

УДК 37.011

## Непредубежденность в терминологической системе современной философии образования: интерпретации и проблемы

Александр Е. Крикунов

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия*

*E-mail: akr1975@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

DOI: 10.26907/esd15.4.10

### **Аннотация**

В статье рассматриваются основные аспекты дискуссии о понятии непредубежденности (*open-mindedness*) в современной англоязычной философии образования. Подчеркивается актуальность темы для отечественной педагогики, находящейся сегодня в ситуации сложного диалога с мировыми традициями осмысления образовательного процесса. Непредубежденность представлена в статье в качестве элемента обширной терминологической системы. Показано, что необходимость прояснения смысла понятия связана с его ролью в определении критериев разграничения образования и индоктринации. В статье представлены наиболее значимые определения непредубежденности. Указывается, что внешняя очевидность понятия контрастирует с трудностью нахождения его непротиворечивой дефиниции. Выявлено, что ключевой особенностью состоявшегося опыта интерпретации непредубежденности является расширение требований, предъявляемых к субъекту образования. В статье суммированы основные возражения, выдвигавшиеся по отношению к различным аспектам теоретического осмысления понятия. Автор считает закономерным отказ от попыток реализовать в практике обучения идеал абсолютной рациональной непредубежденности. В целом, дискурс о непредубежденности демонстрирует невозможность уклониться от обсуждения формирования субъекта при любой попытке определения смысла образования. Перспективы исследования автор видит в переосмыслении роли рациональности в процессе образования человека и мира.

**Ключевые слова:** непредубежденность, образование, индоктринация, рациональность, обоснование, критическое мышление.

## Open-Mindedness in the Terminology of the Modern Philosophy of Education: Interpretations and Problems

Alexander E. Krikunov

*Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*

*E-mail: akr1975@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

DOI: 10.26907/esd15.4.10

### **Abstract**

This article considers the main aspects of the discussion about the concept of open-mindedness in modern English-speaking philosophy of education. It emphasizes the importance of the topic for national pedagogy, which is currently in composite dialogue with world traditions of understanding the educational process. Open-mindedness is considered as an element of an extensive terminological system. The need to clarify the meaning of the concept is associated with its role in determining the criteria for the distinction between education and indoctrination. The article presents the

most significant definitions of open-mindedness and indicates that the external obviousness of the concept contrasts with the difficulty of finding its consistent definition. It finds that the key feature of the experience in interpreting open-mindedness is the increase in educational requirements. It summarizes the main objections raised to various aspects of a theoretical understanding of the concept. The author considers it logical to abandon attempts to implement the ideal of absolute rational open-mindedness in teaching. In general, the discourse on open-mindedness shows the impossibility of avoiding discussion about the development of a subject in any attempt to determine the meaning of education. The article presents the research prospects in rethinking the role of rationality in the process of making a man and the world.

**Keywords:** open-mindedness, education, indoctrination, rationality, justification, critical thinking.

## Введение

Непосредственное использование педагогических категорий в языковой практике почти не порождает затруднений. В известном смысле мы никогда ему не учимся, воспринимая педагогическую реальность как часть нашего обычного мира, естественным образом воплощенного в формах языка. Эта ситуация резко контрастирует с собственно научным дискурсом, внутри которого попытки определения понятий путем простого перечисления смыслов, закрепляемых за ними в повседневном словоупотреблении, зачастую лишь выявляли новые противоречия, решение которых можно было видеть в усложнении используемых формулировок, схватывающих все более тонкие нюансы значения. Теоретический дискурс, связанный с поиском точных дефиниций, всегда был сложен и неоднозначен. *Педагогика*, *philosophy of education*, *Erziehungswissenschaft* предлагают нам терминологические системы, различия которых отразили и разность языков, и принципиальную разнородность философских систем, выступающих основанием собственно педагогического анализа. Англоязычная традиция понимания *education* значительно отличается от традиции понимания объединенных общей этимологией *образования* и *Bildung*. Их философские корни также различны. Аналитическая философия, прагматизм, английский эмпиризм служат основанием первой, тогда как вторая традиция в приписываемых образованию смыслах опирается на континентальную, прежде всего, немецкую философию. Именно поэтому их сопоставление открывает существенные возможности, позволяя видеть проблемы, скрытые привычными нам формами дискурса, обеспечивая продуктивное заимствование терминов и идей, расширяя теоретический инструментарий исследования образования.

