

УДК 37:141.132

Валерій Скотний, доктор філософських наук, професор, академік, ректор
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

СУЧАСНА ОСВІТА У ВИМІРАХ “НОВОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ”

*“Тільки те, що породжене розумом і звертається до розуму,
може стати духовною силою для всього людства”.*

А. Швейцер

Ключові слова: розумність, раціональність, аналітичність, розум, наука, філософія освіти.

**Продовження статті, опублікованої в
№6 (53) 2009 року.**

У методологічному аспекті сутність концепції “нової раціональності” пов’язана з принципом *упорядкованих послідовностей*, який стверджує можливість уключення будь-якого аналізованого явища в певний, частково впорядкований, ряд аспектів. Це означає, що будь-якому явищу щось передує і щось настає після нього. Тому його не можна вирвати із “системи очікувань”. Відповідно виключається можливість розриву з природною послідовністю подій, яка формує досліджуваний феномен. Прикладом принципу “упорядкованих послідовностей” може бути концепція національної системи освіти. Відповідно до цієї концепції, національне виховання є аналогом державного і передбачає врахування місцевих, певного роду регіональних, етнічно-культурних, мовних особливостей, але базується на принципі та пріоритеті єдності держави, народу, мови, матеріальної і духовної культури, а отже, на єдності принципів, змісту і форм системи освіти. Тому його мета – формувати гармонійно розвинені особистості, які спроможні органічно поєднувати свої права та інтереси з правами й інтересами середовища, нації, держави, орієнтуватися на найвищі загальнонародні та загальнолюдські права й культурно-етнічні цінності. В цій концепції зазначено, що система освіти в Україні за змістом і формою має бути: 1) національною; 2) гуманістичною; 3) демократичною; 4) інтелектуальною, високопрофесійною; 5) цілісною, інтегративною, неперервною [1, 16]. Перед нами раціональне обґрунтування *послідовних* дій, які повинні привести до очікуваного результату.

У логічному вираженні раціональний принцип “упорядкованих послідовностей” передбачає прогнозованість, алгоритмічність і доказовість пізнавальних дій. А в культурологічному контексті

– врахування традиції, наглядного досвіду, подання найнесподіванішого результату як наслідку тривалої історичної підготовки. Це безпосередньо стосується сучасного західного філософсько-педагогічного мислення. Його зміст визначається прагненням розглядати виховання і ширше – формування людини – у міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, у тому числі і в педагогічному. Цей момент, а також продиктовані ним вимоги до педагогічної практики набувають осмислення не з гуманітарно-етичних позицій – вони монополізуються публіцистикою та ідеологією за умов виключення *педагогічного розуму* й аналізуються в раціонально-постпозитивістському ключі.

У цьому є своя парадоксальна логіка. Адже перехід від національних моделей освіти та виховання (розрив традиції і попереднього досвіду) до транснаціональних передбачає насамперед зміни у формах організації та технологіях. Різними способами – у теоретичних побудовах, методом проб і помилок у тестових групах та експериментальних навчальних закладах передовсім шукаються та відбираються такі, котрі сприяли б, з одного боку, процесові взаємозбагачення комунікативних партнерів, а з іншого – відкривали б можливості запобігання або улагодження конфліктів, що неминуче виникають при зіткненні різних традицій та засвоєнні різноманітного за своїм походженням досвіду, соціальна користь якого не завжди лежить на поверхні і легко опиниться на смітниках історії [3, 335 – 336].

