

Марія КУЛТАЄВА

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК РЕГІОНАЛЬНА ОНТОЛОГІЯ І ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ

У статті розглядаються можливості педагогічного мислення, яке може бути представлено у вигляді регіональної онтології і епістемологічної ситуації, уточнюється його функціональний потенціал і вплив на інші сфери суспільної свідомості. Розгляд педагогічного мислення у формально-онтологічному і формально-епістемологічному аспектах дає змогу розширити уявлення про внутрішні передумови трансформації педагогічної раціональності.



Зусилля сучасної філософії освіти, як вітчизняної, так і західної, здебільшого зосереджуються на осмисленні тих завдань, що висуває суспільне життя у його різних темпоральних модифікаціях. При цьому вона уникає торкатися досвіду саморефлексії педагогічного мислення, регіональна онтологія якого охоплює значно ширші терени, ніж тематичний простір науки про освіту й виховання. Внаслідок цього спрощуються уявлення про вплив цього мислення на суспільство, що здійснюється як безпосередньо, так і в синтезах з політичною свідомістю, правом, мораллю тощо.

Слід зазначити, що за останні десятиліття значно посилився дослідницький інтерес до регіональних онтологій з метою виявлення в них присутності розуму як здатності до самоспостерігання, саморефлексії, отже до самооновлення [3, 100–127; 10, 71–107]. Цим зусиллям протистоять інші, що також торкаються регіонально визначеної раціональності, але при цьому намагаючись здійснити деонтологізацію теоретичних конструктів, зосередитися на описах епістемологічних ситуацій, як, наприклад, це має місце у системній теорії Н. Лумана. Обидва аспекти, щоправда нерозрізнено, латентно присутні в працях, присвячених аналізу різних парадигм сучасної філософії освіти і фундаментальних зрушень, що в них відбуваються. Просвітлення латентно наявного сприятиме розумінню специфіки сучасних філософсько-педагогічних і педагогічних рефлексій. Розгляд педагогічного мислення у формально-онтологічному і формально-епістемологічному аспектах дає змогу виявити внутрішні передумови трансформацій педагогічної раціональності. У цій статті аналіз саморефлексії і саморепрезентації педагогічного мислення обмежується розкриттям

внутрішнього зв'язку між тенденціями до онтологізації та деонтологізації педагогічного мислення. Слід зауважити, що останніми роками посилюється онтологізація педагогічного мислення, що обумовлено зверненням до його домодерних форм у вигляді есенціалістських обґрунтувань змісту й призначення виховання. Таким прикладом можуть служити філософсько-педагогічні обґрунтування християнського виховання. Показово, що при цьому майже ніякої ролі не відіграють парадигмальні відмінності. М. Горкгаймер переконливо це доводить на прикладі потенційної конвергенції між неотомізмом та прагматизмом [9, 80–103]. Дещо забігаючи наперед, зазначимо, що есенціалістськи орієнтовані концепції виховання (згадане вище християнське виховання з латентним намаганням десекуляризації суспільного життя, спроби оновлення теоретичних обґрунтувань вальдорфської педагогіки, педагогічні трансформації нетрадиційних релігій тощо) є своєрідною відповіддю на виклики сучасного суспільного життя, суттєві риси якого узагальнені в ідеально-типовому конструкті суспільства ризику (У. Бек).

Слід зазначити, що есенціалістський тип мислення притаманний маркситській парадигмі. Тому її трансформації тяжіють до есенціалізму, згадуючи своє минуле у вигляді пророцької філософії, у здійсненні стратегій якої, як і взагалі у мега-проекті «Модерн», важливу роль відігравали освіта й виховання. Але звернемо увагу ще на один момент. Посиленню есенціалізму сприяє також невизначеність епістемологічної ситуації у сучасній педагогіці і відсутність обґрунтування здатності педагогічного мислення до оновлення. Така здатність постулюється як очевидність, саме тому практики оновлення, реформування у педагогіці, як відмічають дослідники, мають здебільшого волонтаристичний характер.

