

Научная статья

УДК 37.011

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-89-105>

«ПАРАДОКС ИНДОКТРИНАЦИИ» И ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ Л. ВИТГЕНШТЕЙНА

А.Е. Крикунов

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,
akr1975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

Резюме. На основании комплексного анализа дискуссии об индоктринации в англоязычной философии образования автор выявляет основные формы вовлечения в нее теоретических концептов философии Л. Витгенштейна. Теоретическим основанием исследования выступило представление о необходимости поиска оснований педагогических идей и представлений в философском дискурсе. Смысловый центр продолжающейся сегодня дискуссии автор видит в сформулированном К. Макмилланом «парадоксе индоктринации», указывающем на противоречие между необходимостью некритического усвоения принципов рационального познания и требованием подвергать убеждения рациональному обоснованию. Рассмотрение аргументации Макмиллана, основанной на обращении к текстам Л. Витгенштейна, позволяет увидеть, каким образом философские идеи адаптируются для решения педагогической задачи. В своих поздних текстах Витгенштейн настаивает на особой логической роли абсолютно достоверных суждений, которые не могут оцениваться как истинные или ложные и служат основой для последующего участия в языковых играх. Их первоначальное усвоение осуществляется путем дрессировки (*Abrichtung*) и несет на себе все формальные признаки индоктринации. Автор статьи обращает внимание на несоответствие формулировки парадокса индоктринации ключевому положению Витгенштейна о неприменимости практики рационального обоснования к абсолютно достоверным утверждениям. Также утверждается, что логическая невозможность обоснования базовых утверждений языка не может быть основанием для легитимации индоктринации в непосредственной практике образования. Акцентируется внимание на ключевом для состоявшегося философско-педагогического анализа текстов Витгенштейна положении – обязательном объединении первичного овладения языком и логически более позднего участия в языковых играх в едином процессе образования человека. В завершение автор определяет перспективы обсуждения проблемы индоктринации, указывая на возможность интерпретации взаимодействия с культурно значимыми объектами как обладающего наименьшим образовательным потенциалом.

Ключевые слова: образование, индоктринация, парадокс индоктринации, Л. Витгенштейн, картина мира, достоверность, знание

Для цитирования

Крикунов А.Е. «Парадокс индоктринации» и опыт педагогической интерпретации текстов Л. Витгенштейна // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 2 (66). С. 80–96. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-66-2-89-105>

© Крикунов А.Е., 2024

“THE PARADOX OF INDOCTRINATION” AND THE EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF L. WITTGENSTEIN’S TEXTS

Alexander E. Krikunov

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, akr1975@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9632-5106>

Abstract. *Based on a comprehensive analysis of the discussion about indoctrination in the English-language philosophy of education, the author identifies main forms of involving the theoretical concepts of L. Wittgenstein’s philosophy into it. The theoretical basis of the study was the idea of the need to search for the foundations of pedagogical ideas and ideas in philosophical discourse. The author sees the pivot of today’s ongoing discussion in the “paradox of indoctrination” formulated by C. Macmillan, which points to the contradiction between the need for uncritical acquisition of the principles of rational cognition and the requirement to substantiate beliefs rationally. Macmillan’s argument, based on a reference to L. Wittgenstein’s texts, allows us to see how the language theory is adapted to solve a pedagogical problem. In his later texts, Wittgenstein insists on a special logical role of absolutely reliable judgments, which cannot be evaluated as true or false, and serve as the basis for subsequent participation in language games. Their initial acquisition is accomplished by training and carries all the formal signs of indoctrination. The author of the article draws attention to the inconsistency of the formulation of the paradox of indoctrination with Wittgenstein’s key point on the inapplicability of the practice of rational substantiation to absolutely reliable statements. It is also argued that the logical impossibility of substantiating basic statements of the language cannot be the basis for the legitimation of indoctrination in education. Attention is focused on the key point for the philosophical and pedagogical analysis of Wittgenstein’s texts – the obligatory unification of initial language acquisition and logical later participation in language games in a single process of human education. In conclusion, the author defines the prospects for discussing the problem of indoctrination, pointing out the possibility of interpreting interaction with culturally significant objects as having the least educational potential.*

Keywords: *education, indoctrination, paradox of indoctrination, L. Wittgenstein, world-picture, certainty, knowledge*

For citation

Krikunov, A. E. (2024). “The Paradox of Indoctrination” and the experience of pedagogical interpretation of L. Wittgenstein’s texts. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul’turnom prostranstve*, (2), 89–105. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-89-105>

Введение

Существенной частью теории образования еще и сегодня остается дискуссия относительно точного значения основных педагогических категорий – *образования, education, Bildung* и прочих, равных им по роли и значению. В англо-саксонской традиции лучшим примером такого обсуждения остается начавшийся еще в 60-е годы XX в. спор внутри аналитической философии с ее попытками построить теорию *education*. Наиболее характерную концепцию, основой которой являются теоретические построения Р. Питерса, принято называть *нормативной (normative)*. Это означает, что *образование (education)* понимается исключительно как характеристика, которую можно дать процессам, если они соответствуют ряду условий. В этом смысле, вероятно, на русском

языке было бы более удачным обозначение такого подхода как *критериального*. Тем самым *образование* определяется не через перечень практик – школа, университет и тому подобное, – а через перечень критериев, которым любая из этих практик может соответствовать или не соответствовать. Три наиболее значимых критерия восходят к текстам Питерса: ценностное отношение к результатам образования (*value, desirability*), связь с широким спектром знания (*knowledge*), приемлемость процедуры (*appropriateness of the procedures*) его передачи, предполагающая сознательность и отсутствие принуждения (Peters, 1966). Мы же обратим внимание на обратную сторону *education*, которая непременно предполагается введением перечисленных выше критериев. Эта темная область, как кажется, может быть охарактеризована путем их инверсии. Она не связана с чем-либо определяемым в качестве ценности, не дает знания или по меньшей мере того знания, которое обосновано рационально, осуществляется путем принуждения и не требует сознательного согласия ученика. Найди мы имя для всего перечисленного таким образом, чтобы его граница с *education* не вызывала вопросов, нормативная концепция образования достигла бы своей цели: оказалась бы адекватной анализируемому ею языку, вскрыв его глубинную и не опознаваемую с первого взгляда структуру.