## Постановка проблемы. Индоктринация и непредубежденность

Среди множества тем, обсуждаемых современной англоязычной философией образования одной из существенных до сих пор остается точное разграничение понятий собственно образования (*education*) и индоктринации (*indoctrination*). В общем случае образование связывается с саморазвитием человека, становлением его как автономной личности, тогда как индоктринация предполагает некритическое усвоение «доктрин» и охватывает «те типы обучения (*teaching*), которые, как считается, наносят вред ученикам» (Taylor, 2017, p. 38). И, как мы и указывали в начале, очевидность понятий скрывает за собой невозможность однозначно определить критерии, позволяющие со всей ясностью обозначить конкретное взаимодействие учителя и ученика как образовательное или индоктринирующее.

Дискуссия об индоктринации началась еще с обсуждения работ Дж. Дьюи и все же, в относительно недавно опубликованном исследовании Ш. Тан констатировала как общую неспособность философии образования окончательно «концептуализировать индоктринацию», так и ограниченные результаты философско-педагогической полемики: «Хотя может быть невозможно установить набор необходимых и достаточных условий для идеологической обработки, мы можем наблюдать

общий источник, который делает идеологическую обработку предосудительной (*reprehensible*). Это отсутствие рационального обоснования (*rational justification*) своих убеждений или отсутствие доказательств (*evidence*)» (Tan, 2008, p. 3). Такая ситуация означает, что мы можем определить лишь общее направление современных исследований в области индоктринации, обозначив специфические темы рассуждений – переплетающиеся и слабо дифференцированные между собой.

Отмеченное внимание к рациональности означает, что среди традиционно перечисляемых факторов, которые могли бы определить критерии индоктринации – метод, содержание, намерение, результат (*consequence*) – особое внимание уделяется последнему. В целом, это предполагает смещение акцента с изучения характеристик взаимодействия на изучение характеристик личности, что само по себе можно считать связанным не столько с неясностью самого термина *индоктринация*, сколько с опознанием очевидных сложностей его инкорпорирования в язык философии образования, который исходно был ориентирован преимущественно на описание практики и для которого *education* стало безусловным символом эмансипации человека. Более ранняя попытка связать индоктринацию с *намерением* уже может быть проинтерпретирована в качестве реакции на невозможность найти этому разделению понятий адекватного разделения внутри прагматики обучающего взаимодействия. Плохо формализуемое *намерение* тогда также не удавалось концептуализировать сколь-нибудь определенным образом, и это ответвление дискурса провоцировало авторов на простые обобщения, пафос которых, как это часто бывает в педагогике, всегда был сопряжен с невозможностью верификации. Указание на то, что «учителя не всегда стараются уважать личностные качества (*personalities*) обучающихся» (Kilpatrick, 2010, p. 37) могло быть продолжено исключительно в том же эмоционально нагруженном стиле: «Если я предполагаю, что не хочу его [ребенка, ученика – А.К.] индоктринировать, я стану, насколько возможно раньше, объяснять ему, почему я думаю и поступаю определенным образом и позволю ему, в меру его способностей, рассуждать в процессе работы. И так, с самого раннего возможного момента я буду приводить его к тому, чтобы рассуждать о том, как контролировать мои и его мысли. И чем старше он становится, тем больше я буду ожидать от него разумных действий, и тем больше я буду стараться помочь ему найти подходящие основания (*reasons*) и научиться повиноваться им» (Kilpatrick, 2010, p. 40).

Пространная цитата, завершающая последний абзац, помимо своей почти руссоистской стилистики характерна и еще в одном отношении. Она намечает ту парадигму, которая быстро станет основным путем преодоления «экзистенциального беспокойства», всегда связанного с индоктринацией. Имеется в виду апелляция к рациональности образования и противопоставление ему *индоктринации* как иррациональной. Впрочем, рациональность здесь следует понимать вне контекста континентальной, то есть, по сути, немецкой и французской философии. Способ, которым термин *rationality* существует внутри англоязычной философии образования, предполагает фактическое исключение как авторитаризма рациональной философии XVII–XVIII веков, так и того объема радикальной критической рефлексии, который связан с ним в позднейшей европейской мысли. *Rationality* означает внимание к обоснованию (*justification*), которое играет скорее процессуальный характер, обеспечивая нас возможностью обрести уверенность, пройдя через опыт сомнения или хотя бы зная о возможности такого опыта. Показательно, что, несмотря на такой философский фон, в теории *education* 60–70-х годов обращение к рациональности всегда вело к реставрации почти кантианской, в самом широком смысле этого слова, логики: образование не являлось насильственным, поскольку