Показово, що така невизначеність обумовлена не теоретичною неспроможністю дослідників, наукових співтовариств, а має об'єктивний характер. Вона сигналізує про те, що педагогічне мислення перебуває на роздоріжжі або наштовхується на свої межі. Для прояснення природи та характеру «невизначеності» та «невидимості» у епістемологічних ситуаціях, на думку А. Гоннета, доцільно ректуалізувати не тільки кантівське запитання про те, як можлива та чи інша наука, а й методологічні можливості гегелівської філософії [7, 15–22]. Щоправда, ця методологія апробована на матеріалі права і юридичних наук, а також на основі аналізу можливостей соціологічного розуму [4]. Так само, як і у праві, розум у педагогіці, на перший погляд, є самоочевидністю. Але наявність утопічного комплексу у педагогічних теоріях, стратегіях освіти тощо не тільки свідчить про необхідність його функціонального аналізу, а й вказує на важливість цієї категорії для опису невизначеності епістемологічних ситуацій перехідного періоду, коли відбуваються радикальні зміни у культурі взагалі й у культурі навчання і виховання зокрема, коли педагогічні знання починають втрачати свою суспільну валідність.

Невизначену епістемологічну ситуацію, що час від часу складається у педагогіці не в останню чергу також і внаслідок дефіциту критичної

саморефлексії, можна розглядати як результат педагогічного мислення, де педагогічний розум або педагогічна раціональність перебувають у непроявленому стані. У цьому випадку домінують зовнішні імпульси оновлення, виникає навіть загроза інноваційного примусу, який у більшості випадків розхитує існуючу систему, а не оновлює її, бо педагогічне мислення (не тільки педагогів-науковців та педагогів-практиків, а й усього соціуму, не говорячи вже про педагогічно налаштований здоровий глузд) чинить опір усякому примусу. Педагогічний розум може розкривати свій потенціал тільки в комунікативному просторі, він є принципово дискурсивним розумом, якщо не розчинюється в ідеології (така небезпека криється у есенціалістських конструктах). Але наявність ситуацій інноваційного примусу має також позитивний аспект, адже соціально-політичні, культурні, екологічні та інші імперативи, висловлюючи свої претензії до реально існуючих систем освіти і практик виховання, можуть виступати стимулом для включення механізму їх самооновлення. Баланс між примусом і стимулюванням тут дуже хиткий. Адже зовнішні імперативи, як правило, мають апелятивний характер, вони самі по собі позбавлені сил, а тому намагаються вийти за межі комунікативного дискурсу і закликають перейти до рішучих соціальних дій, які здебільшого виявляються неефективними, оскільки в них дається взнаки блокування творчого потенціалу педагогічного розуму. Внаслідок цього політична воля починає домінувати над політичним розумом, не говорячи вже про розум педагогічний, який просто виключається з процесу прийняття рішень і чекає доручень від вищих інстанцій.

Таке пониження ролі педагогічного розуму, інструментальне ставлення до нього стає поширеним явищем [9, 56-60]. Але саме він орієнтує мислення на самооновлення, реалізуючись як здатність педагогічної думки оцінювати наслідки своїх теоретичних розвідок, постачати так звану наздогоняючу аргументацію для підтвердження статусу своїх теоретичних побудов або ж для їх спростування. Педагогічний розум визначає, як і наскільки може здійснюватися оновлення, причому не тільки на рівні педагогічної рефлексії, а й у практичній площині. Щоправда, педагогічні практики (цей термін вживається тут у соціально-філософському сенсі) самі постійно наштовхуються на кордони суспільно визначеного можливого. Але саме раціоналізація такого досвіду дає змогу подолати фрустрацію, ресентимент і спокусу перетворення на соціальний експеримент. На відміну від них, педагогічні теорії часто зазирають до сфери неможливого, але не мають звички замислюватися над своїми межами, бо думка, притаманна їм, має підвищену самовпевненість і здатна ширяти на таких метафізичних висотах, де стають невидимими усякі демаркаційні лінії. Але таке надмірне піднесення зрештою перетворює їх на ідеологізовані конструкти з утопічними перспективами, які є недоторканими саме внаслідок ідеологічного захисту. Дефіцит самокритики у педагогічному мисленні, відсутність виваженої експертної самооцінки пояснюється не в останню чергу ще й тим, що ці функції бере на себе суспільство, здійснюючи через владні й громадські організації контроль і легітимацію виховних та навчальних

практик. Отже, такий дефіцит почасти компенсується посиленою увагою суспільства до стану освіти і виховання, але водночас гальмується активність педагогічного розуму. Сила його ініціативи безпосередньо пов'язана з досвідом самопізнання.

Але разом з цим слід зауважити, що зовнішні чинники не впливають безпосередньо на зміст і стиль педагогічного мислення, не говорячи вже про суспільні практики, а самі опосередковуються у соціальному і педагогічному дискурсах. Виклики із зовні, як вже зазначалося вище, можуть внести радикальні зміни до педагогічної теорії, хоча існує також імовірність простого відлуння. Розглянемо дещо детальніше один із таких викликів, що походить від вимоги узгодження практик освіти й виховання з перспективою розбудови постіндустріального суспільства, яке сутнісно є суспільством ризику, бо нові технології створюють постійно непередбачувані і ризиковані ситуації.