Роль, противоположная *education*, отведена в англоязычной философии образования понятию *indoctrination*. Еще в конце XIX в. использовавшееся в качестве синонима *education* оно постепенно приобрело резко негативную коннотацию и именно в таком качестве унаследовано аналитической философией образования второй половины XX в. На русский язык слово может быть переведено как *внушение идей* или *идеологическая обработка*, но применительно к педагогической дискуссии лучше всего ограничиться простым калькированием, также допускаемым русским языком и используемым большинством современных исследователей.

Результат выглядит несколько искусственным. В отечественной педагогической традиции в действительности нет термина, который бы соответствовал английскому *indoctrination*, а сегодня нет и связанного с ним сколь-нибудь обширного дискурса. Этот факт особенно удивителен, поскольку появление последнего с необходимостью должно было бы быть инспирировано повышенным вниманием современной педагогики к проблемам формирования личности и духовно-нравственного воспитания. Практика, стоящая за обеими теориями, очевидно связана с опасностью индоктринации, каким бы образом мы эту опасность ни интерпретировали. Имеется лишь несколько специальных исследований (Двойнин, 2018; Двойнин, Буланова, 2020; Драгалина-Черная, 2013; Савенков, 2006), посвященных проблеме индоктринации, в том числе увиденной в собственно педагогическом ключе. Обсуждение термина сосредоточено на разрешении или попытках разрешения «парадокса индоктринации», что связано и с переосмыслением самого понятия *образование*, для которого индоктринация стала в XX в. необходимым коррелятом.

Критерии индоктринации

Формальное определение индоктринации, которое бы отражало общее смысловое наполнение термина, относительно просто. В одном из новейших исследований индоктринация описана как «внедрение (*influencing*) (...) концепций, взглядов, убеждений и теорий в сознание ученика, минуя их свободное и критическое обсуждение (*deliberation*)» (Huttunen, 2017, p. 953). Это понимание очевидно, но, как справедливо замечает тот же автор, проблемы начинаются в тот момент, когда мы пытаемся формализовать его и точно определить, какие именно взаимодействия между учителем и учеником могут быть названы индоктринацией и почему. Поскольку индоктринация, в отличие от образования, редко объявляется действительной целью и не заявляется в каче-

стве действительного средства, во всяком случае внутри традиционной педагогической практики, то определение критерия или критериев, позволяющих назвать то или иное педагогическое взаимодействие индоктринирующим, как и в случае с *education*, оказывается наиболее предпочтительным способом разобраться в сущности явления даже в том случае, если мы не пытаемся сознательно соблюсти каноны нормативной теории. За всю историю дискуссии было предложено несколько таких критериев, а также сформулированы возражения относительно каждого из них, в результате чего вопрос и приобрел ту характерную сложность, которая отличает его сегодня.

Для философии образования середины XX в. было характерным обращение по меньшей мере к двум очевидным примерам индоктринации, которое облегчалось еще и возможностью локализовать их почти исключительно «на стороне противника». Индоктринация связывалась с коммунистическим воспитанием в Советском Союзе и Китае, а также с практикой преподавания в католических школах. Поставив проблему несколько шире, к потенциально индоктринирующим можно было отнести теории непроверенные, не признанные большинством, ненаучные, то есть те, с которыми связаны более или менее обоснованные сомнения в возможности их убедительной верификации и которые, как следствие, могли быть сообщены обучающимся только авторитарными методами (Barrow, Woods, 2006; Flew, 2010). К сожалению, как утверждалось, подобные вопросы возникают по отношению к любым теоретическим построениям, и признание какого-либо дискурса индоктринирующим или, наоборот, неиндоктринирующим всегда связано с отрицанием опыта сомнения, который сопутствует философской рефлексии любой значимой парадигмы – от мифологии до науки. Например, индоктринирующий потенциал либерализма как теории и мировоззрения применительно к реальному процессу образования оказывался несколько не меньше индоктринирующего потенциала религии (Hábl, 2017; Merry, 2018). Мы можем или даже должны видеть разницу между ними, но эта разница никак не заключается в содержании образования как таковом, поскольку мы вполне можем представить себе индоктринирующее научное образование и, пусть и с меньшей вероятностью встретить его в реальной жизни, неиндоктринирующее религиозное. С другой стороны, пересмотр претензий науки на радикальную истинность, в разных формах представленный в философском дискурсе, начиная с номинализма второго позитивизма, сущностно близок сомнению в возможности обоснования моральных требований, способов конструктивной теоретической и практической реакции на которое школьная педагогика не знает до сих пор.

Таким образом, апелляция к *содержанию* образования и *методам* преподавания не снимала вопроса о том, что именно делает учебное взаимодействие индоктринирующим. Альтернативный подход утверждал реальным критерием индоктринации *намерение* и *цель* (Nare, 1983), которые тем не менее могут определяться как выбором преподавателя, так и характером того или иного комплекса идей. Например, сложно понять, каким образом при изучении религии не ставить целью достижение убежденности учащихся в соответствующей догматике. В то же время мы вполне можем предположить, что грамотное преподавание политологии человеком с конкретными политическими взглядами может исключить индоктринацию. Последнее не отменяет того, что изучение политических систем может быть и индоктринирующим. Намерение, как и цель, предполагает сознательность, но, как отмечалось, едва ли мы можем свести индоктринацию только к случаям сознательного внушения. Индоктринация может осуществляться и с другими, куда более чистыми намерениями, как это, например, нередко происходит в отношениях между воспитателем и воспитанниками, жизнь которых первый искренне стремится сделать лучше. Уверенность в чем-либо (*belief*), допустим в правильности таблицы умножения, сама по себе не составляет проблемы, и мы должны

либо перестать использовать в этих случаях термин *индоктринация*, сохранив в полной мере его отрицательную коннотацию, либо предположить возможность индоктринации там, где она может оказаться морально оправданной, и тем самым полностью пересмотреть этическую составляющую концепта, создав пересечение со смысловым полем *education*.