апеллировало к непосредственно присущим человеку формам мышления, предлагая для изучения соответствующий учебный материал. Применительно к индоктринации это означало, что круг замыкался, и мы снова оказывались перед теорией, которая связывала индоктринацию с *содержанием*. Лишь позднее мы можем наблюдать иной подход, уже мало сопоставимый со спонтанной реставрацией немецкой классики и основанный на разграничении *непредубежденности*, открытости разума (*open-mindedness*) и его закрытости и ограниченности (*close-mindedness*) в качестве результатов образования и индоктринации соответственно.

Философско-педагогический ракурс исследования в данном случае позволяет совершенно уйти от психологической постановки вопроса, а внимание к перспективам преодоления индоктринации дает возможность увидеть непредубежденность в качестве элемента обширной понятийной системы, призванной служить инструментом описания образования-*education*.

Классическим исследованием *open-mindedness* еще и сегодня остается работа Р. Хейра (Hare, 1983). Предлагаемое в ней понимание непредубежденности суммировано в следующем определении: «Непредубежденный (*open-minded*) человек склонен пересматривать или отвергать занимаемую им позицию, если против нее выдвинуты обоснованные возражения, или в ситуации, когда у человека в настоящее время нет мнения по какому-либо вопросу, он склонен принять решение в свете имеющихся доказательств и аргументов максимально объективно и беспристрастно» (Hare, 1983, p. 9). Легко заметить, что представленная таким образом непредубежденность может быть интерпретирована как способность человека использовать в качестве инструмента логику рационального мышления. Так понятая проблема непредубежденности – не проблема практики преподавания, а проблема функционирования рациональных оснований. Но поскольку речь, в конечном итоге, шла об образовании человека, то вопрос сводился к его рациональности, когнитивным способностям и мотивации. Концепт непредубежденности очевидным образом свободен от той двойственности, которая необходимо сопутствует *education* и определена возможностью использования термина и для обозначения процесса, и для обозначения результата. Соответственно, внимание к *open-mindedness* в контексте разговора об индоктринации может быть представлено как своеобразная рекурсия – движение от практики образования к все более сложной структуре субъекта. Позднейшие исследования в полной мере продолжили именно это направление.

Например, рассматривая непредубежденность как одну из интеллектуальных добродетелей Д. Байер замечает: «Непредубежденный человек, как правило, (а) готов и (в определенных пределах) способен (b) превзойти стандартную когнитивную точку зрения (*default cognitive standpoint*), чтобы принять или серьезно отнестись к достоинствам (c) определенной когнитивной позиции» (Baehr, 2011, p. 152). У У.Д. Риггза, опирающегося на предыдущее исследование, характеристика непредубежденного человека принимает еще более сложную форму. Он «(a) желает и (в определенных пределах) может (b) превзойти стандартную когнитивную точку зрения (c) для того, чтобы принять или серьезно отнестись к (d) определенной когнитивной позиции, (e) является достаточно чувствительным (*sensitive*) к сигналам, указывающим на такие альтернативные точки зрения, и (f) имеет хорошо откалиброванную (*well-calibrated*) склонность использовать эти способности» (Riggs, 2016, p. 25). Таким образом, авторы пытаются учесть все варианты словоупотребления, обойдя возможные парадоксы и превратив непредубежденность в один из очевидных маркеров образованного человека. Тем не менее, как и в случае с индоктринацией, одной из форм защиты, от которой выступает *open-mindedness*, вопрос оказывается далек от окончательного разрешения.

## Материалы и методы исследования

Комплекс философско-педагогических исследований, сумма которых составляет современную теорию *open-mindedness*, формировался на протяжении последних сорока лет. Исходная концептуализация непредубежденности отвечала вполне инструментальной задаче разрешения терминологических проблем, связанных с поиском вариантов описания неиндоктринирующего образования, и даже сегодня непредубежденность остается ответом на проблему индоктринирующего влияния *education*. Тем не менее, внутри более широкой дискуссии об индоктринации, тема *open-mindedness* характеризуется определенной целостностью, позволяя представить ее в качестве самостоятельной темы исследования.

