**НОРМАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ Р. С. ПИТЕРСА**

О. О. Пешев

NORMATIVE CONCEPTION OF EDUCATION IN R. S. PETERS'S ANALYTICAL PHILOSOPHY

O. O. Peshev

В статье рассматривается трактовка концепции «образования» Ричарда Стенли Питерса – представителя британской аналитической философии образования. Уникальность его работ заключается в том, что он первым предложил рассматривать образование как единую структуру, включающую в себя логически связанные между собой концепты. Питерс призывает пересмотреть систему образовательных ценностей, проанализировать их. Этот анализ инициирует нас переосмыслить ценности образования и почему они будут именно такими, какие учебные дисциплины и навыки будут нужны людям в будущем.

The paper deals with the interpretation of the concept 'education' by Richard Stanley Peters - a representative of the British analytical philosophy of education. The uniqueness of his work lies in the fact that he first proposed to consider education as a single logical structure that includes logically interrelated concepts. Peters calls to reconsider the system of educational values and analyze them. This analysis initiates us to rethink the value of education and why it will be exactly so, what kinds of learning dispositions and skills people need in the future.

Ключевые слова: концепт, образование, содержание, знание, понимание, семейство процессов.

Keywords: concept, education, content, knowledge, understanding, family of processes.

Никто из представителей аналитической философии образования так не подчеркивал важности «концепции образования», как это делал Р. С. Питерс. В данной статье будет обращено внимание на несколько аспектов деятельности этого британского философа:

1. будет рассмотрена концепция философии образования Питерса как сферы философии, а также обозначены причины, по которым он обращается к логическому анализу концептов;

2. будут выделены некоторые важные (нормативные) особенности образовательной концепции Питерса;

3. будут сделаны предположения относительно того, как философский анализ Питерса может быть использован в современной образовательной системе.

В начале 60-х гг. XX века США претендовали на «первенство» в сфере образовательной философии. Сюда можно отнести труды таких известных философов, как И. Шефлер, Дж. Макмилан, Т. Грин, П. Комисар, Л. Вокс. В свою очередь Ричард Стенли Питерс пытался ввести в данную сферу труды своих британских коллег: П. Херста, Ф. Принга, Д. В. Хайнлина, Дж. Уайта, П. Уайта, которые также хотели сделать философию образования интеллектуально уважаемой во всем мире [14, с. 316; 4]. Ричард Стенли Питерс был глубоко убежден в том, что философия образования является независимым направлением философии, однако при этом он не рассматривал её как дисциплину, которая имеет отдельный статус, такой как эпистемология или этика. Для него философия образования была сферой деятельности, в которой предусматривалось создание «филиалов» философии, где обсуждались бы концепции и вопросы в сфере образования. Это такие концепты, как: «образование», «свобода», «право», «обучение», «изучение», «понимание», «учебный план» и многие другие [9; 10].

Питерс верил, что философскую деятельность в других сферах (политическая философия, этика) можно применить и к образовательным вопросам таким

путем, который позволит осознать уникальные качества образовательного контекста. Таким образом, в своем предисловии к «Философии образования» он пишет про концепт «наказание» и про его использование по отношению к школьной среде: «Большая часть работ по «наказанию» базируется на парадигме функционирования правовой системы. «Наказание» предусматривает ответственность за совершенные действия. Но на какой стадии нужно считать детей ответственными за свои действия? Какие необходимы условия для того, чтобы можно было оправдать наказание детей?» [11; 6].

Питерс понимал, что по такому концепту, как «образование», не было написано существенных философских работ. Он считал, что философы образования должны найти новую концептуальную основу и обозначить её логические точки. По его мнению, начать нужно было с определения того, что есть «образование». «Предположим, что «образование» включает в себя развитие знания и понимания. Существует довольно странная аномалия – есть очень много работ по знанию, но очень мало о понимании. Образование предполагает также некое обучение. Но существует очень мало работ по концепту «обучение» и еще меньше по такой деятельности, как «преподавательская». Именно она и способствует обучению...» [11; 6].

