

**А. Г. Волков, О. О. Пешев, М. А. Семикин**

**АНАЛИТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
РИЧАРДА СТЕНЛИ ПИТЕРСА**

Мелитополь:  
LUX,  
2016

УДК 37.091.4 Стенли Питер(049)  
ББК 74.03(4В)6-8 Стенли Питер Я91  
В 67

Рецензенты:

*Сиднев Л. Н.* — доктор философских наук, профессор.

*Кривега Л. Д.* - доктор философских наук, профессор.

**В 67 Волков А. Г., Пешев О. О., Семикин М. А.** Аналитическая философия образования Ричарда Стенли Питерса. — Мелитополь: издательско-полиграфический центр «Люкс», 2016. — 124 с.

В монографии исследуются взгляды основателя аналитической философии образования Р. С. Питерса. Показана их обусловленность философией позднего Л. Витгенштейна, а также философией прагматизма и инструментализма. Раскрыта сущность аналитического метода в изучении проблематики, содержания и процессуальности образования. Исследование предназначается для специалистов в области педагогики и философии.

ISBN 978.617.7218-15-8

© Волков А. Г., 2016  
© Пешев О. О. 2016  
© Семикин М. А. 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
<b>Глава 1. Преемственность диалектической, материалистической логики и аналитической философии.....</b>	<b>8</b>
§ 1. Диалектическая логика о становлении природы и духа.....	8
§ 2. Преемственность диалектической и аналитической логики.....	10
§ 3. Онтологизация логики Л. Витгенштейном.....	12
§ 4. Отношения аналитической философии, метафизики и феноменологии.....	13
§ 5. Логическое обоснование общественного опыта в концепте.....	15
§ 6. Назначение концептуализации.....	18
§ 7. Обоснование критерия истинности.....	22
§ 8. Логичность как критерий при обосновании целей.....	26
<b>Глава II. Выявление семейства сходств как исходный пункт логического анализа.....</b>	<b>28</b>
§ 9. Трактовка концепта в аналитической философии.....	29
§ 10. Прагматический аспект логического анализа.....	32
§ 11. Формирование значений понятий в общественном опыте.....	34
§ 12. Исследование значений понятия.....	38
§ 13. Способность правильно соотносить слова.....	39
§ 14. Ассоциация понятий как способ структуризации опыта.....	40
§ 15. Соотнесение концептов «образование» и «обучение».....	45
§ 16. Аналитическая трактовка сознания.....	49
§ 17. Две модели описания развития.....	52
§ 18. Критерии развития.....	54
§ 19. Продуктивность либерализации образования.....	58
§ 20. Свобода как состояние личности.....	61
<b>Глава III. Аксиологический вопрос: что означает «быть образованным»?.....</b>	<b>67</b>
§ 21. Образование как сфера инициации деятельности.....	67
§ 22. Способность жить «по природе».....	69
§ 23. Ценность высших нравственных состояний.....	72
§ 24. Знание природы как ценность.....	75
§ 25. Ценность познавательных способностей.....	77
§ 26. Лингвистический поворот.....	79

<b>Глава IV. Телеология образования: неоаристотелизм и прагматизм.....</b>	<b>81</b>
§ 27. Солипсизм и телеология образования.....	83
§ 28. Состояние сознания как цель.....	84
§ 29. Единство рационального и эмоционального.....	86
§ 30. Роль инициации в формировании режимов сознания.....	87
§ 31. Социализация посредством обучения.....	89
§ 32. Общественный опыт, концептуальный анализ и нравственность.....	94
§ 33. Использование аристотелевского «принципа среднего».....	96
§ 34. Неоаристотелизм при решении нравственных вопросов.....	98
§ 35. Проблема выявления целей образования.....	100
§ 36. Достижение желательных состояний ума.....	101
§ 37. Примирение традиционалистов и прогрессивистов.....	103
§ 38. Влияние целей образования на содержание обучения.....	106
§ 39. Телеология личных отношений в образовании.....	108
§ 40. Выявление учебных целей и их достижение.....	110
§ 41. Успешная деятельность как цель.....	112
§ 42. Интересы детей: аксиологический и психологический аспект.....	113
§ 43. Инициация и интересы детей.....	116

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Работа над данной монографией была начата под впечатлением от работ британского аналитического философа Ричарда Стенли Питерса, влияние которых достаточно велико не только в Великобритании и США, но и в других англоязычных странах.

Аналитическая философия сегодня является международным движением, в первую очередь занимая ведущие позиции в англоязычном мире (США, Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка), а также в Скандинавии и Нидерландах. Аналитический подход постепенно распространяется и в странах с иной национальной философской традицией (Германии, Франции, Италии, Испании, Португалии, Польше, Словении и др., где в 90-е гг. возникли национальные общества аналитической философии).

В развитии современной философской мысли обнаруживаются интегративные тенденции, философия становится более терпимой, открытой, очевиден отказ от претензий на доминирующее положение. Аналитический философский стиль оказался относительно независимым от тех общих философских позиций, в рамках которых он может применяться и действительно применяется. Аналитическая техника и методы анализа проникли в феноменологию, герменевтику и другие направления современной философии. Это становится понятным, если видеть в аналитической философии систематическое применение методов анализа языка для решения философских проблем. Аналитическая философия и в XXI в. остается направлением, сохранившим свой потенциал и доказавшим способность к совершенствованию.

Стоит отметить, что в Украине и России до настоящего момента не издавалось каких-либо публикаций, посвященных непосредственно философскому наследию Р.С. Питерса. В то же время стоит выделить пособие российских ученых Аркадия Блинова и Всеволода Ладова «Аналитическая философия», в котором всесторонне рассматривается аналитическая философия как сложная совокупность школ и направлений современной философии, характеризующаяся общностью методологических установок.

Помимо этого, большую помощь в нашем исследовании принесли работы «Язык и деятельность. Критический анализ

витгенштейнианства», «Аналитическая философия. Становление и развитие» Александра Феодосьевича Грязнова, доктора философских наук, профессора кафедры истории зарубежной философии МГУ. В своих работах этот ученый дает обширную и глубокую характеристику англо-американской философии. Помимо этого, целостно рассматривается философское наследие Людвига Витгенштейна, философия которого оказала непосредственное влияние на Р.С. Питерса.

Р. С. Питерс родился в 1919 году в Муссури, Индия. Свое детство он провел в Англии. Закончил Королевский колледж, а впоследствии – Оксфордский университет и в 1942 году получил степень бакалавра искусств. В 1944 году начал преподавательскую карьеру в Лондонском университете, где также изучал философию и психологию.

В 1949 году Р.С. Питерс получает докторскую степень и с тех пор продолжает свою карьеру в Лондонском университете вплоть до выхода на пенсию в 1983 году. В 1971 году Р.С.Питерс стал деканом Института образования Лондонского университета. Под его руководством Институт очень быстро стал одним из главных учреждений, занимающихся популяризацией и развитием философии образования в Англии. Здесь же Р. Питерс знакомится с Полом Херстом, которые впоследствии стал профессором в Королевском колледже в Лондоне, а затем профессором в Кембриджском университете.

Разрабатывая теорию воспитания, Питерс отказывается от признания религиозной морали в качестве основы нравственного воспитания, протестует против авторитарного воспитания, с одной стороны, и против открыто индивидуалистических тенденций – с другой. Стремясь преодолеть релятивизм и нигилизм в морали, философ предлагает систему нравственного воспитания на методологической основе неопозитивистской этики, «рациональный кодекс нравственности», основанный на положении об особой логике языка морали. Важнейшим нравственным принципом считает умение учитывать интересы других людей, поставить себя на место другого человека. Значительную роль отводит воспитывающему характеру обучения, считая, что образование неотделимо от нравственного воспитания и формирования мировоззрения.

Авторы монографии выражают глубокую признательность и свою благодарность за рецензирование и ряд важных замечаний, позволивших сделать данную работу более полной доктору

философских наук, профессору Сидневу Л. Н, доктору философских наук, профессору Кривеге Л.Д, кандидату социологических наук, доценту кафедры философии МГПУ им. Б. Хмельницкого Александрову Д. В., кафедре философии МГПУ им. Б. Хмельницкого.

# ГЛАВА I. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ, МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Логика (греч. *logos* — построенный на рассуждении, слово, понятие, рассуждение, разум) — формальная наука об общезначимых формах и средствах мысли, необходимых для рационального познания в любой области знания<sup>1</sup>. В формальной логике основная задача сводится к категоризации правильных способов рассуждения (способов обращения к посылкам), что позволяет из истинных посылок всегда получать правильные выводы<sup>2</sup>. Такая же задача решается и в современной неклассической логике, где «изучаются способы рассуждений, проясняющие с точки зрения каждой такой теории, а также их формализацию»<sup>3</sup>. П. Рикер в этой связи видит первоочередную задачу философии в том, чтобы актуализировать философию языка в рамках философии действия, связав эту проблематику с этическими соображениями<sup>4</sup>. Созданная в середине XIX века математическая (символическая) логика сделала язык специальным предметом логического исследования. Причем, в отличие от лингвистики, она интересуется главным образом естественным языком. Внимание к языку со стороны логики переплетается с построением искусственных логических выражений, а также с анализом языка науки. Попытки создания идеального искусственного языка для аналитических целей — это, несомненно, отступление от классического редуционистского анализа. Неслучайно один из многих известных трудов Р. Питерса, основателя аналитической философии образования, написанный совместно с П. Хёрстом, называется «Логика образования»<sup>5</sup>.

## § 1. Диалектическая логика о становлении природы и духа

В диалектической логике Г. Гегелем выделяются несколько иные задачи, чем в формальной: «Логика же, напротив, не может быть в качестве предпосылки ни одной из этих форм рефлексии или правил мышления, ибо сами они составляют часть ее содержания и сначала должны получить обоснование внутри нее. Но в ее содержание входит

---

<sup>1</sup> Новоселов М. М. Логика. — М., 1989. — С. 315.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М., 2002. — С. 154.

<sup>5</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — 147 p.



не только указание научного метода, а и вообще само понятие науки, причем это понятие составляет ее конечный результат: она поэтому не может заранее сказать, что она такое, лишь все ее изложение порождает это знание о ней самой как итог (Letztes) и завершение»<sup>6</sup>. Как видим, целью логики выделяется не выявление формальных правил, которым нужно придерживаться при мышлении, а исследование логичности мыслимого содержания и, соответственно, рассмотрение применения разума. Неслучайно Г. Гегель утверждает следующее: «И точно так же ее предмет, мышление, или, иначе говоря, определение, постигающее в понятиях, рассматривает, по существу, внутреннее; понятие этого мышления образуется в ходе ее развертывания и, стало быть, не может быть предпослано»<sup>7</sup>.

Поэтому логика трактуется Гегелем как «чистая» наука, которая предназначается для устранения противоречий, то есть как диалектика. Соответственно, истина в этом случае есть не только подлинное знание о чем-либо, а «...чистое развивающееся самосознание и имеет образ самости [что выражается в том], что в себе и для себя сущее есть осознанные (gewusster) понятия»<sup>8</sup>. Чтобы показать становление самосознания посредством осознания истины, Г. Гегель различает объективную и субъективную логику: если первая является формой «научного сознания», то субъективная — «теперь уже не внешнее в своем определении, а есть свободное, самостоятельное, определяющее себя внутри себя субъективное, или, вернее, есть сам субъект»<sup>9</sup>. Однако детальное исследование субъекта отсутствует в диалектической логике, вместо этого рассматривается своеобразие субъективного духа в аспекте антропологическом, а именно природной, чувственной и действительной души, что является предметом феноменологии духа, а кроме того, духа теоретического и практического.

Следует иметь в виду, что развитие, по Г. Гегелю, «основывается только на природе чистых сущностей, составляющих содержание логики»<sup>10</sup>. Отсюда следует, что «их самодвижение есть родовая жизнь и представляет собой то, что конституирует науку и изображением чего она является»<sup>11</sup>. Речь идет о самодвижении чистых понятий, в которых осмысливает свою сущность дух, что и является предметом феноменологии. Если учение о понятии Г. Гегеля оказывается

---

<sup>6</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. — М.: 1937.— С. 19.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же. — С. 27.

<sup>9</sup> Там же. — С. 46.

<sup>10</sup> Там же. — С. 5.

<sup>11</sup> Там же.

предметом субъективной логики, то предметом объективной является бытие и сущность. Основная задача последней определяется следующим образом: «...она должна очистить категории, действующие изначально только инстинктивно, как влечения, и осознаваемые духом разрозненно, а стало быть, как изменчивые, пугающие друг друга, доставляющие ему таким образом разрозненную и сомнительную действительность, и этим очищением возвысить его в них, поднять к свободе и истине»<sup>12</sup>. Весьма близкое гегелевскому пониманию предназначения логики можно наблюдать в марксизме, что становится ясным из ее определения: «Логика есть учение не о внешних формах мышления, а о законах развития всех материальных, природных и духовных вещей, то есть развитие всего конкретного содержания мира и познания его, то есть итог, сумма, вывод истории познания мира»<sup>13</sup>. Напомним, что «объективная» логика исследует становление природы и духа и предполагает рассмотрение противоречий, поэтому определяется как диалектика.

## § 2. Преемственность диалектической и аналитической логики

Своеобразие гегелевской диалектической логики заключается в том, что она, в отличие от формальной, обращается к содержанию, как это понятно из трактовки метода философии: «Методом философии может быть лишь движущаяся в научном познании природа содержания, причем вместе с тем эта собственная рефлексия содержания полагает и порождает само его (содержания) определение»<sup>14</sup>. Обратим внимание на гегелевское положение, что «собственная рефлексия содержания» порождает его определения. Такую же трактовку назначения рефлексии находим у Р. Питерса при определении философии: «Философия есть деятельность, которая предназначена для решения определенных вопросов второго порядка, то есть вопросов рефлексивного рода, которые возникают как виды деятельности, как наука, живопись»<sup>15</sup>. Как видим, Г. Гегель и Р. Питерс рассматривают философию как рефлексивную деятельность, которая предполагает внимание к содержанию, что невозможно в формальной логике. Общее заключается в том, что диалектическая логика и аналитическая логика предполагают

---

<sup>12</sup> Там же. — С. 13.

<sup>13</sup> Там же. — С. 27.

<sup>14</sup> Там же. — С. 4.

<sup>15</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. —P. 8.

рассмотрение принципов, правил возникновения и оформления содержания.

Гегелевское отношение к назначению понятия можно показать на примере его трактовки различий рассудка и разума: «Рассудок определяет и твердо держится за свои определения; разум же отрицателен и диалектичен, ибо он порождает всеобщее и постигает в нем особенное»<sup>16</sup>. Применение ума, по Г. Гегелю, заключается в выявлении единства противоположностей, что возможно при рассмотрении анализа их взаимной обусловленности. Анализ понятий, по Г. Гегелю, предназначается для исследования жизни духа, поскольку «в своей истине разум есть дух», а реальность, соответственно, знания, убеждения, действия и мероприятия, есть его воплощение<sup>17</sup>. Тем более что, согласно Г. Гегелю, «сознание есть дух, как конкретное знание, при том что находится в плену у внешности»<sup>18</sup>.

Отношение понятия к «внешности» предполагает рассмотрение «чистых сущностей», что и составляет содержание диалектической логики. В аналитической же философии, в частности в философии образования Р. Питерса, исследование значений понятий имеет прагматическое назначение, что становится ясным при рассмотрении предназначения философии: «Философия связана с вопросами анализа понятий и с вопросами основания знаний, утверждений, действий и мероприятий»<sup>19</sup>. Различие изучения понятий существенное: если в первом случае рассматривается отношение между понятиями с целью показать разрешение противоречий, то во втором — отношения понятия как «основания знаний, утверждений, действий и мероприятий».

Не вызывает сомнения, что онтологизация логики в немецкой классической и аналитической философии существенно различается: если в первой внимание сосредоточено на рассмотрении понятий как чистых сущностей, то во второй ставится задача рассмотрения отношений понятий в их единстве с действиями, которые они обозначают. Это связано с тем, что диалектическая логика основывается на положении о движении понятий, а под развитием понимается становление духа и, соответственно, преобразования реальности. В аналитической же философии отношение понятий и реальности проясняется в процессе концептуального анализа, который опирается на «способность слов взаимодействовать друг с другом вместе со знанием

---

<sup>16</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. — М.: 1937 — С. 4.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же. — С. 4—5.

<sup>19</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972 — P. 8.

случаев, в которых слова применяются»<sup>20</sup>. Предполагается, что познание определяется возможностью влиять на положение дел с помощью языка. В этом аспекте логичным видится результативность речевого воздействия при достижении поставленных целей. Поэтому «логичность» не выводится из законов материи или истории, как в марксистской теории, а выявляется на основе изучения реальности.

### § 3. Онтологизация логики Л. Витгенштейном

Тенденцию онтологизации логики можно наблюдать у Л. Витгенштейна, который по поводу ее назначения высказывается таким образом: «Что-то логичное не может быть только возможным. Логика трактует каждую возможность, и все возможности суть ее факт»<sup>21</sup>. Именно поэтому основной неудачей считается то, что «мы не понимаем логики нашего языка»<sup>22</sup>. Основной же задачей аналитической философии выделяется прояснение значений высказываний, что предполагает рассмотрение их формирования в повседневной речи, поскольку «предложения не могут изображать логическую форму, она отражается в них»<sup>23</sup>. Другими словами, не логические нормы и законы определяют мышление и бытие, а, наоборот, в языке отражается логика мира.

Соответственно, возникает вопрос об истинности высказываний, который Л. Витгенштейн решает таким образом: «Если нам дано предложение, то вместе с этим уже даны результаты всех операций истинности, основанием которых оно является»<sup>24</sup>. Другими словами, нормы истинности не произвольно конструируются, а выявляются на основании исследования высказываний. В этом контексте язык трактуется как инструмент структурирования реальности, поскольку «Картины изображают Ситуации в Логическом пространстве, то есть в Пространстве существования или несуществования Положений Вещей»<sup>25</sup>. Обратим внимание, что логическое пространство одновременно является пространством существования, то есть Картина как осознание реальности становится причиной ее конституирования, то есть установлением должного, того, что должно быть исполнено.

---

<sup>20</sup> Там же. — С. 9.

<sup>21</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М.: 2009. — [2.0121]

<sup>22</sup> Там же. [4.003]

<sup>23</sup> Там же. — [4.121].

<sup>24</sup> Там же. — [5.442].

<sup>25</sup> Витгенштейн Л. Избранные работы — М., 2005.— [2.11].

Именно поэтому, несмотря на то что Л. Витгенштейн критически относится к метафизике, он обращается к метафизическим вопросам и пытается их разрешить, в первую очередь в сфере этики, которая направлена на решение проблем существования. Неслучайно он объявляет этику трансцендентной: «Ясно, что Этика не может быть высказана. Этика трансцендентальна»<sup>26</sup>. В. Руднев комментирует этот фрагмент следующим образом: «Этические предложения, в принципе, мыслятся как сверхценные. Витгенштейн показывает, что все предложения равноценны, и, стало быть, этические предложения не будут никак выделяться среди других (что сводит на нет их ценность как этических утверждений), или они становятся бессмысленными выкриками. «Не спрашивай, а делай» — фраза, услышанная Витгенштейном от одного крестьянина и рассказанная Н. Малкольмом, — вот нравственный смысл учения Витгенштейна»<sup>27</sup>. Обратим внимание, что «сверхценности» являются основным предметом метафизики, при этом, как очевидно из высказывания, они входят в язык, который побуждает действовать по их принуждению, поэтому нужно «не спрашивать, а делать». Роль этики заключается в том, что действие становится возможным благодаря освоению значимости того, что предстоит сделать, поскольку именно осознание позволяет выявить возможные основания совершения действий.

#### § 4. Отношения аналитической философии, метафизики и феноменологии

Чтобы понять своеобразие трактовки логики в аналитической философии, следует также обратить внимание на разграничение Р. Питерсом вопросов метафизики (вместе с логикой и теорией познания) от более специализированного философствования по различным вопросам оценок и действия в таких науках, как история, математика и религия, вместе с эстетикой и социальной философией<sup>28</sup>. Указание на необходимость соотнесения оценок и действий говорит о том, что это, по сути, «прагматическое» философствование. В частности, его предметом является рассмотрение соотношения общественного опыта и его осмысление в значении понятия. Обратим внимание на выделение семи областей использования понятия, среди них: формальная логика и математика, где используются отношения общего

---

<sup>26</sup> Там же

<sup>27</sup> Там же. — С. 213—214.

<sup>28</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — P. 18.

абстрактного вида; этика и эстетика, в которых применяются символические выражения. Все области, по мнению Питерса, связывают категориальные понятия, или категориальные концепции, в которых в целостном виде представлены «раскопки» различных режимов общественного опыта. Именно поэтому исследование значения понятия важно для его совершенствования. Методологические предпосылки для исследования значений содержатся в феноменологии Э. Гуссерля, а именно в тезисе тождественности ноэзы и ноэмы: «Логическое значение есть выражение. Гласящие слова могут именоваться выражением только потому, что выражают принадлежащее им значение — в таковом изначально заключено выражающее. «Выражение» — форма примечательная; она позволяет приспособить себя ко всякому «смыслу» (ноэматическому «ядру»), возвышая таковой до царства «логоса», до царства *понятийного*, а тем самым «*всеобщего*»»<sup>29</sup>.

Обратим внимание, что предметом исследования в аналитической философии образования Р. Питерса является именно царство «логоса», то есть *понятийное*. Чтобы обосновать это положение, приведем трактовку отношений ноэтических и ноэматических аспектов в гуссерлевской феноменологии: «В ноэтическом аспекте рубрикой «выражающее» будет обозначаться особый слой актов — такой, к какому возможно своеобразно приспособлять и с каким возможно замечательным образом сливать все прочие акты, именно так, что любой ноэматический смысл акта, а стало быть, заключающаяся в таковом сопряженность с предметностью отображается в ноэматическом аспекте выражения «*понятийно*». Перед нами своеобразная интенциональная среда, по своей сущности отмеченная тем, что она способна, так сказать, отражать по форме и содержанию любую иную интенциональность, отображая таковую в своем собственном окрашивании и при этом вводя в нее свою собственную форму «*понятийности*»»<sup>30</sup>. Ноэтический акт, в котором показывается значение, имплицитно заданное в значении понятия слитно с ноэматическим смыслом, иначе говоря, осмысленностью общественного опыта по Р. Питерсу.

Обратим внимание, что слитность ноэзы и ноэмы обозначены в концепте, в котором понятие не только предстает в осмысленности, но и реализуется в действии. Возвращаясь к Э. Гуссерлю, отметим, что наличие их тождества не является предпосылкой для полноты воплощения значения, что предполагает модальные преобразования в

---

<sup>29</sup> Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. — М., 1999. — С. 247.

<sup>30</sup> Там же. — С.247-248.

сфере логического выражения: «Полное прояснение принадлежащих сюда структур доставляет значительные трудности. Уже признание того, что после абстрагирования от чувственного слоя гласящих слов в наличии действительно остается еще одно наслоение такого же вида, как предполагали мы это здесь, стало быть, в любом случае — даже и в случае сколь угодно неясного, пустого, чисто вербального мышления — слой выражающего означения и нижний слой выражаемого, — уже это дается нелегко, а тем более уразумение сущностных взаимосвязей всех этих наслоений»<sup>31</sup>.

Э. Гуссерль говорит о сложностях взаимодействия различных слоев выражения, тогда как Р. Питерс решает эту же проблему при рассмотрении отношений концептов. Об этом свидетельствует ориентация на контовское понимание роли знания на позитивной стадии, выявление роли фактов и их постоянных связей, что является предпосылкой ясности и однозначности высказывания<sup>32</sup>. Это требование предполагает необходимость прояснения значения понятий. Р. Питерс следует этому правилу в аналитическом исследовании, а «простое объяснение частного или общего факта» определяется как способность создавать концепции. Он обращает внимание на то, что использование слова соответствующим образом является сложным процессом, поскольку характер его применения определяет правильность (истинность) действия. Это есть основное правило, сформулированное О. Контом: «Отныне она (логика. — А. В.) признает основное правило, что всякое предположение, которому недоступно точное превращение в простое объяснение частного или общего факта, не может представлять никакого реального или понятного смысла»<sup>33</sup>.

## § 5. Логическое обоснование общественного опыта в концепте

Аналитическая философия образования, основателем которой считается Р. Питерс, возникла в середине XX века. Его начинания становятся стимулом для исследований его последователей, а именно: М. Оукшота, Д. Уайта, Д. Хамлина, П. Хёрста, И. Шеффлера и др.<sup>34</sup>. Одна из самых известных работ Р. Питерса, которая написана совместно

---

<sup>31</sup> Там же. — С.248—249.

<sup>32</sup> Peters R. S. *The Philosophy of Education*. — London, 1973. — P. 6.

<sup>33</sup> Конт О. *Дух позитивной философии. Слово о положительном мышлении*. — М., 2011. — С. 6.

<sup>34</sup> Reading R. S. *Peters Today: Analysis, Ethics and the Aims of Education*. — London, 2011. — P. 26

с П. Хёрстом, называется «Логика образования»<sup>35</sup>. При знакомстве с ней возникает вопрос, что понимается под логикой, поскольку очевидно, что она не имеет ничего общего с формальной. Напомним, что И. Кант разграничивает логику общего и частного применения рассудка<sup>36</sup>. Логика образования предполагает выявление «правильного мышления о предметах определенного рода». Близкие задачи ставит диалектическая логика, о чем говорит определение Г. Гегелем сознания как духа, как конкретного знания, что находится в плену у внешнего<sup>37</sup>. Поэтому при рассмотрении своеобразия логики образования Р. Питерса есть необходимость показать ее общие черты с диалектической, которая сформировалась в немецкой классической философии, а впоследствии превратилась в марксизме в исторический материализм. Г. Гегель, рассуждая о ее назначении, обращает внимание на то, что давно уже исчез предрассудок, что логика «учит мыслить», что главную опасность для нее представляет дух практицизма, который уничтожает метафизику<sup>38</sup>. Отметим, что именно «дух практицизма» доминирует в аналитической философии, поскольку в философии образования Р. Питерса ставится задача исследования продуктивного применения понятия в такой языковой игре, как образование.

Поскольку языковой игрой является образование, постольку «Логика образования» начинается с рассмотрения логического обоснования выбора профессии учителя. Одно из них, по Р. Питерсу, связано с природой образования, в том числе в аспекте возможности осуществления материальных стимулов и обретения определенного социального статуса, которые рассматриваются как внешние факторы. Другая обусловленность, внутренняя, — это желание быть с детьми. С психологической точки зрения, отмечает философ, это желание доминировать, что оценивается им как отказ «войти во взрослую жизнь». Такие причины относятся к бессознательным, не имеющим отношения к содержанию педагогической деятельности, как и медицинские цели, такие как укрепление здоровья и профилактика заболеваний. Выше приведенная критика выбора профессии учителя говорит о том, что аналитическая философия образования является разновидностью третьего позитивизма или неопозитивизма.

При исследовании концепта «наказание» философ рассуждает следующим образом: «Другими словами, мы, вероятно, будем

---

<sup>35</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — 147 p.

<sup>36</sup> Кант И. *Дух позитивной философии. Слово о положительном мышлении*. — М., 2011. — С. 91.

<sup>37</sup> Гегель Г. В. Ф. *Сочинения: в 14 т.* — М., 1937. — Т. 5. — С. 4-5.

<sup>38</sup> Там же. — С. 2.



утверждать, что человек правильно понимает понятие «кара», если оно может связать слово «наказание» правильно. То есть такие слова, как «боль» и «вина», следует применять для корректировки осмысления необходимости наказания. Но отсутствие способности правильного использования слова не означает, что отсутствует понимание значения понятия. Человек может, например, расстроиться, когда видит случаи бессмысленной жестокости, но не беспокоиться, когда наблюдает случаи применения наказания; но по той или иной причине не знает обоснования словам, которые были разработаны для маркировки этих различий»<sup>39</sup>. Поэтому для выявления оснований применения наказания выдвигается требование правильно осознавать значение действия «наказания», даже если еще отсутствует ясное понимание термина «наказание».

Необходимость концептуального анализа, по Р. Питерсу, заключается в том, что он позволяет понять предназначение понятия в познании и продуктивность его использования в социальной практике. Хотя обращение к нему не предполагает прояснения образа, возникающего при восприятии, несмотря на наличие способности соотносить слова и иметь представление их применения. В этом положении он опирается на Л. Витгенштейна, который критически относился к концепциям, постулирующим наличие такой обусловленности. По этому поводу З. А. Сокулер отмечает следующее: «Среди тех философских воззрений на язык, беспочвенность которых хочет показать Витгенштейн, особо важное место занимают концепции, связывающие работу языка с работой ментальных механизмов в голове человека. Они рассматривают язык как **перевод** во внешний план вполне определенных и четко структурированных процессов; объясняют связь слова и его значение через некие гипотетические психические механизмы; считают, что значения слов — это образы, возникающие в сознании в результате ассоциативной связи со словом и т. п.»<sup>40</sup>.

Обусловленность слова и действия, понятия и его применения в практике в аналитической философии нашло выражение в понятии «концепт». Трактовка этого понятия Р. Питерсом основывается на концепции языка позднего Л. Витгенштейна, согласно которой значение понятия формируется в процессе его применения. Поэтому концепт понимается как совокупность операций, которые включают в себя обращение к языку как целому посредством рассмотрения связи понятий и действий, которые они предусматривают. Таким образом,

---

<sup>39</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 6.

<sup>40</sup> Сокулер З. А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX в. — Долгопрудный, 1994. — С. 53.

можно сказать, что индивидуум имеет концепт, если он может соотносить слово с другими словами, которые могут корректно использоваться в данном случае, например, слово «наказание» философ соотносит со словами «вина», «боль»<sup>41</sup>. Это объясняется тем, что язык рассматривается как основное средство, с помощью которого люди могут понимать друг друга.

Понять концепт, по Р. Питерсу, означает определить, как можно использовать понятие, поскольку люди применяют слова для того, чтобы достигнуть неречевых целей, употребляя их как инструменты для выполнения «специфических рабочих действий в общественной жизни»<sup>42</sup>. Поэтому, чтобы понять общий принцип концепта, необходимо придерживаться правила, которое будет определять, как именно данное понятие будет использоваться в той или иной ситуации<sup>43</sup>. Соответственно, в аналитической философии образования ставится задание анализа основных концептов, которые имеют непосредственное отношение к концепту образования. Предполагается, что именно это поможет решить образовательные проблемы и улучшить учебную практику и политику государства в этой сфере. Для этого используется концептуальный анализ, хотя Р. Питерс предупреждает о его сложности, о том, что не всегда можно быть уверенным относительно правильности поиска логически необходимых условий для использования слова<sup>44</sup>.

## § 6. Назначение концептуализации

Продуктивное использование слов (понятий или концептов) рассматривается Р. Питерсом как «иметь концепцию». При этом он подчеркивает, что правильного применения слов еще недостаточно, необходимо также знание принципа, следование которому помогает достигнуть необходимого результата, а кроме этого, следует определить общественный критерий использования слова. Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) предполагает выявление оснований деятельности, что возможно при поиске определений того или иного морального свойства, как это делал Сократ, — напоминает Р. Питерс. Выявление принципа как основания деятельности является целью метафизики как учения о первых началах, по Аристотелю. Отличие

---

<sup>41</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — P. 17.

<sup>42</sup> Там же. — С. 7.

<sup>43</sup> Там же. — С. 28.

<sup>44</sup> Там же. — С. 6.

аналитической философии заключается в том, что поиск первых основ происходит не посредством выдвижения умозрительных аргументов, а при исследовании значения понятий и их соотнесения между собой, что позволяет устранить их противоречивость и неопределенность.