За пределами возможной эмпирической методологии выбор непредубежденности в качестве предмета рассмотрения естественным образом означает обращенность исследования к вопросам формирования педагогического языка и использование сугубо теоретических методов. Причем изучение функционирования понятия в философско-педагогическом дискурсе связано с отклонением – пусть даже и временным – собственно феноменологической задачи прояснения механики образовательного взаимодействия как такового. Оставаясь в рамках проблематики словаря педагогики, мы обращаем внимание не только на то, насколько точно или не точно описывает некоторую реальность мира или сознания та или иная теоретическая система, но и на то, каковы внутренние причины, определившие авторское терминологическое решение, какими коннотациями автор не может пренебречь при попытке построить свое понимание термина внутри уже существующего языка.

Нельзя обойти вниманием и методологические ограничения, которые вводит необходимо компаративистский характер поставленной задачи. Обращение к специфическому англоязычному дискурсу философии образования всегда означает, по меньшей мере, имплицитное, взаимодействие педагогической традиции, построенной вокруг термина *education* и восходящей к английскому эмпиризму, прагматизму и аналитической философии, и логики, предполагаемой ключевым для отечественного педагогического языка термином *образование*, аналитика и повседневное употребление которого еще и сегодня отсылают нас к классической континентальной философии с ее панлогизмом и пафосом единого. Это различие не должно быть потеряно при анализе даже в том случае, если, к чему мы еще вернемся ниже, итоговые решения не могут быть сведены к простому указанию на специфику той или иной парадигмы.

## Результаты и обсуждение. *Open-mindedness* и рациональность субъекта

Основные претензии к теории *open-mindedness* в одной из своих поздних публикаций перечислил Р. Хейр (Hare, 2011). Это возможная интерпретация непредубежденности как безразличия, вероятная неспособность непредубежденного человека выработать твердые убеждения, потенциальные преимущества, которые может получить догматик в обществе, для которого *open-mindedness* является общепринятой добродетелью и т.п. Также можно отметить, что при всем безусловном обаянии *open-mindedness*, процедура ее фиксации в качестве результата с использованием психологического инструментария также исключительно трудна (Kotzee, 2016). К этим проблемам следует добавить те, что вытекают из обязательной связи непредубежденности с рациональностью, подчеркнутой еще Р. Хейром.

Центрация на непредубежденности, безусловно, требует защиты от обвинения в интенции к радикальному скептицизму. Поэтому любая философско-педагогическая интерпретация *open-mindedness* предполагала, что способность к пересмо-

тру своих убеждений необходимо должна сочетаться с умением их отстаивать, используя комплекс доступных рациональных аргументов. Критическое мышление должно быть продуктивным, должно приводить к формированию некоторого убеждения, точки зрения, которую можно было бы вписать в представление об образованном человеке. На практике это означает, что ученик должен или даже обязан – именно это предполагают постоянные требования учителей высказать «свое мнение» – определять свое понимание предмета, формировать убеждения, представляя их как обоснованные. В результате, непредубежденность может быть опознана исключительно в конфликте предлагаемых субъекту трактовок, противостояние между которыми должно принять форму столкновения аргументов, выстраиваемых по правилам логики, выступающей универсальным арбитром.

Такое понимание проблемы сближает непредубежденность с критическим мышлением – еще одним символом рационального прочтения образования. Это означает, что залогом непредубежденности прежде всего остального становится владение самим методом рациональной аргументации, который невозможно поставить под сомнение и который оказывается инвариантным по отношению к любым точкам зрения, с которыми сталкивается ученик в процессе обучения. Прочие позиции, перечисленные в пространном определении У.Д. Риггза, имеют смысл как раз в силу того, что не только оказываются условиями «открытости разума», но и позволяют до определенной степени купировать иррациональные основания выбора – эмоции и чувства, отвечающие суггестивному потенциалу предъявляемого ученику материала. Соответственно, целью образования, стремящегося сделать учеников непредубежденными, является обучение их логике рациональной аргументации, которая, как предполагается, позволит выбирать, а затем отстаивать свою точку зрения грамотно. Если мы попробуем представить себе идеальную модель, то должны будем предположить, что эта аргументация (1) существует во всех случаях и (2) может быть доступно сформулирована для предъявления ученику в адаптированном для обучения виде. Невыполнение первого условия будет означать, что успешность ученика в освоении по меньшей мере некоторых идей должна быть объявлена следствием индоктринации. Невыполнение второго поставит под сомнение принципиальную возможность для ученика владеть достаточным объемом информации для построения аргументации. Одновременно с этим оба условия могут быть проинтерпретированы и в более широком контексте. Первое условие в своем пределе предполагает принципиальную рациональность тезисов, которые формулируются в широком горизонте культуры. Второе указывает на возможность «сворачивания» цепочек аргументов, допустим, в варианте апелляции к уже доказанному, и, как следствие, либо к общему линейному представлению об истории знания, либо к теориям, выводящим некоторый набор первоначальных утверждений из сферы действия правила об обязательном рациональном обосновании.