Необхідність врахування попереднього досвіду, “вбудованість” справжніх культурних явищ не тільки в майбутнє, а й у минуле – не лише умова “духовної осілості людства” (Д. Лихачов), а й корінна передумова самого санкціонування

культури, постулат її раціональності. Не випадково значущі результати культури в руслі саморозвитку людських сутнісних сил часто виступають як “подвиг пробудження минулого” (Г. Гегель), як наслідок реалізації можливостей, закладених в основу цивілізаційного процесу. В протилежному випадку ми доходимо до “логіки” соціального конструктивізму, суть якого полягає в беззастережному перетворенні суспільства відповідно до вимог *людської природи*. “У цій діяльності ми бачимо спрацювання тієї ж логіки, яка властива індустріально-технічному перетворенню природи. Як природа для науки і промисловості, так і суспільство для ідеології і соціального конструктивізму (соціальних технологій) є лише предметом та матеріалом для їх дії” [7, 41]. Трагічний досвід XX століття засвідчив, що наслідком такого бачення і такої діяльності стає у першому випадку екологічна криза, основу якої складають підрип та ерозія процесу самовідтворення людини як живої істоти, у другому – соціальна криза, зміст якої полягає у непоправній руйнації самовідтворення суспільства як самоорганізованої спільноти людей. І перше, і друге – наслідок однобічно-прагматичного використання розуму і нехтування ustalеними традиціями. В результаті беззастережний розвиток промислових технологій знищує життєве, природне середовище існування людини; беззастережний розвиток соціальних технологій так само нищить соціокультурне середовище, унеможливаючи взагалі спільність людей і самовідтворення людини як суспільної істоти.

У цьому контексті необхідно застерегти від перетворення “розумної раціональності” у “войовничий раціоналізм”. Мова йде про застосування раціонально виважених “конструкцій” до суспільства, про міру застосування досягнень сучасної науки до адекватного опису поведінки суспільства як системи. Важливим моментом названої проблеми є те, що оскільки всі природничі науки послідовно “виганяли” із своїх побудов людину і людське (як синоніми неточності і неконкретності), остільки величезна ступінь *незнання* міститься у всій системі знань людства, включаючи і науку. Мова йде про неможливість визначення сутності людини, співвідношень добра і зла, *розумності* і *нерозумності*, які лежать в основі її природи, і відповідно – понять про те, що складає щастя людини в “модусах людської присутності в світі Істини, Добра, Краси” (С. Кримський). “Розум, як і пізнання, мабуть, має морально-ціннісні пороги, перехід на які знаменує перетворення

пізнавального процесу, його критичний пункт. На цьому переломі суб’єкт перетворюється у внутрішній об’єкт, виникають під-групи дії вищих сил, яким підкоряється сам творець. Відповідно відбувається переоцінка результатів пізнання, коли народжуються ефекти “вченого незнання”, зростає масив позакритеріального знання, а в логіці розвитку наукових теорій з’являються певні “нульові ситуації... На граничних зонах розвитку тих чи інших теорій виникають ситуації зведення до нуля величин чи ефектів, на яких базувалось попереднє знання” [3, 77].

Говорити, що людське суспільство повинно на себе взяти відповідну раціональну функцію: чи функцію регламентації відношення з природою, чи функцію управління природою (тобто входження у стан ноосфери), чи функцію управління його соціальними інститутами, – можна лише в тому випадку, якщо суспільству загалом властиво брати на себе будь-які функції, котрі стосуються управління собою, і трансформацію самого себе. Існування сили, яка управляє суспільством, достатньо очевидно – це інститут влади. Але не менш очевидно, що в цілому, без сумніву, розумні суб’єкти влади ведуть себе щодо свого об’єкта зовсім неоднозначно, часто руйнуючи те, що було набуто нехай недосконалим, але вже пройденим шляхом попереднього розвитку. Те ж саме можна сказати і про освіту та педагогіку, в яких сьогодні, в перехідний період, відбуваються трансформаційні процеси, іноді настільки різкі і несподівані, що позбавляють можливості зберегти позитивний досвід і традицію. Наслідком “занадто інтенсивної експлуатації педагогічного мислення стає його дезінтеграція. Власне кажучи, її легітимізація постає як парадигмальне оновлення педагогічної теорії, що починає дисциплінарний розподіл, який має спільні риси із субстанціональним розпадом: з тіла єдиної педагогічної теорії виходять соціальна педагогіка, педагогіка вільного часу, педагогіка засобів масової інформації тощо. У змістовному плані так дезінтегрована педагогіка доповнюється настановами емансипаторської педагогіки” [4, 339]. Саме тому і постає питання, що суспільству в цілому повинна бути властива *розумність*, тобто саме та якість, котра підтримується в людині шляхом її соціального існування.

