другой, – идеал обосновывался с опорой на метафизическую рациональность и рассуждения о душе (интеллект). Нравственность и знание не отождествлялись, но одно питало другое: нравственность зависит от доброй воли человека, от его желаний и, наконец, поступков. Умение отличать хорошее от плохого, следование этому знанию на практике может свидетельствовать о правильном воспитании и нужном образовании, так как «[рассудительность сама] есть некая добродетель» [6, с.178].

Закат греческой классики и начало эллинистического мира внес тему скептического отношения к такому идеалу образования. Это сказывалось и в практической жизни грека, и в позиции получения истинных знаний, что нашло отражение не только в философских рефлексиях, но также и в поэзии. Еврипид, Аристофан в своих произведениях показали два типа человека – делового и теоретика – и не оставили эту тему без комического комментария. Аристофан выводит образ, похожий на Сократа: действующее лицо его комедии «Облака» играет именно под этим именем. Более того, Аристофан показывает борьбу старого и нового видов образования, представленную аллегорическими фигурами Правды и Кривды (комедия «Облака»), и впервые осуждает новое образование как опасность, которую необходимо предотвратить. Аристофан высмеивает новую генерацию интеллектуалов. Приверженец и представитель старого стиля мышления, Аристофан не осознал того радикального сдвига, того «интеллектуального переворота», который осуществили Сократ, Платон и Аристотель. И его позиция получила поддержку в полисе со стороны большинства греческих граждан, что свидетельствует об их приверженности к старому типу образования. С.С. Аверинцев не случайно обратил внимание на общую ситуацию недоумения, ошеломленности со стороны широкого круга афинских граждан. Массы демоса не приняли того революционного поворота в мышлении, который оформляется, благодаря деятельности Сократа, Платона, Аристотеля. Ситуация непонимания усугублялась потому, что и Сократ, и Платон были представителями софистической культуры. Но культура мышления Сократа, Платона, Аристотеля предполагала дискуссии, которые разворачивались в век софистов как некая культурная данность и одновременно как точка отсчета формирования особого способа освоения мира, нового способа – рационально-умозрительного и точка отсчета первой интеллектуальной революции. Трансформация мышления было неизбежным процессом, несмотря на негативную позицию и неодобрение со стороны демоса, которое наблюдается в древнегреческом обществе классического периода.

Образование поздней классики испытало на себе большое влияние со стороны скептиков. Применение педагогических технологий

оказалось тесно связанным с попытками выявления достоверного знания на пути обобщения эмпирического опыта. Выказывалось скептическое отношение к рациональному, отдавалось предпочтение опытному, чувственному знанию. К тому же с большей активностью стали влиять на развитие этой установки субъективные интересы. Если во времена Платона и Аристотеля говорили о действенной роли закона, о значимости его изучения для жизни, а благополучие целого и его частей соизмерялось с объективной нормой, то в поздней античности наблюдалось ослабление роли безличностных законов организации Космоса и античного полиса, как и образовательной пайдеи. Скептицизм стал оказывать влияние на образовательные идеи. Ряд представителей скептицизма (Секст Эмпирик, Аркесилай, Корнеад, Пиррон и Тимон) в противоположность педагогической традиции Академии Платона стали предлагать новый образовательный идеал «атараксию» – спокойствие, невозмутимость, воздержания от суждений. Они приходят к выводу, что невозможно давать однозначную характеристику образованности человека, т. к. невозможно дифференцировать такую характеристику с точки зрения истинности и лжи. Такая ситуация резко вступала в противоречие с теорией Платона, который выдвигал идею реального существования абсолютно вечной истинности идеи «человеческого» как высшей цели пайдеи. По Платону, образование строится исключительно с опорой на разум, а рациональность представляется как единственно возможная мировоззренческая позиция, т. к. логико-дискурсивная обоснованность и бытийно-онтологическая адекватность тождественны.

Вторая интеллектуальная революция напрямую связана с формированием европейской науки XVII – XVIII вв. Новая рациональность, с точки зрения прежней, была нарушителем всех правил, всех устоявшихся норм, ведь у нее было существенное преимущество: в отличие от зарождавшейся науки, старая рациональность давала совершенно непротиворечивый образ мира. Он был логичен и давал заряд для воображения. Утверждается власть научной рациональности и складывается классический идеал служения знанию ради самого знания. Чтобы описать мир, создать его мысленный образ, стали использовать образы механизма и биологического организма. Если Платон разум и разумное понимал с позиции гармонического соеди-

нения в нем добра, истины и красоты, то в эпоху Просвещения устанавливается так называемый «законодательный» разум и формируется модель «воинствующей рациональности» как единственной и обязательной для всех. Рациональность стали понимать как требование соответствия научной рациональности.