Питерс видел себя в роли первопроходца в сфере аналитической философии образования и хотел создать логически правильную концептуальную систему, которая позволяла бы проводить концептуальный анализ важных образовательных вопросов. Как же он представлял себе такой анализ? И как он участвовал в этом процессе? Один из критиков наследия Питерса Джон Вудс различал формы логического анализа, одна из которых соответствовала способам нашего выражения мыслей [15, с. 30]. В своей парадигме Вудс рассматривал необходимые условия для правильного использования слов в нашей речи. В критике образо-

вательной концепции Питерса Вудс говорит о том, что Питерс анализирует лишь то, как людьми используется термин «образовательные цели» для того, чтобы добиться какой-то далекой цели в далеком будущем. В статье «Цели образования – концептуальное исследование» [11] Питерс реагирует на его критику следующим образом: «Мы разработали определенные способы говорения, в которых используем слово «образование», а не «подготовка учащихся». Теперь, учитывая, что способ говорения отмечает такую разницу, я сделал вот что – прояснил различия, которые лежат за пределами слов. Действительно, главное – стать яснее и яснее, обозначить контуры концепций, которые возникли» [11, с. 44]. Питерс отмечает, что он имеет в виду анализ концептуальных связей, который необходим для того, чтобы показать, что сложные понятия не всегда означают именно то, что попадает под их денотативный смысл [11, с. 45]. В данном случае Питерс неявно обращается к наследию Людвиг Витгенштейна, который говорил об использовании концептов внутри разговоров («языковые игры как формы жизни»). В данных формах жизни есть доминирующие способы использования слов, а также «производные» от них [1, с. 82]. В своей работе «Этика и образование» [9]. Питерс отдает должное Витгенштейну: «Использование слов не всегда попадает под прямое обозначение как, к примеру, в геометрии, где обозначения используются как термины, например, обозначение «треугольника». Скорее, слова связаны формой «семейства», они связаны сложной сетью схожестей, иногда схожестей в деталях, иногда – полностью».

В концептуальном анализе Питерс стремится обозначить наиболее важные концептуальные связи и показать то, насколько глубоко концепты укоренились в наших обычных способах мышления. Такой вид анализа ставит перед собой цель обозначить и прояснить важные проблемы, а также устранить возмущающую концептуальную путаницу. Для Питерса образование – это концепт, который имеет логически встроенные в него нормативные связи. Несмотря на это, он признает, что такие науки, как социология и антропология, могут трактовать термин «образование» более нейтрально, обращаясь при этом к его культурному или социальному аспекту.

Питерс выделяет несколько аспектов, из которых, по его мнению, должно состоять образование: 1) образование должно инициировать людей в определенную деятельность, которая имеет определенную ценность; 2) оно должно быть доступно людям с широтой и глубиной понимания; 3) оно должно позволять людям мыслить критически и пересматривать свои убеждения; 4) оно должно заставлять людей подчиняться требованиям разума для обнаружения истины; 5) оно должно осуществляться морально допустимыми способами.

Питерс стремился различать концептуальный анализ, в котором главным является выявление связи между концептами в рамках определенной формы дискурса, и философское обоснование, целью которого является предоставление убедительных этических аргументов для подтверждения основной образовательной концепции. По его мнению, слова приобретают собственный смысл в рамках конкретных куль-

тур и исторических периодов. Термин «образование» на протяжении своей истории использовался для обозначения обучения или воспитания детей. Но в эти ранние исторические периоды широта и глубина знаний были минимальными.

Образование делает человека лучше, инициирует его в какой-то смысл жизни. Таким образом, это и является нормативной концепцией образования. Однако Питерс фокусируется на этимологических корнях образования. Он пишет: «Аргументы из этимологии на самом деле показывают очень мало. В лучшем случае они дают ключ, за которым нужно следить. В данном случае изначальное слово имеет очень обобщенное значение» [12, с. 53].

