

ФИЛОСОФИЯ

УДК 165,37

ТЕОРИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

© 2014 г.

А.Р. Каримов,¹ В.А. Казакова²

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет

²Казанский государственный архитектурно-строительный университет

ArRKarimov@kpfu.ru

Поступила в редакцию 02.06.2014

Рассматривается популярное в современной англо-американской эпистемологии направление – теория интеллектуальных добродетелей (ТИД). Сравняются две основные версии ТИД – релейабиллизм и респонсибиллизм. Исследуются понятия знания и интеллектуальной добродетели. Выявляются следствия ТИД для современной философии образования. Обосновывается важность воспитания интеллектуальных добродетелей в ходе образовательного процесса. Анализируются основные возражения против использования выводов ТИД в образовании. Показана связь ТИД с теорией развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

Ключевые слова: теория интеллектуальных добродетелей, интеллектуальные добродетели, эпистемология, философия образования, знание.

Введение

Философская теория интеллектуальных добродетелей (*virtue epistemology*)¹ является одним из доминирующих направлений в современной англо-американской эпистемологии. Ее истоки восходят к Аристотелю, который наряду с этическими добродетелями выделял дианоэтические добродетели, или добродетели ума – *sophia* (теоретическую мудрость), *phronesis* (практическую мудрость) и *noûs* (понимание). Однако учение Аристотеля об интеллектуальных добродетелях не было востребовано в англо-американской эпистемологии вплоть до 80–90-х гг. XX в. Отметим, что в отечественной философской традиции ТИД исследована недостаточно [1–3]. Тем более мало исследована роль ТИД для образования [4]. «Традиционная» концепция знания в эпистемологии рассматривала знание как совокупность пропозиций (*propositions*). Пропозиция определялась как то, что стоит в придаточном предложении после слова «что», например, «что сейчас идет дождь». При этом истинность или ложность определялись как свойства пропозиции. Пропозиции «сейчас идет дождь» или «вода есть H₂O» рассматривались как истинные или ложные, и вопрос ставился преимущественно в плоскости того, как мы узнаем истинность пропозиции.

Споры об истине между сторонниками классической корреспондентской, когерентной и прагматистской теорий истины завели философию в тупик, который привел к различным версиям дефляционизма. Обращение к теории интеллектуальных добродетелей Аристотеля стало новым поворотом в эпистемологии, поскольку сместило акценты с проблемы истины к проблеме знания. Другим побудительным стимулом к пересмотру доминирующего дискурса являлось разочарование в дискуссии вокруг традиционной концепции знания. К началу XX века в англо-американской эпистемологии сложилось определение знания как обоснованного мнения (JTB-теория), восходящее еще к Платону. Это определение в 1960-х гг. стало объектом критики Э. Геттиера и породило целую серию мысленных экспериментов, в результате которых определение знания все усложнялось, но сохранялось ощущение, что на основную проблему, поставленную Геттиером, – как устранить элемент удачи из процесса познания, – нет ответа. ТИД позволяла дать новое определение знания, которое делало акцент на роли и заслуге (*credit*) субъекта в процессе познания, и поэтому такое решение было встречено с энтузиазмом. Одновременно встал вопрос о том, как научить интеллектуальным добродетелям. И здесь интересы эпистемологии пересека-

лись с интересами философии образования. В частности, ТИД существенным образом дополнила компетентностный подход, являющийся основной парадигмой в западной философии. В рамках компетентностного подхода считается, что задача образования – не передача ученику определенного набора знаний и информации (усвоение которого можно проверить с помощью теста), а создание условий для выработки определенных способностей и навыков (компетенций), с помощью которых ученик сам мог бы продуцировать знания. ТИД совместима с компетентностным подходом и, кроме того, позволяет преодолеть некоторые недостатки последнего. В данной статье мы рассмотрим две основные версии ТИД – теории Э. Сосы и Л. Загзевски, и их потенциал для философии образования. Также мы сравним этот подход с традицией развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