Чтобы проиллюстрировать значение знания принципа, он обращается к опыту Сократа, который стремился выявить слабые места в моральных «определениях». Р. Питерс выдвигает положение, что условием правильного понимания понятия является рассмотрение ситуаций, в которых использование слова является логически необходимым для их понимания. Именно для этого существует потребность в создании «прочного корпуса» определений. При этом сильным считается только символическое определение, которое, по его мнению, указывает на явные характеристики. Проблема состоит в том, что язык постоянно изменяется, поскольку является «формой жизни», поэтому не всегда можно выяснить логические условия использования слова. Трактровка языка как «формы жизни» принадлежит позднему Л. Витгенштейну, на что обращает внимание В. Руднев, который отмечает следующее: «Если в «Трактате» язык — логическая абстракция, то в поздних произведениях Витгенштейна язык — это *форма жизни*»<sup>45</sup>. Кроме этого, чтобы правильно использовать слово, необходимо концептуализировать, то есть проявить «понимание принципа, который позволит осуществить предполагаемое»<sup>46</sup>.

Требование «знания принципа» говорит о том, что Р. Питерс опирается на концепцию сознания Г. Райла, которая побуждает к установлению правил, описывающих диспозицию, то есть точку зрения на мир, назначение самого себя, определение целей и задач. Логичность, по Г. Райлу, проявляется в способности привести весомые аргументы, выявить ошибки, а не в признании формул логики. Главное внимание, по его мнению, должно быть направлено на прояснение логики оценочных понятий. Формальной логике противопоставляется символическая, которая определяет мотивы и их реализацию<sup>47</sup>. Задачей теории познания выделяется функциональный анализ понятий, утверждений и доказательств, поэтому философская теория трактуется как «логика наук». Естественно, что такая логика не предполагает формализацию, поэтому Г. Райл очень критически относится к ней: «Некоторые из тех, кому мечта поборника формализации представляется всего лишь мечтой — а я принадлежу к их числу, —

---

<sup>45</sup> Руднев В. П. Божественный Людвиг. Витгенштейн: Формы жизни. — М., 2002. — С. 155.

<sup>46</sup> Там же.

<sup>47</sup> Райл Г. Понятие сознания. — М., 2000. — С. 94.

утверждают, что логику повседневных утверждений, и даже логику утверждений ученых, юристов, историков и игроков в бридж, в принципе невозможно адекватно представить посредством формул формальной логики»<sup>48</sup>. Поэтому философ обращает внимание на то, что даже следование правилам имеет относительный характер, более существенное значение имеет соблюдение определенной методологии<sup>49</sup>.

Использование обычного языка зависит от того, насколько успешно слова используются в различных сочетаниях, которые подчиняются определенным «правилам», регулирующим лингвистические конвенции, положение, которое отстаивает Л. Витгенштейн. Язык является средством понимания и общения, с помощью которых происходит сочетание вещей друг с другом. Это необходимо для того, чтобы понять концепцию, по Р. Питерсу, иметь возможность принимать участие в ее жизни и, соответственно, иметь представление о ее формах. Концептуализация, следовательно, предусматривает, каким образом физическое лицо реализует себя в жизни. Продуктивная самореализация поэтому возможна при наличии осознания значения понятия. Трудности заключаются в том, что речь «не может фиксироваться таким образом». Поэтому понимание концепции предусматривает участие в рассмотрении вопроса, что означает понятие.

По этому поводу Р. Питерс приводит пример ситуации, в которой человек хочет определить виновность. Для этого он должен быть знаком с термином «наказание», а также иметь представление о том, что он означает в обычном употреблении слова. Но этого недостаточно, поскольку такое знание не определяет некое душевное состояние человека. Человек может лишь иметь доступ к своим чувствам в рамках конкретных концепций, которые он использует для их выражения. Чтобы разобраться в своих ощущениях, человек должен думать о том, что он имеет в виду под такими понятиями, как стыд, наказание, вина. Надо думать о том, как они использовались в прошлом и как это повлияло на общее восприятие человека, «специализированное использование в личных целях»<sup>50</sup>. Таким образом, с помощью языка создается общее понимание реальности: люди понимают друг друга, окружающий мир. Другими словами, человек схватывает суть вещей посредством концептов. Если лица достигают общего понимания, они должны реагировать на использование другими их собственных терминов в их концептуальных мирах. Понятно, что абсолютно идентичных концептуальных миров не существует, а есть, скорее,

---

<sup>48</sup> Там же. — С. 272.

<sup>49</sup> Там же. — С. 53.

<sup>50</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — P. 25.

определенные общие точки соприкосновения. Таким образом, понимание одним человеком концептов другого очень важно, поскольку это является основой создания любого сообщества с концептуальными мирами каждого из участников. Разговор учителя с учеником поможет лучше понять круг концептов, относящихся к обучению. Но при этом следует иметь в виду возможные трудности в этом процессе, наличие коммуникативных барьеров между ними.

Тем не менее именно концептуальный анализ, по мнению Р. Питерса, помогает обозначить, что является значимым в нравственном убеждении. Благодаря рассмотрению концептуальных схем проявляются определенные нормы и убеждения, становится возможным изучение их обусловленностей, а также поиск критериев для их обоснования. Таким образом, соотнесение понятий всегда связано с вопросом морального обоснования деятельности. Однако без интереса в ней не будет «исходной точки» концептуального анализа. Человек не может использовать принуждение без потребности прояснения моральных вопросов. Однако, отмечает исследователь, это не означает, что философы могут делать лишь абстрактные обоснования смыслов существования, что довольно похоже «на высокоуровневую проекцию плана дома. Запросы на этом уровне могут развиваться в зависимости от уровня автономии»<sup>51</sup>.

В этой связи Р. Питерс приводит пример анализа концепта «наказание», выделяя при этом два важных момента. Первый — анализ позволяет видеть, как концепт связан не только с другим концептом, но и с формой жизни и ролью боли в нашей жизни. После него человек начинает лучше понимать нормы социальной жизни. Второй относится к анализу структуры концепта. При этом происходит расширение, поскольку он раскрывает связи основных моральных предписаний. Поэтому, говоря о концептуальном анализе, Р. Питерс отмечает, что философия должна изучать использование слов для того, чтобы рассмотреть, какой принцип или принципы регулируют их использование. Если это можно сделать, тогда можно сказать о том, что скрывает концепт<sup>52</sup>. Сложность при этом заключается в том, что язык

---

<sup>51</sup> Приведем следующую цитату: «...доказано, что ученик имеет свою собственную мотивацию в том, что выявление вещей, решение проблем и избавление от непоследовательности являются увлекательными в них самих. Никакой внешний источник не является необходимым, чтобы объяснить такие виды деятельности. Но если такая форма мотивации будет обращена к детям, то намного больше потребностей надо знать в деталях относительно особенностей того, что нужно выучить...». — Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. — London, 1972. — С. 66

<sup>52</sup> Там же. — С. 6.

постоянно изменяется. Это объясняет то, что в своих ранних трудах Р. Питерс пытался изучать индивидуальные отношения понятий в пределах их применения в языке. Позже он критиковал такой подход, считая его недостаточным, отмечая, что философское исследование должно включать в себя выводы психологических и социологических исследований, что требует рассмотрения взаимосвязи образования и личности, ценности и знания, образования и воспитания, именно поэтому выдвигается требование опираться на другие дисциплины и изучение использования обыденного языка.

### § 7. Обоснование критерия логичности

Требование логичности использования понятия свидетельствует о том, что не всякое высказывание можно считать правильным. Возникает вопрос точного его применения, для ответа на который и предназначается концептуальный анализ. Он включает в себя ряд процедур, а главной из них является правильное соотнесение понятий (концептов) между собой, при выполнении которой, по Р. Питерсу, можно считать, что создана концепция<sup>53</sup>. Кроме этого, логичность проявляется в способности правильно использовать слова, что предполагает процедуру рассмотрения условий их оправданного употребления, для чего необходимо создать прочный корпус определений, которые могут быть получены при рассмотрении условий применения понятия. Согласно теории «языковых игр» Л. Витгенштейна, это возможно при исследовании условий, правил и результатов деятельности, в данном случае образовательной. Только в этом случае выяснится, в какой мере использование понятий логически оправданно и, соответственно, правильно, есть понимание принципа, который позволяет что-то сделать.

«Знание принципа» указывает на социальный критерий, согласно которому нечто совершенное признается истинным в конкретной ситуации определенным сообществом. Для этого необходимо выявление критериев целенаправленного поведения, которые должны быть рассмотрены по отношению к целям, возникающим в социальной жизни. Именно поэтому, по Р. Питерсу, концептуальный анализ предполагает исследование состояний нравственного сознания. Соответственно, возникает потребность в постановке этических вопросов, поскольку только таким образом можно прояснить истинность высказываний, в которых выражаются требования для

---

<sup>53</sup> Там же. — С. 9.

поступков. Это побуждает обратиться к решению первых вопросов, то есть к метафизике. Вопросы этического характера решаются в аналитической философии образования Р. Питерса в соответствии с основными положениями прагматизма, о чем свидетельствует следующее требование к концептуальному анализу: «Мы должны прояснить вещи и виды решений, с которыми мы сталкиваемся, оправдать действия, с помощью которых отстаивают интерес»<sup>54</sup>.

То есть этическое оправдание находится в зависимости от результатов действий, от своеобразия которых они оцениваются, а именно принимаются или, наоборот, рассматриваются как неудовлетворительные. Поэтому любая деятельность, в том числе и образовательная, к исследованию которой обращается Р. Питерс, не может соответствовать нормам истинности в традиционном смысле, например, нормам абсолютной этики. Это связано с тем, что правила языковой игры постоянно меняются в соответствии с трансформацией интересов участников и своеобразия возникающих ситуаций, тем более что каждая отдельная игра включается в семейство игр. Поэтому становится актуальным выявление принципов или оснований, которые принимаются как отвечающие здравому смыслу, в соответствии с принципами этики Дж. Мура<sup>55</sup>. Логика приобретает онтологическое назначение, поскольку предполагает рассмотрение прагматических контекстов, на необходимость исследования которых обратил внимание еще Аристотель. Из вышесказанного понятно, почему Р. Питерс различает концептуальный анализ, объектом которого является выявление связи между понятиями в рамках определенной формы дискурса, и философское обоснование, целью которого является предоставление убедительных этических аргументов для обоснования концепции. По его мнению, слова приобретают собственный смысл в рамках конкретных культур и исторических периодов. Это объясняет то, что термин «образование» в течение своей истории использовался для обозначения обучения или воспитания детей в различных значениях<sup>56</sup>.

С точки зрения Р. Питерса, сила аналитического подхода заключается в том, что он обеспечивает четкое разграничение понятий на основе изучения контекста, в результате чего происходят концептуальные уточнения, которые способны корректировать содержание деятельности учителей. Тот факт, что человек узнает больше о продуктивности использования им понятий, вызывает новый вопрос о природе философии и ее роли в образовании. Ее назначение в

---

<sup>54</sup> Там же. — С. 15.

<sup>55</sup> Мур Дж. Принципы этики. — М., 1984. — 328 с.

<sup>56</sup> Различие этих значений будет показано в заключительной главе.

данной сфере — предоставлять педагогам возможность задуматься о том, что они имеют в виду под преподаванием и обучением. Поэтому перспективные учителя, по мнению основателя аналитической философии образования, должны иметь возможность правильно использовать концептуальный анализ именно с помощью философов образования в качестве гидов и партнеров по диалогу для оценки своей образовательной деятельности.<sup>57</sup> Тем самым философские размышления о концептах помогут личности понять суть действий, которые она выполняет. В этом смысле очень важно, подчеркивает философ, поддерживать интерес к изучению концептов, поскольку такой поиск порождает концептуальное любопытство, заинтересованность в позитивных результатах педагогической деятельности и, соответственно, уверенность — качества, которые являются определяющими в процессе формирования педагогического опыта.

При определении целей и задач концептуального анализа очень важно обосновать исходные положения, которые будут определять его формы и операции. Обратим внимание, что Р. Питерс не пошел путем своего критика Дж. Вудса, который предназначением логического анализа считал соответствие высказанного способам нашего выражения мыслей<sup>58</sup>. В парадигме последнего предусмотрены необходимые условия для правильного использования слов. В статье «Цели образования — концептуальное исследование» Р. Питерс реагирует на критику Дж. Вудсом его анализа концепта образования следующим образом: «Мы разработали определенные способы выражения мыслей, в которых используем слово «образование», а не «подготовка учеников». Теперь, учитывая, что способ выражения показывает такую разницу, я сделал вот что — прояснил различия, которые лежат за пределами слов. Действительно, главное — прояснить, определить контуры концепций, которые возникли»<sup>59</sup>.

Дж. Вудс выдвигает обвинение Р. Питерсу в том, что он обеспечивает де-факто анализ того, как людьми используется термин «образовательные цели» только для того, чтобы добиться чего-то далекого в далеком будущем. В ответ Р. Питерс отмечает, что он имеет в виду анализ концептуальных связей, который необходим для того, чтобы показать, что более сложные понятия не всегда означают именно

---

57 Kleing J. R. S. Peters' Use Of Transcendental Arguments // Journal of Philosophy of Education. — Vol. 7: . — pp.149–166

58 Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972.— P. 30.

59 Там же.



то, что попадает под их денотатный смысл<sup>60</sup>. В данном случае Р. Питерс неявно обращается к философскому наследию Л. Витгенштейна, который говорил об использовании концептов внутри разговоров («языковые игры как формы жизни»), показывал, что в данных формах жизни есть доминирующие способы использования слов, а также производные от них.<sup>61</sup>

Одним из центральных положений концептуального анализа Р. Питерса является разграничение между значением образования и его содержанием. Он подчеркивает, что содержание образования отличается от медицины, в которой существует широкий консенсус относительно того, что означает «быть вылеченным»; такого консенсуса не существует относительно значения «быть образованным». В своей статье «Образование как инициация»<sup>62</sup> он отмечает, что «образование, преодолевая собственные границы, становится действительно безграничным. Ценность образования определяется имплицитно заложенными в нем принципами и стандартами. Быть образованным человеком не значит достичь своей цели, это значит совершать бесконечное путешествие, каждый раз пытаясь достичь новых горизонтов.

---

<sup>60</sup> Там же. — Р. 45.

<sup>61</sup> Приведем по этому поводу цитату: «...ведь откуда нам знать, какие образцы выставлять в поиске сходств? Почему Витгенштейн не привел садоводство или женитьбу в качестве примеров игр? Разве это не показывает, что существует более общий принцип, который лежит в основе называния вещей «играми», который он, возможно, не разглядел? Можно было бы поспорить, что садоводство или бракосочетание могли бы кем-то классифицироваться как игры... необходимым условием названия чего игрой является, несомненно, то, что оно должно быть деятельностью, которой восхищаются несерьезно. «Несерьезно» не означает, что игроку не хватает вовлечения в нее или что он не обращает на нее внимания. В определенной степени, это означает, что он может чувствовать ее как часть «дела образа жизни». Он не занимается ею через обязанность или рассудительность или по любой другой причине. Этот пример приводит к двум вопросам, которые сам Витгенштейн выдвинул. Первый заключается в том, что мы не должны искать определяющих характеристик любым простым стереотипным способом с парадигмой именно одного типа слова перед нами. Второй вопрос заключается в том, что понятия могут быть понятными только в отношении других понятий. «Несерьезное» должно быть по отношению ко всей семье понятий, расположенных под «серьезным...». Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education* – London, 1972. – Р.128.

<sup>62</sup> Peters R. S. *Education as Initiation*. R. D. Archambault (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. — London, 1965. — Pp. 87-111.

## § 8. Логичность как критерий при обосновании целей

Итак, в аналитической философии происходит онтологизация логики, наличие которой можно увидеть в следующем тезисе Л. Витгенштейна: «Логика никакая не теория, она отражение мира»<sup>63</sup>. Эти тезисы В. Руднев описывает следующим образом: «Логика не теория, потому что теория должна по-новому освещать старые Факты, а Логика в Форме своих Тавтологий отображает Логическую Форму Мира. Она имеет дело с Фактами: поэтому, являясь границей Мира, очерчивает Мир, чертя его схему»<sup>64</sup>. Каким образом происходит это «очерчивание», можно увидеть посредством обращения к следующему высказыванию Р. Питерса: «Цели должны быть детерминированы ко всему остальному, поэтому они часто рассматриваются как означающие. Но в случае учебной программы, если смотреть с ее точки зрения, используемые средства могут быть и часто тесно взаимосвязаны с результатами»<sup>65</sup>.

Тезис «логика находится по ту сторону опыта» трансформируется у Р. Питерса в требование логичности, а именно: чтобы «цели были детерминированы до всего остального», то есть «используемые средства могут быть тесно связаны с результатами». В этом контексте важно замечание, что «философия стремится очертить характер и взаимосвязь целей». <sup>66</sup>Логика, рассматриваемая таким образом, приобретает онтологическое предназначение. В самом общем плане оно совпадает с тем, как обозначил цель метафизики Аристотель — поиск первых причин. Обратим внимание, что их знание позволяет быть мудрым: «Но все же мы полагаем, что знание и понимание относится больше к искусству, чем к опыту, ибо мудрость у каждого больше зависит от знания, и это потому, что первые знают причину, а вторые нет»<sup>67</sup>. В самом деле, «обладающие опытом знают «что», но не знают «почему», владеющие же искусством знают «почему», то есть знают причину»<sup>68</sup>. При этом знание причины, по Аристотелю, необходимо для достижения цели, что ясно из определения метафизики как первой науки: «И наука, в наибольшей мере главенствующая и главнее вспомогательной, — та которая познает цель, ради которой надлежит действовать в каждом

---

<sup>63</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М.: 2009. — [6.13].

<sup>64</sup> Людвиг Витгенштейн. Избранные работы. — М., 2005. — С. 200.

<sup>65</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — С. 26

<sup>66</sup> Evers C.W. Analytic Philosophy of Education: From a Logical Point of View. Educational Philosophy and Theory, 1979. — Vol.12. — pp.1-15

<sup>67</sup> Аристотель. Сочинения: в 4 т. — М.: 1976. — Т. 1. — С. 25.

<sup>68</sup> Там же. — С. 26.

отдельном случае, эта цель есть в каждом отдельном случае то или иное благо, а во всей природе вообще — наилучшее»<sup>69</sup>. При обращении к трактовке первых причин Аристотелем становится очевидным неаристотелизм аналитической философии в целом и аналитической философии образования Р. Питерса в частности. В качестве подтверждения можно привести его характеристику концептуального анализа: «Концептуальный анализ помогает нам разобраться, что подразумевается в нашем моральном сознании. Но также он помогает нам постоять немного, отдохнуть и подумать о статусе действия, о котором эти слова свидетельствуют»<sup>70</sup>. Прояснение статуса действия состоит в выявлении его целесообразности и соответствии морали, говоря словами Аристотеля, «является ли оно благом». В этой связи вполне объяснимо рассмотрение интересов детей, иными словами, личных целей, которые показываются со стороны просветления неопределенности целей образования. Обратим внимание, что как благо выделяется следование моральным принципам, которыми следует руководствоваться учителям, то есть быть доброжелательными, справедливыми, уважать личность и не ограничивать ее свободу.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Там же. — С. 27.

<sup>70</sup> Peters R. S. Education and the Education of Teachers. — London, 1977. — P. 13.

<sup>71</sup> Peters R. S., White, J. P. The Philosopher's Contribution to Educational Research // Educational Philosophy and Theory. — Vol.1: — PP.1–15.

## ГЛАВА II. ВЫЯВЛЕНИЕ СЕМЕЙСТВА СХОДСТВ КАК ИСХОДНЫЙ ПУНКТ ЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В середине XX столетия в Великобритании получил распространение логический анализ, предложенный философами, исследующими естественный язык, а именно: Дж. Муром, поздним Л. Витгенштейном, Дж. Остином, Г. Райлом, Дж. Уиздомом, П. Стросоном. Его обоснование содержится в «Философских исследованиях» Л. Витгенштейна<sup>72</sup>. В нем речь не предстает статичной, а представляет собой форму жизни. Предполагается, что можно использовать определенное слово, однако условие его применения, которое для него должно быть установлено, не всегда четкое, — случаи, которые Л. Витгенштейн назвал «языковыми играми». В их рамках слова формируют «семью», связанную «сложной системой сходств и перекрестков». При этом не существует единой характеристики или группы характеристик, к которым все игры относятся, чтобы называться таковыми. Их своеобразие Л. Витгенштейн определяет следующим образом: «Необходимым условием для того, чтобы назвать что-то «играми», является причастность этого к «несерьезным» аспектам жизни — того, что не может признаваться его частью»<sup>73</sup>. Л. Витгенштейн также использует понятие «концепт»: «Концепты могут быть поняты в отношении других концептов, например, «несерьезный» может быть понятным в отношении целой семьи концептов «серьезного»<sup>74</sup>. Возможность исследования концептов, которая отстаивается Р. Питерсом, в значительной мере определяется трактовкой изоморфизма Л. Витгенштейна, которую К. А. Родин характеризует следующим образом: «Основным для теории изоморфизма является внутреннее отношение между предложениями и положением вещей. Заметим, что первое имеет внутреннее отношение и факты, потому что факт имеет внутреннее отношение к положению вещей. То есть предложение соотносится с фактами, во-первых, внешним образом, так как существование того или иного положения вещей не предзадано, а во-вторых, внутренне оно отображается своей логической формой положения вещей, существование которого определяется и потенциально является фактом»<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup> Витгенштейн Л. Философские исследования. — М., 2009. — 463 с.

<sup>73</sup> Там же. — С. 167.

<sup>74</sup> Там же.

<sup>75</sup> Родин К. А. Постметафизика и внутренние отношения в Логико-философском трактате Л. Витгенштейна // Вестн. Томского гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. — 2014. — № 2 (26). — С. 175.

## § 9. Трактовка концепта в аналитической философии

В аналитической философии «концепт» трактуется по-разному. Концептом называют содержание понятия, смысловое значение имени (знака), которое отличается от самого знака и от его предметного значения (денотата, объема понятия). Концепт также соотносят с «понятием» и «сигнификатом»<sup>76</sup>. В семантической концепции Р. Карнапа между языковым выражением и соответствующим ему денотатом (что обозначается именем «объект») появляются абстрактные объекты, называемые концептами. Следует уточнить, что под языковым выражением он понимает определенное выражение как способ обозначения индивида (объект любого вида). Кроме того, Р. Карнап, представитель логического позитивизма и философии науки, употребляет термины «экстенционал» и «интенционал»: «...экстенционалом индивидного выражения является индивид, к которому он принадлежит, а его интенционалом является выраженное им понятие нового рода, которое мы называем индивидным концептом»<sup>77</sup>. Это говорит о том, что формалистские концепции языка его предшественников (в частности, Г. Фреге и Б. Рассела) не смогли избежать парадоксальных ситуаций, а потому нуждаются в пересмотре. Развивая идеи Р. Карнапа и собственные семантические идеи, в поздний период творчества Л. Витгенштейн понял, что анализ речи не может быть адекватно проведен лишь на уровнях синтаксиса и семантики. Кроме того, формализация как таковая, в соответствии с теоремами К. Гёделя о неполноте, оказалась ограниченной в своих возможностях. Для того чтобы осмыслить значение логико-семантических категорий, следует обратиться и к прагматичному измерению языка, формализация которого не всегда оказывается возможной или, по крайней мере, нуждается в качественно новых нестандартных подходах, которые тогда еще не были созданы<sup>78</sup>.

Американский аналитический философ С. Лоренс среди многообразия ответов на вопрос, что представляет собой концепт, выделяет две доминирующие точки зрения. Согласно первой, концепты — это ментальные репрезентации (*mental representations*), согласно второй — абстрактные объекты (*abstract objects*)<sup>79</sup>. Зависимость

---

<sup>76</sup> Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 593.

<sup>77</sup> Там же. — С. 760

<sup>78</sup> Карнап Р. Преодоление метафизики логическим анализом языка // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология). — М., 1998. — С. 54

<sup>79</sup> Laurence S. The Ontology of Concepts — Abstract Objects or Mental Representations? — *Noûs*, 2007. — Vol. 47. — Iss. 4. — P. 570.

содержания репрезентаций от условий и цели деятельности выражается в противопоставлении знания и репрезентации Ж.-Ф. Ришаром: «Репрезентации имеют переходный характер: когда задача выполнена, они заменяются другими репрезентациями, которые связаны уже с другими задачами»<sup>80</sup>. Профессор Гарвардского университета С. Карри выделяет два типа концептуальных репрезентаций: те, что встроены в системы основного познания, и те, которые включены в системы явного знания. При этом делается акцент на том, что новые репрезентации возникают на основе существующих, однако эти новые структуры имеют более выразительную силу и несовместимы с предыдущими. Этот процесс С. Карри называет концептуальной эволюцией, отмечая, что она приводит к важным теоретическим сдвигам. Определение концептов как ментальных репрезентаций означает то, что они представляют собой единицы мысли, составные части убеждений и теорий<sup>81</sup>.

Американский философ аналитической традиции Н. Гудмен отмечает, что концепция без восприятия является пустой, а восприятие без концепции — полностью бездеятельным. Предикаты, картины, схемы могут существовать без их применения, однако содержание исчезает без формы. Слова могут существовать без мира, однако не может быть никакого мира без слов и других символов. Говоря о связности как о неотъемлемой стандартной составляющей любого предмета, он отмечает, что концепт в данном случае является средством заполнения интервала между двумя отдельными объектами или событиями. Если так или иначе не удастся перцептуально или концептуально заполнить интервал между двумя отдельными объектами, то сознание «протестует» против их объединения в единое целое<sup>82</sup>.

Субъективный аспект концепта рассматривается Д. Дэвидсоном, американским философом, представителем аналитической философии языка. Он характеризует концептуальный релятивизм как достаточно экзотическую концепцию, которая является средством координации концептов разных людей. Для понимания отдельного суждения необходимо рассмотреть всю систему идей и положений, в которую данное суждение включено. По мнению Дэвидсона, должна существовать определенная нейтральная основа или общая координирующая система, для того чтобы люди с разными

---

<sup>80</sup> Ришар Ж.-Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. — М., 1998. — С. 101.

<sup>81</sup> Carey S. The Origin of Concepts — Oxford, 2009. — P. 321.

<sup>82</sup> Гудмен Н. Способы создания миров. — М., 2001. — С. 254.

концептуальными схемами имели возможность общаться. Концепты способны заставить различать разные предметы, которые существуют вокруг, они отмечают отличия, важные для большинства людей. Они вынуждают более эффективно использовать коммуникацию и создают нормы поведения, которых придерживаются в современном обществе<sup>83</sup>. О субъективном аспекте концепта ведет речь также член американской психологической ассоциации А. Бегоян, который считает, что процесс различения концептов является априорным. Такой процесс воспринимается как должное и позволяет руководить мыслями и вещанием. Лишь опыт концептуального диссонанса вызывает интерес к концептам. Концептуальный диссонанс являет собой определенный конфликт между уже существующим и новым опытом. Это несоответствие конкретной действительности ожиданиям и прогнозам личности. В результате концептуального диссонанса возникает необходимость реинтеграции нового опыта, то есть переработки новой информации<sup>84</sup>.

Аналитическая философия постепенно подошла к созданию парадигмы, учитывающей многообразие языка. Взаимодействие различных аспектов осмысления наиболее четко прослеживается в той сфере философствования, где предметом рефлексии выступает человек. Стала очевидной невозможность построения последовательной антропологии без включения в нее «человека говорящего». В статье «Аналитическая философия: проблемы идентификации» А. Шеститко рассматривает то, каким образом эта проблема трактуется в аналитической философии<sup>85</sup>. Сама по себе аналитическая философия — определенный стиль мышления. Примеры такого стиля можно найти в трудах И. Канта, Аристотеля и других известных философов. Многие современные исследователи, пытаясь определить суть аналитической философии, называют такие ее характеристики, как научность, аргументированность и прозрачность. При рассмотрении гносеологического ряда аналитической философии Ф. Поносов определяет, что его формирование характерно для неклассической эпистемологии<sup>86</sup>. По его мнению, для философии образования является

---

<sup>83</sup> Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы. — М., 1993. — С. 144.

<sup>84</sup> Бегоян А. Н. Концептуальный диссонанс // Психология XXI века: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21–23 апреля 2011 г. Санкт-Петербург. — СПб., 2011. — С. 131.

<sup>85</sup> Шеститко А. А. Аналитическая философия: проблемы идентификации. — Режим доступа: <http://elibr.bsu.by/bitstream/14400/1/31.pdf>.

<sup>86</sup> Поносов Ф. В. Компоненты гносеологического ряда в аналитической философии. — Режим доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/4/ponosov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/4/ponosov.pdf)

чрезвычайно актуальным исследование П. Стросона<sup>87</sup>, касающееся гносеологического ряда, в частности формирования системы конвенций. Этот гносеологический ряд представляет собой так называемую смесь «истины, лжи, иллюзий и тривиальности». Автор трактует и видит познание как процесс формирования систем конвенций, которые могут развиваться самостоятельно и на этом пути проходят различные этапы своего существования. Все это приводит к тому, что эти системы постоянно подвергаются модификации и обогащаются, что может привести к появлению мыслей, понять которые было бы невозможно без подобного обогащения. Это позволяет сделать вывод, что формирование гносеологического ряда является одной из закономерностей человеческого познания.

## § 10. Прагматический аспект логического анализа

В соответствии с трактовкой языка позднего Л. Витгенштейна, при логическом анализе понятий Р. Питерс исследует их функциональную принадлежность, в том числе способность передавать информацию, предупреждать, предлагать варианты действий, выражать желания и т. д. Именно таким образом их применение способствует организации целенаправленного поведения, определенным образом структурировать опыт, формировать логику «форм жизни».

Обратим внимание, что Л. Витгенштейн, обращаясь к метафоре «семейных сходств», имеет в виду, «что философия и не должна искать общего, «сущности» вещей»<sup>88</sup>. Следуя этому совету, Р. Питерс обращается к исследованию общественных режимов опыта, что указывает на использование прагматического правила У. Джеймса, которое формулируется следующим образом: «...значение понятия всегда можно определить если не по чувственным образам, на которые оно непосредственно указывает, то по тем изменениям, которые будут подмечены нами в обиходе человеческого опыта и таким образом укажут на истинную суть понятия»<sup>89</sup>.

В контексте витгенштейновской трактовки языка понятие не может быть истинным или ложным, поскольку у него иное назначение, например получить или что-либо сделать. Эту точку зрения на истину М. Даммит характеризует следующим образом: «...истина чаще всего

---

<sup>87</sup> Strawson P. F. *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*. — London, 1980. — 259 с.

<sup>88</sup> Богомолов А. С. *Английская буржуазная философия XX века*. — М., 1973. — С. 259.

<sup>89</sup> Джеймс У. *Введение в философию*; Рассел Б. *Проблемы философии*. — М., 2000. — С. 42.



трактуются как «объективное» свойство того, что говорит человек, то есть как свойство, не зависящее от имеющегося у него «фонового» значения или личностных мотивов произнесения речи»<sup>90</sup>. Поэтому основная задача аналитической философии образования, по Р. Питерсу, состоит в выяснении того, «что может быть сделано» при анализе использования слов, иными словами, как можно сделать образование «логичным». Для этого очень важно рассмотреть применение понятий и на этом основании раскрыть понимание различных видов целей, которые стоят за высказываниями, что предполагает осмысление их назначения в общественной жизни. Отсюда следует положение, что концепт неразрывно связан с социальной жизнью группы, а не отдельного человека, что не исключает возможности различных акцентов и оценок при его использовании.