Ричард Стенли Питерс говорит об еще одном важном аспекте того, как мы используем термин «образование». Это его современное лингвистическое сужение к формальному образованию. «С наступлением эры индустриализма значительно вырос спрос на знания и умения. «Образование» все чаще ассоциируется с «обучением» в специальных учреждениях. Такое большое количество изменений в понимании сути обязательного образования привело к тому, что это слово все чаще используется только по отношению к пониманию и знанию» [127, с. 67].

Хотя Питерс говорит об ассоциации образования и формального обучения, это не является главным в его концептуальном анализе, однако это позволяет выделить еще два важных момента:

1) способ, благодаря которому обучение получает статус социально-легитимной формы;

2) увеличение вероятности того, что образование может быть «неправильным» больше, чем «правильным» [2, с. 76].

Питерс предположил, что речь идет об образовании школьном, поскольку именно оно имеет отношение к знанию и пониманию. Мы говорим об образовании, которое лингвистически эквивалентно обучению, поскольку обществу необходимы символы успеваемости – дипломы, сертификаты, аттестаты. Они необходимы для конкуренции внутри социально-экономической системы. Обучение стало не просто юридически обязательным, а социально-экономически обязательным. Социально-экономическое давление, лежащее в основе всего, дает уравнение вида «образование» умножить на «обучение» равно «социально-политическая сила» [8, с. 268].

Исходя из этого, можно признать, что для общества более приемлемым является лишь формальное образование. Т. Грин отметил, что во многих развитых странах часто ценятся «вторичные блага» образования – дипломы, сертификаты, аттестаты. Они ценятся больше, чем сами знания, умения и понимание [6, с. 169].

Возвращаясь к концептуальному анализу Питерса, стоит отметить, что слова неоднозначны в своих значениях. Таким образом, образование имеет несколько значений, остается неоднозначным в своих критериях и поэтому к нему можно обратиться как к области исследования. Для Питерса образование не может относиться к конкретному виду деятельности или процессу. Оно должно относиться к определенному «семейству процессов», делать человека лучше [11, с. 55].

Питерс подчеркивает, что критерии, по которым определяется образованность, остаются неясными. «Образование», как и «реформа», имеет собственные нормы, которые в него встроены. Они генерируют цели, которые человек развивает или отвергает. Однако нормы в этом вопросе не последовательны. Для чего человеку становится лучше или иметь желаемую цель? Является ли это развитием критической осторожности в смысле образования?» [11, с. 47].

В данном случае Питерс создает набросок того, что «критерии быть образованным» должны в себя включать, и при этом пытается обосновать то, что он относит к содержанию образования.

Во-первых, он подчеркивает, что понятие «образование» не может относиться к обозначению любого вида деятельности.

Во-вторых, он напоминает, что «образование» как «реформа» является нормативным термином, тем, что Райл назвал «глаголом достижения». «Образование» в отличие от других таких «глаголов» (победа, запоминание и т. д.) не имеет специфичной активности, с которой его можно было бы связать, однако оно должно иметь свою «кульминацию» в виде чего-то ценного.

В-третьих, образование как преднамеренный набор процессов должно инициировать людей в ценностные формы жизни.

В-четвертых, образование обязательно должно иметь связь с широтой и глубиной знания и понимания. Будучи образованными, люди приобретают такие знания, которые позволяют им оценить собственный выбор критически; это также обеспечивает им чувство удовлетворения, поскольку они постигают свою деятельность осознанно.

Как отмечает Питерс, образованная личность будет продолжать такую активность даже тогда, когда больше не будет необходимости делать это, то есть когда, к примеру, закончит школу. В данном случае образование обязательно изменит жизнь человека к лучшему.