Проблема определяется тем, что образование в его современном понимании едва ли можно свести исключительно к усвоению научных теорий, для которых имеется очевидная система аргументации. Мы вынуждены принимать во внимание столкновение культур и идеологических систем, в отношении которых разнообразие создано именно отсутствием убедительных процедур их взаимной легитимации. Кроме того, в абсолютном большинстве случаев стратегия «найди истину» не работает и в повседневной жизни. Мы не в состоянии каким-либо образом проверить абсолютное большинство аргументов, предлагаемых нам в качестве обоснования тех или иных взглядов. Тем более мы не в состоянии оценить степень полноты имеющегося в нашем распоряжении комплекса исходных данных. Можно доверять

тем или иным источникам информации, например, тому же школьному учебнику, но «доверие» не является логической операцией. Столь же наивно считать, что на строгой проверяемой логике строятся как обоснования крупных парадигм в культуре, религии, политике, этике, так и процедуры, в результате которых мы принимаем те или иные из них. Условия описанной выше идеальной модели выполняются в крайне небольшом числе случаев. Ограничение информации и фильтрация ее тематики представляют собой основу информационной политики именно потому, что мы уверены в невозможности абсолютизации критического мышления и во внутренней противоречивости его отнесения к сфере образования человека. Кроме того, мы едва ли можем представить себе за пределами теоретического рассуждения «школу», сколь-нибудь сознательно ставящую своей целью последующий отказ ученика от усваиваемых стереотипов поведения и форм мышления, которые по каким-либо основаниям, приняты в качестве желаемых.

Ответом на обозначенные выше претензии стало построение концепций, предполагающих сохранение общих определений философско-педагогических терминов в сочетании с попытками поиска баланса, в котором недостижимый идеал, определенный представлениями о непредубежденности, критическом мышлении и автономии, был бы заменен относительно достижимыми, хотя и ограниченными результатами образования. Это также означает, что на место абсолютной непредубежденности может быть поставлено некоторое «нормальное» среднее состояние, достигнув которого ученик совмещает общую ориентированность на критическое мышление с осознанным следованием культурным и социальным стереотипам.

Обилие условий непредубежденности, представленных в форме структуры субъекта, позволяет предположить, что соответствие этим условиям должно предшествовать проверкам непредубежденности. Эту ситуацию можно условно обозначить как проблему первоначальной социализации, под которой следует понимать не только процесс формирования у ребенка когнитивных способностей и соответствующей им мотивации (Taylor, 2017a), но и первичную ориентировку в культурной среде. Если непредубежденность существенным образом определяет возможность ученика противостоять индоктринации, продуцирующей закрытость и интеллектуальную ригидность, то, чтобы избежать парадокса, мы должны любой процесс первоначальной социализации интерпретировать как накопление необходимого субстрата для последующих эпистемических процедур. В противном случае, термин *образование* окажется невозможно применить к начальному периоду жизни человека, что не только противоречит сложившейся практике словоупотребления, но и порождает целый комплекс проблем, связанных с моральной оценкой происходящих в этот период взаимодействий. Предполагается, что, усвоив первоначальную систему культурных координат, человек должен иметь возможность впоследствии проставить ее под сомнение в ситуации продуктивного конфликта с иной культурной реальностью. Степень успешности образования как раз и будет определена качеством эпистемических процедур, которые станут механизмом такого конфликта. Это не означает, что все субъекты первоначальной социализации должны иметь четкое понимание эпистемической практики, сопровождающей реализацию ими систему культурных стереотипов, но это все же означает, что такая практика непременно должна существовать и ее отвлечение от реальных культурных конфликтов должно быть очевидной процедурой, в отношении которой в поликультурном мире существует относительный консенсус.

