

# Философия образования: обзор современной зарубежной литературы

**А. И. Завалей**

Статья поступила  
в редакцию  
в марте 2014 г.

**Завалей Анна Игоревна**

кандидат философских наук, старший преподаватель отделения культурологии НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 109028, Малый Трехсвятительский пер., 8/2. E-mail: azavaley@hse.ru

**Аннотация.** Первые два раздела обзора зарубежных исследований по ключевым темам современной философии образования посвящены обсуждению эпистемологических и морально-политических целей образования. В третьем разделе рассматривается одна из наиболее дискуссионных тем современной философии образования — вопрос о профессиональном статусе преподавателя. Показано, что умение критически осмыслить социально-политические условия производства и распространения знания является одной из важнейших эпистемологических целей образования. Среди этических целей образования традиционно называются личностная автономия, спо-

собность к полноценной социальной и экономической жизни, всестороннее личностное развитие, гражданские (демократические) компетенции и способность к кооперации. В последние 20 лет во многом благодаря феминистической и коммунитаристской критике развивается направление, признающее центральной целью образования не автономию рационального субъекта, а идеалы заботы, любви и чувства общности. На основании анализа дискуссий по вопросу о профессионализации преподавательской деятельности автор приходит к выводу, что несмотря на то что преподавание обладает основными чертами профессиональной деятельности, его специфичность делает затруднительным выделение четких критериев профессионализации.

**Ключевые слова:** философия образования, эпистемологические цели образования, моральные цели образования, профессиональный статус преподавателя.

В самом общем виде философию образования<sup>1</sup> определяют — по аналогии, например, с философией права или религии — как область философского знания, изучающую общие вопросы природы, целей и принципов образования [Siegel, 2009. P. 3; Blake

<sup>1</sup> Как академическая дисциплина философия образования начинает оформляться в первой трети XX в. после публикации классической работы Джона Дьюи «Демократия и образование» (Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, 1916). С этого момента философия образования становится одной из базовых дисциплин образовательной сферы (Education Studies) и обязательным элементом подготовки педагогов.



et al., 2008. P. 2; Bailey et al., 2010. P. 18]. Такой взгляд традиционно предполагает апелляцию к обширной общефилософской традиции (начиная с Сократа, Платона, продолжая Августином, Р. Декартом, Д. Юмом, Ж.-Ж. Руссо, И. Кантом и заканчивая Дж. Дьюи и представителями современных течений — постструктурализма, конструктивизма, феминизма etc.) и выстраивание исторически ориентированного канона, где образовательная проблематика сконцентрирована вокруг философских школ или их отдельных представителей.

Так, вопросы автономии образовательных учреждений могут ставиться в ходе интерпретации «Государства» Платона, концепция личностно ориентированного образования — изучаться на примере «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, принципы формирования учебной программы — анализироваться в связи с работами представителей критической теории, использующих различные интерпретации марксизма для анализа институтов власти и контроля в образовательной сфере (см., например, классические работы [Freire, 1970; 1998; Giroux, 1981; 1988]). Подобным образом структурированы, например, чрезвычайно популярная и выдержавшая четыре издания работа Н. Ноддингс «Философия образования» [Noddings, 2007] или классическое введение в философскую проблематику образования под редакцией Н. Блейка [Blake et al., 2008].

Аргументация в пользу данного варианта носит вполне традиционный характер. Так, редактор одного из старейших академических журналов в данной области — «Исследования философии и образования» (Studies in Philosophy and Education) — Г. Биеста утверждает, что игнорирование общего историко-философского контекста, и в особенности контекста предыдущих философско-образовательных исследований, неизбежно приводит к новому «изобретанию колеса» [Biesta, 2009. P. 3].

Другой традиционный способ оформления данного дисциплинарного поля заключается во включении вопросов образования в более широкий философский контекст эпистемологических, этических и социально-политических исследований.

С эпистемологической проблематикой могут увязываться вопросы, касающиеся формирования учебной программы, например: на что должен делаться упор при изучении естественнонаучных дисциплин — на знакомство с наиболее актуальными теориями или непосредственно на овладение процедурами научного исследования? Каковы роль и место общегуманитарных дисциплин в учебных программах, в том числе и естественнонаучных факультетов? В соответствии с какими критериями должно отбираться содержимое учебных программ? Какова необходимая доля вариативности учебных программ?

Вопросы, относящиеся к процессам обучения и преподавания, ставятся в связи с эпистемологическими, этическими и анализи-



рующими природу сознания когнитивистскими исследованиями: возможно ли обучение аналитическому мышлению без индоктринации, т. е. без некритического принятия и усвоения первоначальных убеждений, формирующих сам способ исследования объектов? Когда допустимо или желательно изменение наиболее фундаментальных убеждений студентов? Возможно ли и — в некоторых случаях — желательно ли обучать студентов общепринятым научным теориям, даже если последние противоречат убеждениям, свойственным культуре их сообществ, как, например, в случае преподавания теории эволюции воспитанным в авраамических религиозных традициях студентам? Какие педагогические практики и на каком основании могут считаться неприемлемыми (например, этично ли проведение анатомических опытов в школе)?

Вопросы школьного образования исследуются и в связи с этическими и затрагивающими социальную природу познания проблемами: каким именно образом школьное образование должно этически воспитывать будущих граждан — концентрируясь на личностном развитии или на доказательствах ложности или истинности тех или иных взглядов? То есть должно ли образование состоять в передаче набора принятых в данном обществе этических принципов или образование заключается в формировании способности вынести обоснованное и автономное суждение относительно природы моральных ограничений? Должны ли школы функционировать как демократические сообщества? То есть исследователи рассматривают вопросы: кто и в какой мере определяет содержание учебного плана и какие методы преподавания являются приемлемыми, в какой мере родители и учащиеся допускаются к формированию образовательной политики? Обоснован ли отказ от определенных концепций блага (например, отказ от утилитарной концепции блага, предполагающей прямую зависимость моральной ценности поступка от его полезности) при формировании содержания школьного образования?