«Именно образование делает качество жизни лучше. То, как человек живет, зависит от того, что он видит и как он это понимает. В школах мы можем наблюдать высокую степень концентрации когнитивного контента (литература, наука, история). Но образованный человек не тот, который просто изучает все это, а тот, кто совершает целый спектр действий, углубляет и расширяет свое понимание и чувственность. И данному процессу нет конца» [12, с. 112]. Образованный человек у Питерса – тот, кто работает с точностью, страстью и имеет тягу к интеллектуально ценным вещам [12, с. 10]. Он не является узкоспециализированным и не тем, кто видит обучение как инструмент для достижения других социальных благ, таких как богатство, статус и власть. Хотя образование является нормативным, оно имеет прямое отношение к развитию индивида, а также имеет нормативные, культурные и социальные аспекты. Питерс подчеркивает, что образование является «формой посвящения в какой-то смысл деятельности». Его можно рассматривать как форму передачи культурных ценностей, таких как социальная справедливость, равенство возможностей, уважение людей.

Хотя Питерс признает публичные, социальные и культурные особенности образования, он фокусируется больше на внутренних качествах понятия «быть образованным», ценности традиционных академических предметов, таких как литература, искусство, философия. Такие философы, как Пауло Фрейре, Рональд Глас, Майкл Эпл, Питер Маккларен, сегодня убеждают студентов сделать то, что Питерс, по их мнению, не обозначил в своей концепции образования – анализировать процесс обмена своими культурами и обращать внимание на то, как эти культуры маргинализируют одних и угнетают других [5, с. 275].

Питерс не разделяет некоторые моменты во взглядах на образование таких философов, как Джона Дьюи, Эми Гутман и Имона Колана, которые утверждают, что развивающиеся граждане являются активными участниками политического процесса и стремятся увековечить важные ценности демократии. В данном случае Питерс довольно остро критикует такой подход из-за своего традиционалистского взгляда на гуманитарное образование.

Одним из центральных убеждений концептуального анализа Питерса является разграничение между значением образования и его содержанием. Он утверждает, что образование отличается, к примеру, от медицины, в которой существует довольно четкое определение касательно того, что значит «быть вылеченным». Однако такого консенсуса не существует касательно значения «быть образованным» [12, с. 9]. Питерс фокусируется на двух основных условиях, которые неразрывно связаны с понятием образования – его целесообразности и его связи с широтой и глубиной знаний. Он утверждает, что цели образования остаются в большей степени неопределенными. В качестве неопределенного концепта «образование» является хорошей отправной точкой для пересмотра того, как люди могли бы проводить разумную образовательную политику. Анализ Питерса побуждает переосмыслить цели образования каждому новому поколению. Эти цели должны быть пересмотрены через призму современных политических, социальных и экономических условий. Только так возможно обозначить содержательную сущность, которую можно отнести к идеалу всеобщего образования. В данном случае перед людьми открывается то, что цели образования являются принципиально неопределенными и должны обозначаться согласно каждому конкретному историческому периоду. Питерс подразумевал это, когда цитировал Дьюи: «утверждение цели является предметом заботы в данный момент времени» [3, с. 20]. Цели образования для Питерса не определены. Такая неопределенность может быть довольно полезной, а именно: напоминать политикам и педагогам о том, что невозможно избежать критического диалога по поводу целей и содержания образования. Такой диалог очень важен сегодня, поскольку культурные реалии, с которыми мы сталкиваемся, требуют постановки новых целей и задач. Растущее культурное разнообразие, стремительные технологические изменения заставляют переосмысливать суть образовательного процесса. Система образования, которая была создана на рубеже XX века для того, чтобы адаптировать человека к индустриализации и урбанизации, с

каждым годом приобретает новые черты и особенности [8, с. 262].

По большей части такая система направлена на реализацию того, с чем она успешно справлялась в прошлом веке – социализировать студентов через обучение для их последующей сортировки по учебным достижениям и определения в ячейки социума. Эти функции имеют мало общего с воспитанием, о котором говорит Питерс. Он признает, что многие педагоги и политики рассматривают образование как формальное обучение, как средство, с помощью которого осуществляется поставка трудовых ресурсов [12, с. 27].