Обращение к анализу понятий объясняется тем, что концептуальный анализ основывается на положении, что «слова должны что-то значить», поскольку язык используется для достижения практических целей. Соответственно, истинность высказываний можно прояснить только через обращение к значению моральных понятий, а вопрос о значимости такого шага, по мнению Р. Питерса<sup>91</sup>, показал еще Сократ. Прояснение их значения на основе обращения к общественному опыту не отрицает решения метафизических вопросов, возникающих при рассмотрении категорий, в которых выявляются основные проблемные жизненные вопросы. Однако более актуальны, по мнению Р. Питерса, вопросы второго порядка, которые возникают при рассмотрении использования знания для решения конкретных задач. Характер предназначения применения анализа понятий напоминает контовскую характеристику третьего, позитивного этапа развития человеческого познания У. Джеймсом: «Мало-помалу возобладали более положительные способы рассмотрения вещей. Общие элементы различных явлений люди стали выделять и класть в основу обобщения.

---

<sup>90</sup> Грязнов А. Ф. Аналитическая философия. — М., 2006 — С. 63.

<sup>91</sup> Приведем это мнение: «...если мы пытаемся проанализировать понятие, важно осознать, что это не может быть сделано правильно посредством простого обзора употребления слов по отношению к любому замкнутому образу. Мы должны тщательно изучить их отношение к другим словам и их употребление в различных типах предложений. Понимание их употребления в предложениях не приходит просто благодаря изучению грамматики; необходимо также понимать различные типы целей, лежащих вне употребления предложений. А это требует размышлений над различными намерениями, как лингвистическими, так и нелингвистическими, которыми люди делятся в своей общественной жизни». — Peters R. S., Hirst P. H. The logic of education. — London, 1972. — 147 p. — С. 8.

Но первоначально эти элементы как-то теснее были связаны с тем, что интересует и волнует человека»<sup>92</sup>. Примером исследования такого «положительного способа рассмотрения вещей» можно считать философию образования Р. Питерса.

Рассмотрение вопросов, связанных с потребностью прояснения порядка и положения дел в мире, является определяющим в прагматизме У. Джеймса, а ответ на них предполагает детальное исследование общественного опыта. Требование рассмотрения образования как сферы передачи общественного опыта выдвигает также Дж. Дьюи, который аргументирует это следующим образом: «Преемственность опыта в процессе воспроизводства социальной группы не подлежит сомнению. А средством социальной преемственности служит образование, понимаемое в самом широком смысле этого слова. Каждый из индивидуумов, составляющих социальную группу, независимо от того, где это происходит — в современном городе или в племени дикарей, — рождается незрелым, беспомощным, без языка, идей, не имеющим понятия ни о вере, ни о правилах приличия. Каждый отдельный человек — носитель жизненного опыта сообщества людей — со временем уходит. Жизнь сообщества, тем не менее, продолжается»<sup>93</sup>.

## § 11. Формирование значений понятий в общественном опыте

В аналитической философии общественный опыт исследуется при концептуальном анализе, предназначение которого состоит в рассмотрении формирования значений понятий в повседневном языке. Как отмечает У. Джеймс, различие состоит в том, что в философии прагматизма именно общественный опыт оказывается основным предметом рассмотрения, что сформулировано в прагматическом правиле: «Оно заключается в том, что значение понятия всегда можно определить если не по чувственным образам, на которые оно непосредственно указывает, то по тем изменениям, которые будут подмечены нами в обиходе человеческого опыта и таким образом укажут на истинную суть понятия»<sup>94</sup>. Чтобы прояснить процесс становления значения понятия, У. Джеймс ставит следующий вопрос:

---

<sup>92</sup> Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии. — М., 2000 — С. 15—16.

<sup>93</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 26.

<sup>94</sup> Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии. — М., 2000. — С. 42.

«Что оно решительно изменяет для кого-либо, если признать его истинным?» Предполагается, что ответ на него позволяет понять подлинный смысл концепта и дать себе отчет в его значении. Наоборот, Р. Питерс обращается к рассмотрению значения понятий посредством прояснения логически необходимых условий использования концептов, например, таких понятий, как «образование», «обучение» и т. д., а соответственно, выяснения принципов, которые лежат в основе их использования. Предполагается, что это позволит выяснить лучшие решения проблем образования.

Как уже отмечалось, обращение к общественному опыту основывается на его рассмотрении как критерия истины, в частности в понимании У. Джеймса, который утверждает, что «обращение к конкретному опыту представляет собой единственный плодотворный путь к постижению истины»<sup>95</sup>. Но этого недостаточно, поскольку, по Р. Питерсу, опыт показывает только актуальность и практическую значимость знания, но не раскрывает его социальную целесообразность и оправданность. Выяснить последнее, считает философ, можно при рассмотрении этического значения понятия. Для этого необходимо показать взаимную обусловленность понятий. Например, для термина «побить», по Р. Питерсу, таковым является «наказание», что проясняет аргументированность восстановления справедливости в том смысле, что человеческие существа способны отвечать за свои поступки. Их соотношение свидетельствует о том, что решение этих этических вопросов имеет отношение к характеру осуществления власти, иными словами, характеризует определенный регион общественного опыта. Именно поэтому рассмотрение концепта «наказание» позволяет сделать следующие выводы: 1) понятие связано не только с другим понятием, но и с формой человеческой жизни; 2) предполагаются определенные моральные допущения, которые могут оспариваться. А значит, считает Питерс, очень важно прояснить совокупность логических условий использования понятия. В качестве примера приводится использование термина «вина». При его рассмотрении объясняется необходимость различения центральных и периферийных случаев и условий применения понятия. Основная задача видится в том, чтобы сформировать понимание того, как обстоят дела в мире, какую позицию можно занять в случае возникновения затруднений.

При анализе этических вопросов Р. Питерс опирается на этику Дж. Мура, в которой выделяются следующие виды проблем: «Эти два вида проблем можно сформулировать следующим образом: во-первых, какого рода предметы и явления должны существовать ради них самих;

---

<sup>95</sup> Там же. — С. 19.

во-вторых, какого рода действия мы должны совершать?»<sup>96</sup> Не вызывает сомнения, что их решение имеет отношение к общественному опыту. Такая направленность становится очевидной при рассмотрении им целесообразности познания, которое характеризуется таким образом: «Ясно, что мы не можем надеяться узнать, какой из всех поступков, которые нам, вероятно, придется совершать в каждом конкретном случае, даст наилучшие из всех возможных последствия: установить в этом точном значении, что является нашим «долгом», невозможно. Однако вполне возможно установить, какой из поступков, который, вероятно, мы станем совершать, даст наилучшие последствия»<sup>97</sup>. Таким образом в сфере общественного опыта происходит формирование здравого смысла<sup>98</sup>.

Преодолению неопределенности в понимании понятий, по Р. Питерсу, помогает обращение к моральному сознанию, на основании чего можно выявить статус действия, о котором свидетельствует его использование. Это приводит к постановке и решению этических вопросов, что обозначается как юстификация. В этой связи следует обратить внимание на работу «Этика и образование»<sup>99</sup>, возникновение которой в значительной степени объясняется влиянием Дж. Мура, который, подвергая критике взгляды своих предшественников, отмечает следующее: «Обычно вопросы о том, что является добродетелями и обязанностями, без осознания значения этих терминов; вопросы о том, что должно быть в данном месте и в данное время, без рассмотрения того, идет ли речь о том, что должно быть целью, или же о том, что должно быть средством; поиски одного лишь критерия правильности и неправильности, без осознания того, что для установления критерия мы должны прежде всего знать: это правильно и неправильно; наконец, приверженность принципу «органического целого» — вот источники ошибки, почти повсеместно преобладающей до сих пор в этике. Сознательное стремление избежать такой ошибки и постановка по отношению ко всем обычным примерам этических суждений этих, и только этих, двух вопросов: «Имеет ли данный предмет внутреннюю ценность?» и «Является ли он средством для возможно наилучшего предмета?» — насколько мне известно, дело совершенно новое»<sup>100</sup>. Под влиянием этической позиции Дж. Мура

---

<sup>96</sup> Мур Дж. Принципы этики. — М., 1984. — С. 37.

<sup>97</sup> Там же. — С. 53.

<sup>98</sup> Мур Дж. В защиту здравого смысла. — Режим доступа:  
<http://filosof.historic.ru/books/item/foo/soo/zoo00735/index.shtml>

<sup>99</sup> Peters R. S. Ethics and education. — London: — 1968. — P. 320

<sup>100</sup> Там же. — P. 317.

Р. Питерс в своих исследованиях отвечает на вопрос о внутренней ценности и целесообразности образования. Посредством анализа понятий, которые используются в обыденном языке, выясняет критерии, которые должны определять его ценность. Таким образом, нормы образования выявляются не с помощью установления некоторого универсального принципа, а при рассмотрении содержания общественного опыта, который имплицитно содержится в обыденном языке.

Именно поэтому Р. Питерс настаивает, что философия должна включать в себя определенный режим мышления, который будет направлен на «дисциплинированную демаркацию понятий, объяснение основ знаний и предпосылок определенных форм дискурса»<sup>101</sup>. Задача философии состоит в определении процесса того, как устанавливаются определенные значения и знания с помощью использования языка. Такой процесс называется «высокоуровневым символом второго порядка»: «Только со стороны зрителя, в определенной степени, этот процесс выделяется из деятельности, которая вводит в заблуждение. Это можно сравнить с тем, как философ рассуждает и исследует деятельностные формы дискурса, который изучается им и многими другими»<sup>102</sup>.

Чтобы прояснить значение концепта «образование», философ проводит параллель между образовательными и медицинскими причинами. Обращается внимание, что в медицине врач пытается предупредить определенные болезни и лечить их. Лечение охватывает определенную семью процессов, которые предназначены для достижения конечного положительного результата. Такая же направленность, отмечает исследователь, наблюдается и в образовании, но при этом есть существенные различия, вытекающие из природы конечных ожиданий врача и учителя. «Лечение» предполагает, что врач базируется на определенном стандарте, в то время как «образование» не имеет подобного предположения. Это приводит к тому, что конечный результат довольно часто является неопределенным; консенсуса по этому поводу не существует потому, что есть довольно много различных обозначений целей образования, но при этом имеются и некоторые ограничения.

Использование слова «образование», акцентирует Р. Питерс, предусматривает несколько иной аспект, чем просто подготовка людей с необходимыми навыками для выполнения определенной работы, воспитания людей как правителей, воинов или экономистов. Речь идет

---

<sup>101</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 63.

<sup>102</sup> Там же. — С. 65.

об их обучении, которое должно проводиться таким образом, чтобы возникла возможность приобрести образовательную ценность. Подчеркивается, что человека нельзя назвать образованным, если он просто освоил определенный навык, поскольку, чтобы быть образованным, необходимо иметь некоторую совокупность знаний и своего рода концептуальную схему для того, чтобы они не были только коллекцией разрозненных фактов, а для знания определенных принципов их организации необходимо иметь представление о причине, по которой происходит то или иное явление.

## § 12. Исследование значений понятия

В концептуальном анализе Р. Питерс стремится выявить значимые концептуальные связи, а также показать такие понятия, которые глубоко укоренились в обычных способах мышления. Такой вид анализа имеет целью прояснить важные образовательные проблемы и устранить концептуальную путаницу. Для аналитического философа «образование» — это концепт с необходимыми нормативными связями, которые логично в него встроены. Однако он признает, что такие науки, как социология и антропология, могут трактовать термин «образование» более нейтрально, обращаясь при этом к культурному или социальному аспектам. Таким образом, термин «образование» имеет несколько значений в зависимости от своеобразия науки, в которой используется, поэтому он остается неоднозначным. Различия возникают, если образование рассматривать как единый процесс или как совокупность процессов. В этом случае неопределенность объясняется неясностью критериев. Для Р. Питерса образование не может относиться к конкретной деятельности или процессу, а имеет отношение к семейству процессов, назначение которых — «делать человека лучше». Концепт образования как семейства процессов имеет собственную форму жизни, которая каким-то образом является желанной для достижения<sup>103</sup>.

Размышляя над значением концепта «образование», Питерс исходит из того, что указывает на «семью процессов», принципы единства которых обуславливают собой «лучшее» будущее общества. Безусловно, такое положение нельзя признать формальным: «лучшее» понимается с аксиологической точки зрения, поскольку определенное количество таких процессов приводит к достижению конечной желаемой цели.

---

<sup>103</sup> Там же. — С. 55.

Задача аналитической философии, по Р. Питерсу, состоит в том, чтобы посредством изучения значений понятий, используемых в повседневном языке, показать направление формирования общего взгляда на образование, при этом особое внимание должно уделяться проблемам знания и понимания, а кроме этого, отдельным этическим вопросам. Соответственно, обозначение практических целей можно найти в понятии «образование», в котором обозначается возникновение чего-либо. Поэтому философ обращается к исследованию понятий, связанных с развитием человека, тем более что понятие «образование» указывает на целенаправленное совершенствование. Обращается внимание, что большинство авторов сходятся на том, что понятия «образование» и «развитие человека» взаимно обусловлены, поэтому их соотношение имеет важные последствия для обучения, отношений учителя и ученика и для образовательного сообщества. Только в этом случае, считает мыслитель, теория познания может прояснить содержание учебных курсов и, соответственно, то, что представляет собой обучение, а также характер личных отношений, которые определяют успешность обучения; кроме того, значение, роль и влияние образовательного сообщества, авторитета, дисциплины и наказания при преодолении трудностей, возникающих при достижении основной цели.

### § 13. Способность правильно соотносить слова

Исследования концептов посредством рассмотрения семейства сходств основывается на трактовке пропозиции Л. Витгенштейна, который выдвигает следующие требования к логическому анализу: «Очевидно, что, анализируя Пропозиции, мы должны прийти к Элементарной Пропозиции, которая заключается в непосредственном соединении имен. Здесь возникает вопрос, как осуществляется соединение»<sup>104</sup>. В соответствии с этой обозначенной задачей строит свое исследование Р. Питерс. Первоначально он обращается к рассмотрению концепта «образование», что является «элементарной пропозицией» как единства слова и действия в осуществлении субъекта. Неслучайно в качестве основной предпосылки концептуального анализа он выделяет «способность правильно соотносить слова». По этому поводу приведем его рассуждение при рассмотрении концепта «наказание»: «Если у нас есть понятие, то следует бы связать «наказание» с другими словами, например «вина», и поэтому говорим: «Только виноватый может быть наказан». Действительно, понимание этой связи, вероятно, привело бы

---

<sup>104</sup> Витгенштейн Людвиг. Избранные работы. — М., 2005. — С. 118.

учителей в нашей воображаемой конвенции к утверждению, что сохранение сообщества в целом не составляет «наказания», поскольку вины не было установлено»<sup>105</sup>. Соотнесение слов на основе семейства сходств предполагает, по Р. Питерсу, единство слова и действия, что обозначается как «иметь концепцию». Это означает понимание связи слова с другими в контексте того, что Витгенштейн называет языковой игрой. Термин «языковая игра», по А. С. Богомолу, «призван подчеркнуть: во-первых, неразрывную связь языка и действия; во-вторых, произвольность, а потому несомненность принимаемых правил; и, в-третьих, невозможность идеального языка и идеального выполнения его правил»<sup>106</sup>. Следует отметить, что требование поиска значения подвергалось критике Д. Эрмсоном, который сравнивал его с «охотой за снарком»<sup>107</sup>.

#### § 14. Ассоциация понятий как способ структуризации опыта

Р. Питерс опирается на совет Л. Витгенштейна, что не следует искать простых ситуаций, которые указывают на факты, а следует обратиться к пониманию понятия как целостности, в единстве с другими. Речь идет о «семейных сходствах», которые выявляются, если сравнивать различные виды игр: «И результат этого исследования таков: мы видим сложную сеть сходств, накладывающихся друг на друга и пересекающихся. Иногда это полные сходства, иногда сходства в деталях»<sup>108</sup>. Опыт поиска таких сходств Р. Питерс находит у Сократа, который детально исследует отдельные случаи использования понятия, в результате чего выясняются связи между ними посредством рассмотрения жизненных ситуаций, в которых они используются. Слова в этом случае используются как инструменты, что позволяет выявить концептуальную структуру.

Р. Питерс исходит из постулата аналитической философии, что не может быть опыта и знания без ассоциации понятий, что их структурируют. Поэтому предполагается наличие общественного договора о классификации и категоризации опыта и мысли (ранний Витгенштейн). Это предполагает наличие текстов, которые показывают их освоение. Соответственно, возникает проблема прояснения

---

<sup>105</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972 — P. 10.

<sup>106</sup> Богомол А. С. *Английская буржуазная философия XX века*. — М., 1973. — С. 254.

<sup>107</sup> Urmson J. O. *Philosophical Analysis. Its Development between Two World Wars*. — Oxford, 1958. — P. 179.

<sup>108</sup> Wittgenstein L. *Philosophical Investigation*. — Oxford, 1963. — P. 32.



отношений и понимания взаимосвязи между понятиями. Если обратиться к многочисленным формам публичного выражения, то, полагает Р. Питерс, возникают многочисленные претензии к объективности тестов. При этом обращается внимание на то, что понятия предполагают знание и понимание чувственно воспринимаемого мира. При этом некоторые понятия, такие как, например, «верить», «решать», «действовать», имеют большое значение для межличностного опыта и знания, поскольку знание без наблюдений невозможно.

Моральное сознание и, соответственно, суждения предполагают знание таких понятий, как «долг», «неправильно», при этом они должны иметь отношение к осмыслению и опыту, поэтому так важно показать объективность морали. Этот же принцип распространяется на эстетический и религиозный опыт<sup>109</sup>. Р. Питерс предлагает следующую классификацию общественных режимов опыта: философский, религиозный, этический, эстетический, логический, математический и физический. Считается, что для каждого из них предполагаются категориальные понятия, например для физического мира — «пространство», «время», «причина»; для этического — «должное». Соответственно, объективность проверки связана со значением этих категориальных точек. Поэтому так важно предугадать применение категориального понятия. Каждый из этих доменов предполагает автономию, поскольку отличается своеобразием применения понятия, одновременно понятия образуют сеть, поэтому так важно учитывать их разнообразные отношения, имеется в виду не только внутри каждого домена, но и между ними. Это связано с тем, что понимание физического мира зависит от математического знания. Соответственно, развитие знаний в одном домене связано с использованием элементов понимания из других.

Аналитический философ приходит к выводу, что обозначенные структурные отношения имеют большое значение для выбора образовательных целей. Это объясняется и тем, что развитие образования страдает не только от неясности диапазона понимания и знания, но и от неясности его диапазона, а также от нечеткого различения и осознания назначения общего и специального образования. Необходимость общего образования полагается в том, что специалисту необходимо знание соответствующих концепций, которые обеспечивают понимание знания в специальной области<sup>110</sup>. Именно

---

<sup>109</sup> Gardner P. The Paradox of Moral Education: a reassessment // Journal of Philosophy of Education. — Vol. 19: pp. — 1985. — PP. 39–48

<sup>110</sup> Warnick B. R. Ethics and education forty years later // Educational Theory. — Vol. 57 —

поэтому Р. Питерс подчеркивает актуальность понимания философских оснований, что определяет понимание социальных требований для выполнения конкретных задач. Проблема в том, отмечает он, что соблюдение этого баланса оказывается предметом спекуляций и напоминает, что в философии эта проблема сформулирована при рассмотрении значения и роли категорий. Отсюда формулируется практическое требование: детерминированность целей для всех видов решений в различных видах опыта. Например, отмечается, что методы алгебры могут использоваться при рассмотрении движения планет<sup>111</sup>.

Таким образом, объектом аналитического исследования оказывается не только педагогический, но и другие виды общественного опыта, в том числе медицинский, поскольку, как полагает философ, существует параллель между образовательными и медицинскими причинами. Поэтому в центре его внимания — исследование значения таких понятий, как «образование» и «лечение». Он обращает внимание на то, что понятие «лечить» охватывает совокупность процессов исправления людей, тогда как понятие «образование» указывает на моральное совершенствование, иными словами, образовательные причины связаны с развитием желательных качеств у людей. Отличие педагога от врача видится в том, что образование не имеет определенно понимаемого результата, поскольку человек не осознает тот путь, который для него предназначается. Если для врачей существует консенсус относительно состояния здоровья как цели, то для педагогов он отсутствует, поэтому в педагогике существует множество мнений о целях образования. Поэтому подчеркивается, как необходимо выяснение того, что представляет собой «образованный человек», поскольку развитие оправдывается ценностью того, кем он станет, а соответственно, формирование какого знания и понимания становится необходимым. Из этого делается вывод, что нельзя считать образованным человека, который может быть ловким при решении практических задач, способным осваивать инновации и обладающим узкой специализацией.<sup>112</sup>

Поэтому философ критически относится к состоянию образования, оценка которого не предусматривает рассмотрение семейства процессов, которые определяют развитие человека. Однако он выделяет и некоторые позитивные стороны этого подхода, в частности ориентацию

---

2007. — P. 57.

<sup>111</sup> Beckett K.S. R.S. Peters and the concept of education // *Educational Theory*. — Vol. 61. — № 3. — 2011. — P. 239.

<sup>112</sup> Martin J. R. The Ideal of the Educated Person // *Educational Theory*. — Vol. 31. — P. 97–109.

на постепенное формирование идеала, который определяет содержание образования. Это объясняется тем, что значение термина, используемого для характеристики процесса обучения и подготовки, достаточно неустойчиво, а отсутствие дифференцированной концепции не обеспечивает оснований, которые бы оказывали содействие позитивным состояниям человека<sup>113</sup>. Именно поэтому Р. Питерс считает актуальным определение целей образования в метафизическом смысле. Запрет трактовки образования как средства достижения желательных состояний рассматривается Р. Питерсом только как указание общего направления, то есть «быть образованным», из чего следует, что цели не могут указать на положение дел. Именно поэтому воспитательный идеал может состоять в том, что каждый ребенок должен учиться с радостью открытия. Возможно, что при рассмотрении семейства процессов выявится такое основание образования, которое приведет к желательному состоянию успеха.

Обращение к «семейству процессов» основывается на понимании языка Л. Витгенштейном, которое характеризуется следующим образом: «Мы узнаем: то, что называют «предложением», «языком», — это не формальное единство, которое я вообразил, а семейство более или менее родственных образований»<sup>114</sup>. Напоминаем, что Л. Витгенштейн под угрозой, которая нависает над логикой, имеет в виду строгость знания. Эта проблема в философии образования, по Р. Питерсу, должна решаться уже не в логическом, а прагматическом аспекте, поскольку логичным оказывается то, что находится «под углом зрения наших реальных потребностей»<sup>115</sup>. Именно поэтому целесообразность образования, подчеркивает философ, состоит в формировании специализированного знания, то есть такого, которое обеспечивает достижение практических целей. Кроме того, актуальным оказывается критичность мышления, наличие эстетического вкуса, которые становятся критериями выяснения того, что такое «быть образованным». Такое обозначение — «быть образованным» — свидетельствует о том, что «цели» образования, которые рассматриваются как средство для подготовки квалифицированных кадров, не имеют никакого отношения к устремлениям педагогов, что не означает, что учитель имеет в виду чисто профессиональные и

---

<sup>113</sup> Haydon G. Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education // Journal of Philosophy of Education. — Vol. 43. — № 1. — 2010. — P. 173.

<sup>114</sup> Там же. — P. 108.

<sup>115</sup> Там же.

экономические цели. Важность точного представления о целях дают критерии, которые определяют содержание и методы преподавания<sup>116</sup>.

Аналитическое исследование предполагает рассмотрение этимологии, в которой запечатлевается «семейство процессов» в виде совокупности обусловленных значений. При понимании концепта Р. Питерс опирается на его трактовку Л. Витгенштейном, который утверждает следующее: «Использование слов не всегда попадает под прямое обозначение, как, например, в геометрии, где обозначение используется как термин, например обозначение «треугольника». Скорее, они связаны формой «семейства», сложной сетью совпадений, иногда сходства в деталях, иногда — полностью»<sup>117</sup>. Поэтому термин «образование» предполагает «семью процессов», чьи принципы единства представляют собой развитие желаемых качеств в чем-то, что определяет существование. Соответственно, существует много таких процессов, которые могут быть интерпретированы в терминах, что выражают ценности человека или группы людей. Р. Питерс считает, что термин «образование» означает развитие детей в соответствии с рисунком, проектом, то есть «облечение в форму», что свидетельствует об императивной функции учителя, которая получила распространение в авторитарном методе обучения. Обращается внимание, что этот метод обучения предполагает беспрекословное принятие доктрин, формирование необходимых навыков, которые подкрепляют знания. С этой точки зрения человек как материал должен быть обработан в аспекте формирования способности понимать и распознавать. Он показывает, что метафора «формирование» несет в себе намерение «лечить», что вызывает возражение, поскольку назначение образования связано с возможностью самосовершенствования и позитивного преобразования. Именно поэтому представитель аналитической философии образования включает в семью процессов термин «реформа». В то же время он определяет следующие различия между терминами «образование» и «реформа»: реформа предусматривает, что индивид зависит от некоторых заданных стандартов поведения; образование не имеет подобных предсказаний, поскольку предназначено для обеспечения осуществления интересов людей. Реформа включает ограниченное число операций. Образование, напротив, не ограничено в их количестве, потому что определяет

---

<sup>116</sup> Williams K. Vision and Elusiveness in Philosophy of Education: R. S. Peters on the Legacy of Michael Oakshott // *Journal of Philosophy of Education*. — Vol. 43. — № S1. — 2010. — P. 223.

<sup>117</sup> Peters R. S. Psychology and ethical development. A collection of articles on psychological theories, ethical development and human understanding. — London, 1974. — P. 47.

передачу некоторых положительных качеств общества, поэтому каждый индивид может выбрать их для себя самостоятельно, без постороннего влияния. Образование предлагает не только то, что должно развиваться в контексте осознания ценностей, но и то, что связано с развитием знания и понимания, поскольку образованный человек — тот, который понимает что-нибудь. Это не просто человек, который что-то создал; именно поэтому такое понимание не должно быть слишком узкоспециализированным. «Образование целостного человека» — это концептуальная истина, которая не совместима с ее узкоспециализированным бытием<sup>118</sup>.

### § 15. Соотнесение концептов «образование» и «обучение»

В контексте вышесказанного Р. Питерс выявляет существенные недостатки использования термина «образование», в частности его лингвистическое сужение к формальному образованию, то есть обучению. «С приходом индустриализма растет спрос на знания и умения. «Образование» все чаще ассоциируется с «обучением» в специальных учреждениях. Такое большое количество изменений в развитии обязательного образования привело к тому, что это слово используется в связи с развитием понимания и знания»<sup>119</sup>. Философ предполагает, что речь идет о школьном образовании, поскольку именно оно имеет отношение к знанию и пониманию, лингвистически эквивалентно обучению, поскольку обществу необходимы символы успешности: дипломы, сертификаты, аттестаты, которые используются как средства для конкуренции внутри социально-экономической системы. Обучение стало не просто юридически обязательным, а социально-экономически обязательным. Социально-экономическое давление, что лежит в основе всего, дает уравнение: «образование» умножить на «обучение» равно «социально-политическая сила»<sup>120</sup>. Философ выражает сожаление, что для общества законным является лишь формальное образование. Он приводит мнение Т. Грина, который отмечает, что во многих развитых странах часто ценятся «вторичные блага» образования: дипломы, сертификаты, аттестаты. Они ценятся больше, чем сами знания, умения и понимания<sup>121</sup>. Для вышеобозначенного процесса Р. Питерс предлагает использование

---

<sup>118</sup> Там же. — С. 19.

<sup>119</sup> Там же. — С. 67.

<sup>120</sup> Там же. — С. 45.

<sup>121</sup> Там же. — С. 120.

понятия термина «обучение», который характеризует форму состояния или несознательного опыта, требующего участия. При этом отмечает, что не все процессы обучения являются образовательными, поскольку из них должны быть исключены нежелательные с этической или эстетической точек зрения.

Понятия «образование» и «обучение» с обозначенной точки зрения не являются логически обусловленными, поскольку образование может быть и вне обучения, тем более что некоторые цели могут быть достигнуты без преподавания, хотя при этом могут формироваться ясные представления и навыки деятельности. Чтобы образование было эффективным, считает аналитический философ, необходимо выделить центральные цели, например качество ума, сформировать которое возможно через освоение сложных языковых структур, социальных институтов и традиций при наличии систематичности, освоения нормотворческих закономерностей и процедур, что, подчеркивает философ, невозможно без посторонней помощи. Соответственно, настаивает Р. Питерс, функция школы состоит в выполнении именно этой задачи, которая предполагает овладение мастерством, для чего необходимо ориентироваться на контент (сферу) предназначения обучения, поэтому идеальные условия и внешняя мотивация являются только вспомогательными средствами. Учебная деятельность должна иметь в виду логическую точку, которая указывает «что» и «как» преподавать, то есть предполагает вразумительную ориентацию на когнитивное состояние учеников.<sup>122</sup>

По Питерсу, термин «образование» определяет каузальность сознательного процесса, и в этом аспекте учебная деятельность должна отвечать таким условиям: 1) обеспеченность процесса обучения; 2) способность демонстрировать то, что изучено; 3) ориентация на возможности учащихся. В первом случае предполагается передача мастерства, поскольку обучение происходит в пределах сообщества, однако при этом необходимо иметь в виду потенции учащегося. Соответственно, утверждается, что понятие «образование» указывает на развитие не только чего-то ценного, но и того, что включает в себя развитие знания и понимания. Поэтому образованный человек — тот,

---

<sup>122</sup> Приведем по этому поводу цитату: «...существует также вопрос относительно использования внешней мотивации вообще, а именно мотивации скрытого обучения. Ведь что еще изучают дети, если их обучение всегда приспособливается к таким внешним условиям? Возможно, они узнают также, что усилие является только желаемым, когда следует некоторое внешнее вознаграждение или когда какое-либо болезненное условие должно быть облегчено. И является ли это образовательно желаемым?» - Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. – London, 1972. – С. 60.

кто имеет понимание не только чего-то ценного, но вместе с тем и того, что включает в себя развитие знания и понимания человечества. При использовании термина «образование», считает Р. Питерс, необходимо иметь в виду наличие двух типов условий: условий формирования и условий возникновения знания в обществе как части человечества. Поэтому он утверждает, что нельзя говорить об образовательной системе страны без оценки того, чем другие уже овладели; необходимо провести параллель между моральным кодом другого сообщества или субкультурой внутри собственного.

Весьма близкое понимание понятия «образования» можно видеть у У. Джеймса: «Когда говорят, что образование — это развитие, все зависит от того, что понимают под словом «развитие». Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования»<sup>123</sup>. Не вызывает сомнения, что при описании значения понятия «образование» Р. Питерс опирается на У. Джеймса.

Для характеристики семьи «образовательных» процессов, с точки зрения Р. Питерса, термин «инструкция» может использоваться, но эти два понятия нельзя отождествлять, поскольку образование ассоциируется с изучением, а не с таинственным созерцанием. Поэтому образование имеет только опосредованное отношение к побуждению к какому-либо специфическому типу активности, потому что человек может приобрести образование как наедине, так и в небольшой группе. Поэтому он напоминает, что «образование» сходно с реформой, но при этом не является каким-то определенным видом деятельности или процессом. Скорее, оно должно соответствовать критериям, которым должны отвечать виды деятельности или процессы, охватывать целый ряд задач, решение которых предполагают формирование определенных попыток и успешность в определенной деятельности.