В качестве примера второго способа структурирования дисциплинарного поля философии образования можно привести основные компендиумы под редакцией Р. Бейли [Bailey et al., 2010] и Х. Сигеля [Siegel, 2009].

Кроме того, многие ключевые вопросы образования всегда представляли интерес для самостоятельного философского исследования. Что является фундаментальной целью образования — формирование истинных убеждений, или формирование обоснованных убеждений, или формирование способности понимания, или совокупность вышеперечисленного (подробнее об этом см. далее)? В каком смысле содержание любой образовательной программы может быть названо объективным? Возможно ли избежать индоктринации и насколько она сама по себе плоха? Должна ли цель образования состоять в передаче существующего знания или, скорее, в поощрении к проведению соб-



ственных исследований и достижению интеллектуальной независимости?

Наконец, вопросы общефилософской тематики (о природе истины и истинных убеждений, рациональности и объективности) могут проясняться на примере образовательного контекста.

Тем не менее эти способы конструирования дисциплинарного поля порождают ряд проблем. Во-первых, насколько результаты историко-теоретических исследований в области философии образования релевантны по отношению к эмпирическим образовательным исследованиям (социологическим, когнитивистским, психологическим etc.)? Как отмечает Г. Биеста, если философия образования настаивает, что предмет ее исследований носит прежде всего философский, а не образовательный характер, то представители других наук, изучающие образовательную сферу, могут задаваться вопросом о важности и релевантности таких исследований [Biesta, 2009. P. 2].

Во-вторых, можно ли в таком случае говорить о самостоятельности философии образования как дисциплины? Поскольку философия образования является маргинальной областью исследования на философских факультетах и в основном курсы по философии образования читаются в рамках практических образовательных программ, этот вопрос имеет также и институциональный аспект [Mayo, 2011. P. 472].

Изменения в практике преподавания курсов по философии образования и растущее число социологически ориентированных исследований образовательного поля привели к многочисленным дискуссиям о методологии, инструментарии, «стиле» и перспективах исследований в сфере философии образования (см., например, [Alexander, 2006; Suissa, 2008; Chambliss, 2009; Biesta, 2011; Hayden 2012]).

Несмотря на диверсифицированность подходов в рамках этих дискуссий, существует сравнительно устойчивый консенсус относительно основных задач философии образования: это концептуальное прояснение самого понятия «образование» и связанных с ним понятий «обучение» и «знание»; эпистемологических, этических и политических целей образования; характера образовательных идеалов; роли государства и преподавателей; прав учащихся и их родителей.

Естественным образом определение понятия «образование» во многом зависит от философской школы, к которой тяготеет тот или иной автор<sup>2</sup>, тем не менее можно выделить базисные аспек-

<sup>2</sup> См., например, дискуссию о «нейтральном» определении Дж. Вильсона [Wilson, 2003; Smeyers, Depaepe, 2009. P. 217–225; Lees, 2011] или обсуждение метафор при определении термина «образование» [Bailey et al., 2010. P. 58–60].



ты, которые являются общими для любого философского теоретизирования об образовании.

Во-первых, процесс образования наиболее часто ассоциируется с овладением различными типами знания и, шире, со способностью к рациональному мышлению — к корректному применению ключевых понятий, принципов и способов исследования, которые постигаются в процессе изучения естественно-научных и социальных дисциплин, литературы, истории и математики, искусства и языков. Способность, если использовать выражение Дж. Дьюи, к «рациональному управлению жизнью» выражается в понимании и возможности критически оценивать социально-политические, экономические и моральные обстоятельства окружающей действительности.

Во-вторых, интеллектуальная искушенность, полученная в результате обучения, сама по себе недостаточна, необходима практическая компетентность, «знание как» (know how), выражающееся в творческой способности применять теоретические знания в реальных ситуациях.

В-третьих, образование включает воспитание «чувства общности», солидарности с согражданами, шире — с другими людьми, в том, что касается потребностей, целей действия и моральных ориентиров.

В-четвертых, образование предполагает воспитание особого рода ответственности по отношению к жизни и результатам собственной деятельности. Иными словами, речь идет о воспитании «моральной серьезности», сфокусированной на вопросах общественной справедливости и поиске идеала, а также умения и потребности в саморефлексии, направленной на анализ индивидуального предназначения и путей его достижения.

Безусловно, вышеописанные аспекты образования носят весьма общий характер и, следовательно, вызывают множество вопросов о характере рационального мышления и творческих способностей, содержании общих моральных ориентиров, автономии обучаемого и способах воспитания. Детализация этих вопросов возможна при обращении к ключевым темам философии образования — к содержанию эпистемологических и моральных целей образования, которым посвящены следующие два раздела данного обзора. В третьем разделе рассматривается одна из наиболее дискуссионных тем современной философии образования — вопрос о профессиональном статусе преподавателя.

**Эпистемологические цели образования**

В основе любой формулировки эпистемологических целей образования лежит представление об «идеальном познающем субъекте» — продукте образовательного и воспитательного процесса. Именно поэтому основной целью образования традиционно считается передача истинного знания.



Однако вопрос об эпистемологических целях не заключается единственно в определении конкретных областей знания или содержания учебной программы, а, скорее, фокусируется на самом понятии «знание» и обосновании такого состояния сознания, какое соответствует глаголу «знать». Под знанием, когда речь заходит об обучении, чаще всего понимается выраженная в утвердительных предложениях информация, констатирующая определенные факты, так называемое пропозициональное знание. Не любое пропозициональное знание представляет собой обоснованную истину, а поскольку процесс мышления очевидным образом должен приводить к формированию истинных суждений, процесс доказательства и обоснования суждений становится центральной эпистемологической целью процесса образования [Adler, 2003. P. 286].