Релейабиллизм в ТИД и современное образование

Что такое знание? Согласно Фреге и Попперу, знание есть нечто объективное и образует «третий мир», наряду с миром физики и миром сознания. Знание, существующее в этом мире, наподобие платоновских идей, вечно и неизменно, не нуждается в субъекте знания, хотя люди могут «причащаться» к этому миру, черпая из него истины. ТИД в противовес этой точке зрения ориентирована на субъект познания. Так же как в этической теории добродетелей не существует добрых и злых поступков самих по себе, а все зависит от того, из каких качеств человека проистекает поступок – добродетелей или пороков, так же и в эпистемологической теории добродетелей знание – это свойство субъекта. В чем принципиальная разница этих подходов? Как объясняет Д. Притчард, предположим, что существуют два субъекта – Петр и Иван [5]. Оба они знают, что корень из 9 равен 3. Предположим также, что Иван знает математическое учение о квадратных корнях, и вычислил корень самостоятельно, используя свои когнитивные способности. Напротив, Петр ничего не знает о математической теории квадратных корней. Свое знание того, что корень из 9 равен 3, он приобрел от Ивана или нашел эту информацию в Интернете. Кто из них знает, что корень из 9 равен 3? Если мы берем бессубъектную точку зрения, то знают оба. Единственным критерием является только то, что «корень из 9 равен 3» действительно является знанием, т.е. принадлежит к «третьему миру». Если взять бихевиористскую точку зрения, то тоже знают оба, так как они склонны

демонстрировать одинаковые поведенческие реакции при ответе на вопрос, каков корень из 9. Оба из них могли бы ответить правильно, если бы этот вопрос им задали на экзамене или в тесте. Однако интуитивно очевидно, что из двоих только Иван действительно знает, а Петр нет. Почему же? Кажется, что Петр приобрел свое знание не благодаря использованию своих когнитивных способностей (за пределами простого запоминания). Знание Петра нельзя поставить ему *в заслугу*. Напротив, Иван заслуживает похвалы, так как его знание есть его собственное. Он является тем, кто продуцировал данное знание, задействовав свои познавательные способности. Важен не результат знания, а как этот результат получен. Почему важно то, как получен результат? Предположим, что Петр получил информацию не у Ивана, а у Сергея. Сергей заблуждается и полагает, что корень из 9 равен 2. Тогда, с точки зрения теории «третьего мира», Петр будет обладать ложным знанием. Но ведь Петр находится в одинаковом познавательном отношении и к пропозиции «корень из 9 равен 3» и к пропозиции «корень из 9 равен 2». И в первом и во втором случае он считает их истинными. И в первом и во втором случае он ничего познавательного не приложил к тому, чтобы познать, чему равен корень из 9. Можно сказать, что в первом случае ему просто повезло, так как его источник информации был эпистемически добродетельным субъектом, а во втором случае – нет. Э. Соса сравнивает знание со стрельбой из лука [6, 7]. В каком случае мы можем сказать, что данный стрелок – хороший профессионал? Успешный выстрел «в яблочко» есть важный, но недостаточный критерий, так как новичок также мог бы случайно с первого раза попасть в цель. Также и неудачный выстрел не является отрицательным критерием, если, например, стрелу отклонил от цели резкий порыв ветра. Важно, чтобы лучник продемонстрировал соответствующий навык. У хорошего лучника стрела будет попадать в цель не потому, что ему повезло, а потому, что этому способствовал его навык стрельбы из лука. Если суммировать, то мы получим три критерия хорошего стрелка: 1) стрелок попадает в цель; 2) стрелок обладает навыком стрельбы; 3) стрелок попадает в цель благодаря своему навыку стрельбы. Третье условие тоже важно, так как представим себе, что искусный стрелок выпустил стрелу, которую ветер одним порывом отклонил от цели, но следующим порывом вернул обратно на цель. В этом случае мы можем сказать, что стрелок, несмотря на все свое искусство, не попал в цель благодаря своему навыку. Ему повезло, так как второй порыв ветра вернул

стрелу обратно к цели. Если теперь применить эту аналогию к процессу познания, то можно также выделить три критерия: 1) знание должно быть точным (истинным); 2) знающий должен обладать надежными познавательными способностями, познавательными навыками решения соответствующего типа задач; 3) истинность знания должна возникнуть в результате использования этих надежных познавательных способностей, т.е. не должна быть результатом познавательного везения и удачи. Третий критерий знания является ключевым, так как использование познавательной способности должно быть непосредственной и главной причиной обладания знанием. Только в этом случае можно говорить о том, что субъект действительно знает что-то. Термин «надежный» в определении отсылает к релейабиллизму. Но эта отсылка не означает абсолютизации познавательных возможностей человека. «Надежность» здесь нужно понимать в фаллибилистском смысле. Такие познавательные способности, как зрение, осязание, память, являются надежными, но приблизительно точными. Если я вижу или помню что-то, то это скорее всего так и есть на самом деле, хотя логически возможно, что то, что я вижу или помню, может не соответствовать действительности. Используя термин «добродетели» расширительно, Соса называет все наши надежные познавательные способности «добродетелями» (*virtues*), а субъекта, чье знание основано на использовании этих надежных познавательных способностях, «эпистемически добродетельным» субъектом. Соса также полагает, о конкретном убеждении субъекта *S*, что *p*, также можно говорить, что оно является эпистемически добродетельным или не является таковым.