Проблема в том, сетует аналитический философ, что терминам не всегда можно дать определенное четкое трактование, поскольку они образуют так называемую семью, которая объединена сложной сетью совпадений и перекрещиваний. Он указывает на категории, которые представляют интерес для философов. Они обозначают сферу значения только в общих чертах, поэтому следует рассматривать термин «образование» как то, что сознательно создается в мыслях для себя и окружающих. Однако подчеркивает, что это не означает, что не

---

<sup>123</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 65.

существует определенных критериев образования, которые не могли бы соотноситься с данным термином. Проблема в том, что в естественном языке термины могут приобретать такие значения, которые далеки от их основного значения. Это не означает отказа от ориентации на него, скорее побуждает к различению центрального и периферийного использования. Соответственно, «образование» в качестве «реформы» может выступать также как критерий преобразования и самосовершенствования, что для человека является значимым и ценным. На это также указывает Г. Райл, который считает, что обучать кого-то означает передать ему ценности познания и понимания<sup>124</sup>. Последнее замечание также подхватил И. Шеффлер при рассмотрении термина «обучение», который, по его мнению, имеет двойной аспект: то, посредством чего люди передают что-то, что имеет смысл, и то, в чем они действительно преуспели. При этом успех может быть обозначен общими чертами: чувством актуальности, точности и силы, а также более конкретными чувствами: мужественностью, чувственностью к другим, чувством стиля.

В связи с потребностью выявления центрального значения Р. Питерс оспаривает точку зрения, что образование связано с обучением (*educere*), а не с воспитанием (*educare*), например, указывает на Ч. Стивенсона, который назвал «убедительным определением» образования вероятность коннотативной связи с функцией оценивания<sup>125</sup>. Тогда считается, что ничто не может называться образованием, если не реализуются главные процессуальные принципы. Р. Питерс настаивает на первичности концептуальной точки зрения на образование, учитывая, что моральные принципы не могут быть сформированы из понятий, тем более когда используется сомнительная этимология. Он осуждает подобные «концептуальные намеки», настаивая на необходимости вспомнить разницу между образованием как «задачей» слова и ее «достижением». Значение термина «достижение» в том, что человек интересуется тем, что имеет смысл, истинность, а не просто рассматривает науку как средство материального прогресса. Образование как «достижения» не обязательно может быть обозначено определенной конкретной целью. По этому поводу приводится пример ученого, который проводит эксперименты без какого-либо принуждения со стороны. Более привлекательной, по его мнению, является концептуальная точка зрения, которая усиливает связь между образованием и социальным назначением; указывается на важность понимания, тем более что

---

<sup>124</sup> Райл Г. Понятие сознания. — М., 2000.— С. 53.

<sup>125</sup> Stevenson C. L. Ethics and Language. — New Haven, 1944. — P. 200.



невозможно охарактеризовать задачи учителя, не имея представления о задачах ученика.

Чтобы избежать этого недостатка, Р. Питерс рассматривает другие концепты, которые входят в состав концепта «образование», в первую очередь концепт «развитие». При рассмотрении его трактовки Питерс обращается к пониманию индивидуального сознания британскими эмпириками, а именно Ф. Бэконом и Дж. Локком, которые рассматривают его как медленный процесс, с помощью которого общие убеждения приобретаются в виде накопления опыта. Отдельные чувственные данные, как полагается, получаются через чувственные восприятия, вследствие чего начинает формироваться индивидуальный разум, который содержит сложные идеи и ожидания. Соответственно, главная функция педагога заключается в обеспечении оптимальной среды, где индивидуальное развитие может продолжаться или более активно имплантировать определенные идеи в сознание ребенка. Подобное обращение к внутреннему миру, напоминает Р. Питерс, было институционализировано в Средневековье с акцентом на спасении и чистоте души. Затем, в Новом времени, выделяется актуальность откровения вместе с самоанализом как источников знаний, что позволило Р. Декарту перевести платоновскую «душу» в математическую плоскость. Различие, по его мнению, состоит в том, что индивид Средневековья достоверно знал природу собственных психических состояний, разум и причина были не просто связаны, это был внутренний мир сознания, к которому каждый человек имел индивидуальный доступ.

## § 16. Аналитическая трактовка сознания

Придерживаясь диспозиционной трактовки сознания Г. Райлом, Р. Питерс рассматривает сознание как особенность ума, которая является его объективной характеристикой. Как представитель логического эмпиризма, он сосредотачивается на его эмпирических характеристиках, своеобразии которых предполагает выделить тезис, что человек в качестве владельца опыта имеет уникальную и неповторимую точку зрения на окружающий его мир, а соответственно, желает чего-то, боится, сердится на кого-то или что-то, верит, являясь самостоятельной сущностью, которая развивается и вносит свой вклад в развитие человечества. В этой связи мыслитель напоминает положение монадологии Г. Лейбница, согласно которому в сознании каждого человека отражается окружающий мир с определенной точки зрения.

Соответственно, Питерс считает, что сознание человека и его индивидуальность нельзя объяснить с генетической точки зрения без рассмотрения его как отдельного элемента мирового сообщества, который имплицитно присутствует и по отношению к которому человек развивается, в котором, в свою очередь, отражается его собственный стиль и характер бытия. Поэтому ни в коем случае не следует преуменьшать важность индивидуального сознания со стороны формирования своеобразия ума и как центра этической проблемы. По мнению Питерса, необходимо показать процесс развития сознания посредством выявления общей структуры понятий и категорий, посредством выбора объектов в рамках пространства-времени для установления причинно-следственных связей, что является только определенным этапом в развитии ума. В своем дальнейшем развитии дифференциация понимается как процесс овладения основными навыками, и с помощью этого человеку открывается доступ к великому наследию, которое накоплено теми, кто лучше разбирался в более конкретных способах мышления и осмысления. Очевидно, что Р. Питерс использует спенсеровскую модель прогресса для описания совершенствования сознания, которая предполагает, что прогресс — это усложнение структуры и дифференциация элементов общества.

Таким образом, отстаивается положение, что каждый способ мышления предполагает формирование «своих» смыслов, совокупности знаний и использование процедур, с помощью которых они накапливаются. При характеристике этого процесса Р. Питерс снова обращается к метафоре «семья понятий», а кроме того, использует положение эмпиризма, утверждая, что в процессе обучения понятия (например, «масса», «скорость», «сила») должны быть понятны в сочетании. Выдвигается положение, что процесс посвящения в подобные формы мышления и является процессом образования посредством формирования «повестки» (направленности) потока сознания с помощью образования категориальной и концептуальной структуры. Не вызывает сомнений ориентация на феноменологическую трактовку сознания, которое рассматривается как поток, обладающий определенной направленностью. В этой связи приведем гуссерлевскую характеристику Я: «Я — это я, человек в действительности, реальный объект подобно другим в естественном мире. Я осуществляю *cogitationes*, «акты сознания» в более широком и в более узком смысле, и акты эти, как принадлежащие к такому-то человеческому субъекту, — это нечто происходящее все в той же естественной действительности. То же самое и все мои прочие переживания, в переменчивом потоке которых столь своеобразно вспыхивают специфические акты Я, переходя друг в друга, связываясь в синтезы, непрестанно

видоизменяясь. В наиболее широком смысле выражением «сознание» (в дальнейшем, впрочем, менее подходящим) охватываются и все переживания»<sup>126</sup>. Как видим, Э. Гуссерля и Р. Питерса объединяет эмпирическая трактовка сознания, которое рассматривается как поток переживаний.

Для понимания своеобразия интерпретации сознания основателем аналитической философии образования также следует иметь в виду влияние на его взгляды структуралистских тенденций. Г. Косиков выделяет следующие два основных структурных принципа: «1) принцип «структурного объяснения» объектов гуманитарного знания; 2) представление о бессознательном характере структуры»<sup>127</sup>. Роль структурирования состоит в том, что оно позволяет упорядочить поток переживаний посредством включения индивидуального сознания в общественное в качестве составного компонента. Это влияние объясняет отстаивание положения, что структура сознания развивается в ответ на общественные традиции, которые закреплены в языке. При этом обозначенная тенденция совмещается с эмпирической, предполагающей, что исследование окружающего мира имеет свои истоки в опыте и, соответственно, формирование сознания начинается с формирования вкуса и осязания, причем большинство объектов, которые познаются, несут на себе отпечаток публичного сознания. Именно поэтому даже на уровне конкретных объектов окружающий мир в структурализме рассматривается как селективный мир социальной искусственности, что характерно для цивилизованных обществ.

Р. Питерс принимает и использует в полной мере первый принцип, который помогает представить знание как структурированную целостность, при этом он распространяет его не только на объекты гуманитарного знания, но и на сознание в целом, именно поэтому индивидуальное сознание рассматривается в структуре общественного. Второй принцип скорее преодолевается посредством логического анализа значения понятий, в результате чего снимается «бессознательный характер структуры». Об этом говорит то, что образование трактуется как процесс посвящения в подобные формы мышления посредством формирования потока сознания с помощью категориальной и концептуальной структуры. При условии того, что подобная структура развивается в ответ на общественные традиции,

---

<sup>126</sup> Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. — М., 2009 — С. 61—62.

<sup>127</sup> Косиков Г. К. «Структура» и/или «текст» (стратегии современной семиотики). — М., 2000. — С. 7.

которые закреплены в языке, исследование окружающего мира начинается не с нее.

Представление о структурной целостности Р. Питерс распространяет на отношения между учителем и учеником посредством использования понятия Д. Лоуренса «святая земля», которое акцентирует внимание на необходимости наличия взаимопонимания между ними, иначе говоря — формирования структурного единства. В этом контексте образование выступает способом наложения «рисунка» на сознание другого человека или фиксации окружающей среды, что становится импульсом для развития. Это возможно с помощью инициации в общественную среду и усвоения концептов. Именно таким образом становится возможным поощрение присоединения к определенной сфере знания и формирования дифференцированных форм сознания.

### § 17. Две модели описания развития

При рассмотрении концепта «развитие» Р. Питерс обращается к наследию представителя натурализма Э. Нагеля, сохранившего приверженность логическому эмпиризму при рассмотрении пространственных и психических структур, и допускает, что положение об их обусловленности можно распространить на характеристику режимов сознания, которые также имеют своего рода логическую и концептуальную сеть отношений. Их взгляды объединяет положение, что эмпирические высказывания только тогда являются осмысленными, когда они могут быть подтверждены на опыте<sup>128</sup>. Поэтому при оценке позиции прогрессивистов философ рассматривает наличие опыта как основную предпосылку продуктивности образования, в частности при анализе таких качеств ума, как способность критически мыслить, творить и быть самостоятельным и данные качества не оправдывают себя, если они обеспечены формами знаний и опыта<sup>129</sup>.

Поскольку опыт постоянно изменяется, то при рассмотрении вопроса о ментальной структуре в центре внимания философа оказывается спор о врожденных идеях. Выражается сомнение, что с помощью его решения можно описать развитие ребенка. При рассмотрении последовательности процессов необратимого рода обращается внимание на то, что в сфере образования этапы должны рассматриваться не с точки зрения формы и структуры, а с точки зрения уровня понимания и желания, а, следовательно, описываться в

---

<sup>128</sup> Коэн М., Нагель Э. Введение в логику и научный метод. — Челябинск, 2010. — С. 10.

<sup>129</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 32.

терминах обучения. И в этой связи Р. Питерс обращается к биологической модели развития сознания Ж. Пиаже, который дает такую трактовку назначения ассимиляции: «Действие организма на окружающие его объекты можно назвать ассимиляцией (употребляя этот термин в самом широком смысле), поскольку это действие зависит от предшествующего поведения, направленного на те самые или на аналогичные объекты. В самом деле, ведь любая связь живого существа со средой обладает той характерной особенностью, что это существо, вместо того чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру. Физиологически это означает, что организм, поглощая из среды вещества, перерабатывает их в соответствии со своей структурой. Психологически же происходит, по существу, то же самое, только в этом случае вместо изменений субстанционального порядка происходят изменения, исключительно функционально обусловленные моторной деятельностью, восприятием и взаимовлиянием реальных или потенциальных действий (концептуальные операции и т. д.). Таким образом, психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться»<sup>130</sup>. Несомненно, что развитие, обусловленное ассимиляцией, не предполагает самостоятельности при определении его перспектив, поскольку в этом случае их фактически невозможно выявить. Именно это имеет в виду Р. Питерс, когда говорит о возможности использования психологической теории только метафорически. Это объясняется тем, что в ментальном случае развитие обеспечивается не только социальной средой, поскольку дети моделируют себя на других, делая внешнее своим.

Для описания концепта «развитие» Р. Питерс кроме биологической модели Ж. Пиаже, указавшего на обусловленность инвариантности и последовательности форм мысли, использует также отдельные положения когнитивизма Л. Кольберга, применяющиеся в сфере морали при рассмотрении зависимости от внешнего принуждения как инструмент вознаграждения и удовлетворения потребностей; способ получения социального удовлетворения и уважения. Поскольку на первый план выводится стимулирование со стороны других людей, философ считает, что он фактически склоняется к интерактивной теории. В качестве недостатков рассматривается то, что ставится под сомнение значимость обучения, порядок социализации, а также кантовское утверждение о врожденных формах, поскольку

---

<sup>130</sup> Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб., 2003. — С. 25.

утверждается, что они развиваются в процессе взаимодействия со средой.

Философ считает, что теория Л. Кольберга иллюстрирует необходимость показа процесса обучения не столько со стороны того, как происходит реализация внутренней предрасположенности, сколько как результат взаимодействия. Он считает, что положение, согласно которому развитие происходит на стыке между учением и стимулом, должно приниматься как обоснованное. Теория, по его мнению, способствует пониманию того, что умственное развитие может быть задумано как теоретико-дедуктивные стадии становления научной мысли, а обращение к морали объясняется тем, что она может рассматриваться как универсальная форма человеческого развития, где центральное место занимает освоение общественных режимов опыта.

## § 18. Критерии развития

В аналитической философии образования одним из актуальных является вопрос о соотношении концептов «образование» и «развитие». При рассмотрении концепта «развитие» обращается внимание на центральную роль общественных режимов опыта, и предполагается, что они должны быть связаны с учебной программой. Это возможно с использованием такого понятия «конечного состояния», как «быть образованным». Свидетельством целостности и автономии образованного человека выделяется наличие всестороннего понимания, поэтому различие между развитым и образованным человеком видится в своеобразии персонификации. Отмечается, что можно достичь высокого мастерства в различных видах опыта, жить морально безупречной жизнью, иметь развитое эстетическое чувство и быть при этом тихим человеком, работающим на скромной работе. Поэтому философ настаивает, что в целом эти концепты имеют спекулятивный характер, их не следует оценивать серьезно, поскольку они имеют волюнтаристский подтекст. Их различия, по Р. Питерсу, недостаточно для объяснения эмпирических фактов, поэтому необходима этическая точка зрения<sup>131</sup>.

Чтобы объяснить характеристики развития, он обращается к критериям, которые выделяет Э. Хаген, а именно: во-первых, ориентация на некоторые существующие структуры; во-вторых, процессы, которые являются необратимыми и наиболее активно

---

<sup>131</sup> Robinson K. Education and Initiation // Educational Philosophy and Theory. — Vol. 2. — 1970. — P. 33.

ассистируют окружающим агентствам; в-третьих, некоторое конечное состояние, которое является кульминацией процесса. При этом Р. Питерс отмечает, что имеются определенные трудности при их использовании в отношении «концепта человеческого бытия» на эмпирическом уровне, поскольку не возникает сомнения, что тела людей, вместе с их социальными функциями, развиваются подобным путем, но трудно ответить на вопрос, каким образом это происходит на ментальном уровне.

Источники инвариантов обозначенных критериев, напоминает Р. Питерс, есть в трансцендентальной философии И. Канта, который называет такие когнитивные правила природженными. То есть это означает, что человек с самого рождения осознает, что является добром, а что злом, что они заданы в сознании априори. Другим обоснованием их наличия выделяется точка зрения Ж. Пиаже, который утверждает, что эти инвариантные формы устанавливаются в процессе взаимодействия между ребенком и социальным образованием путем симуляции со стороны других людей, например учителя. По мнению Р. Питерса, она является интеракционистским вариантом теории развития Кольберга — среда определяет развитие.

По первому критерию выделяется, что структура предполагает отношение между частями, но в ментальной структуре части не физические, а отношения между ними не пространственные, при этом под «ментальным» понимается как наличие понимания, желаний, зависящих от чего-либо. Если имеется в виду понимание вещей, то предполагается, что есть правила для их классификации по различным сортам. Если же правила структурирования характеризуют ментальную структуру, в качестве примера приводится концепт «наказание», требуется указание на иной концепт, такой как, например, «боль». Поэтому, с точки зрения аналитического философа, говорить о ментальности — значит предполагать, что содержание различных режимов сознания имеет вид логических или концептуальных связей. Если в желании вещей понимается конечный результат, структура опыта, то режимы сознания только концептуально относятся друг к другу. Например, если человек хочет чего-либо, то это желание выражается путем определенной дескрипции, которая включает в себя обращение на себя, например в поисках новой работы — что она будет интересной. Поэтому при рассмотрении развития ребенка в образовательной теории пытаются ассимилировать развитие человеческого бытия как целостности.

Второй критерий, который используется при рассмотрении критериев последовательных процессов Э. Хагеном, считается Р. Питерсом более приемлемым для описания концепта «развитие». Он

обозначает последовательность изменений в структуре, что характеризует ментальные изменения. Отмечается, что они отличаются от тех, которые показывают уровень физического роста, к которому социальные изменения не имеют никакого отношения. На этом уровне стадии развития характеризуются в терминах стадий понимания, желания, которые достигаются посредством того, что индивид имеет возможность продвигаться по стадиям, описанным в терминах обучения.

По поводу третьего критерия Э. Хагена Р. Питерс отмечает, что переход с одного уровня ментальной структуры на другой не может быть описан в механических терминах, поэтому считает, что даже биологическая модель, предложенная Ж. Пиаже, близкая хагеновской, может использоваться только метафорически. Тем более, обращает внимание философ, что то, что называется учебными процессами, имеет, по сути, определенный тип содержания — верования, правила, поведение — демонстрируется или реализуется определенным путем с помощью другого человека, изучается для того, чтобы достичь цели, потому что человеческое бытие зависит от решений и выборов. Поэтому он настаивает, что при рассмотрении индивидуального развития можно утверждать, что человек, достигший определенной интеграции в дифференцированные формы опыта, является более развитым, чем человек, который им не обладает.

При рассмотрении третьего критерия «развития» обращается внимание на наличие небольшого отличия между значением терминов «образование» и «развитие». Ранее отмечалось, что чем больше существование связывается с образованием, тем больше заинтересованность в донесении желаемых состояний сознания, характеризующихся определенной глубиной и широтой понимания. Поэтому такие категории, как «автономия», «креативность», «интеграция», могли бы конечно быть представлены как цели образования и кульминационные точки развития, поскольку они должны соответствовать требованиям «быть образованным». Философ отмечает, что не все подобные качества являются прерогативой образованных людей, а только некоторые, например «критическое мышление», которые являются безусловно актуальными. Разница между бытием образованного человека и развитой личности, считает философ, довольно спекулятивная, поэтому их не следует воспринимать серьезно. Их характеристика трактуется лишь как своего рода техника, которая позволяет прояснить возможные сходства и различия, которые могут быть важными в определенном контексте.

Из этого следует, что концепт «развитие», как и «образование», является ценным, поскольку в этом предполагается некоторая



идеальная концепция человеческого бытия. Не возникает сомнения относительно того, что учитель является лицом, демонстрирующим, что содержание и манера обучения должны относиться к фактам человеческого бытия, а качество сознания определяет человеческое развитие. Эта важная точка зрения заключается в анализе нравственного развития, которое занимает центральное положение, поскольку определяет режимы опыта, ссылки на которые необходимы для того, чтобы дать определение уровню развития. По этому поводу Р. Питерс напоминает теорию Л. Кольберга, согласно которой в каждой культуре есть инвариантные последовательности развития, на основе которых дети строят свое поведение.

Рассматривая переход с одного уровня ментальной структуры на более высокий, философ утверждает, что человек Античности, который видит мир целостным, несмотря на то что он следует моральным принципам, является менее развитым, чем человек XVII века, который может комбинировать отдельные знания в суждения о том, что должно быть сделано. Одновременно ставится следующий вопрос: если человек, чье понимание прошло долгий путь прогресса, является более развитым, то какого рода будут эти знания? Именно поэтому делается вывод, что использование термина «развитый» никогда не может быть применяться в описательном плане и требует определенного типа подтверждений. Соответственно, например, когда говорится о математическом развитии в целом, это означает отношение к некоторой концепции человека, которая не имеет универсальной спецификации. Для использования этого критерия, отмечает Р. Питерс, имеют значение идеалы, которые устанавливаются в обществе. Согласно этому, их обычные формы доступны только для людей, которые прогрессируют до стадий в режимах развития. Такие идеалы не детерминированы содержанием определенных культур, они характеризуют тех, кто думает критически, креативно и автономно, кто достиг определенного уровня когнитивного развития<sup>132</sup>. При выяснении третьего критерия проясняется вопрос, что такое «быть образованным», — относительно этических критериев, в первую очередь наличия добродетели, имеется в виду, что индивид живет «морально непревзойденной» жизнью, имеет развитое эстетическое чутье, является «чувственным» в моральных отношениях.

---

<sup>132</sup> Исторический аспект изменения ментальной структуры будет рассматриваться в третьей главе.

## § 19. Продуктивность либерализации образования

Важность обращения к соотношению понятий «образование» и «либеральное образование», с точки зрения философа, состоит в том, что оно является своего рода призывом к «образованности», а не к «профессиональной подготовке» для осуществления утилитаристских целей. Функция либеральности проявляется в том, чтобы устранить ограничения со стороны учебной программы. Интерпретация либерального образования в большей мере соотносится с познавательной точкой зрения на образование, которая заключается в том, что оно не должно ограничиваться подготовкой специалистов. Это понятие указывает на состояние сознания, которое не должно сводиться к использованию одного способа мышления, поскольку ни один ученый не должен делать выводов, не рассмотрев различные точки зрения на явление, которое является эквивалентом «образованного человека».

В связи с потребностью прояснения того, что представляет собой образованность по Р. Питерсу, можно привести суждение по этому поводу У. Джеймса, которое он высказывает при рассмотрении предназначения философии: «Ученик технической школы может достигнуть в своем развитии того, что станет первоклассным орудием для выполнения известной работы, но при этом все же ему будет не хватать той духовной утонченности, которую сообщает человеку надлежащая университетская культура. Он может остаться неотесанным человеком, отнюдь не джентльменом, погрязнуть в своей узкой специальности, быть лишь надлежаще грамотным и не уметь представить себе что-нибудь отличное от виденного им, не владеть воображением, атмосферой, духовной перспективой»<sup>133</sup>. Можно отметить, что опасения Р. Питерса и У. Джеймса фактически совпадают.

В обозначенном выше аспекте аналитическим философом рассматриваются требования к либерализации профессионального образования. Они предполагают, что люди, которые что-то производят, должны не только осознавать его ценность, а также действовать в соответствии с нормами, в первую очередь моральными. Интересы, которые являются центральными, лежат в основе профессионального образования, определяют более широкие сферы знаний и одновременно относятся к практике. Таким образом, определяет Р. Питерс, анализ понятия «либеральность» помогает установить определенные образовательные критерии. Получение образования подразумевает передачу чего-то ценного тому, кто действительно нуждается в этом,

---

<sup>133</sup> Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии. — М., 2000. — С. 9.

поэтому оно должно включать в себя знания и понимание, а также наличие точек зрения, которые не должны быть инертными, исключать такие процедуры передачи на основании того, что они не являются добровольными.

По мнению Р. Питерса, анализ либерального образования позволяет выявить как необходимость, так и ограниченность концептуального анализа, поскольку возникает необходимость исследования не только значения понятий, но и непосредственного опыта, допущений и мнений, норм и обусловленностей. Более четкое понимание фундаментальных вопросов является возможным благодаря сопоставлению сфер понятий, а также нахождению определенных очертаний критериев, что в них включены. Несовершенство анализа заключается в том, что концентрация внимания на форме вопросов и положений, не обнаруживает направления их практического воплощения.

Именно поэтому три критерия образования, которые обозначены при анализе наследия Э. Хагена, не способны четко определить значение термина «образование», считает Р. Питерс. Их недостаток, по его мнению, состоит в том, что любые модели образовательной системы являются недостаточными, поскольку, как правило, относятся к одному критерию, исключая другие. Следует обратить внимание, настаивает философ, что понятие «образование» предполагает не только развитие определенных способностей, но и дифференциацию сознания в отношениях, которые могут развиваться, но вредить другим. Результатом такого образовательного воздействия является приспособление к большому количеству правил и обычаев, которые необходимы для обозначения каналов индивидуальной жизни, в результате чего формируется способность к проникновению в суть себя, познанию собственной психической структуры.

Это возможно с помощью изучения языка, который с точки зрения аналитической философии является ключом к форме жизни. С помощью языка избирается и создается социальный мир, который присущ определенному человеку. Но, обращает внимание Р. Питерс, ошибочным является рассмотрение языка как инструмента для достижения целей, стандартов, формирования убеждений и чувств, поскольку с помощью языка фильтруется и индивидуализируется взгляд на мир. Поэтому, изучая язык, каждый ребенок имеет доступ к общему успеху, которым делятся с ним родители и учителя.

Английский философ отстаивает положение, что образование не выделяет каких-то особых процессов, в то же время утверждает, что существуют критерии, которым они должны соответствовать. Одним из них есть нечто ценное, которое должно быть имманентным в них. Он

высказывает предположение относительно того, что образование должно включать процессы «ведущего типа». При этом напоминает, что человека нельзя назвать образованным, если он в курсе некоторых культурных явлений, но никогда не беспокоится о нормах, связанных с ними. На этом основании делается вывод, что образование включает в себя побуждение, в первую очередь моральное, то есть инициацию. Именно поэтому при рассмотрении образования указывается на необходимость использования понятия «обучение», в рамках которого задача учителя заключается в применении различных методов, которые используются при его осуществлении.

При этом считается, что эти процессы невозможно характеризовать без ссылки на достижения, в которых они достигают высшей точки, то есть успех учителя отмечается с той же точки зрения, что и ученика. Это отношение он объясняет выражением «образованием является то, чего человек может достичь самостоятельно». Образование «должно» работать на ряд задач, решение которых предусматривает достижение успеха, содержание которого ученики еще не понимают, поэтому указывается, что «действительно талантливые учителя — это те, которые могут привлечь детей к деятельности, которая им изначально не интересна».

Другая проблема, на которую указывается, сформировалась в общепринятом смысле: не брать во внимание развитие способности к пониманию и независимости суждений ученика, самостоятельного выявления причин в рамках его способности понять. Поэтому Р. Питерс обращает внимание на то, что «учителя не всегда учат», а иногда они «инструктируют», что свидетельствует об авторитарной экспозиции инертных идей. Тогда суть обучения в том, что задачи выполняются без объяснения; соответственно, возникают ситуации, когда отсутствует возможность опираться на опыт. Чтобы преодолеть это, необходимо, чтобы учитель осуществлял обучение с определенным социальным намерением и использовал объяснения его необходимости. Поэтому образование не исключает договоренности между учителем и учениками при условии формирования образованного человека в результате. Это потому, что центральными задачами образования являются те, в которых человек должен достичь определенного стандарта, которым может быть наличие некоторого «минимума понимания», что позволит выполнить социальное предназначение. Именно в том Р. Питерс видит формальное условие обучения, а также индоктринации, то есть усвоения основных социальных теорий в «начальном» состоянии. Ученики также могут отказываться делать то, что от них требуют. Такая двойная импликация, настаивает он, а именно — осмысленности материала и добровольности со стороны учеников,

может воплощаться в идеале автономной деятельности, которая усиливается интересом, что очень важно для концепции образования.

Философ подчеркивает, что такая двойная импликация предполагает, что понятие «образование» почти ничем не отличается от понятия «либеральное образование», содержание которого обозначается следующим образом: «Человек будет свободен делать то, что захочет, или ему будет позволено все делать свободно. Это не будет означать, что ему можно делать что-то еще; это означает, что ограничения и препятствия на этом пути — делать то, что вздумается, должны быть устранены»<sup>134</sup>. Поэтому отмечается, что либеральное образование не является определенным родом образования, а скорее используется для устранения определенных препятствий, которые могут мешать в обычном его понимании. Актуальность такого соотнесения объясняется необходимостью прояснения социального назначения образования. Например, если с точки зрения образовательной системы английское Просвещение было просвещением для избранных, носило аристократический характер, то Просвещение континентальной Европы было ориентировано не на аристократическую элиту, а на широкие круги городского общества.

## § 20. Свобода как состояние личности

При рассмотрении концепта «свобода» обращается внимание на рассуждения Дж. Милля, утверждающего, что существует презумпция в пользу разрешения людям делать то, что они хотят. Быть свободным означает, что не существует никаких ограничений для того, чтобы делать желаемое. По этому поводу приведем высказывание Милля: «Если бы все ощущали, что свободное развитие личности — одно из ведущих условий благоденствия, что это не только связующий элемент цивилизации, культуры, обучения, воспитания, но и необходимая его часть и условие всех этих вещей, — то недооценка свободы не грозила бы, и установить границы между нею и общественным контролем было бы не очень трудно»<sup>135</sup>. Обратим внимание, что Дж. Милль основной целью считает развитие личности, взятой самой по себе, без учета факторов, которые должны ее регулировать. Именно поэтому, по мнению Р. Питерса, аргументы в пользу свободы зависят исключительно от ситуации практического разума в трактовке И. Канта. Если условия абсолютно равны и при этом человек спрашивает себя,

---

<sup>134</sup> Peters R. S. *Ethics and Education*. — London, 1968. — P. 289.

<sup>135</sup> Милль Дж. О свободе. — М., 1993. — С. 15.

«что он должен делать», то необходимо иметь возможность делать то, что обуславливает причину и побуждение к действию. Следуя логике здравого смысла, человек, по справедливому беспокойству, не будет закрывать себя от других людей. При этом было бы глупо ограничить этих людей давать советы, поскольку они также имеют представление о причинах. Поэтому философ настаивает, что можно признать точку зрения Спинозы, который отмечал, что для человека нет ничего полезней, чем другие рациональные люди.

Таким образом, свобода выражения в сфере рационального бытия должна определяться необходимостью другого, который задается вопросом: «Что я должен сделать?» Наличие такого кантовского вопроса, отмечает философ, позволяет любому рациональному бытию развивать общественную дискуссию. Одновременно возникает вопрос об ожиданиях подобной свободы от других. При его решении английский философ настаивает на различии свободы мысли, слова и свободы действий. Он обращает внимание, что вопрос о свободе возникает тогда, когда есть определенное признание ограничения и, соответственно, желание избавиться от некоторых, поэтому важным является рассмотрение типов ограничения или препятствия в соответствии с пониманием свободы Дж. Локка. Очевидно, Р. Питерс вполне солидарен с таким обвинением своего предшественника: «Очень многие люди не только не находят в себе таких врожденных нравственных принципов, но, лишая людей свободы и превращая их тем самым в простые машины, отвергают не только врожденные, но и всякие нравственные правила и не оставляют возможности верить в них у тех, кто никак не постигнет, каким образом может иметь дело с законом то, что не является свободным в своем действии»<sup>136</sup>. Принимая в виду возможность по-разному относиться к другим, Р. Питерс разделяет свободу на естественную и созданную человеком. В первом случае природа выступает причиной ограничений. Эта концепция свободы, с точки зрения философа, может использоваться при рассмотрении изменений состояний ума человека, который изображается как мини-история общества, в котором реальное «я» личности не имеет возможности делать то, что хочет. В этой связи он напоминает, что, по Платону, человек является по-настоящему свободным тогда, когда находится под контролем своих страстей<sup>137</sup>. В этой связи приведем

---

<sup>136</sup> Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Опыт о человеческом разумении. — М., 1985. — Т. 1. — С.112.