Потрібно враховувати, що за всієї різноманітності соціально-філософських рефлексій у західній філософії, вони мають за базовий концепт ідею раціонального суспільства або соціальної раціональності. Раціональне суспільство – це організація суспільного життя відповідно до вимог розуму. Тобто суспільство

розуміється як реальність, котра утворюється істотами, визначальною якістю яких є розум, і має на меті розв’язання завдань, досягнутих розумом (не тільки людським, а й Божим), що передбачає *цілераціональні* дії людей. Раціональність – не завжди стан суспільного життя. Але вона – його визначальна інтенція, що спрямовує існування і розвиток суспільного організму. Наскільки суспільство не відповідає критеріям розумності, настільки воно є недійсним, невиправданим, позбавленим автентичного сенсу і права на існування [7, 100]. Освіта як соціальний інститут також повинна відповідати вимогам розумності, цілераціональної дії.

Істотне значення в концепції раціональності має і принцип *достатньої підстави*, що є змістовною екстраполяцією логічного закону з тією ж назвою. Сутність цієї екстраполяції полягає в опредметненості вимоги опосередкування всього сутнісного, тобто в синтезі онтологічного та логічного постулатів обґрунтування. У методологічному плані цей принцип може бути сформульований так: будь-яке положення повинно мати підставу, підкріплену чимось, що наділене для нас примусовою силою істини – фактом, законом, аксіомою, інтуїтивною очевидністю [3, 100]. Іншими словами, ніщо в раціональному розмірковуванні не може прийматися без достатньої підстави. Філософія освіти, враховуючи цей принцип, повинна спрямовувати будь-яке твердження чи заперечення в педагогічній теорії на усвідомлення того, що його можна (і потрібно) обґрунтувати через логічний доказ, чуттєву достовірність тощо. В педагогічному процесі прикладом втілення цього принципу є *“формулююча модель”* (І. Зязюн) освіти. Її сутність полягає у впливі на розумовий розвиток учня, що означає здійснення цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь. При проходженні всіх його необхідних етапів, з урахуванням соціально організованої орієнтовної основи дій, логічно обґрунтованої і доведеної системою положень і фактів, можна гарантувати належні знання і вміння із заданими якостями. Різновидами формулюючої моделі можна назвати програмоване й алгоритмічне навчання. Ця модель передбачає активну “розумову дію” [1, 188 – 189]. На її основі виникає режим активного діалогу, який у своєму прагненні до самоочевидної істини повинен мати змістовні аргументи і достатні підстави для доведення відповідних особистісних положень.

Однак необхідно враховувати труднощі, які виникають при визначенні “достатності” тієї чи іншої підстави. Відповісти в загальній формі, яка сукупність причин, фактів, положень є

достатньою, важко. Ця проблема продуктивно розв’язується в системі певної наукової теорії, соціально-культурного інституту дисципліни чи навіть цілої епохи. У межах теоретичних систем вимога достатньої підстави вважається встановленою. Ось, приміром, педагогічна модель освіти, котру можна описати як прагматичну взаємодію між емпіричним та герменевтичним підходами. Її позитивний евристичний потенціал розкривається певною мірою у контексті соціально-політичних змін, зумовлених появою реалій посткомуністичного світу, зокрема, появою ускладнення світоглядної ситуації. Об’єктивний аспект ускладнень, пов’язаних зі світоглядними самовизначеннями людини у мінливому світі, знаходить прояв у підвищеній динаміці соціальних, політичних і культурних зрушень, в урізноманітненні світоглядних орієнтирів та цінностей, котрі внаслідок змін у традиційній ієрархії раптом опинилися на одному рівні, не стаючи при цьому рівноцінними. В об’єктивному ж плані строката світоглядна орієнтація створює труднощі при здійсненні світоглядного вибору, прийнятті рішення на користь тієї чи іншої світоглядної установки [4, 338]. Описуючи ці реалії, філософія освіти концентрує педагогічний пошук над висуненням та обґрунтуванням принципів причинності, принципу верифікації, дедуктивного доказу.