Наконец, в качестве критерия использовали *результат* взаимодействия, что предполагало связь *education* с формированием непредубежденности (*open-mindedness*) и рациональной автономии (Hare, 1983), закрепляя за индоктринацией закрытость разума (*close-mindedness*) и интеллектуальную ригидность (Armstrong, 2022; Wareham, 2019). Ш. Тан следующим образом определила итоги разработки этого направления в истолковании индоктринации: «Хотя может быть невозможно установить набор необходимых и достаточных условий для индоктринации, мы можем наблюдать общий источник, который делает индоктринацию предосудительной (*reprehensible*). Это отсутствие рационального обоснования (*rational justification*) своих убеждений» (Tan, 2008, p. 3). Вне зависимости от того, достижима ли абсолютная рациональная автономия – большинство современных авторов отвечают на этот вопрос отрицательно – индоктринация рассматривается как сознательное или несознательное препятствование процессу автономизации человека. В результате, оставаясь некритическим, усвоение первоначальных знаний и навыков в период раннего детства перестает удовлетворять определению индоктринации, поскольку таким препятствованием не является. Кроме того, этот подход хорошо укладывается в диктуемые здравым смыслом представления, поскольку «большинство людей согласны с тем, что инициация в форме инкультурации необходима для всех» (Tan, 2018, p. 92). Препятствовать становлению автономии человека означает ограничивать учебный материал, с одной стороны, и практику его обсуждения, с другой, что, очевидно, может быть не только результатом личной инициативы учителя, но и следствием особой организации общества. Неполнота рациональной автономии индивида как раз и становится допустимой, поскольку решение относительно рациональности идеологии и культуры выносится посредством рефлексии, субъектом которой выступает общество в целом. То есть применительно к индивидуальному образованию речь идет не о выборе из пары рациональность/иррациональность, а лишь о выборе степени рациональности, за полноту которой отвечает общество, в котором признаны стандарты научной дискуссии и не допускается идеологический контроль (Taylor, 2017).

«Парадокс индоктринации» в формулировке К. Макмиллана

Смысловой центр дискуссии лучше всего символизирует формулировка К. Макмиллана, которую принято называть «парадоксом индоктринации» и приводить полностью: «Проблема индоктринации заключается в следующем: в современном демократическом обществе желаемая цель образования (*education*) состоит в том, чтобы каждый ученик выработал набор убеждений (*set of beliefs*), которые рационально обоснованы и могут быть пересмотрены, когда им бросают вызов более обоснованные убеждения. Однако, для того чтобы стать такими, ученики должны обрести веру (*belief*) в рациональные методы познания, которые сами по себе не подлежат сомнению, т.е. противоречат собственным требованиям. Таким образом, ученики должны быть подвергнуты индоктринации, чтобы не подвергаться индоктринации: педагогическая дилемма или парадокс» (Macmillan, 1983, p. 370).

Обозначенная таким образом проблема не была совершенно новой для начала 80-х. В формулировке парадокса индоктринации можно до некоторой степени видеть повторение претензий, которые высказывались еще по отношению к теоретическим и

практическим построениям Дж. Дьюи (Garrison, 1986). Но Макмиллан дал дискуссии новое направление, обнаружив основания для парадокса в поздних текстах Л. Витгенштейна, среди которых уделил наибольшее внимание работе «О достоверности» («*On Certainty*», далее ОС) (Витгенштейн, 1994; Wittgenstein, 1969), до сих пор остающейся одним из самых востребованных философией образования текстов. Тем самым проблема была переведена в плоскость философии языка и должна была стать частью продолжающегося и сегодня обсуждения наследия Витгенштейна. Тем не менее предложенная К. Макмилланом формулировка обрела самостоятельную жизнь. «Парадокс индоктринации» оказался значительно важнее философских оснований, на которых он был построен, и связанная с ним фрустрация стала реальностью позднейшей философии образования, а не реальностью рецепции философии Витгенштейна как таковой. Большинство работ, в которых парадокс обсуждается непосредственно (Двойнин, 2018; Garrison, 1986; Hanks, 2008; Tan, 2018), посвящены поиску вариантов его разрешения с привлечением иных философских идей и концепций. С другой стороны, корректность использования тезисов из «О достоверности» для обоснования парадокса также никогда не подвергалась сомнению.

Суть проблемы в изложении Макмиллана состоит в следующем. Витгенштейн представляет исходное обучение языку лишенным момента объяснения (*erklären*), в котором можно было бы видеть апелляцию к разуму и сознательности субъекта. Перед нами процесс, который он характеризует при помощи глагола *abrichten* – *дрессировать*, в том самом смысле, в котором мы можем говорить о дрессировке животных. И хотя в английском переводе термин был заменен на обладающий более широким значением термин *training*, это не отменяло общей установки Витгенштейна, состоявшей в обнаружении инстинктивной и иррациональной уверенности в основании любой *языковой игры* (*Sprachspiel*). Совокупность всех базовых утверждений – Витгенштейн также говорит о *петлях* (*Angel*), определяющих возможность сомнения, аналогично дверным петлям, неподвижность которых дает возможность открывать и закрывать дверь (ОС 341) – образует систему, называемую *картиной мира* (*Weltbild*), в которую складываются усвоенные правила, не обладающие для человека статусом гипотез. Именно они позволяют участвовать в сложных языковых играх и выступают в них критериями истинности. Таким образом, чтобы сознательно действовать, человек первоначально должен некритически усвоить правила, являющиеся основой действия. Если предположить, что правильно действовать значит действовать рационально и автономно, то следует предположить и то, что эта автономность достигнута в результате индоктринирующей дрессировки.

Эта логика продолжает действовать и там, где мы выходим за пределы проблематики, связанной исключительно с владением языком и когнитивными способностями человека. Например, парадокс индоктринации может принимать форму неустранимого противоречия между необходимой для осуществления нравственного выбора свободой воли и предполагаемым образованием внешним влиянием, заключающимся в непосредственном формировании характера (Dahlbeck, 2018; Giesinger, 2010): «Если его [ученика – А.К.] настоящие и будущие действия проистекают из действительно свободной воли, то они будут независимы от любого образовательного влияния. Следовательно, образование человека, наделенного свободой воли, кажется невозможным – либо мы отказываемся от понятия свободы учащегося, либо от идеи, что образование возможно» (Giesinger, 2010, p. 515). Радикальный детерминизм утверждает идею абсолютного образования, но одновременно снимает с человека моральную ответственность за поступки. Таким образом, для морального образования необходимо, чтобы изначальные моральные установки человека были результатом внешнего образования, но

последующее моральное развитие все же каким-то образом апеллировало к исходной свободе личности.