В событиях XVII в., которые происходили в области естественных наук можно проследить те существенные элементы, которые послужили основанием для формирования парадигмы образования Нового времени и основой для формирования европейской системы образования в целом. По свидетельству Ч. Уэбстера, английская ветвь кальвинизма в лице пуритан вносила идею избранности англичан и самой Англии, где следовало ожидать основание обещанного нового Иерусалима. Идея, выработанная средневековой схоластикой о «Книге природы», осознается исключительно в духе этих пророчеств. Ф. Бэкон в подтверждении пуританских ценностей писал: «И для того, чтобы мы не впадали в заблуждение, он дал нам две книги: книгу Писания, в которой раскрывается воля Божья, а затем – книгу природы, раскрывающую его могущество. Из этих двух книг вторая является как бы ключом к первой, не только подготавливая наш разум к восприятию на основе общих законов мышления и речи истинного смысла Писания, но главным образом развивая дальше нашу веру, заставляя нас обратиться к серьезному размышлению о божественном всемогуществе, знаки которого четко запечатлены на камне его творений» [7, с.128].

Ч. Уэбстер подчеркивал огромное влияние Ф. Бэкона на реформационное движение пуритан, обращая внимание на его огромный авторитет даже среди современных ему теологов: «...теологи вроде Стоутона, Хейквилла и Твисса принимали тексты Бэкона почти канонически. Влияние работ Бэкона росло, пока он не стал наиболее важным философским и научным авторитетом пуританской революции» [8, с.25]. Общий контекст той эпохи, которым завершилась революция 1640 – 1660-х гг., характеризовался наличием движения за теологические санкции и социальное признание науки. Ч. Уэбстер сравнивал положение пуритан с положением гуманистов эпохи Возрождения. Отличие он видел в том, что гуманисты оглядывались на

древних греков в поисках представлений о «золотом веке», а пуритан воодушевляла связь с отцами церкви. Я. А. Коменский выступал как последователь идей Ф. Бэкона, а его планы по универсальному колледжу, школе, универсальному языку рассматривались им как знаки приближения царства Христа.

Недовольство образовательной политикой было связано с критическим отношением к традиционному тривию. Это недовольство основывалось на нескольких положениях. Во-первых, греческое идолопоклонство перед языковыми предметами не вызывало одобрения со стороны христиански ориентированных педагогов. Во-вторых, истинными источниками знаний они считали более полезные науки. Не надо забывать, что в это время, например, в Англии развивались такие науки, как агротехника, технология, медицина, а интересы отдельных представителей зарождающегося научного движения концентрировались вокруг таких вопросов, как материализм, естественный закон, роль Бога во вселенной. Пересмотр образования стал необходим. Нужен был новый учитель, воспитывающий детей на новых основаниях, и осознающий цель образования – воспитание членов будущего Нового Иерусалима. Необходим был баланс, объединяющий размышление и действие. Первая ступень – начальный этап образования – рассматривался как подготовительный период к вхождению в сложную и ответственную жизнь христианина. Поэтому сложилась ситуация критического отношения к наследию античности как языческому наследию и, естественно, к традиционному тривию. Ф. Бэкон предлагал изучать природу, которая является богатейшей сокровищницей славы Творца и средств улучшения положения человека. Я. А. Коменский считал, что обучение не станет увлекательным наслаждением до тех пор, пока будет засилье со стороны грамматики. Необходима была радикальная переориентация, которая неизбежно бы углубила разрыв между новой педагогикой и гуманизмом, разрыв между которыми был уже подготовлен развитием науки.

Дж. Локк к вопросу о методике обучения подошел как идеолог XVII в. Его рассуждения перекликались и с воззрениями М. Монтеня, и Ф. Бэкона. Он много говорил о вреде вербализма, направляя свою критику против схоластических приемов обучения. Вместе с М. Монтенем он высмеивал бессмысленные запоминания и