<sup>137</sup> Martin C. The Good, the Worthwhile and the Obligatory: Practical Reason and Moral Universalism in R. S. Peters' Conception of Education. — Journal of Philosophy of Education. — Vol. 43. — №S1 — 2009. — P. 143.

реплику Демодока, обращенную к Сократу, из диалога «Феаг», в которой он выражает опасения в том, что страсть может помешать его сыну стать мудрым: «Можно было бы упомянуть еще о многом, но и та страсть, которая им владеет, очень меня пугает; страсть эту нельзя назвать низменной, однако в ней таится великий риск: ведь он, мой Сократ, говорит, что жаждет стать мудрым»<sup>138</sup>.

Проблема в том, что в разные периоды истории различные типы ограничений были наиболее неприятными формами унижений. Питерс считает, что вариантами таких ограничений являются фразы «держаться не хуже других», «подростковая культура». Чтобы решить эту проблему, он обращается к точке зрения Дж. Локка, который отмечает, что наибольшее зло из всех — это быть в зависимости от злой или неопределенной воли другого человека. Именно поэтому при рассмотрении проблемы необходимо найти определенные типы ограничений, что наиболее «подавляют» в любом контексте. Питерс также упоминает К. Поппера, который отмечал, что существует так называемый парадокс свободы, когда очень много свободы приводит к очень малому ее количеству, если люди пытаются прожить такую жизнь, в которой они будут иметь возможность делать все желаемое без правил и правителей. Отметим, что при описании этого он опирается на Платона<sup>139</sup>.

Такие ограничения, по мнению Р. Питерса, являются стихийными. Их упорядочивание, напоминает представитель аналитической философии, выражается в том, что свобода обозначается не как возможность не делать то, что хочет определенный индивид без определенных ограничений, а как возможность принимать закон или реальную волю общества, что выглядит как общее эмпирическое условие свободы, которая имеет конкретное применение этого срока. Но это свидетельствует о подмене условия свободы ее ограничением. В этой связи приводится пример Ж.-Ж. Руссо, который сравнивает «реальную свободу» с законами общества. Тогда настоящая свобода личности видится в подчинении законам государства, благодаря чему «человек вынужден быть свободным». При этом английский аналитический философ не отрицает, что закон является наиболее эффективной формой ее обеспечения и может одновременно подавлять людей и защищать их свободу.

На взгляд Р. Питерса, для достижения подлинной свободы актуальным является сопоставление формальных предпосылок и их реального осуществления, тем более что контраст между тем, что

---

<sup>138</sup> Платон. Собрание сочинений: в 4 т.. — М.: Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 112.

<sup>139</sup> Поппер К. Открытое общество и его враги. — М., 1992. — Т. 1. — С. 163.

происходит на самом деле, и формальными принципами может выявляться именно при рассмотрении свободы. Например, в своем естественном состоянии люди формально свободные, то есть ни одно правило не позволяет им делать, что они хотят. Это возможно в том случае, когда формальная система разработана таким образом, что правила подкреплены эффективными санкциями. Однако, подчеркивает философ, существуют разногласия между формальным и фактическим. Довольно часто формальная система гарантирует невмешательство в определенные сферы деятельности, однако люди не используют всех возможностей, которые она предлагает. Приводится другой пример, когда человек желает сделать что-то, где его свобода гарантируется, при этом он не может сделать этого, поскольку нет средств или времени. В таких случаях он имеет формальную свободу, а не фактическую. Общее понятие «быть свободным, чтобы делать определенные вещи» совпадает с эмпирическим фактом, что не все способны осуществить ее. В этой связи обращается внимание, что Э. Фромм называет страхом свободы возможность людей сделать что-то, однако не выполнение этого<sup>140</sup>.

Р. Питерс напоминает, что развитие индивидуализма привело к распространению права как преимущественного средства социального контроля, осмысленного в философии как общественный договор. Индивидуализм, с его точки зрения, принес желание развития, поиска себя, вследствие чего жизнь стала похожей на гонку с определенным набором правил, которые должны защищать людей и обеспечивать честную игру. Он приходит к выводу, что человек свободен в той мере, в которой он хочет что-то сделать, поэтому акцентирует внимание на автономии личности, ее решимости направлять свою жизнь в соответствии с продуманными принципами. Проблема в том, обращает внимание аналитический философ, что человек может быть свободным только формально, определяя все виды вещей, которые необходимы, однако всегда делать то, что говорят ему другие, или просто плывет по течению. В этом контексте, по мнению Питерса, должна решаться проблема свободы выбора родителей по отношению к образовательным услугам, а также проблема свободы ученика и учителя.

Р. Питерс напоминает, что понятие свободы включает в себя два компонента — наличие желаний или решений и отсутствие ограничений на их осуществление, а вопрос свободы возникает, когда есть ограничения. Примером таких ограничений является принуждение посещать школу, что не является многообещающим началом с точки зрения свободы. Но следует иметь в виду, что условия, при которых

---

<sup>140</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 2009. — 288 с.



происходит обучение, создаются ситуацией верховенства права. Идеалы свободы, подчеркивает философ, предусматривают необходимость действовать согласно интересам детей, что невозможно, поскольку при этом свобода некоторых будет реализовываться за счет других, поэтому образование не будет эффективным.

Это объясняется тем, что образовательная ситуация связана с определенной контролируемой средой, в которой дети могут выбирать вещи и следовать собственным интересам в своем исследовании. Подобные контролируемые условия являются необходимыми ограничениями со стороны учителя, но он время от времени должен трансформировать ограничения и приобщать учащихся к освоению чего-то независимого от их интересов. Именно это, с точки зрения Р. Питерса, открывает широкие эмпирические возможности, мотивирует, а также усиливает нравственные вопросы о необходимости различных методов влияния. Соответственно, такой подход подпадает не под принципы свободы, а, скорее, под принцип поощрения.

Более важной проблемой, с его точки зрения, является ситуация, когда существует верховенство закона и те, кто находится при власти, просто безразлично относятся к нему, в результате чего дети сталкиваются либо с произволом ровесников, родителей, либо с давлением со стороны учителей. Питерс приводит примеры, что некоторые школы печально известны давлением на подростков и правилами, которые вводятся самими детьми. Однако отмечает, что подростки, которые игнорируют авторитет родителей и учителей, имеют сомнительную пользу с точки зрения свободы, поскольку их возможности делать что-то как личность уменьшаются под давлением группы. Он напоминает о наличии двух вариантов выбора, а именно — принять систему выравнивания и правил, ограничивающих свободу действий или занять сторону, когда индивид рискует быть под постоянным давлением определенной группы. Задача учителя в том, чтобы создать образовательную ситуацию, которая станет такой средой, где что-то ценное может быть передано, и, следовательно, главная цель может быть реализована. То есть учитель должен доказать, что ограничения, налагаемые на учащихся, имеют важное значение. Вместе с тем показывается, что «правила ради правил» являются недопустимыми, поскольку их использование должно иметь обоснование. Чтобы разработать конкретную концепцию, философии необходимо взаимодействовать с другими науками в сторону практического направления, в первую очередь психологии, поэтому Питерс обращается к работам Ж. Пиаже и др.

Р. Питерс акцентирует внимание на аспекте свободы ребенка, аспекте весьма актуальном для идеалов прогрессивных мыслителей, которые не

заботятся об «академическом воспитании», а отмечают важность развития характера, эмоциональной зрелости, моральной автономии и независимости. Они исходят из того, что только автономный человек задает кантовский вопрос: «Что я должен делать?» То есть они заботятся о том, чтобы люди были образованными, имели независимость суждений. При этом формирование автономии предполагает определенную решительность, регулирование жизни по определенным правилам со стороны учителя.

### ГЛАВА III. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ВОПРОС: ЧТО ОЗНАЧАЕТ «БЫТЬ ОБРАЗОВАННЫМ»?

При исследовании ценности и целей образования Р. Питерс опирается на достижения неокантианства, в частности на критику Г. Риккертом натуралистического мировоззрения, которая стала предпосылкой разграничения наук о природе и духе, в результате чего предметом исследования оказывается культура. Она мыслится неокантианцем как противоположность природе: «Противоположностью природе в этом смысле является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности»<sup>141</sup>.

#### § 21. Образование как сфера инициации деятельности

Наличие ценности, по Г. Риккерту, является неотъемлемым признаком культуры, поскольку: «...во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком; и наоборот, все, что возникло и выросло само по себе, может быть рассматриваемо вне всякого отношения к ценностям, а если оно и на самом деле есть не что иное, как природа, то и должно быть рассматриваемо таким образом»<sup>142</sup>. Обратим внимание, что цели устанавливаются в соответствии с ценностями.

Размышляя о целесообразности образования, Р. Питерс вслед за Г. Риккертом также ставит вопрос о его социальной актуальности, то есть ценности. Необходимость быть образованным, с этой точки зрения, состоит в том, что с помощью образования формируются навыки и компетенции, необходимые для достижения определенного результата или исполнения функции, которые соответствуют канонам конкретных способов мышления или практики. Питерс не оспаривает положения, что обучение имеет свое место в царстве навыков, но настаивает, что использование понятия «образование» показывает, что их формирование предполагает определенную рутину при выполнении

---

<sup>141</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М., 1998. — С. 55.

<sup>142</sup> Там же.

какой-либо работы или решении определенной проблемы. Однако, по мнению аналитического философа, человек никогда не считается образованным по отношению к конкретному результату, образу мышления или исполняемой функции, поскольку образование предполагает передачу того, что имеет смысл.

Именно поэтому, настаивает Р. Питерс, учитель является авторитетом, причина возникновения которого состоит в том, что он осознает задачу запечатлеть знания в сердце и уме учеников. От учителя требуется уважать ученика, понимать его интересы, потребности и учитывать этапы индивидуального развития. Это позволяет создать социальную среду, в которой ребенок учится на опыте путем развития своих природных потребностей. В соответствии с этим положительно оцениваются такие педагоги, которые не очень много знают о фактах мотивации и развития, но имеют четкое представление о своей функции — передать то, что имеет смысл, хотя они сосредоточены на образовательном процессе, иногда довольно жесткие и не рефлексивные.

Рассуждая о ценности образования, он обращает внимание на следующие моменты: оно должно инициировать в деятельность, которая является актуальной, поэтому должно быть доступно людям с широтой и глубиной понимания; побуждать к критическому мышлению и пересмотру своих убеждений; его получение должно заставить подчиняться требованиям разума для обнаружения истины; образовательный процесс должен осуществляться морально допустимыми способами, необходимо предоставлять людям возможность наслаждаться результатами деятельности. Поскольку образование обладает ценностью, считает философ, оно всегда находится на виду у общества. Вместе с тем именно это является причиной несовершенства образования, поскольку власть видит его в качестве источника квалифицированных кадров, а среднестатистический гражданин использует его в качестве своеобразного транспортного средства социальной мобильности.

Не вызывает сомнения, что в последнем случае Питерс опирается на теорию социальной стратификации П. Сорокина. Именно с этими факторами английский философ связывает растущую тенденцию использования слова «образование» для совершенствования общественной деятельности, спекулирования на значении «образованного человека» для общества<sup>143</sup>. Вместе с тем каждая эпоха порождает свое осмысление ценности образования, поскольку существенно изменяется содержание общественного опыта. Именно

---

<sup>143</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992. — С. 302-306.

поэтому возникает необходимость небольшого исторического экскурса, который позволяет рельефно показать точку зрения Р. Питерса на обозначенную проблему.

## § 22. Способность жить «по природе»

С точки зрения аналитического философа, образование в первобытных обществах состояло в овладении простыми навыками и фольклором. Это говорит о том, что еще отсутствовала определенная концепция образования. Проблема образования, по мнению Р. Питерса, была сформулирована только в 19 веке в связи с осознанием актуальности моральности и интеллекта, когда появилось представление о желательных умственных качествах, которые рассматриваются как интеллектуальный потенциал.

Несколько иная точка зрения на эту проблему была у Г. Гегеля, В. Гумбольдта, Ф. Шеллинга, В. Йегера. Последний в своей работе «Пайдейя. Воспитание античного грека» отмечает, что в эпоху античности образование прежде всего было направлено на то, чтобы сформировать гражданина государства, который обладает определенными моральными качествами. Эта позиция защищается следующим аргументом: «Без греческой идеи культуры не существовало бы ни античности как исторической эпохи, ни западноевропейского мира культуры»<sup>144</sup>. Основной целью этой эпохи было развить в человеке способность суждений и эстетическое чувство меры, справедливости в делах гражданских и частных. Свободный грек гордился своей силой и разумом, способностью жить «по природе» и «по установлению», а первая превратилась в этический идеал образования и культуры.

В понятии «образовательного идеала» античности, как считает Н. Скрипник, культура и образование образуют целостность, единство<sup>145</sup>. Идеал же, с точки зрения Г. Гегеля, необходим для опосредования<sup>146</sup>. Идеал рассматривается в античности как константа образовательного и культурного процесса, который делает его устойчивым; он нацелен на свободу личности, достоинство человека и другие человеческие ценности. Он конституирует образовательный процесс, потому что обращен непосредственно к человеку. Чтобы

---

<sup>144</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. — М., 1997. — С. 123.

<sup>145</sup> Скрипник Н. Я. Античность как культурный и образовательный идеал: автореф. дис. канд. филос. наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры». — Ростов-на-Дону, 2001. — С. 7.

<sup>146</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 12 т. — Т. 1. — Ч. 1. Логика. — М., 1929. — С. 121.

осознать его, необходимо преобразовать реалии узкопрофессиональные в общекультурные, именно таким образом идеалы формируют культурное поле.

Истоки идеала нравственного гражданина можно найти у Пифагора, который описывает образ жизни «акусматой» и «математой». Акусмата — это строгая система правил поведения и духовных упражнений, которая предполагала соблюдение пифагорейского стиля жизни, а математа ориентировала на теоретическую деятельность. Реализация акусматы и математы предполагала осуществление идеала совершенного познания, результатом которого является образованный человек<sup>147</sup>.

Шаг к прояснению того, что представляет собой образованный человек, можно видеть в майевтике Сократа, который пытается определить, что есть справедливость, добро, мужество<sup>148</sup>. Это необходимо для того, чтобы определить, каким должен стать гражданин, выявить основные проблемы образовательного характера, которые, по мнению Р. Питерса, должны решаться в рамках существующего концепта «образование». Его привлекает сократовское внимание к самопознанию, то есть превращение проблемы человека и «человеческих дел» в главную проблему философии, ознаменовавшую собой новый этап в истории греческой теоретической мысли, которая сохранила свою остроту и стала достаточно актуальной в век научно-технической революции<sup>149</sup>.

Продолжая сократовские поиски, Платон сосредотачивается на проблемах формирования нравственности. Приведем его рассуждения по поводу необходимости наказания: «Но хотя несправедливые поступки и невольны, тех, кто их совершает, следует наказывать, причем неодинаково, поскольку неодинаков причиненный ими вред; а сама невольность объединяется либо незнанием, либо аффектом, от чего можно избавиться вразумлением, воспитанием, образованием и заботой»<sup>150</sup>. Актуальность достижения морального идеала для древних греков, по Г. Гегелю, определяется особенностями их созерцания: «В лице античных философов мы должны себе представлять людей, всецело стоящих на почве чувственного созерцания и не имеющих никаких других предпосылок, кроме неба над ними и земли вокруг них, ибо мифологические представления были отброшены в сторону»<sup>151</sup>.

---

<sup>147</sup> Досократики. — Мн., 1999. — С. 135.

<sup>148</sup> Кессиди Ф. Х. Сократ. — СПб, 2001. — С. 251-252.

<sup>149</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 193.

<sup>150</sup> Платон. Собрание сочинений: в 4 т. — М., 1994. — Т. 4. — С. 658.

<sup>151</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. — М., Л., 1929. — Т. 1. — С. 69.

Поэтому быть образованным, с точки зрения Платона, — это значит быть образованным в чем-то, например Дамон образован не только в музыке, но и во многом<sup>152</sup>.

Чтобы быть образованным, напоминает Аристотель, необходимо постоянно «тренироваться» в нравственных поступках и ставить перед собой определенные нравственные идеалы как нечто конкретное, то, что должно быть достигнуто: «Поэтому все признают и хвалят тех, кто выделяется усердием в прекрасных поступках. Если бы все соревновались в прекрасном и напрягали свои силы, чтобы совершать самые прекрасные поступки, тогда в обществе было бы все, что должно, а у каждого частного лица были бы величайшие из благ, коль скоро добродетель именно такое благо»<sup>153</sup>. Поэтому когда Аристотель описывает воспитание воина, он рассматривает моральные нормы, которые воин должен исполнять. Назначение искусства состоит в том, чтобы формировать моральный облик защитника отечества, что возможно при присвоении определенных художественных образов.

С точки зрения Р. Питерса, Аристотель трактует сознание как особую характеристику души, которая рассматривалась на растительном, животном и человеческом уровнях. Ее ключевой чертой было следование правилам и планам, связанным с умом. Он высказывает замечания, что подобный акцент на индивидуальном опыте выделяет сознание как особенность ума и предполагает развитие индивидуализма в качестве общественного движения, что было выгодно для тогдашних городов-государств<sup>154</sup>.

В поздней римской философии происходит осмысление путей и способов, посредством которых человек может стать воспитанным гражданином своей республики. Как отмечает О. Батлук, вера в благородство человеческой природы, в принципиальное обучение человека, в конце концов, в возможность его исправления, в свое время названная Ф. Зелинским «педагогическим оптимизмом» античности, была лишь поводом для появления в Риме образовательного идеала<sup>155</sup>. Если бы образование (*humanitas*) оставалось исключительно в контексте доброй удачи и утонченной образованности (чего вполне достаточно,

---

<sup>152</sup> Платон. Собрание сочинений: в 4 т. — М., 1990. — Т. 1. — С. 270.

<sup>153</sup> Аристотель. Евдемова этика // Гусейнов А. А., Иррилиц Г. Краткая история этики. — М., 1997. — 509 с.

<sup>154</sup> Чанышев А. Н. Аристотель. — М., 1987. — С. 155-156.

<sup>155</sup> Батлук О. В. Философия образования в Древнем Риме: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, и философия культуры» — Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — 2002. — С. 153.

скажем, для моральной философии), то вряд ли бы Цицерон так часто приводил это слово в своих рассуждениях. Был нужен существенный повод, чтобы *humanitas* из слова латинского языка превратилось в официальное формулирование образовательного идеала.

Подобное наблюдается в стоицизме, когда приходит осмысление того, что человек не может ничего изменить в мире, однако при этом может мужественно переносить удары судьбы и отстаивать свое государство, быть гражданином с большой буквы. Сенека в «Письмах к Луцилию» это требование выражает следующим образом: «Мудрый терпит такую участь, но не выбирает ее и предпочитает мир сражению. Мало пользы избавиться от своих пороков, если приходится спорить с чужими!»<sup>156</sup>

### § 23. Ценность высших нравственных состояний

В Средневековье представление об образованном человеке изменилось. Потребность достижения высших нравственных состояний стала связана с достижением абсолюта — Бога. Он является совершенством, и главная задача человека — достичь этого абсолюта, постичь его через откровение, именно поэтому отпадает необходимость в доказательстве. Аквинат обосновывает это положение следующим образом: «Кроме того, если бы она (священная доктрина. — А. В.) использовала доказательства, то аргументировать можно, отправляясь от авторитета либо от разумного основания. Если от авторитета, то это, по-видимому, не отвечает ее достоинству: ведь аргумент от авторитета, по Боэцию, самый слабый. Если же от разумного основания, это не отвечает ее назначению: ибо, согласно сказанному Григорию в *гомиллии*, «вера не имеет заслуги там, где человеческий разум, опираясь на опыт, проводит доказательство (*praeber experimentum*)». Следовательно, в священной доктрине не применимо доказательство»<sup>157</sup>.

Таким образом, цель образования Средневековья — формирование высоконравственной личности, для которой духовное состояние является наивысшим приоритетом. Неслучайно в эпоху Средневековья зарождается мистика, что является поиском духовных состояний, с помощью которых человек может осознавать свое духовное предназначение. Само образование рассматривается как осмысление феномена Бога, а соответственно, духовного состояния, к которому

---

<sup>156</sup> Сенека. Марк Аврелий. Наедине с собой. — Симферополь, 2002. — С. 60.

<sup>157</sup> Фома Аквинский. Онтология и теория познания (фрагменты сочинений). Ч. 1. — Режим доступа: [http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2001/Gaydenko\\_1.pdf](http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2001/Gaydenko_1.pdf).



можно приблизиться. С этой целью постепенно переосмысливается вся античная философия, начиная с Аристотеля и заканчивая стоиками. Это включает в себя определенную долю критики, однако большая часть философии все же заимствуется, поскольку «стоическое» состояние духа характерно и для христианства.

Прослеживаются аналогии в образе жизни античных философов и средневековых отшельников, героизации гражданина и канонизации христианских мучеников, воспитании в философских школах и монастырском образе жизни. В эту эпоху основная цель образования — формирование духовного состояния посредством осознания величия Бога, достижение морального совершенства, однако другими средствами, чем в античности, где это реализуется через осмысление нравственного совершенства: что такое добро, благо. В Средневековье есть лишь один путь к знанию — через Бога, который является благом, поскольку Он творец Вселенной. Знания являются необходимым минимумом для того, чтобы понять Его совершенство и тем самым самого себя. Августин создает знаменитые трактаты «Исповедь», «О граде Божьем», в которых познание человеком самого себя оказалось важнейшим условием самореализации. Принцип Августина «верую, чтобы понимать» открывает роль чувства, интуиции, вдохновения для познания человека и окружающего мира<sup>158</sup>.

В схоластических школах большое внимание уделяли, с одной стороны, изучению языков, поскольку в них открывался дух, с другой — изучению точных наук, посредством которых можно осмыслить природу. Постепенно происходит разделение на две истины самого процесса познания — познание человека посредством Бога и природы. Одним из представителей второго направления является У. Оккам, который изобрел метод, названный впоследствии «бритвой Оккама», — он отсекал лишние предположения в теориях, оставляя логичные с точки зрения исследования природных явлений. Именно Оккам провозгласил необходимость различения методов познания духа и природы, что стало катализатором «пробуждения» сознания как самостоятельной силы<sup>159</sup>.

Впоследствии в образовании Возрождения выделяются два направления: первый является продолжением средневековой традиции и состоит в познании Бога, а другой — в познании природы. Наблюдается тенденция познания Бога посредством использования принципов познания природы. Н. Кузанский в своем труде «Трактат об ученом незнании» характеризует постижение Бога следующим образом:

---

<sup>158</sup> Августин Блаженный. О Граде Божием. — Мн., М., 2000. — 1296 с.

<sup>159</sup> Уильям Оккам: Избранное. — М., 2002. — С. 68.

«И кто видит, что все разнообразие мира есть подобие единого Бога, тот, оставляя многообразие всех подобий, переходит к непостижимому»<sup>160</sup>. Такая позиция означает отход от религиозной персонификации Бога и антропоморфных представлений о нем. Поэтому Кузанский рассуждает о соотношении мира конечных вещей с их бесконечной сущностью. При этом природа рассматривалась им не как самостоятельное образование, а в единстве с духом (пантеизм). Бог и природа рассматриваются как единое целое и не могут существовать автономно.

В позднем Возрождении начинается исследование мира социального. Осмысливается не только человек и духовный мир, но и социальный мир и реальная сущность человека, который представляется как центр социального мира. В «Утопии» Т. Мора социально-политический и нравственный идеал взаимно обусловлены, поскольку люди живут для счастья, а «счастье — в получении удовольствий, честных и благородных, в сохранении хорошего здоровья, в отсутствии страха»<sup>161</sup>. Выдвигаются проекты, как необходимо устроить социальный мир, который рассматривается как самостоятельный, и с этого времени становится объектом рассмотрения, как и мир природы. В этом контексте образование понимается как процесс формирования социально совершенного человека. В частности, Т. Мор описывает категорию людей, которые следят за выполнением нравственных норм.

С противоположной точки зрения, а именно Н. Макиавелли, человек рассматривается как животное существо, имеющее тягу к богатствам<sup>162</sup>. Он предоставлен самому себе, не способен спокойно и хладнокровно взвешивать последствия своих поступков, однако дает преимущество тем из них, которые наиболее соответствуют его личным интересам. Не холодный разум управляет человеком, а его слепые страсти. Не нравственные начала определяют суждения и поступки человека, а его эгоистические влечения, которые затуманивают разум и лишают его способности отличать полезное от вредного. Только суровая необходимость может заставить человека обуздать свои страсти и прислушаться к голосу разума. Однако господствует представление, что мирная жизнь невозможна, поэтому каждый из них дает полную волю страстям и преследует только свои личные интересы<sup>163</sup>.

---

<sup>160</sup> Николай Кузанский. Сочинения: в 2 т. — М., 1980. — Т. 2 — С. 15.

<sup>161</sup> Мор Томас. Утопия. — М., 1978. — С. 195.

<sup>162</sup> Макиавелли Н. Избранные произведения. — М., 1982. — С. 57.

<sup>163</sup> Там же.

## § 24. Знание природы как ценность

По сравнению со Средневековьем, где доминирует тяготение к духовным практикам, в Новое время все более актуальной становится наука как средство нравственного совершенствования. В этот период возникает образование как самостоятельный институт. Именно тогда Р. Декарт разрабатывает «Правила для руководства умом», а Ф. Бэкон создает «Великое восстановление наук»<sup>164</sup>, где обосновываются научные методы, которые адаптируются для обучения выдающимися педагогами Я. Коменским и К. Ушинским. Происходит постепенный переход в сферу чистого знания и сознания, которые являются инструментами познания реальности, того, что дано в опыте. Именно в этот период понятие «материя» становится весьма актуальным. Зарождаются научные направления, желание познать реальность приводит к восхвалению знания, овладение которым становится целью образования. Реализация этого когнитивного императива произошла в эпоху Просвещения.

«Знание — сила» — выражение Ф. Бэкона, характеризующее важность научного подхода, что в значительной степени связано с осознанием значимости рассудка, актуальность осознания которой выделяется Г. Гегелем таким образом: «Дальше следует сказать, что рассудок есть вообще существенный момент образования. Образованный момент не удовлетворяется туманным и неопределенным, а схватывает предметы в их четкой определенности; необразованный же, напротив, неуверенно шатается туда и обратно, и часто приходится употреблять немало труда, чтоб договориться с таким человеком — о чем же идет речь, и заставить его непременно держаться именно этого определенного пункта»<sup>165</sup>. Инструментом применения рассудка оказывается дедукция Р. Декарта и индуктивная логика Ф. Бэкона, являющиеся научными методами, которые рождаются из критики прежних взглядов на сущность научного знания, его значение и задачи.

Отметим, что «Новый органон» — это также попытка создания философии экспериментального естествознания для выяснения правильности выводов и обобщений опытных наблюдений, в противовес метафизике «Органона» Аристотеля. Исследование проблемы эпистемологического обоснования формальной логики у Ф. Бэкона показывает, что понятие «форма» определено очень многозначительно. Его учение о познании связано со схоластическими

---

<sup>164</sup> Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. — М., 1972. — Т. 2. — 852 с.

<sup>165</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. — М., Л., 1929. — Т. 1. — С. 133.

представлениями об универсалиях, следовательно, философу полностью не удалось оторваться от влияния схоластической философии. Это имеет место также в номиналистской концепции языка Дж. Локка, который утверждает, что в процессе речевого общения люди воображают, что их разум имеет власть над словами, а неудачный и неправильный выбор слов создает серьезные трудности и препятствия на пути познания истины<sup>166</sup>. Слова как бы затуманивают разум, приводят его в смятение, дезориентируют в поисках истины. Это же наблюдается в критике Ф. Бэконом «идолов рынка», которая несет в себе рациональное зерно, ибо в ней подчеркивается относительная самостоятельность языка, заключающаяся в наличии как некоторой консервативности в отношении мышления, так и ее способности активно влиять на последнее.

В период Нового времени возникают определенные сомнения в возможностях познания. Так, Г. Лейбниц<sup>167</sup> и Б. Спиноза<sup>168</sup> ставят вопрос не просто о познании природы, а о познании природы самого сознания, поиска истины. Постепенно возникает необходимость исследования самого мышления, научного опыта уже по отношению не к природе, а к самому сознанию. Так, британские эмпирики утверждали, что знания были своего рода осадком, оставленным чувственным опытом в сознании индивида. Тем самым они неявно принимали утверждение Р. Декарта<sup>169</sup> о сознании как способности ума.

Р. Питерс считает такую фундаментальную точку зрения на трактовку сознания правильной. Аналитический философ трансформирует положение Дж. Локка<sup>170</sup>, настаивая на том, что каждый ребенок рождается с «чистым» сознанием, при этом его ум наполнен большим количеством желаний, которые достаточно странные и не имеют формы, поскольку у них нет еще осознания подлинных ценностей, отсутствует полнота чувственных данных, нет осознания причинно-следственных связей. Однако, отмечает Р. Питерс, наличие детских вопросов свидетельствует о постепенном развитии психической структуры, которое происходит на одном уровне с разнообразными типами объектов и их отношениями в общественном мире.

М. Хайдеггер утверждает, что подобное мировоззрение характерно только для человека Нового времени, которое порождает людей, уверенных в необходимости и возможности овладеть миром и

---

<sup>166</sup> Локк Дж. Сочинения: в 3 т. – Т.1. – М., 1985. – С. 523-524.

<sup>167</sup> Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 143.

<sup>168</sup> Бенедикт Спиноза. Избранные произведения: в 2 т. – М., 1957. – Т. 2. – С. 11.

<sup>169</sup> Декарт Р. Сочинения: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1 – С. 77.

<sup>170</sup> Локк Дж. Сочинения: в 3 т. – М., 1985. – Т. 1. – С. 164.

приспособить его согласно собственным потребностям. Философ указывает на то, что Новое время является периодом переосмысления человеком своих возможностей по отношению к сущему: сущее предполагается им для собственных целей и для экспериментального исследования. Такой проект сущего он называет «наброском»: «Благодаря такому наброску, этой общей схеме природных явлений наука обеспечивает себе предметную сферу внутри данной области сущего. Внутри этой общей природной схемы каждый природный процесс должен найти себе место. Естественный процесс находится в поле зрения лишь в контексте общей схемы»<sup>171</sup>.

## § 25. Ценность познавательных способностей

Поворот в такой гносеологической позиции совершил И. Кант, который в «Критике чистого разума»<sup>172</sup> поставил задачу исследования познавательных возможностей человека. Он предполагает, что человек является не только частью природы (вещь в себе), а самостоятельным феноменом (вещь для нас). Эту позицию обозначает И. Кант, а И. Фихте ее развивает уже со стороны способности к интуитивному созерцанию (интеллигенции)<sup>173</sup>. В его контексте научное знание еще более возвеличивается. Наличие рациональной свободы трактуется как проявление высшей свободы. Г. Гегель считает, что свобода является осмыслением необходимости, поэтому все действительное — разумное<sup>174</sup>. Таким образом, немецкая классическая философия восхваляет деятельность сознания, поэтому образование рассматривается как высшая ценность, своего рода святыня. Соответственно, при этом освящается сам процесс овладения знаниями. Как следствие, именно в этот период развиваются университеты.

Онтологический аспект образования в немецкой классической философии полнее всего проявляется в гегелевском отождествлении образованности как воспитанности: «Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению общего образования. Это преобразование души — только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем

---

<sup>171</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. — М., 1997. — С. 145.