В качестве иллюстрации попробуем формализовать педагогическую составляющую рассуждений о картине мира из «О достоверности» в том виде, в котором она послужила основой для теоретического обобщения К. Макмиллана. В крайне упрощенной форме ее можно представить следующим образом. В моменте *A* ученик некритически усваивает базовые утверждения, формирующие его картину мира. Момент *B* представлен развитием картины мира, все «игры сомнения» внутри которого так или иначе опираются на комплекс ранее усвоенных базовых положений и в этом, и только в этом, смысле «рациональны». Момент *C* определяет возможность смены картины мира, что означает переход к иной версии «рациональности». Макмиллан цитирует несколько фрагментов из «О достоверности», подчеркивающих невозможность доказательной аргументации в случаях, когда речь идет о столкновении базовых положений различных картин мира. Вся эта схема остается «логической» и не предполагает «этической» оценки (Macmillan, 1983, p. 370).

Дальнейшие изменения дискурса об индоктринации, являющиеся ответом в том числе и на проблему, обозначенную парадоксом Макмиллана, в общем случае могут быть представлены как переход к альтернативному варианту определения трех указанных выше моментов образования. Момент *A* сохраняет свое значение, предполагая первоначальное усвоение правил, позволяющих ребенку стать частью сообщества. В моменте *B'* усвоенная картина мира сталкивается с альтернативными вариантами, что ведет к контролируемому сомнению и постепенному развитию критического мышления. Итерация образования завершается в моменте *C'* реконструкцией учащимся нового варианта картины мира, «восстановлением уверенности в привычных и инстинктивных способах действия» (Garrison, 1986, p. 269). Предполагается, что реконструкция в моменте *C'* может быть охарактеризована как «рациональная», поскольку ученик сознательно конструирует аргументы, объясняющие совершаемые им выборы. Индоктринацией в этом случае оказываются ситуации, в которых учащийся лишен возможности сопоставления различных убеждений или же ему намеренно запрещают это делать, настаивая на правильности конкретной точки зрения независимо от возможных рациональных аргументов. Именно пересмотр своих убеждений становится основой современного понимания перспективы преодоления индоктринации (Copp, 2016; Hábl, 2017; Hand, 2018; Taylor, 2017; White, 2016, 2017; Zrudlo, 2021).

При всем том, что приведенная характеристика образования и индоктринации выглядит крайне убедительной и обоснованной, она все же сопровождается рядом сложностей, не позволяющих говорить, что проблема решена окончательно, на что указывает и продолжающаяся в англоязычной философии образования дискуссия, в рамках которой предлагался целый ряд очевидных возражений. Прежде всего остается проблема внеположности образованию системы инструкций, обеспечивающих рациональное обоснование убеждений. Речь не идет о том, что ученикам не предоставляется информация об основных вариантах рационального обоснования утверждений, впрочем, концентрируемых почти исключительно в естественнонаучной сфере. Изучение аксиоматического метода – который было бы интересно рассмотреть в контексте общей теории индоктринации, – рассмотрение экспериментального поиска в естественных науках, безусловно, необходимая часть ознакомления современной культурой мышления, репрезентированная целым спектром учебных дисциплин. Но в данном контексте важнее, на что неоднократно обращалось внимание, необходимость «всегда уже» иметь в своем распоряжении систему не подвергаемых в данный момент критическому анализу критериев, обеспечивающих рациональный выбор одной из сталкиваемых в про-

цессе «неиндоктринирующего» образования систем взглядов. Остается неясным, на каких основаниях должен происходить пересмотр самих этих систем инструкций. А значит, спорным является использование пересмотра убеждений – сама «возможность» такого пересмотра явно недостаточна – в качестве подтверждения непредубежденности. Кроме того, некоторый элемент индоктринации оказывается неустранимым, и речь идет только о большей или меньшей индоктринированности ученика. Как лаконично формулировал Ж. Хабль, «индоктринация – это вопрос степени» (Hábl, 2017, p. 197). В данном случае теория не может дать рекомендаций, оставляя непосредственное определение разумной меры ограничений практическому опыту.

Петли и знание.

Проблема педагогической интерпретации текстов Л. Витгенштейна

Возвращаясь к Витгенштейну, заметим, что в последнее время было предпринято несколько попыток систематизировать различные аспекты его влияния на развитие философии образования (Bakhurst, 2017; Peters, 2017; Standish, 2018). Его значение видели в утверждении социального характера образования, преодолении нативизма, актуализации проблематики знания и разума в условиях постмодерна, противостоянии технократизму эпохи. Но какова бы ни была действительная роль теоретических построений Витгенштейна в формировании программы философии образования, необходимо учитывать, что философско-педагогическая интерпретация содержания его философии никогда не предполагала обязательного следования букве «Философских исследований» или «О достоверности». Во всяком случае в тех ситуациях, когда анализ текстов Витгенштейна не был самоцелью и не определялся специфическими философскими задачами. В частности, Макмиллану для обоснования парадокса индоктринации было достаточно лишь наиболее общим образом воспроизвести основные идеи Витгенштейна, уклонившись от участия в собственно философской дискуссии относительно положений его теории языка. Не является важным и то, насколько Макмиллан разделял общее направление витгенштейновской мысли. Формально философско-педагогический анализ текстов легитимен уже тогда, когда предполагает определение того, каким образом образование, названное или неназванное, присутствует в рассматриваемой теоретической системе, что существенным образом отличается от компиляции или даже анализа высказываний того или иного автора, в которых он в явном виде определяет свое отношение к теории или практике педагогического взаимодействия. Но и обратно, компиляция высказываний, внешним образом маркированных необходимыми терминами, может иметь настолько очевидную педагогическую интерпретацию, что именно ее будет достаточно для включения текста в педагогический или философско-педагогический дискурс. В результате в том, какие сюжеты Витгенштейна были привлечены для прояснения его «педагогической» позиции, чаще всего находило отражение понимание образования, уже выбранное исследователем, тем более что Витгенштейн вообще не употреблял термин *Bildung*, который мог бы обозначать некоторый единый процесс, объединяющий частные моменты получения знаний и освоения норм морали, ограничиваясь набором из разнородных *Erziehung*, *Abrichtung*, *Unterricht*, *Lehren*, *Anleiten* и *Beibringen*. Это никак не означало, что проблему образования не могли увидеть под общим «витгенштейновским» углом зрения, но могло означать, что язык и предполагаемое этим языком понимание образования, с которыми приступали к решению задачи, и сами по себе были способны порождать парадоксы при попытке использовать их для педагогической адаптации философской теории.