высказывался скептически относительно внешней учености. Предметы необходимо изучать так, как они даны самой природой: «Думать о каждой вещи именно так, как она есть сама по себе, – в этом настоящее назначение разума» [9, с.246], – считал он. Обучение должно совершаться с опорой на чувственные восприятия: кто желает продвинуться в знании, должен поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи, а создавать ясные и отчетливые идеи о самих вещах. Разрушается тем самым схоластическая техника мышления, происходит выхолащивание логико-понятийного подхода к анализу явления, процесса. «Те, которые желают продвинуться в знании и не обманывать себя, не желают надуваться каким-то количеством артикулированного воздуха, должны поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи и, пока они не составят себе ясных и отчетливых идей о реальных вещах природы, не думать, что названиям, употребляемым в книгах, соответствуют именно эти реальные вещи. Быть может, со мной не согласятся, если я отнесу “субстанциальные формы” и “целесообразные виды” к числу таких терминов, которые можно по справедливости заподозрить именно в подобной бессодержательности. Но я уверен, что для того, кто не в состоянии составить себе определенные идеи о предметах, замещаемых этими словами, они решительно ничего не выражают» [9, с.282]. Дж. Локк критиковал терминологию схоластов, основанную на аристотелевском учении о различных видах метафизической реальности и о целевой причине. Однако он и сам не прочь был использовать аналогичный прием, что и делал в «Опыте о человеческом разуме»: в частности, глава четвертая третьей книги посвящена целиком разбору названий и определений, что свидетельствует о «живучести» схоластической традиции [10].

Феномен Дж. Локка состоял в том, что он публично приглашал вступить с ним в общение, в обсуждение проблем как эпистемологического, так и философско-политического характера. Всеми своими размышлениями, действиями он заложил фундамент нового, до того времени неиспользуемого подхода в науке. Это было не то, что необычно, это было для того времени просто прогрессивно. Вероятно, благодаря такому новому взгляду на мир с разнообразных позиций,

где были затронуты проблемы не только познания, но и проблемы формирования общества, способствовали созданию условий для оформления наиболее авторитетной позиции этого мыслителя в рамках европейской культуры.

И такая ситуация не могла остаться без внимания со стороны представителей педагогической мысли. Работа Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» представляла собой в методологическом плане продолжение эмпирико-сенсуалистического направления, но уже в сфере образования. Идея Дж. Локка о признании органов чувств доминирующими источниками познания подводит Я. А. Коменского к принципу наглядности преподавания. В предисловии к вышеназванной работе он прямо указывает на это: «Ведь, в самом деле, мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить. В нашем же разуме нет ничего такого, чего раньше не было бы в чувствах. Таким образом, старательно упражняя чувства в области правильного восприятия различий, существующих между предметами, мы положим основание и для всей мудрости, и для всего мудрого красноречия, и для всех разумных жизненных действий» [11, с.25]. Это послужило основой для формирования дидактического правила о переходе от конкретного к абстрактному, стало методологическим принципом в школьных программах и ведущей стратегией всей европейской системы образования. Я. А. Коменский отрицательно относился к схоластической школе. Он был недоволен, что схоласты учат «словам раньше вещей». Естественным было желание предложить некий альтернативный вариант. Эмпирико-сенсуалистический метод Дж. Локка оказался как нельзя более своевременным и к тому же актуальным для того времени. Идеи протестантского ученого Дж. Локка об эмпирико-сенсуалистическом понимании человеческого познания нашли свое отражение и выражение в педагогическом методе Я. А. Коменского, который стал основополагающим для всей европейской системы образования в целом. Он создал педагогику, которая предопределила на долгие годы магистраль развития европейского образования. В «Великой дидактике» был утверждён свод педагогических положений, основанных на христианских догматах, указан будущим поколениям



чистый идеал воспитания умеренного, смиренного, терпеливого и серьезного человека, основная цель которого связывается с благополучием человеческого рода. Оформляется система образования, получившая название «классической». В ней доминирующая роль переходит от искусств, что было характерным для Возрождения и частично для Средневековья, к дисциплинам и рождается новый тип образования, в центре которого рассудочно-эмпирическая рациональность.

Эстафету у чешского педагога принял швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, который также исходным пунктом познания считал чувственное, сенсорное восприятие предметов и явлений реального мира. Он настаивал на том, что внешнее созерцание дает толчок и приводит в движение внутренние силы нашего сознания, а в процессе их развития и происходит формирование представлений и понятий. Ориентирование представителей педагогики на учение Дж. Локка находит свое объяснение в следующем. По нашему мнению, и Я. А. Коменский, и И. Г. Песталоцци были представителями протестантизма, а именно последний показал всему миру новые критерии образованности – ориентир на зарождающуюся науку. Культура протестантизма предложила новые методы познания мира с единственной целью – раскрыть славу и силу Творца. Дж. Локк, И. Ньютон, Т. Гоббс и др. были убежденными христианами. Им необходимы были открытия, и они их творили. Да к тому же, как это было с открытиями И. Ньютона, ими можно было не только изучать, но и объяснять мир. Эта позиция перерастает в XVIII в. в феномен популяризации науки. Миссия протестанта-педагога – применение натурфилософских открытий на практике, что уже вовлекает в орбиту внимания мир техники и промышленности. Земное применение законов Божьих с необходимостью должно было отразиться и на системе образования. Поэтому все ведущие педагогические силы того времени в эмпирическом понимании мира увидели прогрессивное значение и продуктивное решение тех задач, которые должны были вот-вот возникнуть перед человеком Нового времени – временем Модерна.