Каким образом ТИД в версии Э. Сосы может быть транслирована в философию образования? Очевидно, для образования в этом смысле на первый план выходит не тот набор знаний, который получает субъект, не конечный результат познания, а то, каким образом субъект получает знания. ТИД вступает в острое противоречие с современной нацеленностью образования на объективный результат – хорошую оценку на экзамене, особенно с использованием тестовой системы. ТИД несовместима с учебными планами, которые предполагают большое количество изучаемых предметов, массу фактов, которые студент обязан запомнить и заучить. Это касается системы как среднего, так и вузовского образования. Каковы последствия существующей стратегии в образовании? Если учащемуся важно получить хорошую отметку и только эта хорошая отметка имеет значение, то для учащегося девальвируется ценность знания как такового. Знание для него перестает иметь внутрен-

нюю ценность, ценность само по себе. Знание приобретает только инструментальную ценность, причем в самом узком смысле – как средство получения оценок. Отсюда напрямую возникает проблема плагиата. Более чем за 10 лет педагогической практики в вузе, в частности преподавания философских дисциплин, авторы этой статьи пришли к выводу, что бесполезно бороться со списыванием и плагиатом в контрольных работах и на экзаменах. Нужно построить контроль успеваемости так, чтобы списывать просто было нечего и неоткуда. Задания должны иметь творческий характер, с альтернативными вариантами ответа, чтобы учащийся задействовал все свои способности к анализу, рациональному и критическому рассуждению. Задания в жанре «кто, где, когда» просто не должны присутствовать на экзамене. Примером таких типичных вопросов на экзамене по философии являются: «Кто автор такого-то высказывания или такого-то философского произведения?» или «Назовите все три формулировки категорического императива Канта». На наш взгляд, вполне резонным является вопрос студента, зачем ему знать то, что он может найти с помощью Яндекса? В этом смысле тест как форма контроля знаний должен, на наш взгляд, полностью исчезнуть в качестве формы оценки знания. Если тест необходим, то он должен быть основан не на том, чтобы студент просто воспроизвел данный ему материал, а сделал выводы из этого материала. Тот же вопрос о категорическом императиве Канта можно было бы сформулировать следующим образом: «Какие из приведенных суждений являются логическими следствиями из категорического императива Канта: 1)... 2)... 3.... и т.п. В этом случае действительно речь шла бы об оценке компетенций студента. Ответ на такой вопрос нельзя просто «скачать» из Интернета. Студент должен был бы продемонстрировать понимание обсуждаемого вопроса. Надо сказать, что формально декларируемый компетентностный подход в образовании совпадает с озвученными целями образования. Другое дело, что реальная педагогическая практика в школе и вузе не соответствует этим стандартам. Подготовка к ГИА и ЕГЭ в школе и к аккредитации в вузе вынуждает учителей и преподавателей вузов готовить учащихся к успешной сдаче тестов, а следовательно, в реальности на формирование компетенций остается мало учебного времени.

Респонсibiliзм в ТИД и современное образование

Другое направление в ТИД связано с трудами Л. Загзебски [8] и получило название респонсibiliзм (от англ. – ответственный), что