Объясняя отсутствие термина *Bildung* в словаре Витгенштейна, Т. Боуэлл связывала его с отсутствием темы саморазвития и самоформирования человека (Bowell, 2017, p. 651), то есть всего того, что потенциально указывает на *education* в противоположность *indoctrination*. Впечатление преобладающей индоктринации усиливалось экспрессивной метафорой дрессировки-*Abrichtung*, а также постоянной апелляцией Витгенштейна к концепту родства человека и животного при описании первичного ознакомления с языковыми играми. На этом фоне беспокойство Макмиллана относительно перспектив либерального истолкования образования выглядело вполне закономерным. Современные педагогические интерпретации «Философских исследований» или «О достоверности», напротив, в большинстве своем уже не столь драматичны. Этому есть много объяснений, начиная с того, что представление о социальном характере *education*, как отмечалось выше, уже не является чем-то чужеродным даже для либеральной философии образования. Кроме того, озвученное Макмилланом противоречие в оригинальном тексте «О достоверности» является частью сложноорганизованного и наполненного метафорами повествования, едва ли не все сюжеты которого были проблематизированы в последующих исследованиях (Coliva, 2010; Moyal-Sharrock, 2004, 2016; Rhees, 2003; Stroll, 1994; Williams, 2002). Утверждались и подвергались сомнению пропозициональный статус фундаментальных оснований языка, определяющая роль инстинкта в овладении языком, социальный характер языковых игр и прочее. В результате сегодня манифестация Макмиллана выглядит излишне однозначной для того, чтобы без каких-либо оговорок приписать ее непосредственному витгенштейновскому поиску, а значит, и принять как неизбежную особенность парадигмы.

Ключевой сюжет «О достоверности» – различие между *достоверностью* и *знанием*, между «твердыми» предложениями и предложениями «текущими», имеющими «форму эмпирических» (ОС 96). О знании, согласно Витгенштейну, следует говорить только там, где есть возможность ошибиться, и такая ошибка не поставит под сомнение нашу разумность, то есть будет допустима в контексте используемой языковой игры. Абсолютно достоверные утверждения, *петли*, напротив, не могут быть подвергнуты сомнению без риска совершенной невозможности продолжать участвовать в принятых на данный момент языковых играх: «я знаю, что я человек», « $2 \times 2 = 4$ », «я никогда не был на Луне» и др. Используя такие петли, человек в большинстве случаев не замечает этого. Витгенштейн приводит большое количество примеров абсолютно достоверных утверждений и знаний, иллюстрируя различия в их функционировании и подчеркивая наличие, пусть и размытой, границы между образующимися таким образом двумя условными множествами. Вопрос о соотношении этих множеств, однако, остается открытым, в том числе в исторической перспективе. Совокупность «анималистических» метафор, сопутствующих практике усвоения петель, говорит нам об общей примитивности существа, владеющего только ими, тогда как большой объем знания соответствует, как представляется, более высокому уровню развития. Тем не менее петли неотделимы от своего использования, поэтому провести границу между владением петлями и языковой игрой сложно. Согласно одному из часто воспроизводимых фрагментов «О достоверности», языковая игра плохо поддается анализу в категориях причинности, она – «нечто непредсказуемое» (ОД 559). Картина мира и генерируемое языковыми играми знание находятся в хрупком, неустойчивом и плохо прослеживаемом взаимодействии, которое и составляет реальность языка. Но при этом первоначальное освоение базовых утверждений и педагогический аспект участия в сложной языковой игре всегда обозначаются у Витгенштейна различными терминами, что подчеркивает разнородность процессов и, вероятно, является не меньшим препятствием для использования термина *Bildung*, чем отсутствие темы совершенствования человека самой по себе.

Знание, как можно предположить, является результатом *обучения* (*teaching, Lehren*), тогда как за петлями закреплена непосредственная *дрессировка*, что, впрочем, также делает их приобретенными. Эта подчеркнута антикартезианская, антинативистская позиция Витгенштейна при анализе образовательной практики с привлечением «Философских исследований» или «О достоверности» воспроизводилась вместе с обязательным сохранением представления о необходимом становлении человека внутри образовательных отношений, что делало языковую игру феноменом подчеркнута педагогическим. Именно поэтому Макмиллан указывает только на противоречие между обеспечивающей автономность убеждений рациональной проверкой и исключением из этого правила самой формы рационального обоснования, то есть сталкивает две специфические ситуации, равным образом легко интерпретируемые педагогически: и первоначальное усвоение «рациональных методов познания», и последующее их использование ведут к формированию убеждений. Но, чтобы остаться в рамках витгенштейновской терминологии, Макмиллан в обоих случаях использует термин *belief*, которым переводят *Glaube* из немецкого текста «О достоверности», то есть в обоих случаях ведет речь об утверждениях, выполняющих функцию *петель*, которые у Витгенштейна вообще не могут быть истинными или ложными и совершенно не поддаются какой-либо последующей верификации или пересмотру на рациональных основаниях, поскольку они сами определяют характер рациональности. Философия образования должна в данном случае решать задачу, которая Витгенштейном даже не может быть поставлена.