И. Г. Песталоцци прямо заявляет о необходимости элементарного образования, готовящего человека к индустрии, и подчеркивает его прогрессивное значение как наиболее современного. Свою знаменитую «Лебединую песню» он начинает именно с изложения идеи элементарного образования [12, с.210].

Идеи Р. Декарта и Дж. Локка оказали влияние на Ж.-О. Ламетри. Произведения Р. Декарта изучались в медицинской школе в Лейдене, и именно здесь получил медицинское образование Ж.-О. Ламетри. В работе «Человек – машина» он высказал мысль о механической основе поведения животных, а чуть позже с опорой на Р. Декарта высказал предположение, что и человек как наделенный высшими интеллектуальными функциями не в меньшей степени является машиной. По сути, поведение и действия человека приравнивались к автоматизму. Следовательно, у представителей педагогики могла не без оснований появиться идея об усиленном натаскивании учеников с целью прививки хороших манер, определенных знаний, в основе таких действий лежал чисто механический подход к процессу воспитания. Это был односторонний рационализм, ведущий к механицизму.

Идея о воспитании разума попадает в область внимания и общественных деятелей. Недаром механистические воззрения переносили и на общество, и, как следствие, на образование. В рассуждениях о воспитании происходит своеобразное наслоение опытно-научного подхода Ф. Бэкона, ограниченного рационализма, идущего от Р. Декарта, и материалистических разработок, в частности, работ Ж.-О. Ламетри. Такой синтез нашел свое яркое воплощение в концепции воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая формируется на основе атомистическо-механистической рациональности.

При решении вопроса воспитания и образования Ж.-Ж. Руссо дополнял атомистическо-механистическую рациональности чувственно-практической, особенно тогда, когда рассматривал проблемы обнаружения разумности в самих ощущениях. Ж.-Ж. Руссо настаивал на том, что учитель, наставник должен искать в человеке естественное, природное, поэтому он помещал своего «воображаемого ученика» в изолированные от общества условия. Он выступал от лица своего времени, поэтому его рациональность строится в направлении от природы к разуму, который человек получает именно от природы.

Человек познает природу благодаря своим органам чувств, а объективным фактором приобщения человека к общему опыту выступает образование. Это означает, что на основе просвещения формируется уверенность человека в его собственном разуме. При этом просвещение рассматривается не как способ формирования сознания или манипуляции сознанием, а как способ для его прояснения и тем самым освобождение от чужого руководства.

Однако Ж.-Ж. Руссо, выдвигая требования свободы, находится во власти доставшегося ему от XVII в. мировоззрения и мышления. Его тип рациональности напоминает стиль мышления ситуации научного эксперимента Галилео Галилея. Эмиль помещается в особые условия, а сам воспитатель «подглядывает» за своим подопечным с целью обнаружения того естественного, что поможет определить его дальнейшее развитие. Если эксперимент давал ученому возможность посмотреть, как будет себя вести объект исследования в особых, искусственно созданных условиях, то, помещая Эмиля по аналогии в особые жизненные ситуации, Ж.-Ж. Руссо, по сути, стремится достигнуть тех же результатов, что и Галилей при проведении опытных экспериментов. Механизм общественного взаимодействия выступал здесь как регулятор частных отношений между учеником и учителем.

Ж.-Ж. Руссо продолжал курс образования как строгой науки, идущей от Ф. Бэкона, и впервые предпринял попытку осмысления образования как системного манипулирования человеком. Однако для Ж.-Ж. Руссо не характерен термин «манипуляция», скорее всего, в его работах происходит синтез педагогической и научной рациональности. С одной стороны, идеалы общества требовали включения в систему образования рациональных подходов для формирования грамотного и достойного члена общества. Он выдвигал требования воспитания человека для общества. Но вся его система воспитания, выписанная, в частности, в «Эмиле» предстает как воспитание одного человека вне общества. И воспитатель один, и воспитываемый один. Такая ситуация осложняет тот конечный результат, к которому призывает автор общественной концепции воспитания.