Существует несколько проблем, связанных с понятиями истины и доказательства, которые влияют на формулировки эпистемологических целей образования.

Например, Р. Рорти отмечает [Rorty, 1998], что не существует практической разницы между истиной и процессом доказательства, т. е. с точки зрения практической применимости истина и обоснованное мнение обладают одинаковой эффективностью, а потому адекватной эпистемологической целью может выступать достижение обоснованного, или рационального, суждения, а не истинного суждения. Однако вынос за скобки вопроса об истинности суждения и упор на овладение процессом доказательства при определении цели образования порождает проблемы иного рода: что является достаточным основанием для доказательства? Как избежать эпистемологической зависимости (т. е. культурно и социально обусловленных предрассудков) и индуктивности в процессе доказательства?

Одна из точек зрения (так называемая интерналистская) на природу доказательства состоит в том, что доказательство зависит либо от первоначальных фундаментальных убеждений, для доказательства которых другие процедуры не нужны, либо от внутренней связности убеждений. Согласно противоположной, экстерналистской, позиции доказательство, по крайней мере в некоторой своей части, зависит от внешних по отношению к сознанию индивида факторов, а потому не имеет значения, знает ли индивид, что процесс, в который он вовлечен, является процессом постижения истины, т. е. доступность и полнота истины не зависят от первоначальных убеждений познающего.

В области образования интерналистская точка зрения выглядит более перспективной: задача преподавателей состоит не в простой передаче знания, но в создании таких условий, при которых студенты могли бы сами научиться решать, чему им верить. Обучившийся процессу доказательства индивид скорее приобретет истинные убеждения, чем тот, кто привык «угадывать»



правильные ответы: «Знание — это не просто попадание в цель, но попадание в цель при помощи правильных и развитых методов» [Sosa, 2003. P. 105].

В поддержку того суждения, что именно обучение процессу доказательства должно рассматриваться как центральная эпистемологическая цель образования, выступает и релятивистская критика понятия объективной и универсальной истины, в соответствии с которой истина зависит от институциональных рамок или исследовательской перспективы [Phillips, 2007]. В наиболее жестком варианте релятивистский тезис предполагает, что 1) утверждение может быть истинным в одной исследовательской схеме и одновременно ложным относительно другой исследовательской схемы; 2) не существует независимых критериев предпочтения той или иной исследовательской цели.

Тем не менее релятивистский тезис, как угодно жестко сформулированный, не может препятствовать утверждению истины в качестве эпистемологической цели: определив контекст исследования, уже невозможно любое утверждение признать истинным, так же как невозможно придать истинность любому утверждению, подобрав удобную рамку, — некоторые утверждения лишены правдоподобия с точки зрения любой исследовательской перспективы. Кроме того, если в принципе рассматривать все убеждения как равноценные, всякий процесс обучения становится бессмысленным.

Наконец, последнее возражение против истинных пропозициональных утверждений как эпистемологической цели образования заключается в том, что процесс обучения не состоит из овладения изолированными фрагментами знания. Последнее должно быть организовано в структуры, помогающие ориентироваться в контексте и создающие перспективу дальнейшего познания.

Следовательно, именно понимание, дающее целостное схватывание какой-либо области знания и обнаруживающее взаимосвязи ее отдельных элементов, должно считаться основной целью и образования, и исследования [Elgin, 2007]. В отличие от пропозиционального знания понимание не существует в жесткой бинарной оппозиции истинного и ложного, а имеет степени адекватности отображения действительности: понимание школьником анатомии человека может быть верным, однако по глубине и охвату существенно отличаться от понимания анатомии профессором медицинского университета.

Среди познавательных способностей, чье развитие называется среди основных эпистемологических целей, с пониманием наиболее тесно связан определенный тип «знания как», а именно — как оценивать пропозициональное знание. Такой тип знания помогает индивиду обрести критическую позицию, а способность к критическому суждению отличает эксперта от новичка



[Siegel, 2003; Dreyfus, 2006]. Подобно пониманию «знание как» может быть освоено в разной степени.

«Знание как» предполагает развитие способности обнаруживать и критиковать убеждения, наиболее глубоко укоренные в познавательных и культурных практиках, следовательно, наиболее скрытые от рассмотрения. Вопрос, какие именно образовательные практики в наибольшей степени способствуют развитию таких способностей, является открытым. С однозначностью можно утверждать лишь то, что вышеописанные способности не являются типизированными, алгоритмичными или рутинизированными. Применение «знания как» часто требует специфических ситуационных знаний и навыков.

Тем не менее некоторые ученые полагают [Sosa, 2003], что «знание как», по крайней мере в некоторых аспектах, может являться формой пропозиционального знания. Если определять «знание как» в качестве «знания о способе действия или производства чего-либо», то его можно противопоставить незнанию того, как должно быть произведено определенное действие. Например, можно знать, как выглядит процесс выполнения спортивного трюка, и такое знание отличается от знания, как выполнить этот трюк самостоятельно. Первый вид знания Соса называет «знанием зрителя», второй — «знанием агента»; однако в обоих случаях эти виды знания отличаются от способности самостоятельно воспроизвести спортивный трюк.

И «знание как», и пропозициональное знание должны применяться правильным образом и в подходящих обстоятельствах, поэтому сопутствующей эпистемологической целью образования является воспитание эпистемологических добродетелей — предрасположенности к поиску хороших оснований для суждения, открытости ума к критике и мнению оппонентов, умеренности, саморефлексии, любви к истине и уважения к выстроенной по принятым правилам аргументации [Sherman, White, 2003].

Вопрос о развитии эпистемологических добродетелей остается дискуссионным: некоторые исследователи [Sosa, 2007] полагают, что познавательные добродетели необходимым образом должны включать компетентность в избранной сфере знания, тогда как другие [Riggs, 2003] настаивают, что достаточно обладать правильными мотивами действия: если студент демонстрирует такую эпистемологическую добродетель, как стремление к истине, но еще не достиг успехов в познании, его, тем не менее, стоит поощрять.