На этом примере хорошо заметна ключевая фигура мысли, на которую опирается позднейший философско-педагогический комментарий «О достоверности» в части, касающейся анализа первичного овладения языком и логически более позднего участия в языковых играх, – обязательное объединение обеих ситуаций в едином процессе *образования человека*, степень и культурная ценность которого возрастают по мере его взросления. Она и порождает парадокс в том случае, если рациональность, понимаемая как цель образования, одновременно отождествляется и с автономией субъекта, и с умением интерпретировать действительность в контексте набора достоверных утверждений, являющихся критериями истинности и определяющих способы построения высказываний. Иными словами, парадокс возникает, когда сложные взаимоотношения между петлями и знанием находят свое непосредственное, практически и логически неизбежное, разрешение в формировании неотделимой от субъекта системы петель, мера которого выступает критерием успешности «непрерывного» образования. В философско-педагогической перспективе именно петли – сам «человек» в противоположность знанию, возможность сомнения в котором создает беспокоящую теоретиков педагогики дистанцию между ним и субъектом, заставляя подозревать образование в незавершенности или совершенном невыполнении своей функции. Постоянное воспроизводство критериев истинности, пусть даже номинализм Витгенштейна делает обращение к ним гораздо менее сакральным, слишком важная часть наших представлений об образовании, чтобы его можно было отклонить, например, в пользу внимания к самому факту речевого действия и реализации его внутренней структуры. Попытка представить первоначальное овладение языком в качестве не имеющей отношения к образованию индоктринации в противоположность позднему приобретению знаний – то есть собственно радикально либеральная трактовка *education* – оказалась внутренне противоречивой именно вследствие невозможности пересмотреть само это отнесение образования к формированию человека, то есть увидеть его вне горизонта, заданного проблематикой субъекта. В процессе образования именно человек «приобретает форму», что и позволяет определить образование, например, как *die entfaltende Prägung* (Heidegger, 2000, p. 217) – *развертывающее формирование* (Хайдеггер, 1993, с. 350), в,

кажется, единственно возможном, но остающемся неудачным по отношению к исходной интуиции Хайдеггера переводе В.В. Бибихина.

Фактически механика взаимоотношения петель и знания, хорошо иллюстрирующая овладение первичным языком, легко распространялась на любые образовательные взаимодействия без возможности найти для них альтернативную форму описания. Это не означает, что образование в любом его виде является неустранимо индоктринирующим – идея, от которой далек и автор настоящего текста, – но это означает, что вероятность или даже желательность индоктринации в том или ином ее виде необходимо предполагается в любой его теоретической модели. Язык педагогики, всегда заинтересованной в идентичности, устроен таким образом, что он не замечает и не считает «своими» практики, которые не связаны с формированием субъекта, что делает парадокс индоктринации обязательным, воспроизводит его снова и снова. Разговор об образовании без апелляции к субъекту предполагал бы пересмотр педагогического языка, субъектная ориентация которого равнозначна широко понятой гуманистической традиции.

Позиция Витгенштейна была исключительно номиналистической и в этом отношении оставалась неизменной со времен «Логико-философского трактата» и до последних текстов. В данном случае это означает, что языковые игры не имеют непосредственной связи с неязыковой реальностью. Станным образом, если бы языковая игра была одна, то есть для любых двух игр можно было бы определить связывающие их правила перехода, то в такой ситуации проблема индоктринации не могла бы возникнуть. Педагогический смысл рассуждений Витгенштейна, как можно предположить, состоял не в том, что преподаватель, прежде чем требовать от ученика критического восприятия идей, должен предложить ему для усвоения совокупность правил критического мышления, а в том, что языковая игра во всех случаях усваивается способом, не являющимся абсолютно рационально автономным. Текст «О достоверности» сам по себе не проблематизирует индоктринацию, поскольку небесмысленное столкновение аргументов оказывается возможным только внутри одной и той же языковой игры. Парадокс Макмиллана как раз и апеллирует к подобной ситуации, поскольку принципиальная возможность использования рациональных аргументов, а именно она признается самим фактом возможного «запрета» на рациональную аргументацию, предполагает, что ученики все еще находятся внутри одной и той же картины мира. Тем не менее характер формулировки парадокса явным образом указывает на то, что под него теоретически должна подпадать любая ситуация, в том числе и ситуация столкновения принципиально разных картин мира. В одной формуле оказались смешаны две различные проблемы, для которых позднейшая философия образования предполагала найти одно решение.

Действительное педагогическое противоречие, которое можно сформулировать с опорой на логику Витгенштейна, состоит в том, что образование, предпринятое с целью эмансипации человека, в теоретическом анализе мыслится успешным в том случае, если приводит к формированию убеждений, недоступных рациональной проверке даже в том случае, если текст, на основе анализа которого мы стремимся уточнить наши представления об образовании, в явном виде не предполагает такого критерия успешности. Соответственно, вопрос, ответ на который мог бы в какой-то мере прояснить проблему индоктринации, должен иметь следующий вид: что именно позволяет при участии в языковой игре оставаться в пределах знания, то есть в пределах языка, утверждения которого остаются проверяемыми? Как не потерять различие между картиной мира и знанием, то есть участвовать в языковой игре – уже наличествующей, а не сконструированной каким-либо особым способом – так, чтобы она не вела к непосред-

ственному формированию человека? И наконец, в какой мере прояснение положений картины мира, то есть постановка под сомнение оснований языковой игры может быть следствием участия в языковой игре? Эти и подобные им вопросы можно перевести и в совершенно педагогическую плоскость: как, по меньшей мере логически, обнаружить взаимодействие, которое не ведет к образованию человека?

Заключение. Перспективы построения теории образования

Ответ на поставленные выше вопросы в любом случае выходит за пределы возможной интерпретации идей Витгенштейна и возвращает нас к широкой проблематике индоктринации. Заметим также, что изменение позиции, во всяком случае в данный момент, представляет собой исключительно теоретическую задачу. Необходимо попытаться построить теорию, в которой вообще можно было бы найти место для образования, не связанного с индоктринацией, тем самым предполагая, что в непосредственной практике такое взаимодействие уже существует как неопознанная философией образования реальность.

Можно предположить, что невозможность определить границу между образованием и индоктринацией имеет своей причиной невозможность устранения какой-либо объединяющей их характеристики. *Образование, Bildung, education* и *indoctrination* в любом варианте их экспликации предполагают завершенность процесса, приведение объекта к некоторой форме, виду, *образу (Bild)*. Также и Витгенштейн, описывая картину мира, характеризует ее в терминах, указывающих на постоянство, стабильность и неизменность.