Важлива методологічна вимога концепції раціональності виявляється в умові, яку можна назвати принципом рельєфності бінарних опозицій. Він передбачає принципову, і причому чітку (рельєфну) розрізнюваність у всіх ситуаціях, що відповідають умовам раціонального пізнання, істини і помилки, кривди і правди, реального та ілюзорного, суб’єктивного та об’єктивного, осмисленого і неосмисленого тощо [3, 101]. Прикладом може бути дискусія стосовно одного з найважливіших понять платонівської філософії: природа, статус і призначення *прекрасного*. Те, що прекрасне, у *Платона* існує “саме собою”, безвідносно до відповідних конкретних речей – не предмет суперечки. “Бінарність” суперечки в іншому: чи можлива ситуація, коли між прекрасним (або благосним) і корисним можна поставити знак рівності. Ясна річ, і *Платону*, і кожній людині зі здоровим глуздом зрозуміло, що не практично корисне можна назвати прекрасним у вузько естетичному розумінні цього слова. Але в чисто людському вимірі невже не може вважатися прекрасним абсолютно всілякий предмет або дія, котрі мають утилітарний вимір й ідеально відповідають своєму призначенню? У свою чергу все, що прекрасно в якому-небудь

сенсі, не може бути абсолютно непотрібним і некорисним. Саме *Платон*, за свідченням *Диогена Лаертського*, першим дав визначення прекрасного як корисного, похвального, розумного. Черпак із смокви куди зручніший, корисніший, безпечніший і тим самим прекрасніший, ніж черпак із золота. Отже, прекрасне – це “інше ім’я” розуму. Німб “чистої незаінтересованості” *Платон* знімає навіть із вищої іпостасі своєї глобальної космології – *Блага*. Останнє є благим у силу своєї необхідності і корисності [6, 56].

Проблема прекрасного чи корисного завжди виступає в бінарній опозиції. Достатньо згадати загальновідому приказку: “Не родися красивою, а родися щасливою”. Або вічна суперечка, яка існує щодо суб’єктивної чи об’єктивної істини, що врешті-решт була причиною суспільно значимих колізій стосовно істинності тієї чи іншої теорії: переконаність в об’єктивній істинності однієї з них не раз була причиною трагічних наслідків і конфліктів. Так само можна сказати стосовно педагогічного процесу: тривалі дискусії щодо учня, ким він повинен бути – “факелом”, який потрібно запалити вогнем духовності, чи “посудиною”, яку треба наповнити змістом відповідних знань. Необхідність чіткої розрізняваності вказаних бінарних опозицій – постійна вимога життя – соціального, культурного, освітнього, індивідуального тощо. У реальному ході пізнання нерідко виникають ситуації взаємоопосередкування суб’єктивного та об’єктивного, визначеного і невизначеного тощо. Тому тут потрібна віра в силу розуму, який виносить остаточне судження про істинність чи хибність. Без такої віри неможлива раціональність.

Характерним для концепції раціональності є і принцип *аналітичності*. Під ним розуміють не абстрактне протиставлення аналізу і синтезу, а присудження самої можливості “атомарних” розкладів досліджуваного об’єкта і подання його у вигляді рекомбінації простих елементів. Іншими словами, існують найпростіші елементи, комбінації яких утворюють складні явища. І навпаки, складні явища можуть бути пояснені завдяки найпростішим підставам. Особливість такого підходу полягає не в зведенні складного до простого, а в проголошенні руху від простого до складного (і його рекомпозиції на основі простих елементів) найефективнішим шляхом раціоналізації пізнавального процесу [3, 101]. Такий висновок підкріплюється всією історією науки і філософії. Зокрема, завдяки такому підходу філософія прагне зрозуміти, яким є світ людини в своїх глибинних основах. Вже в початковій фазі

своєї історії філософське мислення продемонструвало цілий спектр нестандартних категоріальних моделей світу. Наприклад, розв’язуючи проблему частини і цілого, єдиного і множинного, антична філософія простежує можливі варіанти: світ ділиться на частини до певної межі (атомістика *Левкіппа* – *Демокрита*, *Епікура*), світ нескінченно ділимий (*Анаксагора*), світ взагалі неділимий (*елеати*). Прикметним є те, що аналітико-логічне обґрунтування цих концепцій виявляє в наступному нові філософські смисли.