Развитие вышеперечисленных эпистемологических добродетелей требует значительной степени интеллектуальной автономии, поскольку обучающийся является не только потребителем экспертного знания, но и новым членом когнитивных сообществ, производящих знание. Однако встает вопрос: какой степенью автономии должен обладать познающий субъект, должен ли он





быть способен самостоятельно определять обоснованность того или иного утверждения?

С одной стороны, проблема состоит в социально-институциональной составляющей производства и передачи знания: культура, этническая принадлежность, пол и социальный статус ощутимым образом влияют на конструирование экспертного знания. Последнее может отражать интересы доминирующих групп, стремящихся представить определенные исследовательские перспективы как универсальные нормы, а неконвенциональные схемы рассмотрения — как девиацию [Goldman, 2002]. И наоборот, существует так называемая эпистемическая несправедливость, выражающаяся в том, что человеку оказывают меньшее доверие из-за причин, связанных с его социальной идентичностью [Fricker, 2007].

С другой стороны, познающий субъект, являясь членом когнитивного сообщества, зависим от предоставляемой другими членами сообщества информации: диверсифицированность знания в современном обществе вынуждает доверять экспертному мнению — рациональное поведение иногда состоит в том, чтобы принять на веру чужое мнение [Hardwig, 2006].

Таким образом, умение критически осмыслять социально-политические условия производства и распространения знания является одной из важнейших эпистемологических целей образования.

Преодоление эпистемологической зависимости требует ответа на следующие вопросы: при каких условиях убеждения считаются доказанными (особенно если речь идет о коллективных источниках производства и распространения знания)? Может ли считаться знанием коллективное убеждение до того, как индивид лично удостоверится в его истинности?

Поскольку совокупность знания, необходимого для существования в современном обществе, несопоставима с индивидуальной способностью понимания, рациональное поведение будет состоять в поиске дополнительных доказательных источников: так, убеждения могут подтверждаться такой формой очевидности, как непротиворечивость информации, полученной из разных источников [Adler, 2002].

Таким образом, основная задача заключается в мониторинге самой возможности доверия к полученной извне информации. В повседневной жизни благонадежность источников информации не нуждается в постоянной проверке: мы принимаем за истину то, что говорит другой человек, если нет очевидных доводов в пользу того, что он может лгать. Когда речь заходит об экспертном знании, то должны соблюдаться как минимум два критерия благонадежности: компетентность в избранной области знания и искренность. Тем не менее педагогическая практика предполагает обучение искусству подозрительности: обучающиеся должны быть готовы к опровержению некоторых суждений, даже



если изначальные обстоятельства их получения предполагали доверие к источнику информации. Внимание к имплицитным основаниям экспертного знания и навык поиска проверяющей суждения информации, безусловно, являются эпистемологическими добродетелями, способствующими формированию автономного познающего субъекта.

Этические и политические цели образования принято подразделять (см., например, [Peters, 1966; Carr, 2003. P. 166–245]) на три типа: собственно этические цели образования, т. е. тот идеал, к которому должен стремиться образованный человек, а также те ценности, что лежат в основе этого идеала; «дистрибутивные цели», описывающие, каким именно образом образовательный процесс должен осуществляться; цели, определяющие возможные ограничения в образовательном процессе.

### **Этические и политические цели образова- ния**

Среди собственно этических целей образования традиционно называются: личностная автономия, способность к полноценной социальной и экономической жизни, всестороннее личностное развитие, гражданские (демократические) компетенции и способность к кооперации. Однако в последние 20 лет, во многом благодаря феминистической и коммунитаристской критике, развивается направление, признающее центральной целью образования не автономию рационального субъекта, а идеалы заботы, любви и чувства общности [Noddings, 2001a; Cuypers, 2004]. Тем не менее концепция личностной автономии остается центральной, когда речь заходит об общегуманитарном образовании (liberal education) [Bailey et al., 2010. P. 333].

Личностная автономия подразумевает право быть хорошо информированным относительно жизненных перспектив, возможность иметь собственное мнение и действовать исходя из собственных взглядов на жизнь. Достижение такой автономии предполагает не только наличие знания об окружающем мире, но и способность к саморефлексии, а также силу воли, позволяющие выбрать обоснованную жизненную стратегию [Callan, 1997; Kerr, 2006].

Личностная автономия имеет и социально-экономический аспект: обучение должно быть направлено в том числе и на развитие экономической состоятельности и чувства общности.

В основании любой аргументации о воспитании и обучении автономной личности лежит идея о том, что образовательные учреждения призваны способствовать будущему процветанию учеников. Последнее выражается прежде всего в способности выбрать сферу трудовой занятости согласно наклонностям, в стремлении к овладению профессиональными навыками до уровня мастерства, в способности к эмоциональной близости и построению социальных отношений, в интересе к иным (не свя-



занным с профессиональной занятостью) сферам жизни — культуре, искусству etc.

Не менее важной, чем личностная автономия, этической целью образования является развитие гражданских компетенций: индивид должен быть осведомлен об историческом генезисе политических институтов, должен понимать механизмы их функционирования, использовать их для продвижения своих личных и коммунитарных интересов и постижения легитимных интересов других членов сообщества и осознавать пределы и побочные эффекты работы политических институтов.

В течение последних двух десятилетий интерес к вопросу о демократическом образовании в философии образования постоянно возрастал, что было следствием как политических процессов в Восточной Европе, так и увеличения апатии и уменьшения политического участия граждан в развитых странах, а также развития интеграционных процессов в Европе [Kymlicka, Norman, 1994; Frazer, 1999; Torney-Purta et al., 2001; Banks, 2008; Hahn, 2010; Quaynor, 2012].