Но этимологические различия все же значимы. И русское *образование*, и немецкое *Bildung* можно использовать в самых разнообразных контекстах. Оба термина в отличие от *education*, для которого такое значение предельно архаично, сами по себе не обязательно подразумевают применение исключительно в перспективе становления человека. В качестве образовательного взаимодействия с его логикой реализации структуры, «соединения материи и формы» может быть истолкован любой процесс, имеющий фиксируемый результат. В нашем случае это означает, что «образование человека» в качестве элемента теоретической модели представляет собой базовое утверждение парадигмы, которая исходит из единого способа существования человека и вещей мира, рассматривая историю как постепенное исчерпание различия между ними. На фоне современного философского ландшафта это утверждение крайне архаично, но современный педагогический язык, используемый и в обращенных к тематике образования философских исследованиях, воспроизводит именно такую трактовку, концентрируя внимание педагогики на формировании человека и исключая из рассмотрения формирование мира. Невозможность непротиворечивого разграничения образования и индоктринации, что хорошо демонстрирует и состоявшийся опыт философско-педагогического комментария текстов Витгенштейна, некоторые черты которого мы пытались воспроизвести, вызвана попыткой представить отношение человека и мира именно под этим углом зрения.

Когда мы рассуждаем об успешном образовании, то всегда представляем себе человека, который вполне в духе представлений Витгенштейна о *Weltbild* способен конструировать понимание опыта внутри самого опыта. Допустим, пользуясь полемическим примером из «О достоверности», непосредственно утверждать реальность своего тела. Это означает, что усвоенная картина мира в той мере, в которой она усвоена успешно, делает определенный сегмент опыта или даже весь объем опыта понятным, поддающимся однозначной интерпретации. В терминах Витгенштейна речь идет об усвоенных правилах языковой игры, но в расширительном смысле позволительно в

первом приближении говорить о формах или структурах понимания, внутри опыта утверждающих единство субъекта и объекта, отсутствие между ними различия, которое бы вызывало затруднение. Автоматизм использования не отменяет того, что демонстрируемая таким образом идентичность представляет собой результат педагогического воздействия, «формирования личности», в котором последняя выступает в качестве результата наделения человеческого субстрата формой. Важно, что образовательным смыслом, то есть потенциалом формирования человека, может быть наделен как очень узкий, так и предельно широкий спектр взаимодействий. В первом случае практика образования сводится к взаимодействию между учителем и учеником, во втором – образование оказывается результатом любого взаимодействия человека и мира. Однако в большинстве реализованных в педагогической теории вариантов мы имеем дело с особым разграничением реальности, которое и определяет понимание образования, его «критику», то есть обнаружение границ применимости термина, необходимое уже в силу самой возможности определить человека как необразованного. Эта ситуация и придает дискурсу ярко выраженную ценностную окраску. Образование человека всегда представляет собой безусловную ценность, хотя это и нельзя обязательно утверждать обо всех конкретных образовательных практиках: отдельных учебных заведениях, школах, предметах, учебных курсах. Напротив, невозможность разграничить образование и индоктринацию прежде всего остального как раз и означает, что, принимая во внимание свободу мышления человека, мы уже не можем удержать однозначно положительную оценку процесс его образования.

В завершение сформулируем предположение, которое, безусловно, не претендует на окончательный ответ. Образование всегда представляет собой знакомство со специально организованной, упорядоченной, отобранной на основании какого-либо принципа реальностью. Сутью образования как практики, неотменимо проявляющей себя во всех попытках ее теоретической экспликации, всегда является контроль над этим воздействием, достижение единства с тщательно сконструированным миром правильных вещей и теорий. Вынеся за скобки и не обсуждая успешность такого контроля, мы хотели бы вновь обратить внимание на лежащее в его основе представление о непреходящем уподоблении человека миру, с которым он взаимодействует. Результатом взаимодействия выступает снятие изначально существовавшего различия – ситуация, в которой противостоящая человеку «педагогическая» реальность только и может достичь полноты и завершенности, включив в себя человека, изменив его, придав ему определенную форму, обеспечив единство с ним. Образование в полной мере становится образованием человека и именно таким образом оно мыслится в многообразных воспитательных практиках: от школьных «воспитательных мероприятий» до пропаганды.

Все теории индоктринации, о которых мы говорили выше, также основаны на этом убеждении и именно поэтому предполагают в качестве преодоления индоктринирующего потенциала образования не переосмысление его механизма, а лишь расширение учебного материала, что должно привести к результату особого рода. Например, знакомство с противоречащими друг другу идеями, как предполагается, способно поставить человека в ситуацию необходимого выбора, по совершении которого, однако, возникшее различие вновь исчезает и ученик приобретает новую, но функционирующую на прежних основаниях уверенности и инстинктивности картину мира. Нам трудно представить себе взаимодействие, в котором человек не изменяется сам по себе, и трудно признать успешной образовательную практику, которая не ведет к изменению ученика, в чем, безусловно, можно видеть продолжение давней гуманистической традиции. Обратной стороной этих представлений является убежденность в том, что все значимые объекты, с которыми взаимодействует человек, обладают образовательным

потенциалом. При взаимодействии с ними человек приобретает сходные с ними характеристики, снимает различие. Логично предположить, что в результате сам объект, с которым взаимодействовал ученик, оказывается ненужным, как не нужен становится прочитанный и усвоенный учебник. Образование становится успешным в тот момент, когда ученик забывает процесс, сохраняя для себя только результат. Эта теоретическая схема полностью соответствовала бы практике школы в том случае, если бы мы могли утверждать, что учащихся всегда увлекают ценности культуры, которые, в свою очередь, могут быть сколь-нибудь адекватно «изучены». Но в противоположность общепринятому пониманию действительный интерес к великой литературе, фундаментальной науке, сложным путям истории – большая редкость. Школа со времен И.Ф. Гербарта с удовольствием приписывает заслугу его формирования себе, хотя редко имеет для этого достаточные основания. То, что теоретически должно было бы влиять на ученика сильнее всего, всегда влияет меньше всего и в своих лучших примерах не требует реакции, форма которой была бы заранее определена. Взаимодействие в этом случае не стирает, а накапливает различие, становясь противоположностью индоктринации, но одновременно с этим, вероятно, и противоположностью образования человека. Возможно, значимость объекта обратно пропорциональна оказываемому влиянию и в своем пределе создать подлинное и абсолютно ценное означает создать то, что не стремится оказывать образовательное влияние и не оказывает его. Оно «пребывает – как наша жизнь» (ОС 559).