С другой стороны, он продолжает линию, начатую в образовании Дж. Локком: опора на чувственность остается обязательной ос-

новой физической, умственной и нравственной жизни. Т. к. чувства являются основой человека, а совесть отождествляется им с природой, то в воспитании есть единственное средство, которое может привести к успеху, – это хорошо направленная свобода. Ученик объявлялся свободным, способным самостоятельно выбирать и строить свой жизненный план. В этом Ж.-Ж. Руссо видит педагогическую целесообразность. Можно ограничивать или двигать ребенка вперед, но нельзя возбуждать в нем противодействия с помощью необходимости. Человеческую природу он предлагает рассматривать сквозь призму совести и свободы. С одной стороны, – чувства, страсти и разум, которые подвержены ошибкам, и вся сфера опыта. С другой, – совесть, судья добра и зла: [13, с.103 - 133]. Слово «природа», примененное им к совести, освобождается от всякой связи с понятием «чувствительность». В его понимании «природа» остается многозначным понятием. По отношению к опыту «природа» означает то, что еще не подвергалось со стороны цивилизации никаким изменениям. А «природа совести» – это уже в какой-то степени предвосхищение кантовского размышления о различении частного разума (опытно-умозрительного) и практического разума. Следование нравственному закону должно быть доступно для всех, в этом он также предвосхищает кантовские рассуждения о свободе. Учитель должен скрывать свою роль «ведущего» в образовательном процессе, а весь нужный для жизни опыт ученик должен получать самостоятельно, из своего жизненного пространства. Поиск истины также осуществляется самостоятельно, а педагог только указывает направление ее поиска. И хотя Ж.-Ж. Руссо и продолжал подходы в образовании, начатые его предшественниками, он в то же время отразил в своих идеях зарождение мышления нового индустриального, индивидуализированного общества: обращение к монологическому разуму в образовательном методе Ж.-Ж. Руссо очевидно. Более того, принцип монологического разума также найдет свое завершающее воплощение в «законодательном» разуме у И. Канта, а затем у Г.В.Ф. Гегеля.

От Дж. Локка линию образования и воспитания ведет и И. Кант, однако он руководствуется тем, что только «законодательная» рациональность является средством формирования образованного человека. «Законодательный» тип рациональности, центрированный на

принципе монологического разума, становится доминирующим элементом всей классической системы образования. Необходимо отметить, что в истории философии познающий разум постепенно монополизировал право говорить от имени морали. В результате, этика постепенно и неизбежно стала «выполнять» роль падчерицы гносеологии. Декартовское *cogito* предстало как фундамент человеческого существования, оно стало действовать как установка, которой определяются возрастающие претензии разума.

К концу XIX в. и началу XX в. окончательно сформированное индустриальное общество стало выдвигать свои требования к образованию: совершенно меняется взгляд на технические науки и их оценку. Сила человека, который использует в своей деятельности машины, возрастает в несколько раз. Он уже не зависит от природы, а преобразует ее так, как он этого хочет. Машинное производство развивается на научной основе и детерминируется не только социально-экономическими законами, но и естественнонаучными. Естественнонаучное знание становится предпосылкой существования и развития машинного производства. Наука приобретает характеристики самостоятельного социального института, а ее целевая основа полностью меняется. Описательная и экспериментальная наука теперь ставит акценты не на объяснении явлений и процессов, а на условиях их воспроизводства, внедрения в производство, применения на практике. Созерцательно-интерпретационный характер науки меняется на практически-технологический. Это способствует формированию соответствующих приоритетов в значимости для научно-технического прогресса определенных дисциплин. Ведущую роль получают дисциплины естественнонаучного характера – математика, физика, химия.

Мышление человека индустриального периода также меняется достаточно быстро. Логика утилитарного развития науки вырастает на основе господства естественно-научного разума просветительского характера. Образование достаточно активно «сработало» на курс развития индустриального общества. В образовании нарастает использование научного знания и применение научных достижений в образовании, а наука полностью начинает определять содержатель-

ную компоненту и среднего, и высшего образования. Научность становится центральным принципом классической системы образования.

Наступление индустриализации и новых отношений в обществе стали теми предпосылками, на основе которых начинает меняться мышление человека, что было подмечено М. Вебером. Мыслитель начинает задумываться вообще о рациональности как таковой. Философская мысль фиксирует различие между научной рациональностью и просто рациональностью. Изменения в понимании рациональности приобрели динамический характер с середины XX в., когда ее стали обосновывать, опираясь на язык и коммуникацию. Например, о трансформациях понимания научной рациональности свидетельствует позиция К. Хюбнера, который подчеркивает ее интерсубъективный характер, что дает нам возможность выйти на новый уровень осмысления рациональности. К. Хюбнер предлагает пять форм рациональности, концентрирующие в себе многообразие общезначимости, которая обеспечивает продуктивную интеллектуальную коммуникацию. Первые три ее определения даются через понятие «интерсубъективность», где подчеркивается общезначимость употребляемых понятий. Остальные два связаны с особенными характеристиками человеческой деятельности, прежде всего производственной, где вырабатывается своего рода «руководство к действию» [14, с.220].