Варианты определения как самих понятий «гражданство» и «гражданское образование», так и способов реализации последнего весьма многочисленны, тем не менее можно выделить несколько дихотомий, задающих рамку обсуждения.

Само гражданство можно рассматривать как нормативный идеал (нечто, что следует заслужить) или как разделяемый всеми членами сообщества статус, вследствие чего встает вопрос об индоктринации посредством прививания политических ценностей в процессе демократического образования [Fernández, Sundström, 2011, 2013].

Следующая ключевая дихотомия — вопрос о минимальном/максимальном определении гражданских прав. Под минимальным обычно понимается определение, включающее различные свободы — слова, политического выбора etc. Максимальное определение подразумевает социально-экономические права (welfare rights) — право на образование, на достойные условия жизни etc. Вопросы, которые возникают при различении этих двух определений, касаются прежде всего содержания демократического образования: например, каким образом формировать представления о гражданстве у индивида, культура сообщества которого входит в противоречие с доминирующими политическими ценностями?

Наконец, само определение гражданства как разделяемого статуса подразумевает двоякую трактовку: гражданин может пассивно относиться к гражданским правам и обязанностям, а может активно их применять. Практическим следствием выбора трактовки будут различия в содержании образовательных программ, отвечающих на вопрос, в какой степени демократическое образование должно воспитывать демократические доб-



родители, например стремление к активному участию в общественной жизни.

Несмотря на вышеназванные дихотомии, существует консенсус относительно целей и путей реализации демократического образования, которые состоят: 1) в критическом осознании демократических принципов и ценностей, а также способностей, развития которых требует полноценное участие в демократических процедурах; 2) в воспитании гражданских добродетелей, таких как чувство справедливости, толерантность к чужому мнению, порядочность, чувство общности etc. [Carr, 2003. P. 178–181]. Кроме того, поскольку большинство граждан получают школьное образование, именно на этой ступени считается целесообразным вводить в учебный план предметы, отвечающие за воспитание гражданских добродетелей [Hanh, 2010].

С собственно этическими целями образования тесно связаны «дистрибутивные» цели, определяющие, кто является конечным субъектом образовательных усилий. Традиционная точка зрения предполагает, что каждый индивид имеет право на одинаково хорошее образование: ни социоэкономические факторы, ни особенности развития не должны влиять на доступность образовательных ресурсов.

Данная позиция образовательного эгалитаризма предполагает выполнение меритократического принципа, согласно которому неравный конечный результат может быть оправдан комбинацией талантов и приложенных усилий индивида, но не должен являться следствием неравных стартовых возможностей [Brighouse, Swift, 2008]. Противники эгалитарного подхода к образованию полагают, что, поскольку наличие или отсутствие талантов не является результатом усилий индивида, то, как и социальное положение, любые врожденные свойства не должны давать преимущества при обучении. Кроме того, эгалитарный принцип может входить в противоречие с другими демократическими ценностями, например с преимущественным правом родителей определять образовательный процесс своих детей. Наконец, эгалитарный принцип, требующий равенства образовательных институций и снижающий уровень конкуренции между частными и государственными образовательными учреждениями, может оказывать негативное влияние на образовательную систему как целое.

Возможным ответом на данные возражения может стать следующая формулировка эгалитарного принципа: образование должно распространяться так, чтобы увеличивать максимальным образом возможности тех, чье положение наиболее неудовлетворительно [Brighouse, Swift, 2006].

Другим возможным ответом может стать замена принципа равенства образовательного права или поддержки наиболее обделенных принципом самооценности образования как такового: наилучшие образовательные ресурсы должны быть предоставле-



ны тому индивиду, который сумеет использовать их наилучшим образом [Wilson, 1991]. Основная проблема данного принципа с точки зрения распределения образовательных ресурсов заключается в трудности выделения критериев эффективного использования образования, а также в невозможности отделить в ряде случаев предоставление образовательных ресурсов от предоставления других социально-экономических ресурсов.

Говоря об этических и политических целях образования, невозможно не упомянуть три наиболее влиятельные программы, определяющие содержание морального образования (детальное их рассмотрение не входит в задачи данного текста): 1) этика добродетели или коммунитаризм, ставящие в качестве цели воспитание в индивиду определенного набора добродетелей [Carr, Steutel, 1999]<sup>3</sup>; 2) различные варианты кантовского и ролзианского рационализма<sup>4</sup> и либерализма, предлагающие в качестве цели морального образования развитие определенных способностей морального суждения и выработки основных принципов для разрешения различных моральных дилемм [Kohlberg, Levine, Hewer, 1983]; 3) этика заботы, полагающая основной целью морального образования улучшение рефлексивного и эмоционального понимания последствий, оказываемых собственными действиями на жизни других людей, и глубокое понимание оправданных способов проживания своей собственной жизни [Noddings, 2001a].

### **Профессиональный статус преподавателя**

Вопрос о профессионализации преподавательской деятельности — один из тех, которые вызывают постоянный интерес в сфере философии образования. В настоящее время темами дискуссий о профессии преподавателя становятся такие феномены, как неформальные образовательные системы, компетентностно ориентированное образование и непрерывное образование.

В фокусе этих дискуссий не столько внутренние критерии оценки профессионализма преподавателя, сколько внешние — статус, заработная плата, специализация и инструменты контроля [Noddings, 2001b; Ingersoll, Perda, 2008].

Традиционно профессиональную деятельность от занятости в какой-либо области отличают по следующим критериям:

- профессиональная компетенция, основанная на глубоких теоретических знаниях;

<sup>3</sup> Среди отечественных публикаций на эту тему следует выделить: [Куренной, 2008].