указывает на большую роль этической стороны познавательного процесса. Когда мы формируем свои убеждения, основываясь на непроверенных фактах, некритически, и в силу этого заблуждаемся, то можно сказать, что мы не имели морального права придерживаться этих убеждений. Мы виновны в том, что не до конца исследовали предмет. Мы несем моральную ответственность, но не за то, что мы ошибаемся – ошибаться может каждый, – а за то, что мы не проявляли достаточно внимательности, вдумчивости, критичности, беспристрастности, любознательности, изобретательности, чтобы найти истину. Вышеприведенные выражения – вина, моральная ответственность, моральное право – характерны для респонсibiliзма. Приведенные в качестве примера качества можно назвать интеллектуальными добродетелями, которые формируют интеллектуальный характер человека. Как видим, понятие интеллектуальных добродетелей здесь отличается от понятия Э. Сосы. Если у Сосы интеллектуальные добродетели – это прежде всего наши врожденные познавательные способности, то у Л. Загзебски – это черты интеллектуального характера личности. Такое понимание ближе к идеям Аристотеля. Загзебски утверждает, что добродетель не может быть чем-то врожденным – как способность зрения или памяти, – она должна быть приобретенной, заслуженной, воспитуемой. В данной статье мы хотели бы обозначить основные познавательные добродетели, или позитивные качества интеллектуального характера, и их роль в процессе познания. С точки зрения респонсibiliзма, субъект S знает, что p, если его убеждение сформировано благодаря участию интеллектуальных добродетелей. Помимо вышеназванных, мы хотели бы обсудить еще несколько важных познавательных добродетелей – это интеллектуальная скромность, интеллектуальная дерзость, интеллектуальная совесть и интеллектуальная автономия. Интеллектуальная скромность – это такое качество интеллектуального характера человека, которое заставляет его трезво оценивать свои познавательные результаты, не приписывать себе чего-то большего, чем реально достигнуто, не преувеличивать собственную роль в процессе познания, учитывать вклад других людей – учителей, коллег, учеников. Очень часто в научных работах – начиная от студенческих курсовых и заканчивая докторскими диссертациями – делаются заявления о каких-то фундаментальных открытиях, которые при дальнейшем рассмотрении оказываются либо фикциями, либо уже давно кем-то открытыми. Интеллектуальная дерзость – это

характера, когда молодой специалист не боится бросить вызов устоявшимся традициям, давно доказанным научным теориям, научным авторитетам. Интеллектуальная дерзость молодых специалистов позволяет продвигать познание вперед, несмотря на сопротивление консервативной части научного сообщества. Другое дело, что это продвижение должно сопровождаться интеллектуальной скромностью, иначе интеллектуальная дерзость превратится в интеллектуальное безрассудство. Еще одно позитивное интеллектуальное качество – это интеллектуальная совесть. Если моральная совесть – это «голос Бога» в душе человека, то интеллектуальная совесть – это голос Разума. Очень часто мы стремимся заглушить в себе голос разума, поддаваясь нерациональным мотивам. Так, отдельные представители научного сообщества отстаивают определенную точку зрения только потому, что им не нравится личность оппонента, или потому что это приносит финансовую выгоду. Наконец, главная интеллектуальная добродетель, на наш взгляд, это интеллектуальная автономность. Именно этой добродетели посвящен небольшой трактат Канта «Что есть Просвещение?». Отвечая на этот вопрос, Кант дает известное определение: Просвещение – это выход человека из несовершеннолетия, в котором он оказался по собственной вине. Человек обычно не думает за себя, он доверяет это книге, священнику, врачу. Но в том и заключается отличие совершеннолетнего человека от несовершеннолетнего, что он должен брать на себя ответственность за те убеждения, которые он имеет. «У кого есть деньги, тому нет надобности мыслить». Эти слова Канта сейчас звучат как никогда современно. Умение думать за себя – это не просто иметь мнение о чем-то, это означает иметь обоснованное мнение. Это означает понимание того, что если ты окажешься в заблуждении, то будешь нести за это моральную ответственность. Та или иная степень интеллектуальной автономии присуща любому взрослому человеку. Признание такой автономии связано с юридическими правами и обязанностями, правом вступать в брак, правом выбирать и быть избранным, правом распоряжаться имуществом и т.д. Однако лишь немногие достигают подлинной независимости в своих суждениях, действительно имеют свое собственное мнение. Интеллектуальным добродетелям можно противопоставить интеллектуальные пороки, такие как догматизм, легковерность, суеверие, интеллектуальная нечестность, интеллектуальная трусость, интеллектуальная лень, поспешность в выводах, самообман, принятие желаемого за действительное и др.