У. Хейр не ставил проблему таким образом, но уже он должен был как-то определить роль первоначального усвоения базовых теорий, которое, очевидно, происходит некритически, в дальнейшем интеллектуальном развитии человека. Свою

мысль он формулировал достаточно просто: «Те самые ограничения (*framework*), которыми мы обладаем, могут быть использованы для того, чтобы привести нас к новой позиции, в которой старые ограничения будут изменены или отвергнуты» (Hare, 1983, p. 53). Иными словами, первоначальное усвоение не противоречит идее непредубежденности, поскольку она раскрывает себя только в последующих конфликтах точек зрения. С учетом позднейших определений непредубежденности такое решение не выглядит окончательным. Оно до некоторой степени освобождает от обвинения в индоктринации школьное обучение, но ничего не дает для понимания того, каким образом функционирует в образовании рациональность как таковая.

Наиболее яркий пример такого подхода демонстрирует работа Э.Дж. Тиссена (Thiessen, 1993), посвященная переосмыслению либеральной концепции образования и защите религиозного образования от обвинений в индоктринации. Последняя определяется им как «сдерживание роста человека к нормальной рациональной автономии (*the curtailment of a person's growth towards normal rational autonomy*)» (Thiessen, 1993, p. 233). Указание на *нормальный* характер достижимой рациональной автономии подчеркивает невозможность автономии абсолютной, вместо которой идеалом становится принципиальная возможность человека пересматривать свои убеждения под влиянием рациональных аргументов. Образование (*education*), согласно Тиссену, представляет собой последовательное утверждение рациональности, в котором, однако, рациональность равно представлена не только критической манипуляцией доводами и аргументами, но и некритическим усвоением базовых утверждений. Поскольку вторая из этих составляющих является неизбежной, то первоначальная социализация, в том числе осуществляемая в семье на самых ранних стадиях развития ребенка, не может быть названа *индоктринацией* и не может быть противопоставлена позднему образованию. То есть нельзя отказаться от использования термина *education* по отношению к ранней и, очевидно, некритической, социализации ребенка без того, чтобы породить неразрешимые противоречия в педагогической терминологии.

Позднее Ш. Тан закономерно констатировала, что «большинство людей согласны с тем, что инициация в форме инкультурации необходима для всех» (Tan, 2018, p. 92). Фактически это означает признание невозможности удержать идеал абсолютной рациональной непредубежденности при попытке вписать его в контекст непосредственной практики образования. Признание процесса первоначальной социализации, в рамках которого ученик не осуществляет никаких значимых выборов, заставляла внимательнее отнестись к социальному контексту, который определяет общую направленность обучения. Собственное предложение Ш. Тан состояло в том, чтобы рассматривать индоктринацию на широком социальном фоне и говорить скорее не об индоктринирующем образовании, а об *индоктринальной традиции* (*indoctrinatory tradition*), понимая под ней «социальный процесс, который направлен на внедрение, посредством текста и контекста, контроля убеждений в сообществе верующих, что приводит к идеологическому тотализму (*ideological totalism*)» (Tan, 2011, p. 29). Симптоматично, что при этом Тан отказывается считать иррациональность непременным условием индоктринации и использует градации, позволяющие говорить о *сильной рациональности*, допускающей идеологическую конкуренцию различных доктрин, и *слабой рациональности*, ограничивающей человека в наборе доказательных инструментов собственной идеологии.

Этой же логике в новейшем исследовании следует и Р.М. Тейлор (Taylor, 2017b), предлагая при определении индоктринации исходить из общих условий, в которых



осуществляется образование, не ставя под сомнение процесс инкультурации сам по себе. Рассматриваемый ею гипотетический «случай Уилсона» – учителя из южных штатов, который, несмотря на все свои усилия, не в состоянии получить какие-либо источники, в которых гражданская война Севера и Юга рассматривалась бы не с точки зрения Конфедерации – должен подтверждать, что наше намерение преодолеть индоктринирующий потенциал образования может быть нереализуемо, если оно должно быть осуществлено в ситуации, когда кто-либо контролирует доступность информации, но одновременно с этим подтверждает и то, что нам легче писать об индоктринирующем потенциале теорий, которые мы заведомо считаем неверными.

Подобные исследования говорят нам о том, что различие между образованием и индоктринацией, четкость которой философия образования пыталась удержать на протяжении длительного времени, фактически стерлось, что косвенно подтверждает и обилие исследований индоктринации, в которых предметом рассмотрения становятся внешние по отношению к образованию особенности социальной среды. Понимание индоктринации перестало быть парадоксальным, поскольку оно становилось таковым лишь при попытке максимизировать освобождающий потенциал *education* в практике своего рода мыслительного эксперимента. Это также означало, что определение границы между образованием и индоктринацией могло быть осуществлено только качественно и без всякой возможности реализации действительного разграничения в реальной практике. Проблема индоктринации стала проблемой этики преподавания (*teaching*) (Taylor, 2017b, p. 38). Как лаконично формулировал Ж. Хэбл, «индоктринация – это вопрос степени» (Hábl, 2017, p. 197).