<sup>4</sup> Джон Ролз (1921–2002), один из ведущих американских политических философов, использует кантовское понимание общественного договора как основание моральной философии. См. подробнее <http://www.ruthe-nia.ru/logos/number/52/02.pdf>



- образование, полученное в профессиональной области и удостоверенное соответствующими экзаменами и сертификатами;
- ориентированный на «общественное благо» кодекс профессионального поведения;
- наличие профессиональной организации [Millerson, 1964. P. 14].

Перечисленные критерии оказываются недостаточными при определении педагогической профессионализации, поскольку не учитывают все разнообразие возможного поля педагогической деятельности.

Так, первый критерий — наличие профессиональных компетенций — должен быть уточнен: профессия педагога очевидным образом требует не только знания предметного поля, но и компетентности в педагогической сфере, что порождает вопросы о содержании необходимого педагогического знания.

Планирование учебной нагрузки, использование образовательных технологий, вопросы профессиональной этики и удовлетворения потребностей детей с особенностями развития являются необходимыми компонентами педагогического образования. Однако многие подходы, исследующие данную проблематику, носят метафорический, а не научный характер: например, популярные в настоящее время педагогические концепции, опирающиеся на теорию множественного интеллекта или когнитивные исследования мозга, не имеют доказательств своей инструментальной и практической применимости [Reagan, 2010. P. 216].

Другая проблема, возникающая в связи с педагогической компетенцией и получающая особую актуальность при все возрастающем количестве альтернативных систем обучения (домашнее обучение, дистанционное образование, методика Монтессори, вальдорфская система etc), касается оценки и подтверждения педагогической квалификации. Существующие способы сертификации преподавателей гарантируют знание педагогической теории, а не способность к эффективной педагогической деятельности в конкретных учебных обстоятельствах.

Таким образом, дополнительными критериями профессионализации педагогической деятельности должны считаться: а) прохождение в процессе обучения длительной педагогической практики, помогающей овладеть «неявным знанием» [John, 2008. P. 19]; б) наличие у профессионального сообщества собственных инструментов контроля за доступом к профессии [Reagan, 2010. P. 217].

Последний пункт тесно связан с вопросами профессиональной карьеры и критериев профессиональной автономии, особенно в сферах содержания учебных планов и оценки эффективности преподавательской деятельности. Произшедшие в последние



десятилетия образовательные реформы, использующие риторику экономической эффективности, переносят фокус бюрократического контроля со среднего уровня на микроуровень, заменяя измерение образовательных результатов учащихся мониторингом компетенций и навыков преподавателей. Кроме того, на педагогическую автономию накладывает ограничение клиентоориентированная модель образования, основанная на привлечении родителей к оценке эффективности образовательного процесса [Woods, 2002].

Подводя итог, можно сказать, что, несмотря на то что преподавание обладает основными чертами профессиональной деятельности, его специфичность делает затруднительным выделение четких критериев профессионализации. Прояснению последних могут послужить дальнейшие философские исследования эпистемологических и моральных аспектов процесса образования.

## Литература

1. Куренной В. А. Этика добродетели // Логос. 2008. № 1. С. 59–69.
2. Adler J. E. (2002) *Belief's Own Ethics*. Cambridge, MA: MIT Press.
3. Adler J. E. (2003) Knowledge, Truth, and Learning // R. Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing. P. 285–304.
4. Alexander H. A. (2006) A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 40. No 2. P. 205–221.
5. Bailey R., Barrow R., Carr D., McCarthy C. (eds) (2010) *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. L.: SAGE Publications.
6. Banks J. A. (2008) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age // *Educational Researcher*. Vol. 37. No 2. P. 129–139.
7. Biesta G. (2009) Editorial: Publishing in "Studies in Philosophy and Education" // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 29. No 1. P. 1–3.
8. Biesta G. (2011) Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 45. No 2. P. 305–319.
9. Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. (eds) (2008) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
10. Brighouse H., Swift A. (2006) Equality, Priority, and Positional Goods // *Ethics*. Vol. 116. P. 471–497.
11. Brighouse H., Swift A. (2008) Putting Educational Equality in its Place // *Educational Policy and Finance*. Vol. 3. No 4. P. 444–466.
12. Callan E. (1997) *Creating Citizens*. Oxford: Oxford University.
13. Carr D., Steutel J. (eds) (1999) *Virtue Ethics and Moral Education*. L.: Routledge.
14. Carr D. (2003) *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education*. L.: Routledge Falmer.
15. Chambliss J. (2009) Philosophy of Education Today // *Educational Theory*. Vol. 59. No 2. P. 233–251.
16. Cuypers S. E. (2004) Critical Thinking, Autonomy, and Practical Reason // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 38. No 1. P. 75–90.
17. Dreyfus H. (2006) How Far is Distance Learning From Education // E. Selinger, R. P. Crease (eds) *The Philosophy of Expertise*. N. Y.: Columbia University.