<sup>172</sup> Кант И. Собрание сочинений: в 8 т. — М., 1994. — Т. 3. — 741 с.

<sup>173</sup> Фихте И. Г. Сочинения: в 2 т. — М., 1993. — Т. 1. — С. 51.

<sup>174</sup> Гегель Г. В. Ф. Сочинения. — М., 1956. — С. 33.

меньше выступает в его поведении нечто ему свойственное и именно потому случайное»<sup>175</sup>. Обратим внимание, что образование рассматривается как изменение состояния духа посредством преобразования души.

По этому поводу приведем также определение образования Г. Гегелем: «Это противоречие между непосредственной единичностью и наличной в ней, в себе субстанциональной всеобщностью и составляет основание жизненного процесса индивидуальной души — процесса, посредством которого непосредственная единичность этой души приводится в соответствие со всеобщим, а последнее осуществляется в этой непосредственной единичности, и таким образом первое, простое единство души с собой поднимается до единства, опосредованного противоположностью, и первоначально абстрактная всеобщность души развивается до конкретной всеобщности. Этот процесс развития и есть образование»<sup>176</sup>.

Следует также показать, как это «соответствие со всеобщим» происходит в учебном процессе: «Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это делали все»<sup>177</sup>. Далее обратим внимание на то, как Г. Гегель показывает значимость образования: «Вопреки этому следует, однако, заметить, что взрослый человек уже не находится более во власти своих частных побуждений и субъективных взглядов и не занят только своим личным развитием, но погружен в разум действительности и проявляет себя деятельным для мира»<sup>178</sup>.

Постепенно в немецкой классической философии возникают сомнения относительно возможностей человеческого разума и продуктивности знания. Их можно найти у Л. Фейербаха в его книге о христианстве<sup>179</sup>, которую он посвящает исследованию не сознания, а человека, рассматриваемого как части природы. Антропологизм Л. Фейербаха предполагает возможность нравственного

---

<sup>175</sup> Там же. — С. 82.

<sup>176</sup> Там же. — С. 86-87.

<sup>177</sup> Там же. — С. 93.

<sup>178</sup> Там же. — С. 94.

<sup>179</sup> Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т.— М., 1955. — С. 7-305.

совершенствования человека как существа родового. Дух уже не может быть абсолютным, как у Г. Гегеля, а только человеческим. Он проявляет себя в интуиции, которая трактуется как понимание проявлений жизни. Такая трактовка способности к познанию появляется уже в философии откровения Ф. Шеллинга<sup>180</sup>. Впоследствии в неоклассической философии, например в философии жизни, она становится определяющей, например А. Бергсон отдает предпочтение интуиции<sup>181</sup>. Возникают сомнения в силе разума, а соответственно, в образовании, что можно увидеть в иррационализме Ф. Ницше, который довольно цинично отзывается об ученых людях. Вне проявления интуиции их деятельность не приносит никакой пользы. Поэтому перед образованием формируются и ставятся цели развития творческих навыков и способности к созиданию<sup>182</sup>.

## § 26. Лингвистический поворот

Появление феноменологической концепции сознания Э. Гуссерля, позитивизма и прагматизма становится причиной того, что постепенно формируется представление о языковой картине мира. Возникает аналитическая философия Л. Витгенштейна, в которой показывается, что собой представляет данная картина. Посредством обращения к внутренней форме слова становится возможным обращение к внутреннему миру сознания и тем самым исследованию своеобразия мировосприятия. В. Гумбольдт показывает многообразие символических миров культуры. Онтологическое обоснование «картины мира» в рамках экзистенциализма дает М. Хайдеггер посредством ответа на вопрос, что она собой представляет: «Скорее всего, это изображение мира. Мир здесь выступает как изображение сущего в целом. Это имя не ограничено космосом, природой... Создать для себя картину чего-то значит поставить перед собой именно сущее так, как на самом деле оно есть, и постоянно иметь его поставленным перед собой. Там, где мир становится картиной, там к сущему приближаются как к тому, на что человек нацелен и что он хочет соответственно получить для себя. Картина мира, которая осмыслена существенно, означает не картину, изображающую мир, а мир, который понятен в смысле такой картины»<sup>183</sup>.

---

<sup>180</sup> Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения: в 2 т. — М., 1989. — С. 122.

<sup>181</sup> Бергсон А. Собрание сочинений: в 4 т. — М., 1992. — Т. 1. — С. 153.

<sup>182</sup> Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. — М., 1990. — Т.1. — С. 44-46.

<sup>183</sup> Хайдеггер М. Время и бытие: ст. и выступления. — СПб., 2007. — 621 с.

Позитивистская линия понимания предназначения знания получила продолжение в философии прагматизма и инструментализма. В частности, Дж. Дьюи трактует знание в качестве инструмента для реализации человека. Знание как логическая конструкция существует самостоятельно, однако образование должно быть ориентировано на мир, в котором присутствует человек, и на самого человека. Этот прагматический аргумент весьма созвучен с философскими взглядами на образование Р. Питерса, для которого знания есть картина мира, в конструкцию которой вписывается человек. Отсюда возникает необходимость ориентации на его интересы и формируется осознание концепта, который впервые используется как определение целей, задач, функций образования<sup>184</sup>. Это, в свою очередь, создает предпосылки использования логики как инструмента для выявления концептуальных связей.

---

<sup>184</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 19.



## ГЛАВА IV. ТЕЛЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: НЕОАРИСТОТЕЛИЗМ И ПРАГМАТИЗМ

Ключевой целью образования, по Р. Питерсу, является формирование состояния сознания, что предполагает достижение таких идеалов, как умение мыслить критически, творчески и автономно<sup>185</sup>. Определение состояния как конечной цели сформировалось еще в метафизике Аристотеля, который определяет ее следующим образом: «Далее, «то, ради чего» — это конечная цель, а конечная цель — это не то, что существует ради другого, а то, ради чего существует другое; так что если не будет такого рода последнее, то не будет беспредельного движения: если же нет такого последнего, то не будет конечной цели»<sup>186</sup>. Приведем еще одно рассуждение античного философа по этому поводу: «Ни одно из действий, имеющих предел, не есть цель, а все они направлены на дело, например цель похудания — худоба; но когда худеющий находится в таком движении, которое происходит не ради похудения, это движение не действие или по крайней мере не законченное действие (ибо оно не есть цель); но если в движении заключена цель, то она и есть действие»<sup>187</sup>. Не вызывает сомнения, что «умение мыслить критически, творчески и автономно» в качестве цели образования отвечает аристотелевскому пониманию целесообразности.<sup>188</sup>

Обратим внимание, что введение «Логике образования», как и «Метафизики» Аристотеля, начинается с рассуждения о необходимости прояснения первых причин: «Перспективы учителя, обозначенные при освоении профессии, часто проясняют причины ее выбора. Некоторые чисто внешние причины, которые могут быть выведены, только условно

---

<sup>185</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972 — P. 51.

<sup>186</sup> Аристотель. *Сочинения*: в 4 т. — М., 1976. — Т.1 — С. 69.

<sup>187</sup> Там же. — С. 16.

<sup>188</sup>. Приведем следующую цитату: «...формирование целей в образовании должно отличаться от попытки ответить на общий вопрос «Что является целью образования?». Это — не полезный тип вопроса, поскольку ответом должна быть либо концептуальная истина либо убедительное определение. Концептуальной истиной она могла быть в том случае, если бы осуществляла адекватный анализ общей цели, которая достигалась образовательными процессами. Истиной было бы утверждение, что достижение этой общей цели и есть целью образования, что не принесло бы существенной пользы учителю в качестве руководства к действию». — Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — P. 147.

специально связаны с природой образования. Они могли бы сказать, что некто пришел в профессию за деньги или за статус, который она принесла»<sup>189</sup>. Р. Питерс очень детально рассматривает возможные причины выбора учительской профессии, в частности выделяется потребность в развитии желательных свойств у людей.

Основной задачей философии образования Р. Питерс считает прояснение соотношения целей образования, которые могут объединить решение сложных задач, способствующих воспитанию автономии, креативности и критического мышления. Он напоминает, что древние греки, например, не имели достаточно ярко выраженной концепции сознания, например, Платон и Аристотель были настолько поражены способностью человека мыслить, видели в сознании нечто божественное, однако при этом в своих размышлениях они не выделяли такое общее ядро сознания, как способность делать математические расчеты или переживать боль<sup>190</sup>.

До Р. Питерса никто не пытался выявить логическую обусловленность образования, определить его цели. Неслучайно учебный план рассматривается как средство, с помощью которого обучаемые достигают желаемых целей, что предполагает постановку конкретных задач, решаемых с помощью определенных предусмотренных мероприятий. Чтобы упорядочить их многообразие, аналитический философ обращается к таксономии образовательных целей Б. Блума, который разделяет их на когнитивные, аффективные и психомоторные. Недостаток такого подхода, считает Р. Питерс, состоит в том, что не принимается во внимание наличие связи между различными видами навыков и интеллектуальными способностями. Его положительным качеством считается выделение установок от простого согласия до ориентации на совместное существование.

К современникам, которые обращаются к рассмотрению целесообразности при рассмотрении сознания, Р. Питерс относит Г. Райла, одного из виднейших представителей аналитической философии, уделявшего много внимания критике декартовского дуализма ментального и телесного с его догмой о «духе в машине»; обоснованию специфики и важнейшей роли «знания как», отличающегося от «знания что». Назначение философии в контексте «знания как» состоит в прояснении того, что происходит в конкретной жизни. Созвучно с этим положением Р. Питерс ставит задачу выяснить специфическую черту различных форм мышления, проясняющую, по его мнению, что может быть сделано в области образования. Для этого,

---

<sup>189</sup> Там же. — С. 20.

<sup>190</sup> Peters R. S., Hirst P. H. *The Logic of Education*. — London, 1972. — P. 13.

он полагает, необходимо использование достижений в этике и социальной философии, способных выявить принципы учебной программы, определить методы обучения, того, как должен проходить процесс обучения.

## § 27. Солипсизм и телеология образования

Своеобразие телеологии образования Р. Питерса в том, что она основывается на солипсизме, признающем несомненной реальностью только познающего субъекта, соответственно, рассматривающего существование как ее осуществление — тенденция, которая обозначена еще Дж. Беркли и исходит из его имматериализма, суть которого П. Блонский пояснил с помощью афоризма: «Чувственные идеи суть реальные вещи или архетипы...»<sup>191</sup> В аналитической философии предполагается, что данность реальности в сознании становится возможной благодаря ее выявлению в языке. Это положение Л. Витгенштейн формулирует при объяснении трактовки солипсизма следующим образом: «Это замечание дает ключ к решению вопроса о том, в какой мере истинным является солипсизм. Что имеет в виду именно солипсизм, совершенно правильно, но только сказать об этом нельзя; скорее, это обнаруживает себя само. И то, что Мир — это мой Мир, обнаруживается в том, что границы речи, единственной речи, которую из всех я понимаю, указывают на границы моего Мира»<sup>192</sup>. Под «границами» рассматривается возможность понимания, которая определяет, каким представляется мир.

Отличие солипсизма Л. Витгенштейна и Р. Питерса состоит в том, что универсальное и всеобщее *Я* уступает место совокупностям групп пользователей языка, своеобразие использования которого определяется их точкой зрения (концепцией, диспозицией). Не вызывает сомнений, что такая разновидность солипсизма предполагает наличие вариативности в понимании, а соответственно, действий. В связи с этим далеко не случайным является вопрос, поставленный Р. Питерсом: «Чья концепция анализа? Первый ответ, достаточно очевидный, наша концепция. Концепция «связана неразрывно с социальной жизнью группы», и было бы невозможно для человека, чтобы иметь чисто личное понятие, скажем «наказания». Но этот тип возражения действительно не попадает в точку предназначения концептуального анализа, который должен получить четкое

---

<sup>191</sup> Блонский П. П. Проблема реальности у Беркли. — К., 1907. — 154 с.

<sup>192</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М., 2009. — [5.62].

представление о типах отличия, что слова должны были что-то значить»<sup>193</sup>. В этом «предназначении» очевидно следование витгенштейновскому требованию «границы языка означают границы моего мира». Однако указание на «границы» для Р. Питерса явно недостаточно, поскольку он настаивает на том, что следует детально рассмотреть и показать различные аспекты значения понятия и выявить основополагающие, и тогда «концептуальный анализ помогает нам разобраться, что подразумевается в нашем моральном сознании»<sup>194</sup>.

Аналитический философ подчеркивает, что результаты этого анализа будут обоснованными, если учитель, используя их, попытается инициировать в формы жизни, которые будут считаться социально актуальными, в которых знание и понимание играют важную роль. Его решимость в такой инициации повлияет на продвижение учащихся к конечной цели. Соответственно, именно эта конечная цель выявит определенные критерии, по отношению к которым решения, принятые на образовательных направлениях, будут отличаться от решений, принятых на других направлениях деятельности. В этой связи Р. Питерс также обращается к идее творчества. Творческий человек в его понимании – это тот, который вовлечен в определенную деятельность и поэтому достигает успеха. Неслучайно он ставит вопрос о необходимости рассмотрения того, как человек может проявить себя в этом мире, и поэтому настаивает на том, что нужно поддерживать интересы, которые являются внутренним проявлением индивидуальности.

## § 28. Состояние сознания как цель

При рассмотрении концепта «образование» аналитический философ обращает внимание, что оно не предполагает никаких конкретных видов активности. Он согласен с Г. Райлом, что использование слов касается конкретных состояний сознания и действий, которые могут считаться «задачами» по отношению к ним. Р. Питерс показывает, что ценностные состояния сознания передаются с помощью образования, а попытка выделить среди них основные приводит к большому количеству споров относительно его цели. Отмечается, что под целью понимается концентрация внимания на определенном предмете, поэтому спросить о ней – значит спросить о более точной спецификации действия или деятельности. То есть вопрос о намерениях

---

<sup>193</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 13.

<sup>194</sup> Там же.

является методом, который позволяет сосредоточиться на направленности применения ума — именно таким образом термин «цель» используется в контексте образования. Проблема состоит в том, что не всегда ясно понимают то, что необходимо достичь. Поэтому, считает философ, учитель должен сделать свою деятельность более структурированной и последовательной, поскольку образование предполагает передачу чего-то, что имеет предельное значение, связано с вопросами о цели хорошей жизни в логическом аспекте.

В обозначенном выше аспекте он выражает сожаление по поводу слабой разработанности проблемы «рациональных страстей», опираясь на исследования Г. Райлом таких состояний сознания, которые оказывают значительное влияние на характер поведения, что послужило поводом его причисления к бихевиористам. Чтобы показать эту обусловленность, приведем описание неустойчивых состояний сознания: «От наклонностей существенно отличаются состояния сознания, или настроения, при которых человек описывается как возбужденный, обеспокоенный, смущенный или огорченный. Состояния тревоги, испуга, потрясения, волнения, содрогания, изумления, неопределенности, смятения и раздражения являются хорошо известными признаками возбуждения. Они являются сутью состояния душевного волнения, уровень которых обычно характеризуются степенями интенсивности. По отношению к ним имеет смысл говорить, например, что человек слишком взволнован, чтобы думать или действовать последовательно, слишком поражен чем-то, чтобы произнести хоть слово, или слишком возбужден, чтобы сосредоточиться. Когда про людей говорится, что они лишились дара речи от изумления или скованы ужасом, то такое специфическое возбуждение описывается как крайне сильное»<sup>195</sup>.

Рассмотрение желательных состояний сознания, по Р. Питерсу, предполагает выяснение социальной целесообразности образования, а именно того, что для государства является желательным, иными словами, что определяет продуктивность общественного опыта. Поэтому он настаивает на необходимости решения этических вопросов, выявления методов и процедур, в которые встраивается принцип, регулирующий общение с детьми. Речь идет о внешней мотивации таких принципов, как справедливость, свобода и уважение к личности, которые, по его мнению, следует рассмотреть в контексте моральной и социальной философии. Однако Р. Питерс критически относится к трактовке Э. Нагелем значимости конечных состояний, в общем принимая теорию этапов, которая предполагает, что определенные

---

<sup>195</sup> Там же. — С. 71.

формы идеалов доступны для людей, которые осваивают определенные режимы опыта и, соответственно, достигают определенного уровня развития. Как уже отмечалось, в качестве таких идеалов выделяется способность мыслить критически, творчески и автономно. Главными критериями при таком состоянии ума выделяются способность к образному состраданию, независимость и целостность. При этом сила ума должна соответствовать мероприятиям, которые имеют специфические стандарты в отношении режимов опыта.

## § 29. Единство рационального и эмоционального

Р. Питерс считает, что при выявлении желательных состояний сознания нельзя игнорировать и эмоциональное развитие, поскольку центральным элементом, определяющим состояние сознания, являются эмоции, такие, например, как страх, ревность, раскаяние и проч. При этом большинство ситуаций, в которых они проявляются, являются социальными и должны оцениваться с точки зрения нравственных и эстетических критериев. Аналитический философ подчеркивает, что они имеют непосредственное отношение к состояниям ума, то есть имеют концептуальный характер. Поэтому когнитивным ядром эмоций выделяется оценка, поскольку с этой точки зрения чувство неотделимо от познания. Следовательно, неверным будет отделение интеллекта от аффективного развития. Отсюда исходит критика представления о том, что ум можно сформировать с помощью упражнений.

С этой точки зрения ставится под сомнение «проблемно-ориентированный» метод, поскольку, отмечает Р. Питерс, он формирует снобистское отношение к знанию. В противовес этому методу отстаивается необходимость развития «рациональных страстей». Кроме того, указывается на несостоятельность развития интеллекта изолированно по отношению к состоянию социального самосознания. При этом наличие определенного уровня нравственности ставится в зависимость от развитости чувств, например, чувства справедливости. Отстаивается положение, что каждый режим опыта включает в себя характерные когнитивные и эмоциональные аспекты. При обсуждении их отношений Р. Питерс опирается на точку зрения Ж. Пиаже. В контексте обозначенной выше проблемы отношения интеллектуального и эмоционального развития учение З. Фрейда рассматривается как определенная точка зрения на эмоциональное развитие. Чтобы показать его уровень, объяснить последовательность процесса развития, необходимо рассмотрение общественных режимов опыта.

### § 30. Роль инициации в формировании режимов сознания

При их рассмотрении Питерс опирается на феноменологический принцип значимости, позволяющий выявить основания общественного существования, которые в морали обозначаются как справедливость, в религии — как уважение к случайности обычного порядка вещей. Р. Питерс напоминает, что подобные принципы К. Лоуренс называет «мировой основой»<sup>196</sup>. Соответственно, такой социальный аспект развития психики, с его точки зрения, обусловлен интересубъективным характером режимов сознания, в контексте которых назначение образования в процессе инициации очевидно. Ее роль состоит в том, что более опытные индивиды «открывают глаза» другим на разные аспекты жизни. Однако, несмотря на связь инициации с обрядами и церемониями, отсутствует задача достичь состояния верования или обнаружения тайны, отмечает Питерс. Образование, с его точки зрения, предполагает следование принципу добровольности, что означает начало передачи внутри формы мышления или понимания процессов, активизирующих некоторую часть сознания.

Главным критерием образования, по Р. Питерсу, является положение о необходимости передачи чего-то социально ценного. Но оно не относится к каким-либо ценным вещам, а именно к «посвящению» в способы мышления или деятельности, поведения, которые имеют ценность (критичность, автономность, креативность). Проблема видится в том, что интересубъективность игнорирует личный элемент в образовании (имеется в виду личная связь, индивидуальные особенности ученика, которые необходимо учитывать для того, чтобы эффективно организовать образовательный процесс). Кроме того, доминирование предполагает концентрацию внимания на общих условиях обучения, при этом мало внимания уделяется индивидуальности ученика. Отмечается, что она ограничивается развитием как желательных, так и нежелательных видов поведения и деятельности, которые преимущественно имеют социальный характер. Чтобы решить данную проблему, выдвигается требование следования демократической точке зрения на содержание образования, согласно которой развитие потенциальных возможностей каждого человека и самореализация и являются основной целью.

Проблема доминирования интересубъективности, отмечает Р. Питерс, является особенно острой в период, когда разум детей еще не полностью определяется государственными институтами (традициями), именно

---

<sup>196</sup> Лоуренс К. Является ли эпистемология науки разновидностью логики или истории науки? М., 1980. — С. 20-25.

поэтому он подчеркивает важность индивидуального изобретательства и творчества. При этом настаивает, что вопрос об изобретательности может быть бесполезным, если человек не воспитывается в традиции, которая позволяет увидеть и найти путь решения проблемы. Поскольку если человек не освоил традиций, в рамках которых такие ситуации являются проблематичными, то проблемы самореализации для него фактически не существует. Иными словами, изобретательность может сформироваться лишь на фоне общественной традиции, которая является средой для проблем, процедур и их решения. Сходным образом рассматривается творчество: если ребенок не имеет компетенции и навыков, он не сможет проявлять свои творческие способности. Именно в этой плоскости, обращает внимание философ, возникает ситуация конфронтации между учителем и учеником, тем более что образовательная ситуация является определенной формой группового опыта. Ее решение зависит от наличия чувства братства, которое объединяет тех, кто разделяет общую цель.

Чтобы она была достигнута, учитель должен строго придерживаться принципа «святой земли», то есть осознавать недостаточность наличия причастности ребенка к общественному опыту, и, соответственно, на ранних стадиях инициации он не должен быть жестким, то есть чрезмерно требовательным по отношению к ученикам. Для иллюстрации таких отношений Питерс приводит в пример Сократа, который называл себя «акушером» на службе истины. Данный образ иллюстрирует этот двойной аспект учительской деятельности: с одной стороны, учитель выступает со стороны интерсубъективности, по отношению к которой воспитуемый является воплощением несовершенства, с другой — это не должно рассматриваться как недостаток и вызывать осуждение. Поэтому учитель должен заботиться о формировании принципов и многообразия точек зрения своего ученика на окружающий мир, добиваться того, чтобы он мог выражать свои мысли, а кроме того, развивать навыки и способности к самостоятельности в суждениях. При этом конечный результат образования зависит от того, насколько сильно учитель уделяет внимание исследованию «святой земли», то есть относится бережно к несовершенству познавательных возможностей обучаемых.

Рассмотренные вопросы и принципы, в том числе и принцип «святой земли», свидетельствуют о том, что в качестве центрального интереса философии образования Р. Питерс выделяет исследование состояний сознания, что созвучно диспозициональной концепции сознания Г. Райла, в рамках которой «описываемые ментальными понятиями явления нужно трактовать не как внутренние, тайные процессы и события, но как предрасположенности и способности к совершению



определенного рода действий, вполне доступных для внешнего наблюдения»<sup>197</sup>. К этим действиям относятся и речевые, которые принадлежат к повседневному языку, а их исследование является предметом лингвистического анализа. Обратим внимание, что Г. Райл по этому поводу отмечал следующее: «Идея характеризовать как «анализ» тот род концептуального исследования, что и составляет философствование, не вызывает у меня ни особых возражений, ни особого расположения. Но совершенно неверна идея, будто такого рода исследование — это что-то вроде автоинспекции, проверяющей одну концептуальную «машину» за другой. Напротив, если проводить это сравнение дотошно, то концептуальное исследование всегда напоминает, скорее, расследование дорожным инспектором «концептуальной пробки» на дороге, созданной по меньшей мере двумя потоками машин, несущихся к общему перекрестку от разных теорий, точек зрения и банальностей»<sup>198</sup>.

### § 31. Социализация посредством обучения

По этой причине система образования, считает Р. Питерс, должна быть направлена на реализацию того, с чем она успешно справлялась в прошлом веке: социализировать детей через обучение для их дальнейшей сортировки по учебным достижениям и назначение их в соответствующие ниши данной социальной структуры. Проблема в том, что значительная часть педагогов и политиков рассматривают образование как формальное обучение, как средство, с помощью которого осуществлялась поставка трудовых ресурсов<sup>199</sup>. Причиной этого, по мнению аналитического философа, является грубый экономический инструментализм, возникающий вследствие актуализации экономической конкурентоспособности, предполагающей воспроизводство опытных работников. Его доминирование приводит к недоверию к педагогам, поскольку предполагается, что они не могут выполнять свои образовательные задачи.

Именно поэтому считается, выражают обеспокоенность Р. Питерс и П. Хёрст, что единственным механизмом, с помощью которого можно проверить наличие необходимых знаний как условия участия в производственной деятельности, — это тесты. Их недостаток, по мнению философов, состоит в том, что результаты тестирования не выявляют

---

<sup>197</sup> Райл Г. Г. Понятие сознания. — М., 2000. — С. 16.

<sup>198</sup> Там же. — С. 401.

<sup>199</sup> Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 27.

успешность освоения школьной программы, но при этом являются центральной меркой для определения ценности формального образования. Опасность состоит в том, что результаты тестов могут быть использованы для повышения или понижения рейтинга самих школ. Они также напоминают про наличие таких недостатков, как низкая ответственность школы, зависимость успеваемости учащихся от стандартизированных норм, что является характерной чертой образовательных систем многих стран. При этом подчеркивают, что этот анализ образования необходимо превратить в содержательный диалог об определении целей образования, поскольку он побуждает переосмыслить ценности образования, прояснить, почему они могут быть именно такими, какие виды учебных диспозиций и навыков станут нужны людям в будущем. Такого рода диалог напоминает о том, что необходимо не только думать про учебные средства, но и оправдать то, что следует считать ценным, смыслом образования.

Обратим внимание, что на актуальность социализации, иными словами освоения общественного опыта, указывает Г. Райл: «Никого не осчастливит то положение, что для человека понимание слов или поступков другого человека равносильно выведению заключений, подобных тем, которые делает водоискатель, определяющий по дрожанию прутика лозы подземные течения вод. Поэтому иногда предлагается утешительная поправка: поскольку человек напрямую осведомлен о связи между своим собственным частным опытом и своими внешними действиями, то он может понимать действия других людей посредством приписывания им аналогичной корреляции»<sup>200</sup>. Указанный принцип используется Р. Питерсом для сравнения педагогического опыта с другими видами общественного опыта, в частности медицинским, при рассмотрении концепта образования. Это сравнение приводит к выводу, что его значение нельзя исчерпывать понятиями «вылечить» или «реформировать», поскольку они не всегда могут использоваться для обозначения процессов, особенно при рассмотрении условий применения данного принципа.

Обозначенные выше сопоставления позволяют Р. Питерсу сделать вывод, что востребованным для общества следует считать посвящение в такие формы жизни, в которых знание и понимание являются актуальными. При упоминании о формах жизни напрашивается выдержка о витгенштейновской трактовке языка в описании В. Руднева: «Предположим, имеется выражение «Я не желаю ничего иметь с вами общего и ухожу отсюда навсегда» и, с другой стороны, типичная ситуация, когда человек, желая сказать примерно то же самое, просто

---

<sup>200</sup> Райл Г. Г. Понятие сознания. — М., 2000. — С. 41.

громко хлопает дверью и уходит. С точки зрения классической концепции «Трактата» второе вообще не имеет отношения к языку, это полностью сфера действий, жизнь. С точки зрения концепции, которую Витгенштейн развивает в «Философских исследованиях», и первая фраза, и второе действие суть формы жизни. И это синонимичные формы жизни. Можно сказать даже, что это одна и та же языковая игра, так сказать, разные ее партии»<sup>201</sup>. Исследователь обращает внимание на то, что язык и действия вплетены и являются формами жизни, поэтому их следует рассматривать в единстве и целостности. Образование, подчеркивает Р. Питерс, является такой формой жизни, в которой язык имеет особое значение, поскольку он является средством формирования знаний и способов его использования в практической деятельности в перспективе. Он выдвигает возражение против того, что назначение образования состоит в достижении таких желательных состояний, которые включают в себя наличие определенных знаний. Подвергается критике занижение ценности образования, в результате чего оно характеризуется как передача знания и понимания. Р. Питерс осуждает представления, что образование развращает, поскольку обладание им приводит к заносчивости и самодовольству.

Эти представления описали М. Хоркхаймер и Т. Адорно, которые характеризуют современное состояние образования следующим образом: «Одновременно с буржуазной собственностью получило распространение и образование. Им паранойя была оттеснена в темные закоулки общества и души. Но так как просвещению духа одновременно не сопутствовала реальная эмансипация человека, болезнь поразила и само образование. Чем в меньшей степени удавалось социальной действительности сократить разрыв между ней и образованным сознанием, тем в большей степени становилось оно подверженным процессу овеществления. Культура полностью становится товаром, распространяемым в виде информации, не проникая в тех, кто усваивает ее. Мышление становится астматичным и ограничивается постижением изолированных фактов. Мыслительные контексты отвергаются в качестве неудобной и ненужной нагрузки. Момент развития в мысли, все генетическое и интенсивное в ней предается забвению и нивелируется до уровня непосредственно присутствующего, экстенсивного. Сегодняшний порядок жизни не предоставляет Я никакого простора для последовательного духовного роста»<sup>202</sup>. Как видим, лидеры франкфуртской школы ставят под сомнение доверие к

---

<sup>201</sup> Руднев В. П. Божественный Людвиг. Витгенштейн: Формы жизни. — М., 2002. — С. 204.

<sup>202</sup> Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика просвещения. — М., СПб., 1997. — С. 245.

образованию как к «форме жизни», что противоречит положению Р. Питерса о первичности общественного опыта.

Однако рассмотренная критика состояния образования со стороны М. Хоркхаймера и Т. Адорно в какой то мере совпадает с питерсовской в контексте его возражения против трактовки образования как желательного состояния, когда оно рассматривается как обладание знаниями и способностями к пониманию, поскольку это ценится в рамках культуры, в первую очередь буржуазной. Это объясняется тем, что «быть образованным» для государства оказывается желательным, что предполагает актуальность передачи знаний и понимания. По Р. Питерсу, такие отношения нельзя считать логически обоснованными, поскольку их оценка зависит от мнения некоторых людей, которые предполагают, что: 1) образование не имеет никакой полезной функции и признают его только тогда, когда оно помогает вести хозяйство или вылечить болезни, то есть имеет инструментальную ценность; 2) образование рассматривается как набор практик, необходимых для «познания промышленности»; 3) его главным критерием рассматривается эффективность передачи знания. Такому пониманию образования философ противопоставляет его интерпретацию со стороны влияния глубины и широты неосознанного, перед которым значение знания меркнет.

Инструментальными в образовании, как он считает, можно признать исключительно навыки письма и чтения, поскольку они не имеют смысла, встроенного в них, но полагает, что это не касается арифметики, которая является своего рода новым видом языка. Социально актуальным, с его точки зрения, является развитие дифференцированных форм мышления, на уровне которых значение общественных традиций становится все более актуальным. Обращается внимание на взаимосвязь субъективных методов познания и аргументации, определенных правил доказательства и критериев критики. Поэтому выделяется, что функция учителя на раннем этапе заключается в том, чтобы помочь учащемуся добраться до самой сути того, что изучается, а на более позднем этапе, когда ученик уже будет обладать определенными навыками исследования, разница между учеником и учителем будет устраняться. Она будет лишь в том, что учитель лучше знаком с контурами постижения общественного опыта и более опытный в поиске пути в исследовании.