Такая позиция в определении рациональности, как «руководство к действию» присутствует в размышлениях современных исследователей. В подтверждении этого мы опираемся на программу французского философа и методолога Г. Башляра. Он предложил программу защиты и обновления рационалистических позиций, получившую наименование «новый рационализм», который, по его мнению, вырастает на основе структуры и эволюции духа. Позиция Г. Башляра состоит в изменении вектора движения понимания рациональности, а именно – от эпистемологической позиции рационализма к опыту, что получает у него название «прикладной» рационализм [15, с.163]. Г. Башляр настаивает на том, что любое упорядоченное явление теоретического характера более богато, чем природный феномен и признание его на практике рационально оправдано.

Представители постмодернизма стали понимать рациональность в новом контексте. Они обращаются к лингвистической модели мира, по которой мир стал рассматриваться как текст, мультиверсум дискурсов. Рациональность стали понимать в контексте «пространства текстов», «логического пространства». Эти термин ввел английский философ XX в. Л. Витгенштейн, предложив концепцию пространства знаков, по которой логические исчисления и онтология опытного мира сливаются в неразделимое целое [16, с.121]. Он устанавливает связь между понятием «рациональность» и понятием «логическое пространство», «пространство знаков». Понятие «пространство» тесно переплетается с понятием «открытость», которое понимается как одновременное присутствие его, пребывание в нем и преодоление его абсолютизации. Английский философ говорит о логическом пространстве как пространстве знаков, в котором возможные мир и мышление совпадают, а само логическое пространство выступает открытым к грядущим трансформациям.

Такое утверждение, в свою очередь, имеет непосредственное отношение к проблеме понимания рациональности, отличной для Нового времени. Пространство знаков Модерна предполагает, что логика взаимодействия знаков во всех таких пространствах одна. А представители Постмодерна стоят на других позициях в определении рациональности как логического пространства. Они считают, что у каждого пространства текстов есть свой способ организации, который «задается не классической логикой, а логикой разногласий, диссенса, распри. Собственно поэтому тексты, сосуществующие в едином постмодернистском лингвистическом пространстве, могут противоборствовать друг с другом» [17, с.17].

Представители Постмодерна не отвергают формальной логики, они руководствуются ее построениями, ее закономерностями. Но считают, что каждому новому пространству соответствует свой тип рациональности, который характеризуется доминирующей в нем логикой взаимосвязи знаков и знаковых образований. Воинственную практику рациональности Модерна они стремятся ослабить, смягчить, либерализировать, благодаря обращению к эмоциональным составляющим, к развитию плюрального подхода, который не впи-

сывается в практику законодательно-административной рациональности. Причем, их критика распространяется не на саму рациональность и на ее новое понимание, а на то общество, которое приходит на смену общества Модерн. Как Сократ и Платон были недовольны софистами, которые не принимали их требования о необходимости нового мышления, основанного на понятиях, как Ф. Бэкон, Дж. Локк не принимали схоластического (умозрительного) мышления, отдавая предпочтения опытной науке, так Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, Р. Рорти, П. Бурдьё, Ж. Бодриар и др. говорят о новом мышлении, отличном от сегодняшнего, однако не с восторгом, а скорее с недовольством.

В результате такого понимания рациональности, целесообразно рассматривать рациональность в образовании неоднозначно. В информационном обществе повседневный опыт, ориентированный на стандарты деятельности, меняется. Автоматизмы человеческого бытия уступают определяющую роль всевозрастающей совокупности оригинальных ориентиров, вырабатываемых человеком в процессах постановки проблем и решения конкретных жизненных задач. К тому же в таких случаях человек сталкивается с необходимостью использовать различного рода знания, да еще и в разных позициях. На такую комбинаторику знания и направлена человеческая мысль, предполагая множественность ответов и решений как реализацию момента мыслительной ситуации «здесь и сейчас». Идея гетерогенности педагогического разума способствует работе по схеме «использование разного знания». В рассуждениях мы ориентируемся на проект Н. Лумана педагогического автопоэзиса как самопродуцирования системы образования и воспитания. Такая направленность системы по своему содержанию совпадает с понятием «творческого разума». Н. Луман переносит разум в плоскость внутренней эпистемологической ситуации педагогической рефлексии. В новой педагогической теории он ставит акценты не на формировании стабильных умений, не на жизненной компетентности в общем, а на динамической адаптации индивида относительно изменяющихся условий своего бытия.