Вимога трансформації педагогічних теорій, що здебільшого зосереджуються на підготовці людини до передбачуваного життя з апробованими моделями життєтворчості, обумовлена частковою втратою їх значущості у полі культури глобалізованого людства. Загальновідомо, що вже у своєму становленні така культура заявляє про себе подоланням кордонів, прискоренням соціальних, культурних та загальноцивілізаційних процесів, знеціненням попереднього життєвого досвіду, посиленням процесу індивідуалізації [15, 520; 16]. Усе це разом значно посилює ризики індивідів, націй і навіть цивілізацій, які можуть не витримати перенавантажень, якщо не надати їм відповідного психолого-педагогічного захисту. Але останнє вимагає постійного самооновлення педагогічної думки. Постпозитивістські схеми парадигм, визначення алгоритму наукових революцій або зміни наукових програм на зразок Куна і Лакатоса вже непридатні для опису парадоксальності оновлення педагогічних теорій.

Річ у тому, що суспільство ризику не в останню чергу визначається тим, що виховання й освіта, успадковані від проекту «Модерн» із чітко визначеними настановами і цілями, вже не повною мірою відповідають реаліям постіндустріальних трансформацій, які криють у собі момент непередбачуваності. Відтак, зауважує Н. Луман, «педагогіка має бути такою, щоб вона могла готувати своїх вихованців до зустрічі із новим майбутнім, яке буде залишатися невідомим, ... отже, навчання здобуванню знання слід замінити на навчання приймати рішення» [12, 199]. Радикалізм Лумана можна оспорювати, але перехід від передбачуваного і у загальних рисах визначеного майбутнього (наприклад, одна професія, одне місце праці на все життя) до такого, де майбутнє залишається невизначеним і не реагує навіть на утопічні зваблення, вимагає суттєвих змін у педагогічному мисленні. У луманівському конструкті поєднуються онтологічний аспект педагогічного розуму з його деонтологізацією. Луманівське поняття педагогічного автопойезису як самопродукування систем освіти і виховання фактично збігається за своїм змістом з поняттям творчого розуму в німецькій класичній філософії. Але одночасно він намагається деонтологізувати його, перенести у площину внутрішньої епістемологічної ситуації педагогічної рефлексії.

Простежимо, як це здійснюється у розбудові положення про необхідність нової розстановки акцентів у педагогічній теорії, яка має бути чимось на зразок нової соціальної, культурної і політичної дидактики, що зосереджується не на формуванні стабільних вмінь і навичок поведінки у різних сферах суспільного життя, а також не на життєвій компетентності у цілому, а на динамічній адаптації індивіда до змінних умов свого буття.

Така вимога, якщо розглядати її суто теоретично, виступає провокацією педагогічного розуму. Йому пропонується нове поле дій, але за рахунок своєрідного сциентистського антисциентизму. Конструкт суспільства ризику починає домінувати над конструктом освітнього суспільства, суспільства знань тощо. Відмова від орієнтації на науку, на загальнолюдські цінності для педагогічного розуму означатиме самовбивство. Саме його ціною у луманівській концепції здійснюється процедура деонтологізації. Але одночасно Луман пропонує розуму, позбавленому життєвих коренів, у певному сенсі потойбічне існування, де він може реалізуватися у досвіді диверсифікації. Адже розум педагогічної раціональності є принципово трансверсальним, тобто таким, що вимагає поєднання у вигляді гібридів або синтезів інших типів і різновидів раціональності. Деонтологізація педагогіки, за задумом Лумана, має сприяти посиленню в ній інтегративних процесів, щоб створювати не стільки категоріальні синтези, скільки конституювати сферу інтердисциплінарного знання, над яким постійно тяжіє лезо селекції. Але конституювати і навіть просто окреслити таку сферу раз і назавжди просто неможливо: змінюються пропорції складових частин, час від часу на місці цього загадкового префікса «інтер» виникають пустоти та провали педагогічної пам'яті. Педагогічна теорія, якщо в ній не здійснюється внутрішній автопойезис, постійно запізнюється зі своїми відповідями на виклик часу. Таке запізнення було майже непомітним в індустріальному суспільстві, особливо на ранніх фазах його еволюції з досить високою передбачуваністю майбутнього, але у просторі інформаційного соціуму відставання педагогічних орієнтирів від реальних потреб сприяє посиленню ризику і дестабілізації соціального буття.. Намагаючись обґрунтувати причини такого запізнення, А. Тремль пропонує розглянути виховання і дидактику як відносно автономні еволюційні системи, що потребують часу для своєї розбудови. В свою чергу, це означає, що «також і система виховання працює зі структурами, які виникли у минулому і саме тому вже мають позаду свій найкращий час. Усяке навчання є пристосуванням до ситуацій, яких вже не існує і, напевне, ніколи не буде. Усі шкільні підручники, усі змісти навчальних планів були обґрунтуванням стратегій пристосування до колишнього оточення. Отже, вчення, яке активізується через навчання, завершується пристосуванням до учорашнього довкілля. Воно має сенс лише доти, доки існують певні структури, залишені від минулого. Тому педагогічні реформи повинні, з одного боку, пильно стежити за тим, щоб реформувати не забагато і не замало» [15, 257].