В связи с критикой инструментализма аналитическим философом следует разяснить отношение Р. Питерса к наследию Дж. Дьюи. Большинство аналитических философов, в том числе и Р. Питерс, позитивно оценивают значимость общественного опыта. Такое же отношение к опыту характерно и для Дж. Дьюи, который характеризует

его следующим образом: «Слово «опыт» мы тоже используем в широком смысле. К нему, как и к жизни в чисто физиологическом смысле, применим принцип преемственности. В человеческом обществе вместе с физическим воспроизводством воссоздаются верования, идеалы, надежды, счастье, горе, занятия. Преемственность опыта в процессе воспроизводства социальной группы не подлежит сомнению. А средством социальной преемственности служит образование, понимаемое в самом широком смысле этого слова. Каждый из индивидуумов, составляющих социальную группу, независимо от того, где это происходит — в современном городе или в племени дикарей, он — рождается незрелым, беспомощным, без языка, идей, не имеющим понятия ни о вере, ни о правилах приличия. Каждый отдельный человек — носитель жизненного опыта сообщества людей — со временем уходит. Жизнь сообщества тем не менее продолжается»<sup>203</sup>. Обратим внимание, что при рассмотрении значения понятия «опыт» автор имеет в виду социализацию.

Однако, при рассмотрении роли знания между двумя ведущими философами XX ст. существуют значительные разногласия. Чтобы убедить в этом, можно привести обоснование роли знаний в опыте, сделанное Дж. Дьюи: «Общественная, как и биологическая, жизнь существует благодаря процессу передачи знаний. В процессе общения со старшими младшие учатся у них действовать, думать, чувствовать. Без потока информации об идеалах, надеждах, ожиданиях, нормах, мнениях, идущего от уходящих из жизни к тем, кто только входит в нее, человеческое общество не может существовать. Если бы люди жили вечно, они и тогда бы занимались образованием новорожденных членов сообщества, но делали бы это скорее из личного интереса, нежели удовлетворяя общественную потребность. А так образование является делом жизненной необходимости»<sup>204</sup>. Итак, очевидно, что образование рассматривается как передача знаний, в которых содержится конкретизация «информации об идеалах, надеждах, ожиданиях, нормах, мнениях». Это говорит о том, что основное внимание в прагматизме уделяется преемственности общественного опыта, в то время как в аналитической философии опыт составляет только проявление форм жизни.

Р. Питерс негативно относится к трактовке образования как передачи знаний в качестве «инертных идей», поскольку в этом случае не раскрывается своеобразие форм жизни, такой, например, как способность подвергать критике. Однако он обращает внимание на

---

<sup>203</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 6.

<sup>204</sup> Там же. — С. 7.

ошибочность представлений о том, что определенные процедуры могут быть переданы без содержания (знания), поскольку критическая мысль является пустой без конкретики. Кроме того, показывает, что понимание характера проблем и процедуры определенной дисциплины возможно только под руководством того, кто уже осознал и владеет навыками исследования. Именно поэтому критические процедуры, с помощью которых оценивается установленный смысл, могут пересматриваться и адаптироваться к новым открытиям. Их использование, в свою очередь, предусматривает определенные общественные принципы, являющиеся безличными стандартами, которые как учитель, так и ученик должны соблюдать.

### § 32. Общественный опыт, концептуальный анализ и нравственность

Абсолютизация общественного опыта в аналитической философии и доверие к нему не означает, что его представители, в том числе Р. Питерс, считали, что концептуальный анализ является остаточным для его освещения. Чтобы решить проблемы телеологии образования, Р. Питерс обращается к этике и социальной философии, а также к эмпирическому анализу современной ситуации. С его точки зрения, сам по себе концептуальный анализ является малоэффективным в решении вопросов нравственности, но он может представлять их в более точной форме. Тем более что вопросы, вытекающие из данного анализа, являются преимущественно этическими, хотя возникают довольно конкретным образом. Поэтому аналитический философ утверждает, что анализ концепции образования является специфическим среди более конкретных задач, которые предстоит решить и которые имеют важное значение не только для философии образования, но и для этической теории в целом. В качестве аргумента указывается на наличие некоторых учителей, которые на вопрос относительно выбора своей профессии отвечают, что выбрали ее ради денег, а другие говорят о любви к детям и удовольствии от своей работы или о призвании<sup>205</sup>.

При прояснении логических предпосылок процесса образования в сфере нравственности используются основные положения концептуального натурализма Э. Нагеля, отстаивающего, что моральная ценность идеала определяется его способностью организовывать и направлять человеческую деятельность, что ясно из следующего предостережения: «Почти все человеческое общение стало бы

---

<sup>205</sup> Tobin B. M. Richard Peters's Theory of Moral Development // Journal of Philosophy of Education. — Vol. 23. — № 1. — 1989. — P. 15

бессмысленным, если бы мы начали придергиваться взгляда, согласно которому всякая моральная или эстетическая оценка не является более истинной или ложной, чем любая другая»<sup>206</sup>. При рассмотрении образования применяются его критерии развития, которые, по мнению Р. Питерса, позволяют показать процесс актуализации потенциала. Обращается внимание на такие аспекты, как: 1) существующие структуры; 2) разворачивающиеся процессы; 3) некоторое конечное состояние. Также отмечается, что в биологии под влиянием эволюционизма выделяется актуальность повышенного потенциала для самообеспечения, повышения сложности и дифференциации функций. Р. Питерс предполагает, что эти критерии следует применить и к умственному развитию.

В связи с рассматриваемой телеологической проблемой Р. Питерс выясняет предполагаемый характер школьных предметов, что усложняется наличием ограниченного диапазона задач и целей в каждом из них. Философ настаивает на том, что суждения по поводу личных и социальных действий должны основываться на знании физического и других миров, общественных интересов и чувств других людей, моральных принципов. Предметы могут рассматриваться изолированно или интегрированно, что лежит в природе поставленных целей. Для их координации предназначается учебный план предметов, конкретизирующий достижение определенных целей, которые определяются социальными требованиями и своеобразием режимов общественного опыта, а также осознанием моральных и эстетических проблем. Таким образом, предполагается исключить искусственную изоляцию отдельных доменов, тем более логическая природа знания требует комплексного подхода. Иными словами, выдвигается требование интеграции знания и понимания в различных областях. Чтобы прояснить ее актуальность, необходимо прояснить природу целей и, соответственно, независимость или обусловленность режимов опыта и знания. Именно таким анализом должна определяться потребность в интегрированных курсах обучения. Кроме того, следует иметь в виду сознательный опыт, который является результативным и свидетельствует о достижимости поставленных задач.

При более детальном рассмотрении телеологии образования Р. Питерс показывает, что она предполагает конкретизацию его стиля, в котором выделяет два противоречивых подхода. Согласно первому, порядок должен быть оправдан, если он может поощрить определенную форму жизни, которая характеризует решение некоторого вопроса, например формирование знаний. По этому поводу он приводит пример

---

<sup>206</sup> Коэн М., Нагель Э. Введение в логику и научный метод. — М., 2010. — С. 287.

ответа: свободу, даже если она предполагает насилие, можно оправдать утверждением о том, что она является единственной эффективной процедурой для формирования различных форм активности. Второй подход предполагает, что цель не всегда оправдывает средства, а соответственно, достижение свободы посредством насилия отрицается. Аналитический философ настаивает, что обе позиции могут быть признанными с точки зрения этической теории, а разница будет только между характером ценностной активности и принципами процедур, в данном случае образования. В качестве примера приводится отношение представителей прогрессивного образования к традиционной системе, которые основную задачу видели в предоставлении возможности различения стадий развития детей и учета их интересов, хотя не вызывает сомнения, что при нивелировании знаний их намерения не могут осуществиться.

### § 33. Использование аристотелевского «принципа среднего»

Вопрос о свободе как стиле образования учитель, по мнению Р. Питерса, может решить при изложении предмета с помощью выражения собственных взглядов на спорные вопросы. На актуальность такого подхода к преподаванию, на его взгляд, указывает Дж. Милль в своем эссе «О свободе»<sup>207</sup>, где отстаивает положение, что истина должна находиться путем пошаговой фальсификации. Аналитический философ подчеркивает, что развитие автономии является медленным и тяжелым делом, и отмечает, что это возможно с помощью поощрения и формирования чувства ответственности, с помощью поиска середины между авторитаризмом и вседозволенностью со стороны родителей и учителей.

Позиция учителя относительно выражения собственного мнения, подчеркивает основатель аналитической философии образования, усложняется воспитательной ролью наставника и тем, что он имеет дело с людьми, ум которых еще недостаточно зрелый. Обращается внимание, что на университетском уровне эти ограничения не являются существенными, поскольку преподаватели университетов побуждают других к поискам истины и свободны интерпретировать учебные программы с собственной точки зрения. Однако в школах, выражает сожаление Р. Питерс, иная ситуация: учителя больше заинтересованы в наличии знаний и меньше — в расширении их границ, поскольку они имеют меньше контроля за учебными планами. Поэтому, отмечает

---

<sup>207</sup> Милль Дж. О свободе // Наука и жизнь. — 1993. — № 11. — С. 10-15; № 12. — С. 21-26.



философ, часто они считают себя компетентными в определенном вопросе, в результате чего другую точку зрения ученики так и не узнают. Следовательно, для учителя важно, чтобы его ученики приобретали компетентность посредством умения взглянуть на одни и те же события с разных точек зрения. Для этого учащихся надо учить не только тому, «что» думать, но и «как». Соответственно, цель учителя — научить мыслить, интерпретировать факты, видеть причины различных событий, чтобы ученики имели возможность обойтись без учителя.

Такое же требование выдвигается к родителям, которые, по мнению Питерса, должны воспитывать своих детей так, как они считают нужным, но при этом иметь ясное представление о целях и детально исследовать предназначение образования. Потому принуждение детей к образованию, предостерегает философ, не поможет насильно сделать их образованными, однако без него они будут лишены доступа к культурному наследию. Именно поэтому, отмечает философ, подобное ограничение свободы может быть оправданным с точки зрения интересов общества и отдельных лиц. Проблема в том, что с развитием государственного образования право родителей обучать детей стало отчасти формальным, хотя при этом обеспечивается сохранение минимального образовательного стандарта. При таком сопоставлении справедливость, настаивает философ, должна иметь приоритет над свободой, однако желание родителей должно иметь логические обоснования. При решении указанного противоречия, подчеркивает Р. Питерс, необходимо найти определенные компромиссы, которые исходят из принципа равенства, свободы и качества жизни, поиск каких, с нашей точки зрения, напоминает следование аристотелевскому «принципу среднего».

При рассмотрении целей образования Р. Питерс фокусируется на двух основных, но достаточно общих условиях, которые неразрывно связаны с понятием образования, а именно целесообразности и наличия широты и глубины знаний. Необходимость ориентации на них объясняется тем, что цели образования вне этого остаются в большей степени неопределенными, хотя и утверждается, что в качестве неопределенного концепта «образование» является хорошей отправной точкой для пересмотра того, как можно проводить разумную образовательную политику. Преимущество концептуального анализа, с точки зрения основателя аналитической философии образования, состоит в том, что он побуждает переосмыслить цели образования с каждым новым поколением, поскольку посредством анализа понятий раскрывается своеобразие общественного опыта. Эти цели должны быть пересмотрены через призму современных политических, социальных и экономических условий, поскольку только таким путем возможно

выявить социальную актуальность, а соответственно, идеалы общего образования.

Аналитический философ напоминает нам о том, что это именно то, что нужно для оправдания содержания образования с каждым новым поколением. Тем более что цели образования являются неопределенными и должны обозначаться соответственно каждому конкретному историческому периоду.<sup>208</sup> По этому поводу он цитирует следующее высказывание Дж. Дьюи: «...Утверждение цели является предметом заботы в данный момент времени»<sup>209</sup>. Хотя, обращает внимание Р. Питерс, цели образования являются неопределенными, но такая неопределенность напоминает политикам и педагогам о том, что они не могут избежать критического диалога по их выявлению содержания образования. Отметим, что такой диалог очень важен сегодня, поскольку культурные реалии, с которыми мы сталкиваемся, требуют постановки новых целей и задач<sup>210</sup>.

#### § 34. Неоаристотелизм при решении нравственных вопросов

Неоаристотелизм Р. Питерса заключается также в том, что он принимает положение Аристотеля: у человека есть потенция, которая может стать актуальной в нормальной окружающей среде. Подобная точка зрения характерна, считает аналитический философ, и для З. Фрейда при рассмотрении Эго. С этой точки зрения в любой культуре существует идеал развития, который определяется минимальным уровнем функций, которыми должен обладать любой человек, что оправдывает его описание как рационального животного, способного развивать свои интеллектуальные способности. К ним аналитический философ относит мудрость, возможность сближения и консолидации, соотнесения и взаимообогащения различных состояний опыта, а кроме того, выделяет статус вариативных состояний ума — идеалы,

---

<sup>208</sup> Приведем следующую цитату: «...важно различать «цели образования» в которых используется более общий недифференцированный концепт «образование». Он часто используется политиками, говорящими об образовательной системе. В данном случае, образование трактуется как средство с помощью которого гарантируется поставка подготовленной рабочей силы... (...). Конечно, взгляд на то, что происходит в школах и университетах с экономической точки зрения не есть обязательно враждебным к тому, чтобы быть заинтересованным в образовании в более специфическом смысле».

Peters R. S., Hirst P. N. The logic of education. – London, 1972. – С. 45

<sup>209</sup> Дьюи Дж. Демократия и образование. — М., 2000. — С. 20.

<sup>210</sup> Peters R. S., Hirst P. N. The Logic of Education. — London, 1972. — P. 61-77

возникновение которых связано с развитием способности применения разума в различных сферах. В связи с последним подчеркивает, почему основное внимание следует уделять развитию разума человека.

Из изложенного очевидно, что помимо Аристотеля Р. Питерс опирается на традиции рационализма, что становится еще более явным, когда он обращается к решению моральных проблем и провозглашает: «Я убежденный сторонник рациональности и разумности, состоявшегося применения морального кодекса»<sup>211</sup>. Несмотря на изменчивость рациональности, в ней, полагает философ, существуют принципы высшего порядка: «Чтобы соответствовать рациональности, человек должен подчиниться некоторым принципам высшего порядка, которые позволяют ему и применять правила разумно в свете соответствующих различий в условиях пересмотра правил, время от времени в свете изменений в обстоятельствах. Принципами высшего порядка, которые, определяют рациональные обоснования, являются такие, как беспристрастность, возможность говорить правду, иметь свободу и учитывать интересы»<sup>212</sup>.

К проблемам нравственного воспитания Р. Питерс обращается в своей известной работе «Разум и привычка: Парадокс нравственного воспитания», где рассматривается парадокс, который состоит в том, что нравственное развитие возможно только в том случае, если люди ведут себя рационально, разумно, в то время как в период развития ребенок еще невосприимчив к доводам разума<sup>213</sup>. В этой связи привлекается внимание к «грубым фактам детского развития». Решение парадокса, считает аналитический философ, состоит в следующем: поскольку педагоги не могут воспользоваться прямым обращением к детской рациональности, следовательно, они должны использовать косвенный подход, направленный на развитие рациональной морали. Как отмечает Г. Хейдон, в данном случае Р. Питерс следует Аристотелю, который исходит из того, что формирование нравственности возможно при условии самосовершенствования: «...добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, а благодаря приучению (*δια του ετηους*) мы в них совершенствуемся»<sup>214</sup>.

---

<sup>211</sup> Peters R. S. Michael Oakeshott's philosophy of education. — London, 1981. — P.48.

<sup>212</sup> Там же. — P. 49.

<sup>213</sup> Haydon G. Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education // Journal of Philosophy of Education. — 2009. — P. 173-188.

<sup>214</sup> Аристотель. Сочинения: в 4 т. — М., 1987. — Т. 1. — С. 67-70.

## § 35. Проблема выявления целей образования

Выявление целей образования предполагает прояснение того, каким образом решается проблема определения его содержания. В аналитической философии образования это возможно с помощью рассмотрения совокупности концептов, входящих в состав концепта «образование». Кроме того, Р. Питерс обращает внимание на то, что в обществе формируется так называемый концепт «образованный человек» в качестве идеала, на который можно ориентироваться. Однако, отмечает он, реальные цели образования ставит только учитель, поскольку он непосредственно участвует в образовательном процессе, опираясь на его понимание. Именно поэтому философ категорически выступает против того, чтобы рассматривать образование как определенное соответствие желаемым состояниям человека.

Именно поэтому, подчеркивает Р. Питерс, в основе образования лежит характер решения нравственных проблем, вследствие чего образование трансформируется в широкое поле, которое называется воспитанием «просвещенного человека». В этой плоскости, настаивает он, формируется императивная, директивная функция учителя. Однако наличие императивности не означает, что так или иначе будет использоваться авторитарный подход, когда целью образования становится «овладение» необходимыми навыками. Чтобы устранить такой подход, философ рекомендует использовать метафору «формирование», которая, по его мнению, указывает на концепт «образование» и настаивает, что из их соотношения можно вывести стратегии обучения.

Выявление целей образования с помощью аналитического исследования, с его точки зрения, не тождественно ответу на вопрос о том, что является «целью образования». Для этого, подчеркивает Р. Питерс, важно определить направление определенной политики действий, то, что надо делать, чтобы внести концептуальную ясность. Речь идет о выявлении прагматической обусловленности. Необходимо определить, с чем надо соотнести концепт, чтобы он стал прагматично необходимым. Эта задача усложняется тем, что каждый из образовательных субъектов по-разному понимает назначение образования для формирования определенных навыков и освоения профессий.

Для ее решения используется аристотелевский принцип «осуществления потенции», реализация которого предполагает, что каждый ребенок учится с радостью открытия. Следовательно, одна из целей учителя — организовать процесс, благодаря которому такое условие будет реализовано. Этим объясняется поддержка Р. Питерсом

прогрессивистов, утверждающих, что в образовании должна реализоваться уникальность ребенка, для чего необходимо найти такие инструменты, которые могли бы быть использованы по отношению к детям, в результате чего они должны стать хозяевами собственного обучения. Соответственно, определение целей образования, отмечает философ, должно базироваться на учете состояния детей, а одной из главных целей должно быть их развитие. В этом случае определение целей образования, которые ставит учитель при их выявлении, отмечает Р. Питерс, состоит из высоко структурированных матриц ожиданий и предсказаний, а сложность заключается в том, что когда он знает, как реализовать, это не означает, что он полностью понимает их рациональную суть.

Этого не было, напоминает аналитический философ, во времена, когда социальные изменения были весьма незначительными, а соответственно, не было необходимости понимания своеобразия рациональности. Учителя были инициированы в учебную систему посредством определенной традиции с помощью стандартных методик преподавания и отношения к детям. Но при отсутствии постоянной системы обучения, отмечает он, когда отсутствуют согласованные цели образования, это приводит к постоянным спорам относительно учебной программы и того, как дети должны учиться. При этом ситуация такова, что учитель не имеет альтернативы в подобных спорах, он должен быть не просто тренированным — он должен быть образованным.

### § 36. Достижение желательных состояний ума

Основываясь на трактовке неокантиантских ценностей, в частности у Г. Риккерта<sup>215</sup>, Р. Питерс исследует такую цель образования, как достижение *желательного состояния ума*, то есть способность присваивать знания и навыки, что должно интерпретироваться в таких терминах, как грамотность, способность рассчитывать, автономия и ориентация на потребности ребенка. Философ отмечает, что желательные состояния сознания не всегда соответствуют социальным потребностям, поэтому необходимо их сопоставить с «потребностями» и «хотениями» и обратить внимание, что желания не всегда совпадают с мотивами, тем более что некоторые потребности имеют праздный характер. По его мнению, это приводит к тому, что они подменяют цели образования на псевдопсихологический план, отвлекают внимание от

---

<sup>215</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — М., 1995. — 128 с.

ответственности учителя, в частности, когда целью обучения выделяется облегчение возможных болезненных состояний.<sup>216</sup>

Внимание аналитического философа к желательным состояниям сознания также объясняется влиянием диспозициональной концепции сознания Г. Райла, согласно которой «описываемые ментальными понятиями явления нужно трактовать не как внутренние, тайные процессы и события, но как предрасположенности и способности к совершению определенного рода действий, вполне доступных для внешнего наблюдения»<sup>217</sup>. Обратим внимание, как Г. Райл описывает формирование диспозиции: «Поместив себя в состояние сознания, в котором я действую подобно вам или пишу подобно Платону, я могу приписать вам или ему сходное состояние сознания. Если это вменение корректно, то на основании знания о том, что значит для меня быть в таком состоянии сознания, которое воплощается в этих действиях и словах, я могу также знать, что это значит — быть Платоном, пишущим свои диалоги, и что значит быть вами, когда вы, скажем, завязываете морской узел»<sup>218</sup>. Однако, отмечает Р. Питерс, прежде чем «поместить себя в состояние сознания», следует его выявить как желательное, тем более что желания могут иметь «праздный характер».

Он подчеркивает, что для образования актуальными являются такие потребности, если их реализация может способствовать познанию, что имеет отношение не к методам, а к содержанию того, что должно быть познано. С точки зрения Р. Питерса, такие состояния ума, как «способность присваивать знания и навыки», в наибольшей мере способствуют цели формирования образованного человека. В этой связи описывается ситуация, в которой учитель может создать у детей чувство отторжения и неуверенности, в результате чего они становятся неспособными к обучению. Чтобы исключить ее возникновение, он советует обратить внимание на такие глубинные психологические потребности, как потребность в стимулировании, стремление к новизне, которые связаны с инстинктами любопытства и конструирования.

---

<sup>216</sup> Приведем следующую цитату: «...дает ли учитель образование людям или просто готовит их – зависит от его намерений, а именно от того, как он понимает то, что он старается осуществить. Когда эти намерения формируются на благоприятном уровне применимости, мы называем их «целями». Для учителя существенно стараться стать немного яснее относительно его целей, поскольку пока он не будет этого делать, он не будет иметь критериев относительно того, что он может удовлетворительно определить содержанием и методами своего преподавания». — Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. – London, 1972. – С. 46

<sup>217</sup> Райл Г. Г. *Понятие сознания* – М., 2000. – С. 6.

<sup>218</sup> Там же. – С. 43.

Кроме того, Р. Питерс рекомендует обратиться к режимам общественного опыта, актуальность которого была обозначена в прагматизме. Это означает, что ребенок должен получить такое образование, которое соотносится именно с такими режимами опыта. Поэтому Р. Питерс видит необходимость выделить вариативные аспекты образования, которые, с одной стороны, предусматривают вариативность образования, а с другой — личностное развитие в перспективе. При этом личностное развитие — это развитие внутри себя, становление себя как личности, которое не должно быть бесконечным, а ориентированным на то, что будет нужным для будущей реализации, то есть ориентация на общественные режимы опыта. Для того чтобы решить эту проблему, Питерс использует понятие опыта в трактовке Э. Нагеля.

### § 37. Примирение традиционалистов и прогрессивистов

Размышляя о проблемных вопросах прогрессивистской концепции образования, Р. Питерс констатирует, что обучение предполагает требование следовать интересам ребенка, что учитель должен следовать им, поскольку ребенок подчиняется им. Однако, считает Р. Питерс, это требование актуально только в психологическом смысле, в аспекте использования возможностей ребенка, задача же учителя — пробудить его отклик, учитывая то, что людям не всегда хочется делать то, что им интересно. Только в этом случае следование интересу оправданно в моральном аспекте и в отношении мотивации. При этом, напоминает философ, необходимо иметь в виду наличие таких интересов у ребенка, которые не имеют отношения к образованию. Отмечается, что большинство интересов приобретаются извне, именно в этом аспекте учитель может оказать значительное влияние. Несмотря на критику, Р. Питерс поддерживает ориентацию прогрессивистов на интересы ребенка, при условии ориентации на значение и роль общественных режимов опыта, что, по его мнению, позволит примирить различные вариативные аспекты образования, акцентировать внимание на специальном знании и личностном развитии в правильной перспективе.

Позитивно оценивая концепцию образования прогрессивистов, которые подчеркивают значение качества ума, критического мышления, творчества и самостоятельности, Р. Питерс отмечает, что они не обращают внимания на то, что необходимо опираться на опыт и знание, поскольку акцент переносится с национальной необходимости на интересы индивида, но, считает он, такой подход мало способствует определению содержания образования. Причина возникновения

прогрессивистской позиции связывается им с выявлением отсутствия интереса у детей к обучению, что приводит к предположению, что знание должно быть ориентировано на «потребности ребенка», при этом не принимается во внимание, что целесообразность можно обозначить с помощью различных источников, например, биологических, психологических потребностей, которые удовлетворяются за пределами школы. Чтобы выстроить иерархию потребностей, необходимо, считает Р. Питерс, прояснить их статус, кроме того, они должны рассматриваться в том аспекте, в каком они могут быть удовлетворены в учебных заведениях.<sup>219</sup>

В этом контексте обращается внимание на противостояние традиционалистов, которые выдвигают в качестве цели осваивание знаний и навыков, необходимых для общества, и прогрессивистов, которые отстаивают приоритетность индивидуального развития, правильной трактовке которого, по мнению философа, мешает биологический фон, то есть опора на Ч. Дарвина, тогда цель образования рассматривается как «рост» или расширение возможностей ребенка, который должен быть первооткрывателем. Критически осмысливая позицию прогрессивистов, Р. Питерс указывает на наличие в ней нечетких критериев отношения содержания образования и целей. Кроме того, несостоятельность трактовки «роста», по его мнению, проявляется в требовании основываться на потребностях детей, что рассматривается как свидетельство моральной безответственности под прикрытием биологической метафоры.

К прогрессивистам он относит Э. Коллингса и Дж. Дьюи, основным положением которых считает трактовку образования как «роста». Дж. Дьюи следующим образом характеризует «рост» в сфере образования: «Короче, если воспитание — рост наклонностей и способностей, то забота о ходе роста *в том особом виде, в котором он проявляется изо дня в день*, — это единственная верная возможность подготовить ребенка к работе взрослого. Зрелость — итог медленного

---

<sup>219</sup> Приведем следующую цитату: «...образование, в его особом смысле, состоит в передаче желаемых состояний ума с привлечением знания и умения. Это должно быть истолковано языком целей, таких, как грамотность, умение считать, автономия, сотрудничество и т.д. Итак, как помогает ссылка на «потребности ребенка». Потому что подобные виды деятельности появляются как «потребности ребенка», когда мы заходим в класс, то мы уже сформулировали это как пребывание среди наших целей образования.... Если бы все потребности были также мотивирующими условиями, то не было бы проблемы касательно мотивации в образовании». — Peters R. S., Hirst P. H. The logic of education. — London, 1972. — С. 49.



роста, развития сил. Созревание требует времени, его нельзя ускорять безнаказанно. Детство — значит время роста, развития. Пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений в жизни взрослого — это совершать убийство. Отсюда: «Относитесь к детству с благоговеньем, не спешите судить детство положительно или отрицательно. Дайте природе достаточно времени для ее работы, прежде чем задумаете взять ее дело на себя. Бойтесь помешать природе. Вы утверждаете, что знаете цену времени, страшитесь терять время понапрасну. И не замечаете, что теряете больше времени, когда употребляете его плохо. Ребенок, которого учили плохо, гораздо дальше от совершенства, чем тот, кого не учили совсем. Вы боитесь, что ребенок проведет свои ранние годы в безделье. Что?! Безделье — быть счастливым, безделье — прыгать и бегать весь день? Никогда, всю свою жизнь ребенок не будет так занят, так деятелен. Что вы скажете о человеке, который отказывается от сна, чтобы не терять времени?» Благоговеть перед детством — это значит склоняться перед нуждами и возможностями роста. А на самом деле — в погоне за итогами роста — мы пренебрегаем самим течением роста, — в этом наша коренная ошибка»<sup>220</sup>.

Отметим, что возникновение движения прогрессивистов связано с кризисом американского образования, в частности с загруженностью детей, утомительностью учебного процесса, программами, предусматривающими усвоение обилия знаний, которые не используются в практике. В значительной степени его основные положения сформировались в прагматизме и инструментализме, например, на идеях Дж. Дьюи, как было показано выше. Их влияние на философские взгляды Р. Питерса, в частности, проявляется в том, что он противопоставляет философов, исследующих общие вопросы метафизики, логики и гносеологии, и тех, кто решает философские вопросы истории, математики, религии, эстетики и социальной философии, в том числе и философии образования.

Неопределенность целей и содержания обучения привела прогрессивистов, отмечает Р. Питерс, к выдвиганию требования «интересы детей превыше всего». Однако если не распространить его на преподавание в университетах, то для преподавателей существует опасность оказаться в «башне из слоновой кости», то есть заниматься наукой без вовлечения студентов. Чтобы это преодолеть, необходимо организовать «встречу умов». Со стороны обучающихся преподаватель воспринимается только как поставщик знаний, которые необходимы

---

<sup>220</sup> Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. — 2000. — № 8 / Режим доступа: [http://jorigami.narod.ru/PP\\_corner/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm)

для общественного производства, и для избежания необходима идентификация учеников с целями учебного заведения, тем более что существует проблема отчуждения от образования. Именно в этом аспекте должны трактоваться личные отношения с учениками.

Традиционалистский и прогрессивистский подходы, с точки зрения аналитического философа образования, можно совместить, если принять во внимание своеобразие режимов общественного опыта. Если одна тенденция предполагает, что существуют определенные узкоспециализированные знания, которые необходимо передать ребенку для того, чтобы он развивался, то другая — развитие ребенка как личности. Во второй ребенок становится центром образования и одновременно препятствием, поскольку все, что является содержанием образования, приносится в жертву этой личности. Проблема в том, что то, что будет оправданно в будущем, будет полезным.

На основании сопоставления этих противоположных точек зрения на установление целей образования Р. Питерс приходит к следующим выводам: если традиционалисты сильны в сфере определения целей и содержания образования, но слабы по методам, то прогрессивисты сильны по методам, но слабы в определении целей и содержания, поэтому он настаивает на синтезе этих двух подходов, тем более что при освоении государственных режимов опыта идеалы прогрессивистов — пустые понятия. Это сопоставление свидетельствует о том, что образование как явление культуры не является раз и навсегда установленным и сформированным, совсем наоборот, оно постоянно трансформируется в зависимости от того, какие цели устанавливаются перед ним.

### § 38. Влияние целей образования на содержание обучения

Учитель, напоминает Питерс, как аналитик, оказывается в ситуации, когда ему необходимо максимально целостно передать знания. Наиболее выдающимися педагогами при этом являются те, которые могут незаметно передать ощущение качества в деятельности по обобщению учебного материала. Соответственно, настаивает философ, образовательные вопросы должны стать предметом этических вопросов. Образование соотносится с понятием «совершенствование» и «тем, что имеет смысл». Он выделяет два основных аспекта образования, которые требуют этического обоснования: с одной стороны, необходимо наличие аргументов для инициации детей в определенные виды деятельности и формы осведомленности: науку, поэзию, промышленность и другие; с другой стороны, аргументы должны быть выдвинуты для того, чтобы

подтвердить некоторые процедуры. Обращается внимание, что понятие «образование» не указывает на какие-то особые специальные процессы. Однако наличие этической подоплеки и свободы действовать — справедливое по отношению к детям, является предпосылкой продуктивности образования, таким образом, очевидно, что вопросы о сути и манере образования взаимосвязаны.<sup>221</sup>

Определение целей образования, по Р. Питерсу, оказывает определяющее влияние на содержание обучения, в частности на баланс между рядом мероприятий, его образующих. Выделяются следующие факторы: 1) что должно быть изучено; 2) содержание или предмет, которые должны быть освоены; 3) метод или форма передачи этого содержания. Предполагается, что первое определяется целями образования; вторые предполагают, что должно быть выражено в альтернативном содержании; соответственно, методы должны варьироваться очень широко, например, это может быть анализ взаимодействия ученика или учителя, творческая работа и т. д. Отмечается, что содержание и метод не связаны де факто чистым образом. Контент может осваиваться вне овладения мастерством. Поэтому метод имеет двойное значение, что должно учитываться при планировании.