18. Elgin C. Z. (2007) Education and the Advancement of Education // R. Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell. P. 417–422.
19. Fernández C., Sundström M. (2011) Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010 // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 30. P. 363–384.
20. Fernández C., Sundström M. (2013) Citizenship Education and Diversity in Liberal Societies: Theory and Policy in a Comparative Perspective // *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 8. No 2. P. 103–117.
21. Frazer E. (1999) Introduction. The Idea of Political Education // *Oxford Review of Education*. Vol. 25. P. 5–22.
22. Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Herder and Herder.
23. Freire P. (1998) *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and the Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
24. Fricker M. (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University.
25. Giroux H. A. (1981) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University.
26. Giroux H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
27. Goldman A. I. (2002) *Pathway to Knowledge: Private and Public*. Oxford: Oxford University.
28. Hahn C. (2010) Comparative Civic Education Research: What We Know and What We Need to Know // *Citizenship Teaching and Learning*. Vol. 6. P. 5–23.
29. Hardwig J. (2006) Epistemic Dependence // E. Selinger, R. P. Crease (eds) *The Philosophy of Expertise*. N.Y.: Columbia University. P. 328–341.
30. Hayden M. (2012) What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 31. No 1. P. 1–27.
31. Ingersoll R. M., Perda D. (2008) The Status of Teaching as a Profession // J. Ballantine, J. Spade (eds) *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Los Angeles: Pine Forge. P. 106–118.
32. John P. D. (2008). The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: A Parsonian Perspective // D. Johnson, R. Maclean (eds) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Dordrecht: Springer. P. 11–24.
33. Kerr D. (2006) Teaching Autonomy: The Obligations of Liberal Education in Plural Societies // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 25. No 6. P. 425–456.
34. Kohlberg L., Levine Ch., Hewer A. (eds) (1983) *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel, NY: Karger.
35. Kymlicka W., Norman W. (1994) Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory // *Ethics*. Vol. 104. P. 352–381.
36. Lees H. E. (2011) *Philosophy of Education at the Edge of the World: The Concept of Education Revisited* / *Proceedings of Oxford Annual Conference "Philosophy of Education Society"*. Oxford: University of Oxford.
37. Mayo C. (2011) Philosophy of Education Is Bent // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 30. No 5. P. 471–476.
38. Millerson G. (1964) *The Qualifying Association*. L.: Routledge and Kegan Paul.
39. Noddings N. (2001a) *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. N.Y.: Teachers College.
40. Noddings N. (2001b) The Caring Teacher / V. Richardson (ed.) *Handbook*





- of Research on Teaching. Washington, DC: American Educational Research Association. P. 99–105.
41. Noddings N. (2007) *Philosophy of Education*. Cambridge, MA: Westview.
  42. Peters R. S. (1966) *Ethics and Education*. L.: Allen & Unwin.
  43. Phillips D. C. (2007) *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism* // R. R. Curren (ed.) *Philosophy of Education: An Anthology*. Malden, MA: Blackwell. P. 398–409.
  44. Quaynor L. J. (2012) *Citizenship Education in Post-Conflict Contexts: A Review of the Literature* // *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 7. No 1. P. 33–57.
  45. Reagan T. (2010) *The Professional Status of Teaching* / R. Bailey et al. *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. L.: SAGE. P. 209–233.
  46. Riggs W. D. (2003) *Understanding "Virtue" and the Virtue of Understanding* / M. DePaul, L. Zagzebski (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives From Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University. P. 203–227.
  47. Rorty R. (1998) *Truth and Progress: Philosophical Papers*. Vol. 3. N.Y.: Cambridge University.
  48. Sherman N., White H. (2003) *Intellectual Virtue, Emotions, Luck and the Ancients* // M. DePaul, L. Zagzebski (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University. P. 34–53.
  49. Siegel H. (2003) *Cultivating Reason* // R. Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell. P. 305–319.
  50. Siegel H. (ed.) (2009) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. N.Y.: Oxford University.
  51. Smeyers P., Depaepe M. (eds) (2009) *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Gent (Belgium): Springer.
  52. Sosa E. (2003) *Knowledge and Justification* // BonJour L., Sosa E. *Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundation vs. Virtues*. Oxford: Blackwell. P. 99–108.
  53. Sosa E. (2007) *Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Oxford: Oxford University.
  54. Suissa J. (2008) *Teaching and Doing Philosophy of Education: The Question of Style* // *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 27. No 2. P. 185–195.
  55. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: IEA [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/CIVED\\_Phase2\\_Age\\_Fourteen.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf)
  56. Wilson J. (1991) *Does Equality (of Opportunity) Make Sense in Education?* // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 25. P. 27–31.
  57. Wilson J. (2003) *The Concept of Education Revisited* // *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 37. No. 1. P. 101–108.
  58. Woods (2002) *The Reconstruction of Primary Teachers' Identities* // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23. No 1. P. 89–106.

## Philosophy of Education: An Overview of Contemporary Foreign Literature

**Anna Zavaley**

Author

Candidate of Science, Senior Teacher, Department of Culturology, National Research University — Higher School of Economics. Address: 8/2 Maly Trekhsvyatitskiy lane, Moscow, 109028, Russian Federation. E-mail: azavaley@hse.ru

The article gives an overview of foreign research on the key topics in contemporary philosophy of education. The first two sections are devoted to discussing epistemic, moral and political objectives of education. The last section discusses one of the most controversial topics of contemporary philosophy of education — the professional status of teachers. Ability to comprehend critically social and political conditions of formation and spread of knowledge appears to be one of the essential epistemic objectives of education. Attention towards implicit fundamentals of expert knowledge and ability to find relevant information to verify beliefs are epistemic virtues contributing to formation of an autonomous cognizing individual. Among ethical objectives of education, we have traditionally singled out personal autonomy, ability to live a full social and economic life, comprehensive personal development, civic (democratic) competencies, and cooperation skills. The last twenty years, largely due to feminist and communitarian criticism, have witnessed development of an attitude that consists in finding the paramount goal of education in inculcating the ideals of love, care and community spirit, instead of autonomy of a rational individual. Implicitly ethical objectives of education are closely related to “distributive” objectives that define the final provider of teaching efforts. Having analyzed discussions on professionalization of teachers’ activities, we conclude that, although teaching is characterized by some prominent features of professional activity, its specific nature makes it difficult to establish distinct criteria of professionalization.

Abstract

philosophy of education, epistemic objectives of education, moral and political objectives of education, professional status of teachers.

Keywords

- Adler J. E. (2002) *Belief's Own Ethics*. Cambridge, MA: MIT.
- Adler J. E. (2003) Knowledge, Truth, and Learning. *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Oxford: Blackwell Publishing, pp. 285–304.
- Alexander H. A. (2006) A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, no 2, pp. 205–221.
- Bailey R., Barrow R., Carr D., McCarthy C. (eds) (2010) *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. London: SAGE Publications.
- Banks J. A. (2008) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, vol. 37, no 2, pp. 129–139.
- Biesta G. (2009) Editorial: Publishing in “Studies in Philosophy and Education”. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, no 1, pp. 1–3.
- Biesta G. (2011) Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, no 2, pp. 305–319.
- Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. (eds) (2008) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Brighouse H., Swift A. (2006) Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics*, vol. 116, pp. 471–497.