Але повернемося до луманівського проекту і розглянемо, чи можлива побудова педагогічної теорії, що має за мету навчити приймати рішення, чи

не є це прерогативою психології і відповідного психологічного тренінгу. На відміну від психологічних теорій прийняття рішень, у Лумана йдеться про вміння системи (а такою системою в рамках його теорії може бути людина, рефлексії щодо виховання, педагогіка тощо) здійснювати селекцію, спостерігати за собою, розгортати свій автопойезис, тобто бути самореферентною. Слід зазначити, що на відміну від традиційної термінології у системній теорії під прийняттям рішень мається на увазі селекція матеріалу для побудови теорій і редукція комплексності. Завданням навчання, за Луманом, є не збільшення обсягу інформації, а якісні показники її трансформації. При цьому в рамках його методологічного підходу йдеться не про єдину певну уніфіковану «правильну педагогічну теорію, а радше про педагогіки, які створюють епістемологічну основу «системи виховання», яку, в свою чергу, слід розуміти як сукупність теорії, практики і рефлексії над ними, а також рефлексії над рефлексією, тобто самоспостереження педагогічного розуму [11, 201; 13, 28–29].

Вимога Лумана до педагогіки для перетворення її на дидактику селекції, що пройшла апробацію як сучасна теорія демократичного і громадянського виховання, передбачає насамперед «використання незнання», його прагматичного застосування як позитивної основи переучування, яке набуває все більшого значення у стратегії виживання індивіда і людства. Педагогічне мислення, на думку Лумана, для свого оновлення має не тільки встановити нові пріоритети, а й відмовитись від ідеологеми «правильного виховання», тобто свідомо призупинити просвітницьку традицію. «Уся педагогічна література, — пише він, — позначена тільки намаганнями відшукати цілі і методи правильного виховання. Мовою нашої понятійної системи це означатиме, що педагогіка повинна займатися програмами системи виховання» [13, 27].

Теорія самореферентних систем розуміє під програмами розгортання внутрішніх можливостей педагогічної рефлексії і водночас саморефлексії. Не важко помітити, що луманівський конструкт відрізняється від постмарксистської моделі модернізації, яка ще зберігає настанови просвітницького перфекціоналізму. Луман радикально пориває з перфекціоналістськими інтенціями і здійснює неупереджену теоретичну розвідку на теренах принципово нестабільного суспільства. У теоретичному конструкті Лумана, як вже відмічалось вище, простежується постійне звернення до домодерних ідей, що трансформуються переосмисленням у постмодерних контекстах. Так, прагматичне використання незнання дещо нагадує ренесансну тезу М. Кузанського про позитивне значення «вченого незнання», але водночас є її запереченням. Останнє полягає у тому, що пропонується усунути не тільки із педагогічного мислення, а й з суспільної свідомості взагалі орієнтацію на науку. Вміння індивіда (у даному випадку дитини, молодой людини тощо) автономно добувати і структурувати інформацію не знімає проблеми її достовірності, розрізнення істини і оман, зрештою — добра і зла. Така селекція, щоб бути не тільки прагматичною, а й гуманістичною, має спиратися на знання і вміння вести діалог із традицією, навіть обірваною або свідомо призупиненою.