В самом общем плане определение целей предполагает методы, которые могут использоваться. На их выбор оказывает влияние то, что каждый из режимов опыта имеет свою логическую структуру, что предполагает определенную их последовательность, которая базируется на потребности опираться на основные понятия, поэтому необходимо иметь в виду их иерархическую взаимосвязь. Соответственно, преподавание будет существенно различаться в зависимости от целей, которые определяют содержание обучения. Чтобы показать это, Питерс приводит пример использования инструкций, которые применяются для выяснения контекстов распространения терминов в рамках игры, в которой заданы определенные ситуации. Отмечается, что иногда для

---

<sup>221</sup> Приведем комментарий Р. С. Питерса: «...имеется, однако, много других вопросов, которые все еще остаются, даже если важность, согласована со знанием и пониманием, встроенная в особенное понятие «образования», может быть оправдана так же, как демократические принципы типа свободы, справедливости и уважения к людям. Есть надежда, что дальнейший концептуальный анализ понятий типа «развитие», «обучение», «авторитет» и «дисциплина» вместе с «образованием» сделают что-то, чтобы пролить свет на образовательные вопросы, по отношению к которым любой учитель должен принять собственное решение. — Peters R. S., Hirst P. H. The logic of education. — London, 1972. — С. 71.

прояснения их своеобразия используется термин «социализация», использование которого вызывает много споров.

В случае, если определены центральные методы по разработке желательных состояний, то каждый метод может иметь место, в том числе и периферийный. Однако главное значение приобретают процессы преподавания и обучения, которые способствуют формированию мыслительной активности, критичности. Однако, отмечает Р. Питерс, для проявления их воспитательного значения необходимо провести тщательные эмпирические исследования педагогической деятельности. Он подчеркивает, что процессы обучения не должны оцениваться с точки зрения утилитарных целей, инструментальных аспектов образования, и обращает внимание, что образовательные процессы можно стимулировать с помощью развития желательных состояний сознания, исключая поляризацию прогрессивистской и традиционной моделей.

### § 39. Телеология личных отношений в образовании

Своеобразие телеологии образования оказывает определяющее влияние на исполнение должного в преподавании и трактует обучение таким образом, как оно предполагается ролью, которая определяет весь спектр отношений в самых различных ситуациях. Она предусматривает создание необходимых условий для обучения, развития интереса, то есть конкретизацию структуры и мотивации, в которых главным является принцип уважения к личности, относительно которой определяются требования к характеру обучения. При этом предполагается, что учат ценному, а не тривиальному. Телеология образования, подчеркивает Р. Питерс, также определяет следование моральным принципам, таким как доброжелательность, справедливость и свобода. При этом он настаивает на том, что в соответствии с принципом валентности принцип свободы должен быть изменен, поскольку желания детей имеют еще неопределенный характер. Принцип уважения к личности должен реализоваться в контексте исполнения учителем институциональной роли. Однако при этом учитель не должен придавать очень большое значение имманентному, благоговейно относиться к способам выражения и не заботиться о нормах. Он должен учитывать мотивацию и концептуальную структуру сознания. Он должен исходить из того, что образование делает человека лучше, вовлекает его в определенный смысл жизни.

Учитель, который учит морально приемлемым способом, вступает в личные отношения с учениками. Однако их содержание, по мнению

аналитического философа, не совсем совпадает с тем, когда говорят о «личных отношениях», поскольку учебные личные отношения зависят не столько от роли, сколько от способности пробудить инициативу и интересы. Кроме того, содержание личных отношений обусловлено своеобразием общественного опыта, а также необходимым запасом знаний. Это отношения, в которых присутствует взаимное влияние в рамках институциональных зависимостей при наличии симпатии и уважения.

Последние, с точки зрения Р. Питерса, во многом определяются кантовским моральным императивом, который не предполагает использование другого в качестве средства для достижения цели. Речь идет о приемлемых в педагогическом взаимодействии личных отношениях. Он указывает на недостаточное количество продуктивных отношений на аффективном уровне. Так, симпатия, по его мнению, может быть связана с отношением к другому как к страдальцу. Продуктивно, с его точки зрения, отношения можно раскрыть с помощью таких понятий, как «интерес» и «забота о другом» как о человеческом существе, которые указывают на отзывчивость к личности как к индивидуальности. Показывается, что такие отношения могут быть односторонними, что объясняется наличием эгоцентричности. Философ настаивает, что открытость в таких отношениях должна быть минимальной, что определяется институциональной ролью, поскольку их характер должен регулироваться общими интересами и целями, а не «тайниками сердца». Основная проблема видится в том, что человек может отдать себя на милость других.

Проблема устраняется наличием взаимного доверия в рамках институциональных отношений. В самом общем плане такое доверие, по Р. Питерсу, включает в себя три уровня, которые необходимо иметь в виду: 1) генеральный субстрат, обобщенное отношение симпатии и антипатии, признательности и отторжения; 2) полнота и неполнота личных отношений с учениками; 3) эмбриональные личные отношения. Неприязнь в отношениях с учениками может объясняться стремлением их к безопасности, раздражением по поводу «зеркала», которым является учитель, поэтому так важно сформировать полностью развитые личные отношения. Преодоление взаимного недоверия для налаживания личных отношений, подсказывает философ, возможно посредством шлифования своей харизмы, но при этом следует понимать, что существует предел неискренности. Поэтому, подчеркивает философ, так необходимо достичь баланса в отношениях в соответствии со своей ролью и нравственными требованиями, что можно рассматривать как следование аристотелевскому «принципу среднего». Проблема может заключаться в том, что учитель может быть

заинтересован своим предметом, но не испытывать интереса к ученикам. Поскольку целью обучения является достижение глубины понимания, целью можно считать развитие личных отношений, тем более что они определяют его результаты, именно в этом аспекте личные отношения обладают ценностью. В зависимости от их осознания учитель может как укреплять, так и препятствовать их установлению. Указанные внутренние факторы, отмечает Р. Питерс, могут оказать разрушительное воздействие на результаты учебной деятельности при условии, когда структурный орган обеспечивает престиж для физического лица, который он не поддерживает.

#### § 40. Выявление учебных целей и их достижение

Выживание личности в условиях совершенствующегося общественного опыта, обращает внимание философ, зависит от способности к овладению знаниями и навыками, которые необходимы в сообществе. Поэтому большое значение имеет специализация как способность применить себя в определенной сфере производства. Тем не менее отмечается, что одним из препятствий для успешности является желание достичь карьерных целей. Одним из способов его преодоления выделяется приобщение к управлению учреждением, в результате чего энтузиазм направляется на достижение идеала. Этому препятствует отрицание патернализма со стороны молодых людей, который обеспечивает связь между поколениями. Это отрицание объясняется тем, что молодежь зачастую путает власть с авторитаризмом. Ни одна из этих крайностей, а именно отрицание патернализма или авторитаризм, настаивает Р. Питерс, не является продуктивной и не может использоваться в качестве принципа в системе управления. Поэтому рекомендуется средний путь между традиционным патернализмом и его отрицанием. Для этого предлагается игнорировать различия между развитием знания и способом его передачи. Самое же главное состоит в том, что учреждение устанавливает правила, следование которым позволит эффективно достигать целей, которые являются частью более общего морального и правового кодекса общества. Это объясняется тем, что в основе природы власти, отмечает Р. Питерс, лежит следование правилам на основе права и использование наказания за неподчинение. Чтобы повысить причастность к целям учреждения, он советует привлекать студентов к дискуссиям о способах преподавания, чтобы они относились к обучению как к совместному предприятию. Ученые должны обладать правом определять содержание того, чему надо учить.

Это объясняется тем, что в обществе действуют правила на основе права, что предполагает обязанность их исполнения. Поэтому нельзя считать оскорблением, ограничением достоинства и свободы исполнение приказов — это сфера патернализма, которая уступает место рациональным отношениям, защите прав личности, безопасности. Общий эмпирический факт, что люди неравны по развитию, выражается в различных их мерках. Назначение власти, подчеркивает философ, состоит в том, чтобы что-то исправить или что-то сделать, при этом система власти является изменяемой в зависимости от состояния общественного опыта. Однако подчеркивается, что при этом свобода со стороны сильных должна ограничиваться необходимостью следования правилам, что предполагает защищенность от произвола, станет предпосылкой безопасности, посредством чего реализуются основные интересы личности.

Р. Питерс напоминает, что в сознании общества поддержание порядка связано с представлением о дисциплине и наказаниях. Причиной отчуждения часто оказывается система, форма и исполнение наказания, обусловленного соглашением о необходимости принуждения. Р. Питерс акцентирует внимание на важности понимания того, что наказание — это один из методов сохранения дисциплины. Основная цель наказания состоит в том, чтобы подтолкнуть к осознанию подчинения правилам, поскольку подчинение имманентно способу мышления. При этом, напоминает он, следует различать дисциплину вынужденную, под страхом наказания, представление о которой появилось у традиционалистов, и добровольную, образ которой сформировался в качестве идеала у прогрессивистов. Добровольная дисциплина предполагает, что правила принимаются в качестве обязательных для исполнения самостоятельно, без внешнего давления или наказания, как обязанность.

Исполнение наказания, считает Р. Питерс, предполагает логические правила: 1) умышленное применение боли или провоцирование неприятности; 2) неприятие права наказания или негативное отношение к моральному обучению. Опыт подчинения формируется, когда приходит понимание важности следования правилам, которые приняты в сообществе. При этом высказывается сомнение, что наказание имеет положительные результаты, поэтому предпочтительнее будет отказаться от них. Философ обращает внимание, что они не преобразуют, а являются только сдерживающими мероприятиями, например, угроза санкциями в ситуации шалости. Поэтому дисциплина, по его мнению, должна устанавливаться посредством стимулирования энтузиазма при освоении знаний, с помощью формирования приверженности обучению учащихся.

Обращается внимание, что учителя так или иначе используют наказание как инструмент поддержки дисциплины, что бывает в некоторых случаях необходимым и эффективным при условии, что представляет собой систему, которая не приносит вреда, то есть не приводит к отчуждению от образования. Наказание должно дать понять, что оно представляет собой форму проявления заботы об индивидуальности нарушителя, то есть как человека и как человека во власти. Его результативность зависит от характера личных отношений с учениками.

#### § 41. Успешная деятельность как цель

Философ обращает внимание на учебные цели, которые препятствуют продуктивному образованию. В частности, показывается, что такие институты, как школа и университет, могут ориентироваться только на наличие знаний для удовлетворения промышленности и овладения профессией. Как ошибочное рассматривается мнение, что широта знаний является прерогативой школ и колледжей, а образование «человека» не цель университетов. Р. Питерс придерживается противоположного мнения, утверждая, что у студентов должна развиваться широта понимания, что должно способствовать совершенствованию формирования личности. Соответственно, основными признаками хорошей школы и университета рассматривается формирование позитивного отношения к созиданию, широта знаний и понимания. Он также выделяет признак, который, по его мнению, говорит об эффективности образования: дети имеют врожденное любопытство, которое в школах не принимается во внимание, поэтому они его не проявляют. Более того, в условиях оказания принуждающего давления формируется враждебное отношение, а, следовательно, его преодоление и обеспечит результативность обучения. Кроме того, ее обеспечит приобщение обучающихся к целям учреждения. В соответствии с изложенным, Р. Питерс обозначает абстрактные предпосылки успешной деятельности университетов: 1) принцип академической автономии, то есть в передаче знаний должна быть автономия; 2) результатом успешной передачи знаний является отказ от учителя. Исходя из этого определяется назначение ученых, которые: а) определяют направления учебных программ; б) отвечают за методическое обеспечение, за выбор студентов.

Деятельность учебных учреждений, по Р. Питерсу, должна способствовать развитию знания, а также расширению сочувствия, что



обеспечит баланс между патернализмом и сознательным подчинением. Они должны выработать рациональную политику, предполагающую возможность консультирования, критики и самостоятельного принятия решений. Р. Питерс подчеркивает, что в учебных заведениях академический патернализм является неуместным. Чтобы его устранить, директор должен привлекать студентов к принятию решений, в результате чего каждое учреждение вырабатывает договоренности по реализации индивидуальных особенностей студентов, которые наделяются правами представительства.

В соответствии с этим, директор привлекает учеников к принятию решений в форме демократических процедур, а не использования их как слуг для «совета и согласия», в виде циничного фасада демократии. Философ настаивает на том, что студенты должны иметь реальную возможность влиять на принятие решений, а не использоваться только для консультаций. Это объясняется тем, что академическое сообщество заинтересовано не только в развитии знаний, но и в расширении сочувствия. Отмечается, что его отсутствие объясняется инструментальным отношением студентов к обучению, что иногда принимается обществом как императив.

Тем самым Р. Питерс показывает, что акцент на разработке режимов опыта дает очень много, в частности дает возможность установить рациональное отношение к власти. Конечная цель образования состоит в том, чтобы дать в руки знания и умение применять их на практике. Неслучайно, хорошим учителем он называет того, кто становится ненужным. Решить поставленные вопросы Р. Питерс пытается посредством ассимилирования их в один более простой вопрос, например: что было или будет, если природа человека была бы более детерминированной? Этот вопрос объясняется утверждением многих философов, что человек — рациональное существо, что для человека характерно наличие абстрактного мышления и развитие сложных символических систем.

#### § 42. Интересы детей: аксиологический и психологический аспекты

Аксиологический аспект образования Р. Питерсом показывается посредством исследования концепта «интерес», принадлежащего к «семейству образовательных процессов», который интерпретируется в двух видах: в ценностном и психологическом. Аксиологический аспект, по мнению философа, состоит в том, что учитель связан с детскими интересами, должен защищать ребенка и знать, что является добром

для него. Проблема в том, что учитель принимает правильные моральные решения, а его действия могут не находить отклика у ребенка. Психологический аспект заключается в том, что учитель связывает себя с тем, в чем ребенок заинтересован, какими средствами определяется его внимание, с целями, которые руководят им. В обоих случаях проявляется мотивационное отношение, но оно относится к образовательным решениям не прямо, а косвенно. Актуальность обозначенных аспектов проявляется в том, что наличие заинтересованности приводит к спонтанному проявлению внимания.

Однако, отмечает Р. Питерс, если мотивационная проблема будет решена, это не означает, что интересы детерминированы в содержании образования, поскольку она относится к образовательным решениям не прямо, а косвенно. Проблема в том, что интересы детей достаточно хаотичны и нестабильны, а долговременный интерес является образовательной проблемой. И все же, обращает внимание философ, если учитель не заинтересовывает ученика, тот теряет интерес к образованию. Именно поэтому, настаивает ученый, учебный план должен учитывать интересы детей, хотя он больше относится к методу обучения, чем к его содержанию.<sup>222</sup>

Соблюдения интересов детей, считает Р. Питерс, можно достичь несколькими путями, и в качестве одного из них указывает принцип «функционального сознания» Г. Аллорта, соответственно которому наделение значимостью может «стать финалом». Имеется в виду, во-первых, чтобы дети видели полезность этих предметов для своих интересов; во-вторых, чтобы были заинтересованы в вещах, которые потом будут ассоциироваться с вещами, которыми они наслаждаются. При этом возникает вопрос, какое действие является образовательно важным, которое может мотивировать. В психологической мотивации принято считать, что не все вещи изучаются потому, что относятся к биологическим потребностям. Обучение имеет собственную мотивацию в нахождении сути вещей, решении проблем. Если такая форма

---

<sup>222</sup> Приведем следующую цитату: «...если, когда говорят, что содержание образования должно основываться на потребностях ребенка, то на какой вид потребностей делается ссылка? Очевидно, большинство вещей, которым нужно научить в специальных заведениях, таких, как школы, не являются путями удовлетворения биологических потребностей ребенка или его психологических потребностей, таких, как потребность в любви и безопасности. Ведь эти потребности обычно удовлетворяются вне школы. В случаях, когда дети испытывают недостаток пищи или привязанности домашних, учитель, возможно, должен прийти на помощь. Но, делая это, он действует *in loco parentis* («в роли родителя»), нежели обучает...» — Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. – London, 1972. – С. 47

мотивации будет принята детьми, то необходимо дать больше деталей о вещах, которые изучаются и привлекают детей на стадиях их развития. Если же меньше известно про этот аспект мотивации, то учителя могут использовать метод проб и ошибок в попытках заинтересовать детей в обучении.

Поэтому, подчеркивает ученый, существуют определенные причины для выбора определенных форм деятельности, а не других, что имеет важное значение для этической теории в целом и особое значение потому, что образование имеет дело с посвящением в деятельность, в которой есть определенные когнитивные функции. Ранее он уже отмечал, что иногда есть необходимость выполнять функции более инструментального характера. Другими словами, школы должны учитывать интересы детей, но это должно делаться ради общего интереса. В своем нормативном значении интерес используется для обозначения сфер деятельности, в которых человек приобретает знание об определенных вещах в том аспекте, как они являются ценными и в некотором роде выгодными для него. Задача учителя, подчеркивает Р. Питерс, заключается в определении того, что является наиболее подходящим для ребенка, что выгодно для него, поэтому учитель должен учитывать не только ситуацию в целом, но и интересы и возможности отдельных детей.<sup>223</sup>

Заинтересованность в интересах другого человека, напоминает ученый, указывает на инструментальные действия, кроме того, на осмысление индивидуальных различий в реализации того, что имеет смысл, что указывает на определенный план действий для достижения результата, который является желанным. Например, можно сказать, что человек хочет иметь какие-то преимущества, поэтому в его интересах поступать некоторым образом. Подобные аргументации, обращает внимание философ, могут быть связаны с общей политикой, что, несомненно, влияет на стиль жизни человека, поэтому есть определенные суждения, не имеющие отношения к конкретной

---

<sup>223</sup> Приведем следующую цитату: «...поддержание интереса является, возможно, большей образовательной проблемой, чем обращение к нему. Одной из важнейших вещей, которую ребенок должен усвоить, когда он юный – это завершение заданий, которые он начал. Пока он не научится делать это, он может показывать беспорядочное отношение к работе, тенденцию отказаться от нее, когда ее первоначальная привлекательность ослабевает и когда встречаются трудности...Если учитель ничего не делает, чтобы возбудить интерес в том, что есть стоящим потраченного времени, он просто избавляется от своей ответственности и оставляет детей получать интересы из других источников, которые могут быть антипатичны для образования». — Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. – London, 1972. – С. 63.

личности. Например, интересы могут реализовываться при условии здоровья и безопасности, в противном случае они будут препятствовать этому.

Проблема в том, что верность принципу интереса, замечает Р. Питерс, может выражаться в благожелательном деспотизме, поскольку человек может оказывать влияние на жизнь других, не беспокоясь об их свободе. Необходимость ее осмысления и обоснования связана с тем, что часто возникает дилемма: разрешить детям самостоятельно решать определенные вещи или настаивать, чтобы они делали что-то, что удовлетворяет их интересы? Свобода позволяет осуществить интерес «просто быть», поскольку это обеспечивает больше возможностей для открытия того, что «есть хорошо». Этот аргумент актуален, обращает внимание ученый, если он ограничен выбором между большинством вещей, которые являются хорошими, и, наоборот, когда в этом списке присутствуют худшие вещи. По этому поводу он напоминает замечание Ж. Пиаже<sup>224</sup>, что такое отношение к правилам невозможно в возрасте до семи лет, поскольку дети до этого возраста должны еще только получить определенный код поведения, то есть должны узнать, что значит действовать по правилам, сформировать определенный опыт, чтобы выбирать. Для формирования опыта дети должны жить в предсказуемой среде, чтобы реально оценивать последствия событий. Именно для этого необходима правовая система, которая обеспечивает использование правил с детерминированными санкциями.

### § 43. Инициация и интересы детей

Основными, по мнению Р. Питерса, являются такие интересы, как способность выполнять поставленные задачи, разрабатывать перспективы деятельности, преодолевать трудности, когда исчезает привлекательность, способность расширять глубину и широту понимания, что является предпосылкой для освоения учебной программы. Отсюда делается вывод, что учебный план не может определяться интересами детей, которые могут использоваться только в качестве отправной точки. Ставится задача формирования таких интересов, которые важны в познавательном аспекте, поскольку обучение, как любая деятельность, должно иметь основание во внутренней мотивации, а именно — как решать проблемы, преодолевать препятствия, что указывает на влияние диспозициональной трактовки

---

<sup>224</sup> Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб., 2003. — С. 65.

сознании Г. Райлом. Следовательно, полагает Р. Питерс, источником мотивации не может быть своеобразие какой-либо деятельности, гораздо важнее знать типы диссонансов и стимуляции в сфере учебной деятельности. Он выражает сожаление, что очень мало известно о «рациональных» страстях, которые актуальны для развития сознания и понимания. Таким образом, подчеркивается, что рассмотрение и учет мотивации невозможны без внимания к внешнему познавательному ядру обучения.

Именно в этом плане, подчеркивает Р. Питерс, должна решаться проблема заинтересованности детей. Для ее решения философ обращается к трактовке А. Уайтхедом «этапа точного прибытия»<sup>225</sup>. Речь идет о факторах мотивации, которые делятся Р. Питерсом на внешние и внутренние, а последние — на общие и специфические. Объясняется, что общие апеллируют к здравому смыслу и имеют целью познание вещей, окружающей среды, достижение мотивов. Конкретная мотивация означает узнать, что находится во внутренней деятельности или форме мнения в вопросе или процедуре. Отмечается, что такой тип мотивации присущ философам, ученым, математикам, писателям. В этом контексте цель учителя — дать понимание ценной деятельности и формы осознания таким образом, чтобы исследовать их до конца, именно поэтому заинтересованность, которую испытывает ребенок к учителю, выступает наиболее мощным внешним мотивом.

---

<sup>225</sup> Уайтхед А. Избранные работы по философии — М., 1990. — С. 57.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При рассмотрении гносеологического аспекта аналитической философии образования выявляется своеобразие логического эмпиризма, в котором, с одной стороны, можно видеть приверженность традициям рационализма, в частности то, что основная цель заключается в совершенствовании применения разума в общественном опыте, с другой — эмпиризма, который предполагает обращение к его исследованию и, соответственно, выявлению недостатков и возможных путей совершенствования.

Именно поэтому в центре внимания Р. Питерса оказывается состояние общественного сознания, которое трактуется как осуществление познавательных способностей, что позволяет достигнуть совершенства в деятельности, в данном случае образовательной. Своеобразие состояния сознания можно выявить только при рассмотрении обусловленности рационального и эмоционального, а соответственно, использование разума определяется переживаниями, которые оказывают влияние на продуктивность его использования.

Это объясняет внимание к тому, как переживается знание и, соответственно, осмысливается его ценность. Именно поэтому в аналитической философии на первом плане оказывается аксиологический аспект познавательного процесса, что свидетельствует о влиянии неокантианства. В частности, Р. Питерс сосредотачивает свое внимание на выявлении ценности образования как для общества, так и для личности.

С обозначенной точки зрения он описывает своеобразие гносеологической позиции традиционалистов, которые выделяют ценность знания самого по себе, поскольку оно необходимо как инструмент общественного опыта, и прогрессивистов, которые на первый план ставят развитие, тогда как знание рассматривают только как сферу самореализации. Р. Питерс показывает недостатки традиционалистов: своеобразие и уникальность личности в познавательном процессе вообще не принимаются во внимание, в результате чего она становится объектом образовательного процесса. Недостатки прогрессивистов он видит в том, что чрезмерное внимание к развитию личности приводит к ложной целесообразности, поскольку развитие само по себе вне соотнесенности с конкретным общественным опытом оказывается не востребованным.

Поэтому Р. Питерс настаивает на объединении этих целевых ориентаций в образовании в единое целое, а при рассмотрении его

содержания предполагается сопоставление телеологии и аксиологии. Выдвигается тезис, что продуктивность образования возможна при наличии нравственности, для характеристики этапов становления которой привлекаются теории Ж. Пиаже и Л. Кольберга.

Выявление предпосылок овладения знаниями трансформируется в теорию обучения, определение результативности которой предполагает исследование продуктивности участия индивида в общественном опыте. Обучение рассматривается не столько как сфера формирования знаний, сколько как выявление возможности достижения таких целей обучения, при наличии которых оно оказывается продуктивным. В этом аспекте цели и задачи аналитической философии образования оказываются близкими экзистенциальной философии, поэтому в аналитической философии образования Р. Питерса можно видеть использование элементов экзистенциальной аналитики, направленной на рассмотрение обусловленностей существования личности. Но их использование, опять же, связано с применением процедур аналитической философии при рассмотрении своеобразия институциональной роли учителя, нормы и правила которой предполагают подготовку к участию в общественном опыте.

В этом контексте для Р. Питерса оказывается актуальной райловская диспозициональная концепция сознания, которая предполагает определение и конкретизацию позиции и отношения к знанию, личности и обществу, в результате чего выявляется продуктивность обучения. То есть экзистенциальная аналитика используется для описания позиции учителя по отношению к ученику и, соответственно, описания таких ее характеристик, при которых освоение и применение знания оказывается продуктивным. Неслучайно выдвигается тезис, что назначение учителя состоит в том, что он со временем должен стать ненужным для ученика. Это возможно тогда, когда педагог сформирует у своего подопечного критичность, самостоятельность и автономность мышления.

Хотя аналитическая философия в основном решает гносеологические проблемы, тем не менее, учитывая, что использование знания определяет существование личности в обществе, она в определенной мере имеет отношение к решению онтологических проблем, что становится причиной онтологизации логики. Это обусловлено исторической трансформацией формальной логики в диалектическую, а в дальнейшем — появлением экзистенциальной аналитики. Связь аналитической и диалектической логики заключается в их процессуальной общности, поскольку они предполагают выявление логической обусловленности развития и становления, однако если в

аналитической логике — это развитие общественного опыта, то в диалектической — чистое становление понятия в бытии.

Общее с экзистенциальной же аналитикой в том, что объектом является существование человека, но если в экзистенциальной аналитике в центре внимания — исследование онтологических оснований и обусловленностей, то в аналитической логике — обусловленность существования познавательной позицией и своеобразием процессуальности познания. Иными словами, экзистенциальный аспект ограничивается только рассмотрением гносеологической позиции и исследованием того, каким образом она оказывает влияние на продуктивность существования. Также, как и в диалектической логике и экзистенциальной аналитике, в аналитической логике критерий истинности не устанавливается изначально в соответствии с формальными принципами, а выявляется при рассмотрении своеобразия осуществления.

Особенность аналитической логики в том, что логические закономерности рассматриваются не как объективные, как это предполагается в гегелевской и марксистской логике, а как имеющие субъективное происхождение, поэтому выявление логических закономерностей происходит в процессе анализа общественного опыта, в частности результативности использования знания, иными словами, при рассмотрении прагматической и утилитаристской целесообразности. Поэтому основные положения критики прагматизма и утилитаризма распространяются на аналитическую философию образования Р. Питерса. Экзистенциальный характер аналитической логики проявляется в аксиологическом аспекте, поскольку при решении обозначенных выше задач появляется необходимость выяснения ценности знания и его телеологического предназначения.

Онтологизация логики проявляется в возникновении аксиологического и телеологического аспектов исследования общественного опыта, что предполагает обоснование ценности знания и его целесообразности, но уже не самого по себе, как это обосновывается в философии науки, а в аспекте способа и характера его освоения в образовании, а соответственно, его продуктивности, то есть ценности.

Актуальным оказывается не только знание само по себе, а то, каким образом оно присваивается, что определяет своеобразие его использования и, соответственно, формирование личности. При рассмотрении процессуальности образования и обучения используется аристотелевский «принцип среднего», с помощью которого удается избежать абсолютизации одного из факторов и сбалансировать составляющие общественного опыта как критерии его продуктивности.



Исследование аналитической философии образования Р. Питерса позволило установить значимость и преимущество аналитического метода при рассмотрении состояний и выявлении перспектив совершенствования образования. Оно также показывает потенциал использования этого метода при исследовании других видов опыта, например исторического, политического, этического и т.д. В этом аспекте открывается обширный круг возможностей для его применения в области социальных наук, что позволяет по-новому осмыслить достижения М. Вебера, Г. Зиммеля и др., а также для сопоставления с результатами исследования подобных проблем в неокантианстве, экзистенциализме, прагматизме и проч. Не вызывает сомнения, что аналитический метод позволяет решать задачи по выявлению не общих закономерностей, а, наоборот, уникальности и неповторимости, индивидуальности явлений, что свидетельствует о его близости идеографическому методу исторических наук, разработанному и описанному Г. Риккертом.

Становится очевидным, что аналитический метод опирается на положения герменевтики. В частности, следует обратить внимание, что семейство сходств, с помощью которого удастся выявить значение понятия путем соотнесения отдельного с совокупностью других, имеет много общего с правилом герменевтического круга, применяемым в исследованиях Ф. Шлейермахера, В. Дильтея и др., согласно которому часть может пониматься при соотнесении с целым, поскольку целое выявится при рассмотрении совокупности входящих в него частей.

Близость аналитического метода с прагматическим состоит в том, что он предполагает исследование опыта в его непосредственности, которое открывается в концепте как единство понятия и его практического применения, обусловленности языка и действия. Последнее показывает наличие общности аналитического метода с инструментализмом Дж. Дьюи, хотя основные его положения подвергаются Р. Питерсом критике, в первую очередь трактовка истины, согласно которой она тождественна практической пользе совершенного действия при достижении утилитарной цели. Но, отвергая инструментализм и утилитаризм, Р. Питерс принимает трактовку целесообразности в прагматизме, поскольку критерием продуктивности опыта оказывается то, что обеспечивает эффективность проявления личности в деятельности. Неслучайно концепт «образование» в первую очередь соотносится с концептом «развитие», а в качестве цели образования выделяется способность к самостоятельному совершенствованию.<sup>226</sup>

---

<sup>226</sup> Приведем выдержку из работы Р.С. Питерса: «...на первый взгляд, концепт «образование» является очень «текучим» понятием. С одной стороны, есть

Аналитический метод имеет общее с герменевтическим и прагматическим методами, что предполагает использование правила герменевтического круга и трактовку пользы как истины. Прагматический аспект проявляется также в том, что основное внимание сосредотачивается на исследовании общественного опыта в его непосредственности. Это позволяет выявить не только его своеобразие, в данном случае образовательное, но и обнаружить его недостатки и показать перспективы совершенствования.

---

недифференцированный и старый концепт, который касается просто любого процесса воспитания или выращивания, в котором связь как с тем, что есть желанием, так и с тем, что есть знанием, является чисто случайной. Более современный и более специфический концепт связывает такие процессы с развитием состояний индивида, которые предусматривают знание и понимание с широтой и глубиной, а также утверждает то, что они есть желанными для достижения. — Peters R. S., Hirst P. H. *The logic of education*. — London, 1972. — С. 41.

*Научное издание*

**Волков Александр Григорьевич,  
Пешев Олег Олегович,  
Семикин Михаил Александрович**

**Аналитическая философия образования  
Ричарда Питерса**

Технический редактор В.Н. Верескун  
Художественный редактор В.В.Трало  
Компьютерная верстка В.В.Трало  
Корректор Л.Т.Юсупова

Подписано в печать 05.05.5016. Формат 60x84/16.  
Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Усл. печ. лист. 7,75. Тираж 100 экз. Заказ № 140

Издательство и изготовление  
**Издательско-полиграфический центр «Люкс»**  
ЧП Верескун В.М.  
Адрес: 72312, г. Мелитополь, ул. М. Грушевского, 10,  
тел.: (0619) 44-45-11

Свидетельство о внесении субъекта издательской деятельности  
в Государственный реестр издателей, изготовителей  
и распространителей издательской продукции  
от 11.06.2002 г. серия ДК № 1125