Принцип аналітичності є одним з основних у філософії освіти. Визначаючи раціональні основи педагогічного процесу, необхідно завжди виходити з простих, “атомарних” знань і фактів. Зокрема, *предметно-дидактична* модель особистісно орієнтованої педагогіки ґрунтується на аналізі і предметній диференціації, що забезпечує, по-перше, індивідуальний підхід у процесі навчання, і, по-друге, підвищує рівень пізнавальної активності учнів за рахунок уключення в подальший процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби й почуття. Нова інформація надається залежно від її новизни, складності, а не рівня розвитку учня. Враховується складність та обсяг навчального матеріалу, наявні завдання як полегшеної, так і підвищеної складності [1, 189]. Аналітичний принцип служить засобом вияву розуму, а водночас – збереження і закріплення набутих знань. Тим самим процес навчання позбавляється спекуляцій на “невловимих” ефектах цілісного, тотального, гіперскладного і набуває чітко визначеного напрямку та форми.

Для всіх варіантів методологічної розробки концепції раціональності є принцип *нормальності*. Він виростає з переконання, що досліджувані явища тяжіють до норми. Звідси і раціональна установка та подання всього сущого не в аномалії, не у відхиленні від найтиповішого, впорядкованого (чи такого, що допускає впорядкованість) зразка, а в певному усередненому, збалансованому, співрозмірному, гармонізованому чи симетричному стані. В історії культури принципи нормативності як кредо раціонального бачення світу реалізувався в протиставленні античного Космосу біблійному Оламу. Причому в цій опозиції аргументи на користь раціональності черпалися не стільки з конкретної натурфілософської моделі світобудови, скільки з принципової установки на смислоосягнення сущого [3, 102].

Показово, що нормування сущого починається вже з античності, коли розвивається тема гармонії людини і світу, і категорія гармонії (нормальності),

співмірності частин у межах цілого є фундаментальною для культури давньогрецького полісу. Гармонія космосу співмірна гармонії самої людини, але людина розуміється тут не як така, що “розчиняється в неосяжному Космосі, а як особлива виділена його частина, котра виступає мірою всіх речей. За цим принципово іншим розумінням відношень гармонії людини і світу стоїть принципово інший, ніж у східних цивілізаціях, спосіб життя грецького полісу, античної демократії, в якій індивідуальна активність, прагнення особистості до самовираження виступає умовою відтворення всієї системи її соціальних зв’язків” [8]. Для людини, сформованої відповідною культурою, смисли її світоглядних універсалій найчастіше виступають як презумпції, відповідності, норми, принципи, відповідно до яких вона будує свою діяльність і які вона, звісно, не усвідомлює як глибинні основи свого світорозуміння і світовідчуття, їх норми властиві різним типам суспільства.

Пізнання сущого – загальна установка всієї філософської культури мислення. Вже ідея Космосу, що зберегла впродовж століть своє античне первородство, слугувала своєрідним образним утіленням раціональності буття. Античний Космос передбачав принципову впорядкованість сущого, порядок, доведений до дисциплінарної норми. Саме це й означає, що світ є організований, упорядкований, структурований *раціонально*. Розум, споконвічно присутній у світі (платонівська і гегелівська версії буття), виступає як субстанція світу. Подібно *Колумбу*, розум під феноменальною розмаїтістю світу лише виявляє, відкриває для себе своє ж власне буття у світі. Самоусвідомлюючи себе в цій своїй обителі, він переконується, що раціональність – це і є справжнє, ноуменальне Буття, тобто Істина. Починаючи з давньогрецької культури філософування, розум у культурі мислення Нового часу як *субстантивний раціональний* принцип виконує фундаментальну роль. У цій культурі він – гарант єдності, феноменологічної розмаїтості світу. Ця концепція раціональності надихнула творців науки Нового часу взяти на себе завдання побудови таких всеохоплюючих фізико-космологічних теорій, котрі здатні описати “усе суще”, включаючи процеси походження Всесвіту, речовини, планетарного життя, антропності [5, 384].