Намагання зробити центральною категорією теорії виховання і дидактики рішення, або вибір (*Entscheidung*), Луман обґрунтовує також і тим, що у культурі спілкування, зокрема й родинного, в останні десятиліття відбувається «перехід від наказів до переговорів» [12, 198]. Безперечно, накази обумовлювали домінування телеологічного там, де легітимація мети відбувалася на основі гіпотетично узагальненого проекту доброго життя, виправдовуючи і гуманізуючи авторитарні засоби виховання. Комунікативний консенсус на відміну від того, що встановлюється за допомогою важелів примусу, стає можливим внаслідок включення дискурсивного розуму. Це передбачає також і нову культуру цілепокладання у межах комунікативної раціональності. Нова орієнтація педагогіки, на думку Лумана, сприятиме змінам у культурі педагогічного цілепокладання, що відповідатиме нелінійному педагогічному мисленню, яке має можливості телеологічного і телеономного цілепокладання. Відмінності між ними можна спрощено унаочнити за допомогою таблиці [14, 84]:

Телеологічне мислення	Телеономне мислення
Каузальне розуміння відносин між метою, інструментальною ціллю та засобами	Непрямої вплив мети через наявність варіантів і здійснення селекцій
Напрямок педагогічної дії визначається за допомогою перспективи, що визначається метою	Напрямок педагогічної дії визначається через структури, у яких здійснюється вибір між можливостями
Перспектива є лінійною	Перспектива нелінійна, ґрунтується на аналітичному відокремленні системи від довкілля

Нова культура цілепокладання, якщо прийняти пропозицію Лумана, полягає у радикальній інструменталізації педагогічного розуму, що стає лише допоміжним засобом виховання, освіти, навчання, якщо розглядати їх як автономні самореферентні системи.

Вимога оновлення педагогічного мислення за допомогою прагматичного застосування незнання містить у собі приховане самозаперечення, тим самим посилюючи свою провокативність. Критики Лумана слушно зауважують щодо цього: «Положенню про використання незнання суперечить не в останню чергу необхідність того, щоб рішення зберігали свою значущість протягом достатньо тривалого часу, щоб досягти сприятливого ефекту розвитку» [6, 117]. Окрім цього, слід також зазначити, що переорієнтація педагогічного мислення і педагогічної дії на таку прагматичну антисциєнтистську настанову суперечить певною мірою засадам системної теорії Лумана, де навчання, вчення і виховання утворюють триступеневий еволюційний процес між системою та її довкіллям. Так, учень, а у Лумана він також є самореферентною системою, що навчається, переживає довкілля у формі досвіду розрізнення, а також за допомогою експліцитного навчання з прихованими множинними цілепокладаннями. Усе це водночас є пропозиціями для селекції. Якщо учнем

здійснюється позитивний вибір із запропонованих варіантів, то це називається засвоєнням вивченого, а його стабілізація здійснюється через виховання [15, 25]. Але саме виховання, як таке, стає нестабільним, невпевненим, хоча і менш перенавантаженим ілюзіями, примарами і сподіваннями [15, 25].

Попри ці суперечності заслуговують на увагу ті вказівки методологічного порядку, які сформульовані на підставі луманівських теоретичних розробок. Це насамперед теза про те, що «виховання вимагає дуже тривалого часу і тому не підлягає процедурі спостереження: стабілізація вимагає часу, її можна встановлювати просторово лише через дистанціювання, а у часі — лише постфактично. На відміну від навчання, яке є принципово методичним, виховання не підлягає методизації (тобто казуальному впливу за допомогою методів); якщо виховання означає селекцію селекцій, яку сам організує суб'єкт, що навчається, воно вимагає часу і активної участі вихованця у цьому процесі, а відтак — не може здійснюватися методично» [15, 25].

Ці методологічні застереження спрямовані проти стереотипів, притаманних сучасному педагогічному мисленню, що формувалося і розвивалося у тісних рамках проекту «Модерн» з притаманної йому вірою у майбутнє, в ідеал нової людини і зрештою — у всемогутність виховання. Ця віра у XXI ст. трансформується в таку ж саму непохитну впевненість у необмеженій можливості суспільства знань, освіти тощо. Провокативні висновки щодо самообмеження виховання як селекції селекцій, прагматичне використання незнання відкриває нові терени у тематичних просторах педагогічної думки, а саме: проблематику переучування і необхідні для цього вміння розучуватися, втрачати вже здобуті навички. Традиційна емансипаторська проблематика, гуманістична спрямованість виховання тут трансформуються у гуманістичну культуру вибору, метою якого є не успіх, а раціональне опанування ризику. Педагогічна відповідальність і моральні вимоги до тих чи інших вчинків особистості, за Луманом, мають обумовлюватися комунікативним кодом «ризикорациональної дії», яка вважатиметься виправданою морально, якщо забезпечує запобігання довгострокових ризиків [6, 119].