Особую роль интеллектуальные добродетели играют в процессе образования. Дело в том, что в науке человек уже выступает в качестве самостоятельного субъекта познания, что накладывает на него определенную моральную ответственность за результат. В образовании же считается, что моральная ответственность за то знание, которое получает учащийся, лежит на учителе, а ученик получает знание уже в готовом виде, его нужно только добросовестно выучить и рассказать учителю на экзамене. В такой модели образования учащийся рассматривается как пассивный реципиент знания, его познавательная роль сводится к минимуму. Здесь подходит аналогия с диктофоном. В чем заключается добродетель диктофона? Какой диктофон можно назвать хорошим? Такой, который хорошо записывает информацию и может ее воспроизвести наиболее приближенно к тому, как она была в него записана. Неудивительно, что часто такой ученик, окончивший школу или вуз, потом оказывается неприспособленным к жизни, так как он привык, что ему знания преподносятся в готовом виде. В ситуации, которая требует познавательных усилий, такой человек подобен цивилизованному жителю современного мегаполиса, привыкшего питаться в кафе и ресторане, но которого волею судеб забросило в глухую тайгу, где он вынужден самостоятельно добывать себе пропитание. В идеале, ответственность за знания, которые приобретает учащийся, лежит не только на учителе, но и на самом учащемся. Он должен критически воспринимать и самостоятельно анализировать любую информацию, которая преподносится педагогом, быть готовым высказать свое мнение, а иногда и вступить в дискуссию. Учитель должен рассматривать ученика как того, с кем они совместно осуществляют процесс познания. В этом случае роль учителя заключается в том, чтобы в первую очередь развивать интеллектуальные добродетели учащихся. Важность этого можно понять, если привести в пример советскую школу. Как известно, советская система образования давала фундаментальное образование, высокий уровень которого не подвергается сомнению и подтверждается многочисленными достижениями советской науки. В то же время выпускники школы или вуза в Советском Союзе в своем большинстве не были в состоянии критически оценить пропаганду, которую они получали через газеты и телевидение, не имели своего мнения, а доверяли мнению партии и т.д. На этом примере можно увидеть основное отличие компетентностного подхода от ТИД. Советский человек обладал компетенциями в своей узкой профессиональной и познавательной

сфере, но поскольку он, в своей массе, не обладал важными интеллектуальными добродетелями, он был беззащитен перед той пропагандой, которую на него обрушивала власть. Задача образования заключается не только в том, чтобы подготовить человека к решению узких профессиональных задач. Необходимо воспитывать гражданина, обладающего интеллектуальными добродетелями, умеющего анализировать и «просеивать» получаемую информацию. В современном обществе возникли вызовы другого рода, но эта способность по-прежнему востребована. Сейчас проблема не в недостатке информации, а в ее переизбытке, поэтому умение отделять важное и нужное в том «море» информации, с которым сталкивается современный учащийся, по-прежнему востребовано.

Анализ основных возражений

Сформулируем некоторые возможные возражения против ТИД и постараемся ответить на них. Первое возражение выражается в виде опасения, что утратится фундаментальный характер образования, если вместо передачи знаний мы будем формировать интеллектуальные добродетели. Сразу же необходимо сказать, что это противопоставление ложно. Формирование интеллектуальных добродетелей не может быть вместо или помимо получения конкретных знаний: в математике, в литературе, в истории. Вряд ли кто-то когда-либо научился критически мыслить путем заучивания абстрактных призывов «Мысли критически!», или «Проявляй интеллектуальную дерзость!». Воспитание интеллектуальных добродетелей и интеллектуального характера может осуществляться только при решении конкретных задач и проблем в соответствующих науках. Все дело в постановке целей и расстановке акцентов. Нужно всегда иметь в виду, для чего, в конечном счете, изучается та или иная дисциплина, получается то или иное знание. Нужно учитывать, что для современного школьника и студента, в отличие от предшествующих поколений, нет надобности иметь солидный «багаж знаний», так как необходимую ему информацию он при случае может найти в Интернете. Он подобен современным электронным устройствам, которые не нуждаются в большом объеме памяти, так как информация хранится в «облачном хранилище», а не на самом устройстве. Это облачное хранилище намного превышает возможности памяти этого устройства. На устройстве установлены лишь те программы, функционирование которых требуется в данный момент. Но от пользователя требуется обновлять программы, удалять устаревшие

программы, уметь найти в «облаке» нужную информацию. Точно так же от выпускника учебного заведения требуется умение находить и критически оценивать информацию в своей области, а также способность продуцировать новое знание.