Незважаючи на свій надзвичайно важливий внесок у розвиток метафізичної і наукової думки Нового часу, концепція раціональності, в якій розум виступав субстанцією, нині втратила до себе довіру. Особливу роль у підриві довіри до

субстанційної концепції Розуму відіграв філософський постмодерн, котрий кардинально змінив характер споконвічної дискусії про природу розуму і раціональності, про їх онтологічну та епістемологічну роль у глобальному осмисленні буття. Такі мислителі Постмодерну, як *Фуко*, *Дерріда*, *Рорті*, *Фейєрабенд*, переконані, що ані розум, ані раціональність, ані їх *інституціолізована парадигма* (а саме – науки) не є священними. На їхню думку, одного того, *що розум, раціональність, наука* збагатили європейську культуру грандіозними досягненнями, ще не достатньо для узаконювання верховної влади раціоналістичної традиції над усіма іншими історико-культурними традиціями. Життєво важливими цінностями збагачували культуру (й освіту) не тільки наукове, метафізичне, раціональне мислення, а й ті типи мислення, які культивуються в релігії, поезії, міфології [5, 386]. Інакше це можна назвати не дискурсивним типом і способом осягнення дійсності.

У свідомості постмодерністів *раціональність* – це одна з найамбіційніших традицій Заходу. Ця традиція породжена віруванням співтовариства творців науки в існування деякої системи незаперечних універсально-загальних правил, яким нібито завжди підкорялася, підкоряється і повинна вічно підкорятися не тільки діяльність співтовариства творців науки, а й життєдіяльність будь-якого іншого професійного, конфесійного, мовного співтовариства. Звичайно, це не обійшло й освіту та педагогіку. Адже педагогічний досвід є одночасно і соціокультурним. Педагогічне мислення фіксує суттєві моменти постмодерністських філософських концепцій або те, що “сприймається в них за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Усе це робить неможливою загальну логіку педагогічного мислення, яке просувається уперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини” [4, 333]. Але це просування здійснюється на “територіях”, уже підготовлених попереднім та сучасним філософським мисленням. Головна ж проблема – не піддавати освіту і педагогіку, яка в багатьох своїх аспектах і положеннях заснована на принципах раціональності, її тотальній критиці, з якою виступають постмодерністи. Зокрема, *П. Фейєрабенд* відзначає, що подібну диктатуру свої власної “*розумності*”, “*раціональності*” над культурою бажало б заснувати будь-яке інше професійне, конфесійне чи мовне співтовариство. На його думку, розум не є силою, що спрямовує інші традиції, він сам – історично минула традиція, що пред’являє ті ж самі претензії на

привілейований статус, як і будь-яка інша. “Розум, – стверджує П. Фейєрабанд, – містить у собі такі абстрактні чудовиська, як Обов’язок, Мораль, Істина і їхніх більш конкретних попередників, – богів, що використовувалися для залякування людини й обмеження її вільного і щасливого розвитку” [9].