Низкая ответственность школы, зависимость успеваемости учащихся от стандартизованных мер является характерной чертой образовательных систем многих стран. Однако стоит отметить, что анализ образования Питерсом необходимо преобразовать в содержательный диалог о текущих образовательных целях. Этот анализ инициирует нас переосмыслить ценности образования, задуматься, почему они будут именно такими, какие виды учебных дисциплин и

навыков будут нужны людям в будущем. Этими вопросами нельзя пренебрегать, если мы хотим, чтобы наши дети жили в XXI веке разумно. Очевидно, что мир, который они унаследуют, будет отличаться от того, в котором жил Питерс, когда писал свои ранние работы. Это будет мир, в котором человек сталкивается с огромным количеством информации и имеет слишком мало времени, чтобы ее обрабатывать и эффективно использовать. Это мир, где воспитание все еще может препятствовать осознанному политическому решению, мир, где различие между богатыми и бедными может стать угрозой экономического благополучия многих социальных групп. Питерс напоминает нам о том, что необходимо думать не только о средствах обучения, но и находить оправдания того, что мы будем считать ценным, смыслом образования. Если отнестись к этому серьезно, то можно активизировать конструктивный диалог по поводу образовательных целей XXI века и доказать, что философское наследие Питерса не было напрасным.

Литература

1. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М., 1985. С. 79 – 128.
2. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006. 160 с.
3. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan. 1916.
4. Ellet F. S., Waks L. J (ed.). Leaders in Education: Intellectual Self-Portraits // Studies in Philosophy and Education. 2010. 29(3). P. 315 – 320.
5. Glass R. D. Education and the Ethics of Democratic Citizenship // Studies in Philosophy and Education. 2000. 19 (3). P. 275 – 296.
6. Green T. F., Ericson D. F., Seidman R. M. Predicting the behavior of the educational system. Syracuse University Press, 1980. 200 p.
7. Katz M. Is There a Right to Education: A Philosophical Analysis through U. S. Lenses // Education, Democracy and the Moral Life. New York, Springer, 2009. P. 31 – 45.
8. Katz M., Denti L. The road to nowhere begins with there we are rethinking the future of American education // Interchange 1996. 27.3(4). P. 261 – 277.
9. Peters R. S. Ethics and education. 5th edn., George Allen & Unwin Ltd, London, 1968.
10. Peters R. S. Introduction // Peters R. S. (ed.). The Philosophy of Education. Oxford: Oxford University Press, 1973. P. 1 – 7.
11. Peters R. S. The Aims of Education – A Conceptual Inquiry // Peters R. S. (ed.). The Philosophy of Education. Oxford: Oxford University Press, 1973. P. 11 – 57.
12. Peters R. S., Hirst P. H. The logic of education. 2nd edn, Routledge&Kegan Paul, London, 1971.
13. Suisa J. Constructions of Parents and Languages of Parenting // Philosophy of Education Yearbook. Vol. 2009. 04.2010. P. 117 – 125.
14. Waks L. J. Knowledge and Understanding as Educational Aims // The Monist. 1968. 52 (1). P. 104 – 119.
15. Woods J. Commentary in R. S. Peters (ed.). The Philosophy of Education. Oxford: Oxford University Press, 1973. P. 29 – 30.

Информация об авторе:

Пешев Олег Олегович – аспирант кафедры философии Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого (Украина), oleg_peshev@mail.ru.

Oleg O. Peshev – post-graduate student at Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky (Ukraine).

(Научный руководитель: Волков Александр Григорьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого (Украина), alex_seng@list.ru.

Research advisor: Alexandr G. Volkov – Ph.D, Professor of the Department of Philosophy of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky (Ukraine)).

Статья поступила в редколлегию 23.01.2015 г.