Второе возражение состоит в том, что обучить интеллектуальным добродетелям нельзя. В ответ на это возражение Баэр предлагает несколько стратегий, которые приводят к формированию интеллектуальных добродетелей [9]. Первая стратегия – это формирование институциональной культуры, в которой обучению интеллектуальным добродетелям отдавался бы приоритет. Это может проявляться в самых различных формах: в формулировании официальной миссии образовательных учреждений, факультетов, в подборе кадров, в составлении учебных планов. Вторая стратегия – это напрямую использовать терминологию ТИД в обучении, акцентировать внимание на интеллектуальных добродетелях. Это может выражаться в характере конкретных заданий, в которых требуется проанализировать, критически оценить, высказать свое мнение и т.д. Третья стратегия – это сознательное провоцирование у учащихся рефлексии во время классной и внеклассной работы. Четвертая стратегия – делать очевидным для учащихся связь между изучаемым материалом и формированием тех или иных интеллектуальных добродетелей. Например, учитель может сказать учащимся, что в результате обсуждения этой проблемы они смогли проявить такие-то интеллектуальные качества, а такие-то качества не смогли.

В свою очередь, авторы данной статьи хотели бы добавить, что существует еще одна стратегия обучения интеллектуальным добродетелям – это совместная работа учащихся, диалог «ученик – ученик». Эту стратегию в свое время предложили советские психологи и философы образования Эльконин и Давыдов в своей концепции развивающего обучения (РО) [10, 11]. Самое важное, по мнению этих авторов, что учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, то есть продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. В концепции РО авторы исходят из того, что взаимодействие индивидов – исходное условие развития личностных качеств (в том числе и тех, которые мы называем «интеллектуальные добродетели»). Только взаимодействие с другими может создать условия, в которых отдельный человек приобретает способности саморефлексии, само-

контроля и т.д. Именно во взаимодействии формируются мотивы к самостоятельному познанию. Критикуя «пассивное получение знания от других» они видят выход не в отказе (ограничении) взаимодействия учащегося с учителем, а в преобразовании его формы так, чтобы взаимодействие строилось не как трансляция знания, а как среда, инициирующая становление интеллектуальных добродетелей. В этом заключается основное отличие РО от современной ТИД, в которой социальному взаимодействию в процессе познания не уделяется достаточной роли.

Еще одно возражение заключается в том, что сформированность интеллектуальных добродетелей не поддается объективной оценке. С этим возражением можно частично согласиться, если иметь количественную оценку. Здесь возникает та же проблема, что и с оценкой компетенций. Для этого могут использоваться различного рода задачи, где от учащегося требуется проанализировать то или иное знание, сделать выводы, сформулировать свою позицию, участвовать в диспуте, дискуссии, различного рода творческие задания и эссе. Возникает также проблема объективности оценки знания. Здесь нужно сказать, что поскольку знание – это определенное субъективное состояние, в котором находится человек, поэтому и его оценка будет также субъективной. Наличие знания не может оценить ни компьютерная программа, которая обрабатывает результаты тестов, ни «независимый специалист», который находится в 1000 км от учащегося. Необходим личный контакт. В этом смысле лучшей формой контроля является собеседование, когда учитель может задавать любые вопросы, к которым учащиеся не готовились заранее, и оценивает их речь, их аргументацию, способность рассуждать и формулировать свою точку зрения. Точно так же работодатель при приеме на работу в ходе личного общения с потенциальным работником формирует свое мнение о его профессиональных качествах. Такое личное собеседование является более надежной гарантией объективности оценки, чем присланное по факсу резюме.

Выводы

В данной статье мы рассмотрели теорию интеллектуальных добродетелей в современной англо-американской эпистемологии и ее связь с проблемами современного образования. Для этой теории характерно, что акцент делается на субъекте, который обладает знанием. Субъект рассматривается как знающий, если его знание возникает благодаря интеллектуальным добро-

детелям. В релятивистской версии ТИД Э. Сосы формулируется модель знания, в которой выделяются три основных критерия: 1) знание должно быть точным (истинным); 2) знающий должен обладать надежными познавательными способностями, познавательными навыками решения соответствующего типа задач; 3) истинность знания должна возникнуть в результате использования этих надежных познавательных способностей. В респонсibiliзме Л. Загзебски наибольшее внимание уделяется формированию интеллектуального характера человека. В качестве интеллектуальных добродетелей рассматриваются позитивные интеллектуальные качества, такие как: внимательность, вдумчивость, критичность, беспристрастность, любознательность, изобретательность, интеллектуальная скромность, интеллектуальная дерзость, интеллектуальная совесть и интеллектуальная автономия. Мы постулировали необходимость воспитания интеллектуальных добродетелей как центральную задачу современного образования. В образовании необходимо делать акцент на личности учащегося, его саморазвитии, формировании у него интеллектуальных добродетелей. Только в этом случае образование будет соответствовать запросам современного общества.