### Дискуссионные вопросы

Радикальное требование рациональной непредубежденности остается нереализуемым, плохо укладывающимся и в представления о повседневном опыте, и в общую направленность современной философии. Значимой особенностью теории оказывается внешняя ориентированность на специфику термина *education*, преимущественно обозначающего практику образовательного взаимодействия. Можно было бы предположить, что немецкое *Bildung* или русское образование определяют иную перспективу в понимании результатов взаимодействия ученика и учителя. Во многом, это действительно так, но в отношении непосредственного использования терминов наиболее интересным является не столько различие, сколько сходство, не отменяемое разнородностью теоретических оснований. *Education* может соответствовать всем востребованным педагогикой смыслам образования-*Bildung*, то есть предполагает широкий спектр способов использования, среди которых «социологическое» – для описания широкого комплекса социальных практик, в том числе ведущих к аккультурации или социализации человека, «школьное или институциональное», подразумевающие развитие человека в результате деятельности системы учреждений, а также использование в контексте «общего просвещения (*general enlightenment*)», делающее термин родственным греческому *paideía* и наделяющее его смыслом особого человеческого достижения (Hamm, 1989, p. 31-33). Проблемы концепции *open-mindedness* остаются принадлежностью парадигмы, лежащей глубже национальных различий, во всяком случае, тех, которые могут быть опознаны в специфически педагогическом употреблении терминов. Следовательно, их решение следует искать в привлечении способов осмысления образовательной реальности, по той или иной причине не представленных в современном педагогическом дискурсе.

В момент своего первоначального оформления в философии образования рассуждение о непредубежденности, при всех его противоречиях, было ответом на хорошо различимую фрустрацию, связанную с тем, что знание, в противоположность его ценностной трактовке, может ограничивать человека, поскольку определяет его взаимоотношения с тем, что от этого знания отличается – предметным миром, другими людьми, культурой, историей. Сама природа этой фрустрации демонстрирует непреходящую зависимость человека от противостоящего ему мира предметов и идей. Теоретическое описание непредубежденности как раз и представляло собой попытку концептуализировать сохранение различия между человеком и миром, дать субъекту возможность отказаться от ранее усвоенных стереотипов и моделей понимания, что, в конечном итоге, предполагает представление о человеке, вообще лишенном идеологических предпочтений. И то, что эта условно «либеральная» интенция сама оказалась интерпретирована в качестве «доктрины», является главной особенностью дискурса, которую недостаточно просто констатировать. Дискурс о непредубежденности наглядно демонстрирует, как стремление к абсолютной независимости уступило место признанию необходимости соответствия традиции. Сохранить представление о человеке, для которого любое знание остается чем-то внешним, оказалось невозможным. Как можно предположить, действительную проблему теории непредубежденности составляет не этот образ субъекта сам по себе, сколь бы недостижимым он не был, а то, что его теоретическая разработка никогда не отменяла базового представления об образовании как усвоении предъявляемого материала. Даже мотивацию в рамках рассуждений об *open-mindedness* всегда предполагалось формировать путем предъявления ученику «образцов для подражания», в результате чего он и должен приобрести те или иные заданные качества – от способности рационального анализа до научной честности. В образовании всегда в той или иной мере ставится вопрос о формировании субъекта и современный педагогический язык не позволяет уклониться от обсуждения этой темы. Формирование мира, напротив, педагогически никак не осмысливается, и теоретическая возможность использовать термины *образование* и *Bildung* для обозначения процесса создания предметности педагогикой не востребована.