Цю сувору оцінку поділяють далеко не всі мислителі постмодерну. Наприклад, Ю. Габермас, К.-О. Апель та ін., дистанціюючи себе від вищеназваної позиції і називаючи себе *постметафізиками*, переконані, що сучасне переосмислення категорій “розум” і “раціональність” не вимагає відмови від них. “Філософія, – стверджує Ю. Габермас, – діє лише при наявності умов раціональності, що вона ні в якому випадку не є руйнуючою... Сьогодні вона розташувалася не над абсолютно істинним знанням, а над знанням, яке не застраховане від помилок. Продовжуючи залишатися теоретичною, філософія повинна відмовитися тільки від традиційної для неї форми – “доктрини”, яка вважає своїм обов’язком насильно вторгтися в процес соціалізації і перетворювати цей процес” [2]. Оновлена філософія не повинна брати на себе обов’язок метафізичної філософії, зокрема – обов’язок упорядкувати за ступенем значимості всілякі тотальності різних “життєвих світів”, які розкривають себе лише в аморальності. Вона сконцентрована на досягненні універсальних структур тих світів, які складають найбільшу життєву актуальність для людини.

У культурі постметафізичного мислення поняття *раціональність* означає не онтологічний порядок речей, котрий виявляється в самому світі, а те, що є процесуальним, методичним, прагматичним, формальним. У такому контексті це може бути використане (в певних межах) для успішного функціонування педагогічного процесу. Адже *раціональність* постметафізиків – це успішність розв’язання проблем, яка досягається за допомогою встановлення адекватних взаємин між людською істотою і реальністю. Прикладом таких взаємин можуть служити ті, що формуються між викладачем і учнем у процесі здійснення навчального процесу. *Раціональність* тут розглядається як така система процедур, яка разом із критерієм оцінки призначена для того, щоб гарантувати ефективність знання, передбачуваність і моральність дій.

Очевидно, в такому смислі потрібно розуміти “нову раціональність” (С. Кримський), яка сьогодні може бути пояснена як така, що орієнтується на мірки розуму, здатність до мотивованого вибору (рішень, можливостей, дій,

альтернатив) відповідно до певних порогових (міровизначених) чи нормативних (якісних) обмежень, які можуть бути сформульовані у вигляді певної системи принципів раціональності (про які вже вище говорилося). Якщо враховувати ту обставину, що ідея *раціональності* в XX ст. вже не ототожнюється зі своїм науковим різновидом, то при експлікації вказаних принципів слід враховувати не тільки сциєнтичні, а й культурні та практичні форми освоєння світу [3, 98 – 99]. Кожен із сформульованих принципів у загальному вигляді може входити до характеристики не тільки наукової, художньої, практичної раціональності, але й *освітнянсько-педагогічної*.

Оздоровчу функцію в концепції раціональності (що є дуже важливим для філософії освіти!) виконує *принцип сократичної іронії*, того гносеологічного сумніву, який завжди був засторогою від догматичного змертвіння розуму чи безконтрольності абсолютного духу. Сократичне повчання виходить із того, що мудрість потрібно не прорікати, а вилучати з людей, котрі шукають істину. У сучасному значенні *іронія* заявляє про себе як форма творчого подолання будь-якого завершеного результату. В цьому випадку іронія виявляється як ствердження постійної новизни думки, коли розуміння реалізується як процес, а не остаточний підсумок пізнання, як запитальна, а не кінцева відповідь [3, 104]. У такому аспекті принцип іронії в сучасній концепції раціональності і можна назвати сократичним.

Важливою засадою з погляду логічності і значущою в історико-культурному і педагогічному аспекті є *принцип ясності*. Історично він пов’язувався з метафорично сприйнятою ідеєю “світла розуму” та його всепроникливості, з переконаністю в тому, що всі таємниці світобудови можуть бути прояснені, а всі сутності, які осягаються розумом, – “прозорі” для цього інтелектуального світла. Саме значення терміна “просвіта” сумісне зі значенням слова “просвітлення”. З сучасного погляду, вимога ясності як принципу раціональності передбачає його узгодження із стандартною моделлю наукового знання. В аспекті цієї моделі “ясність” означає логічну експлікацію текстів, їхню виразність (аж до формального чи структурного подання знань), а в остаточному підсумку, – точність в її семантичних і метричних вимірах [3, 105]. Зрозуміло, наскільки цей принцип важливий для педагогічного процесу, що відповідає постметафізичному дискурсу, в якому акцентується увага на *процедурній раціональності*.