По мнению Н. Лумана, разум современного образования представлен как гетерогенный разум, трансверсальный [18, с.198]. Гетерогенный разум предполагает использование различных видов зна-



ний, соединение в виде синтезов разных типов и разновидностей рациональности. По его мнению, деонтологизация педагогики должна способствовать усилению в ней интегративных процессов, чтобы конституировать сферу интердисциплинарного знания, чему способствует ее автопоэзис. В системной теории под принятием решения понимается селекция имеющегося материала для построения теории. И задание педагогики заключается не в увеличении объема информации, а в качестве показателей ее трансформаций.

Рациональность Античности, опираясь на логоцентрический разум, в общекультурной перспективе могла создать такой образ мира, который был в отличие от мифологических представлений достаточно логичен и непротиворечив. Эпоха Модерна была жестко детерминирована ньютоновско-кантианской картиной мира: сознанию предносились реалии, выраженные с помощью определенной терминологии, которые получали определенный смысл через сопоставление с нормами и образцами. Действительность в таком случае представлялась как единая целостность, как «картина мира» с жестко привязанными к определенным явлениям, процессам и смыслам образами. В это время приобретает особое значение техника причинно-следственного мышления, которое и по сегодняшний день расценивается как наиболее точное, научное, и, следовательно, авторитетное.

Логика построения «картины мира» Модерна отличается строгой упорядоченностью, унификацией, систематизацией, т.е. мир этого периода предстает как линейно упорядоченный замкнутый универсум, представленный «борьбой противоположностей». В это время складываются условия для формирования диалектической техники мышления.

В XX в. Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер, а за ними и Р. Рорти «высмеивают» классическую картину мира и человека, который опирается на систематическую философию, на универсальную соизмеримость мира. В центре внимания оказывается проблема коммуникации, которая сама «погружается» в структуры языка. Проблема находит реализацию в аналитической философии Л. Витгенштейна. Английский философ не останавливается на том, что знак и работа с ним ограничивается только работой семантического характера, т.е. рабо-

той по восстановлению смысла знака по отношению к его объекту. Он подчеркивает значение прагматического аспекта в работе со смыслом для лучшего уяснения семантики знака.

Если рациональность Модерна подчеркнуто опирается на нормированность смысла, то новая техника мышления стоит на других позициях. Ж. Делез критикует в «Логике смысла» платоновогегелевскую традицию, в которой смысл наделялся статусом трансцендентальности – заданности. По его мнению, проблема смысла – это проблема языка, который является знаковой системой. Смысл представляет собой нечто текучее, подвижное и становящееся. «Смысл – это выражаемое в предложении – это бестелесная, сложная и не редуцируемая ни к чему иному сущность на поверхности вещей, чистое событие» [1, с.37]. Смысл одновременно является и событием, и со-бытием: событием, т.к. включен в систему отношений языка и вещей, а со-бытием – в силу своей сопричастности Бытию.

Уже ни у кого не вызывает удивление использование в педагогической литературе таких понятий как «новая» техника мышления. Иногда ее называют «нелинейная» или «синергетическая». Теперь попытаемся схематически отметить основные отличия линейного и нелинейного мышления и посмотрим, как эти отличия влияют на описание смыслового характера современной картины мира. Для линейной логики Нового времени характерна уверенность в том, что всякое («подлинное») знание может и должно найти со временем абсолютно твердые и неизменные основания (фундаментализм). В ней присутствует обращение к аналитичности, бесконечные поиски определений, сведение обоснованности к истинности, редукция всех употреблений языка к описанию, отказ от сравнительной аргументации, стремление к всеобщей математизации и т.д. Необходимо также иметь в виду то, что предписания линейной логики составляют ядро рациональности любой эпохи, и вместе с тем они не являются однозначными. Прежде всего, не существует единой логики, законы которой не вызывали бы разногласий и споров. Логика слагается из необозримого множества частных систем, а логик, претендующих на определение закона логики, в принципе бесконечно много.

Новая техника мышления расценивается как такая, которая реализует себя вне традиционных функционально-семантических оппо-

зиций, которые в классической и неклассической культуре выступали в качестве фундаментальных осей мыслительного пространства (так называемые бинаризмы). Критикуя бинаризм, Ж. Делез переосмысливает понятие «различие»: по его мнению, именно различия образуют некоторую ось отношений, лишённую организующего, упорядочивающего центра. В мыслительном пространстве, например Постмодерна, смысл понимается не как имманентный объекту, а как результат произвольно реализуемых дискурсивных практик. Конституирование какой бы то ни было картины реальности возможно двумя путями. Первый обращен к симуляции, а второй связан с произвольным абстрактным моделированием реальности как нефинальной процессуальности.