## Заключение

Взглянув на проблему *open-mindedness* предельно широко, мы можем интерпретировать ее как проблему философско-педагогического осмысления рациональности в целом. Философия образования на протяжении всего XX века оставалась тем дискурсом, внутри которого именно рациональность представлялась залогом освобождения. Неочевидной для дискурса, отвергающего любые намеки на нативизм, эту конструкцию в конечном итоге сделало понимание того, что рациональность зависима от не критического усвоения, а, следовательно, и от условий среды. И все же, наиболее существенный итог состоявшейся дискуссии состоит в том, что при всех очевидных сложностях с функционированием практики рационального обоснования в реальной жизни, у нас нет возможности найти альтернативную основу взаимодействия человека с предъявляемым ему в процессе образования материалом, которая потенциально позволила бы исключить индоктринирующее влияние практики обучения. Необходимой, следовательно, оказывается не «отмена» рациональности, а коррекция общего представления о логике образования, в которой недоступность полной информации и относительность индивидуальных способностей перестали бы в обязательном порядке ставить человека в зависимость от среды и ее влияния.

Материал статьи не предполагает никаких конфликтов интересов.

### Список литературы

- Baehr J. *The Inquiring Mind. On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology.* – Oxford: University Press, 2011.
- Hábl J. The problem of indoctrination, with a focus on moral education // *Ethics & Bioethics.* – 2017. – Т. 7. – №. 3-4. – С. 187-198. DOI:10.1515/ebce-2017-0014
- Hamm C. M. *Philosophical Issues in Education: An Introduction.* – London, New York: Routledge Falmer, 1989.
- Hare W. *Helping open-mindedness flourish* // *Journal of Thought.* – 2011. – Т. 46. – №. 1-2. – С. 9-20.
- Hare W. *Open-mindedness and Education.* – Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press, 1983.
- Kilpatrick W. H. *Indoctrination and respect for persons* // *Indoctrination and education. Philosophical essays.* Ed. by I. Snook. – London, New York: Routledge & Kegan Paul, 2010. – P. 37-42.
- Kotzee B. *Problems of assessment in educating for intellectual virtue* // *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology.* – 2016. – С. 142-61.
- Riggs W. D. *Open-mindedness, Insight, and Understanding* // *Intellectual virtues and education. Essays in applied virtue epistemology.* Ed. by J. Baehr. – New York: Routledge, 2016. – P. 18-37.
- Tan C. *Confucius* // *International Handbook of Philosophy of Education.* Ed. by P. Smeyers. – Singapore: Springer, 2018. – P. 91-101. DOI: 10.1007/978-3-319-72761-5\_9
- Tan C. *Islamic education and indoctrination: the case in Indonesia.* – New York: Routledge, 2011.
- Tan C. *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education.* – Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- Taylor R. M. *Education for autonomy and open-mindedness in diverse societies* // *Educational Philosophy and Theory.* – 2017. – Т. 49. – №. 14. – С. 1326-1337. DOI: 10.1080/00131857.2017.1278673
- Taylor R. M. *Indoctrination and social context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators* // *Journal of Philosophy of Education.* – 2017. – Т. 51. – №. 1. – С. 38-58. DOI: 10.1111/1467-9752.12180
- Thiessen E. J. *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture.* – Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press, 1993.

### References

- Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind. On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology.* Oxford: University Press.
- Hábl, J. (2017). The problem of indoctrination, with a focus on moral education. *Ethics & Bioethics*, 7(3-4), 187-198. DOI: 10.1515/ebce-2017-0014
- Hamm, C. M. (1989). *Philosophical Issues in Education: An Introduction.* London, New York: Routledge Falmer.
- Hare, W. (1983). *Open-mindedness and Education.* Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hare, W. (2011). *Helping open-mindedness flourish.* *Journal of Thought*, 46(1-2), 9-20.
- Kilpatrick, W. H. (2010). *Indoctrination and respect for persons.* In I. Snook (Ed.), *Indoctrination and education. Philosophical essays* (pp. 37-42). London, New York: Routledge & Kegan Paul.
- Kotzee, B. (2016). *Problems of Assessment in Education for Intellectual Virtue.* In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education. Essays in applied virtue epistemology* (pp. 142-160). New York: Routledge.
- Riggs, W. D. (2016). *Open-mindedness, Insight, and Understanding.* In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education. Essays in applied virtue epistemology* (pp. 18-37). New York: Routledge.
- Tan, C. (2008). *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Tan, C. (2011). *Islamic education and indoctrination: The case in Indonesia.* New York: Routledge.

- Tan, C. (2018). Confucius. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 91-101). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-72761-5\_9
- Taylor, R. M. (2017a). Education for autonomy and open-mindedness in diverse societies. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1326-1337. DOI: 10.1080/00131857.2017.1278673
- Taylor, R. M. (2017b). Indoctrination and social context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 38-58. DOI: 10.1111/1467-9752.12180
- Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press