Примечание

1. Английский термин *virtue epistemology* не имеет устоявшегося перевода на русский язык. Прямой перевод – «добродетельная эпистемология» или «эпистемология добродетелей» – имеет существенные недостатки и двусмысленности в русском языке, потому что английский термин *virtue* шире по смыслу, чем русское слово «добродетель», которое имеет исключительный смысл позитивных моральных качеств. Напротив, английское *virtue* ближе к греческому оригиналу – *arête*, означавшему любое превосходное качество и не имев-

шему отчетливой морально-этической коннотации. В связи с этими соображениями автор использовал представленный в статье вариант перевода.

Список литературы

1. Karimov A.R. Virtue Epistemology and Psychology of Education // *Life Science Journal*. 2014. 11 (9): 45–50.
2. Тайсина Э.А. Теория познания. Интродукция и рондо каприччиозо. СПб.: Алетейя: Вертолет-Медиа, 2013. 608 с.
3. Гурьянов А.С. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному как основа теоретического мышления // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. 3.4 (39). С. 264–282.
4. Казакова В.А., Каримов А.Р. Система развивающего обучения Эльконина – Давыдова как основа формирования общекультурных компетенций в вузе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 3 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 67–71.
5. Pritchard D.H. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education // *Journal of Philosophy of Education*. 2013. Vol. 47. № 2. P. 241.
6. Sosa Ernest. A virtue epistemology. Apt belief and reflective knowledge, Volume I. Clarendon Press, Oxford, 2007. 164 p.
7. Sosa Ernest. Knowing full well: the normativity of beliefs as performances // *Philos. Stud.* 2008. 142 : 5–15.
8. Zagzebski L. *Virtues of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 365 p.
9. Baehr J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice // *Journal of Philosophy of Education*, 2013. Vol. 47. № 3. P. 407–422.
10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 239 с.

VIRTUE EPISTEMOLOGY AND MODERN EDUCATION

A.R. Karimov, V.A. Kazakova

This article examines virtue epistemology (VE), a popular theory of modern Anglo-American philosophy. Two main versions of VE – reliabilism and responsibilism – are considered. The notions of knowledge and intellectual virtue are studied. Implications of VE for modern philosophy of education are analyzed. The importance of developing intellectual virtues in the process of teaching is substantiated. The main criticisms against using the implications of VE in education are analyzed. The connection between VE and the theory of developmental education of Elkonin-Davydov is shown.

Keywords: virtue epistemology, intellectual virtues, epistemology, philosophy of education, knowledge.

References

1. Karimov A.R. Virtue Epistemology and Psychology of Education // *Life Science Journal*. 2014. 11(9):45–50.
2. Tajsina Je.A. Teorija poznanija. Introdukcija i rondo kaprichchiozo. SPb.: Alatejja: Vertolet-Media, 2013. 608 s.

3. Gur'janov A.S. Princip voshozhdenija ot abstraktnogo k konkretnomu kak osnova teoreticheskogo myshljenija // V mire nauchnyh otkrytij. Krasnojarsk: Nauchno-innovacionnyj centr, 2013: 3.4 (39). s. 264–282.
4. Kazakova V.A., Karimov A.R. Sistema razvivajushhego obuchenija Jel'konina–Davydova kak osnova formirovanija obshhekul'turnyh kompetencij v vuze //

Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2011. № 3 (9): v 3-h ch. Ch. III. С. 67–71.

5. Pritchard D.H. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education // Journal of Philosophy of Education. 2013. Vol. 47. № 2, R. 241.

6. Sosa Ernest. A virtue epistemology. Apt belief and reflective knowledge, Volume I. Clarendon Press, Oxford, 2007. 164 p.

7. Sosa Ernest. Knowing full well: the normativity of beliefs as performances // Philos. Stud. 2008. 142:5–15.

8. Zagzebski L. Virtues of the Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 365 p.

9. Baehr J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice // Journal of Philosophy of Education, 2013. Vol. 47. № 3. P. 407–422.

10. Jel'konin D.B. Psihologija obuchenija mladshogo shkol'nika. M.: Znanie, 1974. 64 s.

11. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija. M.: Pedagogika, 1986. 239 s.