References

- Brighouse H., Swift A. (2008) Putting Educational Equality in its Place. *Educational Policy and Finance*, vol. 3, no 4, pp. 444–466.
- Callan E. (1997) *Creating Citizens*. Oxford: Oxford University.
- Carr D., Steutel J. (eds) (1999) *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Carr D. (2003) *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education*. London: Routledge Falmer.
- Chambliss J. (2009) Philosophy of Education Today. *Educational Theory*, vol. 59, no 2, pp. 233–251.
- Cuyppers S. E. (2004) Critical Thinking, Autonomy, and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, no 1, pp. 75–90.
- Dreyfus H. (2006) How Far is Distance Learning From Education. *The Philosophy of Expertise* (eds E. Selindger, R. P. Crease). New York: Columbia University, pp. 165–174.
- Elgin C. Z. (2007) Education and the Advancement of Education. *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren), Oxford: Blackwell, pp. 417–422.
- Fernández C., Sundström M. (2011) Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 30, pp. 363–384.
- Fernández C., Sundström M. (2013) Citizenship Education and Diversity in Liberal Societies: Theory and Policy in a Comparative Perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 8, no 2, pp. 103–117.
- Frazer E. (1999) Introduction. The Idea of Political Education. *Oxford Review of Education*, vol. 25, pp. 5–22.
- Freire P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire P. (1998) *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and the Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Fricker M. (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University.
- Giroux H. A. (1981) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA: Temple University.
- Giroux H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
- Goldman A. I. (2002) *Pathway to Knowledge: Private and Public*. Oxford: Oxford University.
- Hahn C. (2010) Comparative Civic Education Research: What We Know and What We Need to Know. *Citizenship Teaching and Learning*, vol. 6, pp. 5–23.
- Hardwig J. (2006) Epistemic Dependence. *The Philosophy of Expertise* (eds E. Selindger, R. P. Crease). New York: Columbia University, pp. 328–341.
- Hayden M. (2012) What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 31, no 1, pp. 1–27.
- Ingersoll R. M., Perda D. (2008) The Status of Teaching as a Profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (eds J. Ballantine, J. Spade). Los Angeles: Pine Forge, pp. 106–118.
- John P. D. (2008) The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: A Parsonian Perspective. *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (eds D. Johnson, R. Maclean). Dordrecht: Springer, pp. 11–24.
- Kerr D. (2006) Teaching Autonomy: The Obligations of Liberal Education in Plural Societies. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 25, no 6, pp. 425–456.
- Kohlberg L., Levine Ch., Hewer A. (eds) (1983) *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel, NY: Karger.
- Kurennoy V. (2008) Etika dobrodeteli [Ethics of Virtue]. *Logos*, no 1, pp. 59–69.

- Kymlicka W., Norman W. (1994) Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, vol. 194, pp. 352–381.
- Lees H. E. (2011) *Philosophy of Education at the Edge of the World: The Concept of Education Revisited*. Paper presented at Oxford Annual Conference "Philosophy of Education Society".
- Mayo C. (2011) Philosophy of Education Is Bent. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 30, no 5, pp. 471–476.
- Millerson G. (1964) *The Qualifying Association*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Noddings N. (2001a) *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College.
- Noddings N. (2001b) The Caring Teacher. *Handbook of Research on Teaching* (ed. V. Richardson). Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 99–105.
- Noddings N. (2007) *Philosophy of Education*. Cambridge MA: Westview.
- Peters R. S. (1966) *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Phillips D. C. (2007) The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Philosophy of Education: An Anthology* (ed. R. R. Curren). Malden, MA: Blackwell, pp. 398–409.
- Quaynor L. J. (2012) Citizenship Education in Post-Conflict Contexts: A Review of the Literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 7, no 1, pp. 33–57.
- Reagan T. (2010) The Professional Status of Teaching. *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (eds R. Bailey et al.). London: SAGE, pp. 209–233.
- Riggs W. D. (2003) Understanding "Virtue" and the Virtue of Understanding. *Intellectual Virtue: Perspectives From Ethics and Epistemology* (eds M. DePaul, L. Zagzebski). Oxford: Oxford University, pp. 203–227.
- Rorty R. (1998) *Truth and Progress: Philosophical Papers*. Vol. 3. New York: Cambridge University.
- Sherman N., White H. (2003) Intellectual Virtue, Emotions, Luck and the Ancients. *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* (eds M. DePaul, L. Zagzebski). Oxford: Oxford University, pp. 34–53.
- Siegel H. (2003) Cultivating Reason. *A Companion to the Philosophy of Education* (ed. R. Curren). Oxford: Blackwell, pp. 305–319.
- Siegel H. (ed.) (2009) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University.
- Smeyers P., Depaepe M. (eds) (2009) *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Gent (Belgium): Springer.
- Sosa E. (2003) Knowledge and Justification. *Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundation vs. Virtues* (eds L. Bonjour, E. Sosa), Oxford: Blackwell, pp. 99–108.
- Sosa E. (2007) *Virtue Epistemology: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Oxford: Oxford University.
- Suissa J. (2008) Teaching and Doing Philosophy of Education: The Question of Style. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 27, no 2, pp. 185–195.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: IEA. Available at: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/CIVED\\_Phase2\\_Age\\_Fourteen.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf) (accessed 10 May 2014).
- Wilson J. (1991) Does Equality (of Opportunity) Make Sense in Education? *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, pp. 27–31.
- Wilson J. (2003) The Concept of Education Revisited. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, no 1, pp. 101–108.
- Woods (2002) The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, pp. 89–106.