Первый путь наиболее ярко представлен в философии Ж.-Ф. Бодриера, для которого действительность начинается и заканчивается версией, предоставленной средствами массовой информации, где знаки только симулируют реальность [19, 20]. А вторая позиция очень точно охарактеризована Н. Луманом, который подчеркивает неисчерпаемость смыслов [17].

Взаимодействуя друг с другом, создается пространство смысловой инвариантности, которую невозможно «предвидеть» с точки зрения смысловой определенности. Логика старой техники мышления нарушается, а ситуация события стимулирует столкновение разных смыслов. Зато легитимным становится разнообразие и непредсказуемость, что приводит к активизации не только логического, но и чувственно-образного, и интуитивного.

На наш взгляд, соединение разного рода знаний происходит по следующей схеме. Человек выступает как искатель, который задается вопросом, как устроен объект с точки зрения определенного профессионального представления, какова позиция педагога, что заставляет его представлять объект именно так, а не иначе. Осуществляется работа по схеме «использование разных смысловых содержаний». Это способствует разворачиванию различных представлений об объекте, которые необходимо рассматривать не по очередности, а в комплексе. Осуществление новых схем деятельности становится уделом не только педагогов, но и всех членов социума. Действия и поступки

человека, его мышление утрачивают черты естественности стереотипных актов. Деятельность в современном мире напоминает импровизационные акты.

Выводы. Становление европейского образования формировалось под влиянием различных моделей рациональности, опираясь на различное понимание разума. Образование в условиях нового понимания разума может выполнить свое предназначение социокультурного потенциала динамичного развития информационного общества только при условии учета трансформации рациональности.



### **Литература:**

1. Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма / С.С. Аверинцев // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 3 – 13.
2. Гайденко В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века: Общие принципы и учение о движении / В. П. Гайденко, Г. А. Смирнов. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
3. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [ред. В. Ф. Асмус]. – М. : Мысль, 1983. – Т. 1. – С. 550 с.
4. Платон. Парменид / Платон // Собрание сочинений : В 4 т. ; [общ. ред. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч.]. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 346 – 412.
5. Аристотель. Большая этика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [пер. с древнегр. / общ. ред. А. И. Доватура]. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 375 – 644.
6. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура]. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 53 – 294.
7. Бекон Ф. О достоинствах и приумножении наук / Ф. Бекон // Сочинения. В 2-х тт. – изд-е 2-е, исправл. и доп. – М. : «Мысль», 1977. – Т.1. – С. 81 – 524.
8. Webster Ch. The Great Instauration : Science, medicine and reform 1626 – 1660 / Ch. Webster. – London : Duckworth, 1975. – 630 p.
9. Локк Д. О воспитании разума / Дж. Локк // Педагогические сочинения. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939. – С. 225 – 285.

10. Локк Д. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избранные философские произведения. В 2 т. ; [ред., сост., предисл. И. С. Нарский]. – М. : Изд – во Соцэргиз, 1960. – Т. 1. – С. 57- 599.
11. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / Ян Амос Коменский. – Изд. 2. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. – 351 с.
12. Песталоцци И. Г. Лебединая песня / Песталоцци И. Г. // Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 268 – 400.
13. Руссо Ж.-Ж. Письма о морали / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : В 2-х т.- М. : «Педагогика», 1981. – Т.2. – С. 103 – 133.
14. Хюбнер К. Истина мифа / К. Хюбнер ; [пер. с нем. И.Касавина]. – М. : Республика, 1996. – 448 с.
15. Башляр Г. Новый рационализм / Гастон Башляр ; [пер. с фр. предисл. и общ. ред. А. Ф. Зотова]. – М. : Прогресс, 1987. – 376 с.
16. Витгенштейн Л. Философские исследования / Людвиг Витгенштейн ; [пер. с нем. С. А. Крылова] // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика : Сборник. – М. : Прогресс, 1985. – С. 79 – 128.
17. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман ; [пер. с нем. А. Антоновский]. – М. : Издательство «Логос», 2004. – 232 с.
18. Luhmann N. Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeiner Theorie / N. Luhmann. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1994.– 675 s.
19. Baudrillard J. De la seduction / Baudrillard Jean. — Paris : Denoel, 1979. – 243 p.
20. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities (Semiotext(e) / Foreign Agents) / J. Baudrillard ; [translated by Paul Foss, John Johnson and Patton]. – New York : A K Pr. Distribution, 1994. – 128 p.