Теоретичні провокації Н. Лумана, описані ним парадокси, що виникають у суспільстві ризику, здебільшого мають гіперболізований характер, але вони небезпідставні. Адже навчання і виховання у інформаційному суспільстві, індустріальному та за умов неписьменності — це цілком різні процеси. Педагогічне мислення також по-різному фіксує їх суттєві моменти, або те, що сприймається за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Воно просувається вперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини. Але це просування здійснюється об'єднаними зусиллями суспільствознавства і людинознавства. Акцентувати у цьому процесі омани так само небезпечно, як і наполягати на легітимності монополізації істини; навряд чи зможе це сприяти мінімізації постсучасних ризиків, насамперед тих, що виникають внаслідок культурної глобалізації.

Адже перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає насамперед зміни у формах організації та технологіях. Інтегративні процеси, що зараз відбуваються в освіті,

набувають глобальних вимірів. Болонська ідея і реально існуючий Болонський процес також вимагають оновлення педагогічної думки у транснаціональному дискурсі. Приєднання до нього є своєрідним випробуванням національного педагогічного розуму на здатність здійснювати як селекцію, так і синтез інтеркультурного досвіду з метою конституювання спільного європейського освітнього простору.

Структурування Європи Знань відкриває нові можливості і горизонти учасникам цього процесу, але також несе ризики й небезпеки. Ризики, що можуть виникнути внаслідок освітньої інтеграції, якщо і розглядаються, то здебільшого у соціальній площині (Кас). Але Болонський процес у своєму розгортанні може виявити певні проблеми, обумовлені не тільки складнощами структурно-організаційних перетворень, а й самого педагогічного мислення у різних його парадигмальних версіях і різновидах.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що критична саморефлексія педагогічного розуму, його саморепрезентація в онтологічних конструктах і епістемологічних ситуаціях, а також провокативні розвідки сприяють кристалізації педагогічних ідей, здатних запобігати ризиків, і здійсненню гуманістичного призначення освіти.

Література:

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. — 2004. — №1. — С. 5–9.
2. Апель К.-О. Киевские лекции. — К., 2001.
3. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології. — К., 2002.
4. Гьофе. Розум і право. — К., 2003.
5. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету в складних лабіринтах пошуку істини: Антологія / За ред. М. Зубрицької. — Л., 2002. — С. 7–22.
6. Heyting F. Pragmatische Praesuppositionen als Indikatoren paedagogischer Reflexion // Irritationen des Erziehungssystems. — Frankfurt am Main, 2004. — S. 88–121.
7. Honneth A. Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. — Stuttgart, 2001.
8. Honneth A. Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. — Frankfurt am Main, 2003.
9. Horkheimer M. Zur kritik der instrumentellen Vernunft // Gesammelte Schriften. Bd. 6. — Frankfurt am Main, 1991.
10. Linke D. Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn. — Hamburg, 2003.
11. Luhmann N., Schorr K. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. — Frankfurt am Main, 1988.
12. Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. — Frankfurt am Main, 2002.
13. Luhmann N. Schriften zur Paedagogik. — Frankfurt am Main, 2004.
14. Scheunpflug A. Das Technologiedefizit — Nachdenken ueber Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive // Irritationen des Erziehungssystems — Frankfurt am Main, 2004. — S. 65–87.
15. Trembl A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. — Frankfurt an. Main, 2000.

16. Trembl A. K. Mahnke H.-P. Globalisierung und Paedagogische Ethik. — Frankfurt am Main, 2000.

М. Кутаева. Педагогическое мышление как региональная онтология и эпистемологическая ситуация

В статье рассматриваются возможности педагогического мышления, которое может быть представлено в виде региональной онтологии и эпистемологической ситуации, уточняется его функциональный потенциал и влияние на другие сферы общественного сознания. Рассмотрение педагогического мышления в формально-онтологическом и формально-эпистемологическом аспектах позволяет расширить представления о внутренних предпосылках трансформации педагогической рациональности.

M. Kultayeva. Pedagogical Thinking as Regional Ontology and Epistemological Situation

The article examines the possibilities of pedagogical thinking, which can be presented as the regional ontology and the epistemological situation, and specifies its functional potential and the influence on other spheres of societal thinking. The examination of pedagogical thinking in the formal ontological and the formal epistemological aspects allows to broaden the perspective of the internal preconditions for the transformation of the pedagogical rationality.