Литература

- Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть I. М.: «Гнозис», 1994. С. 321–405.
- Двойнин А.М. Индоктринация в педагогическом контексте // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всеросс. науч.-практ. конф. (5–6 апреля 2018 г., г. Москва). М.: Известия ИППО, 2018. С. 42–47.
- Двойнин А.М., Буланова И.С. Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 3–15.
- Драгалина-Черная Е.Г. Парадокс индоктринации в логике социального софтвера // РАЦИО.ru. 2013. № 11. С. 75–94.
- Савенков А.И. Индоктринация личности // Развитие личности. 2006. № 1. С. 53–61. № 2. С. 46–60.
- Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 345–360.
- Armstrong L. If this is indoctrination, we are all indoctrinated // Theory and Research in Education. 2022. Vol. 20 (3). Pp. 272–288. <https://doi.org/10.1177/14778785221143770>
- Bakhurst D. Foreword // A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations. Ed. by M.A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. v–xii. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6>
- Barrow R., Woods R. An Introduction to Philosophy of Education. London, New York: Routledge, 2006. 200 p.
- Bowell T. Wittgenstein on Teaching and Learning the Rules: Taking Him at His Word // A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations. Ed. by M. A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. 643–657. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_42
- Coliva A. Moore and Wittgenstein: Scepticism, Certainty, and Common Sense. Basing-stoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- Copp D. Moral education versus indoctrination // Theory and Research in Education. 2016. Vol. 14 (2). Pp. 149–167. <https://doi.org/10.1177/147787851665656>
-

-
- Dahlbeck J. Becoming Virtuous: Character Education and the Problem of Free Will // *International Handbook of Philosophy of Education*. Ed. by P. Smeyers. Singapore: Springer, 2018. Pp. 921–936. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_65
- Flew A. Indoctrination and doctrines // *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. Ed. by I.A. Snook. London, Boston: Routledge & Kegan Paul, 2010. Pp. 52–71.
- Garrison J.W. The paradox of indoctrination: a solution // *Synthese*. 1986. Vol. 68 (2). P. 261–273.
- Giesinger J. Free Will and Education // *Journal of Philosophy of Education*. 2010. Vol. 44 (4). Pp. 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Hábl J. The problem of indoctrination, with a focus on moral education // *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*. 2017. Vol. 7 (3–4). Pp. 187–198. <https://doi.org/10.1515/ebce-2017-0014>
- Hand M. Moral education and indoctrination: replies to John White and John Tillson // *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 16 (3). Pp. 368–377. <https://doi.org/10.1177/1477878518784588>
- Hanks C. Indoctrination and the space of reasons // *Educational Theory*. 2008. Vol. 58 (2). Pp. 193–212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- Hare W. *Open-mindedness and Education*. Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press, 1983. 166 p.
- Heidegger M. *Platons Lehre von der Wahrheit* // Heidegger M. *Cesamtausgabe*. Band 9. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag, 2000. S. 203–238.
- Huttunen R. Habermas and the Problem of Indoctrination // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Ed. by M.A. Peters. Singapore: Springer, 2017. Pp. 953–963. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Macmillan C.J.B. “On Certainty” and indoctrination // *Synthese*. 1983. Vol. 56 (3). Pp. 363–372.
- Merry M.S. Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm // *Theory and Research in Education*. 2018. Vol. 16 (2). Pp. 162–178. <https://doi.org/10.1177/1477878518779668>
- Moyal-Sharrock D. The Animal in Epistemology: Wittgenstein's Enactivist Solution to the Problem of Regress // *International Journal for the Study of Skepticism*. 2016. No. 6. Pp. 97–119. <https://doi.org/10.1163/22105700-00603003>
- Moyal-Sharrock D. *Understanding Wittgenstein's On Certainty*. London: Palgrave Macmillan, 2004. 250 p.
- Peters M.A. Subjectivity After Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher // *A Companion to Wittgenstein on Education*. *Pedagogical Investigations*. Ed. by A. Peters, J. Stickney. Singapore: Springer, 2017. Pp. 29–42. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_2
- Peters R.S. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin, 1966. 333 p.
- Rhees R. *Wittgenstein's On Certainty: There – Like our life*. Oxford: Blackwell, 2003. 195 p.
- Standish P. Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education // *Philosophical Investigations*. 2018. Vol. 41 (2). Pp. 223–240. <https://doi.org/10.1111/phin.12198>
- Stroll A. *Moore and Wittgenstein on Certainty*. New York: Oxford University Press, 1994. 196 p.
- Tan C. Confucius // *International Handbook of Philosophy of Education*. Ed. by P. Smeyers. Singapore: Springer, 2018. Pp. 91–101. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_9
- Tan C. *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 132 p.
- 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. Vol. 51 (1). Pp. 38–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Wareham R. J. Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence // *Theory and Research in Education*. 2019. Vol. 17 (1). Pp. 40–61. <https://doi.org/10.1177/1477878518812033>
- White J. Moral education and education in altruism: two replies to Michael Hand // *Journal of Philosophy of Education*. 2016. Vol. 50 (3). Pp. 448–460.
- White J. Moral education and the limits of rationality: a reply to John Tillson // *Theory and Research in Education*. 2017. Vol. 15 (3). Pp. 339–345.
- Williams M. *Wittgenstein, Mind and Meaning. Toward a social conception of mind*. London, New York: Routledge, 2002.
- Wittgenstein L. *On Certainty*. Oxford: Basil Blackwell, 1969. 180 p.
- Zrudlo I. Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education // *Theory and Research in Education*. 2021. Vol. 19 (2). Pp. 185–203. <https://doi.org/10.1177/14778785211016322>
-

References

- Armstrong, L. (2022). If this is indoctrination, we are all indoctrinated. *Theory and Research in Education*, 20(3), 272–288. <https://doi.org/10.1177/14778785221143770>
- Bakhurst, D. Foreword. In M. A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. v–xii). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6>
- Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education*. London, New York: Routledge.
- Bowell, T. (2017). Wittgenstein on Teaching and Learning the Rules: Taking Him at His Word. In M. A. Peters, J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. 643–657). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_42
- Coliva, A. (2010). *Moore and Wittgenstein: Scepticism, Certainty, and Common Sense*. Basing-stoke: Palgrave Macmillan.
- Copp, D. (2016). Moral education versus indoctrination. *Theory and Research in Education*, 14(2), 149–167. <https://doi.org/10.1177/147787851665656>
- Dahlbeck, J. (2018). Becoming Virtuous: Character Education and the Problem of Free Will. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 921–936). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_65
- Dragalina-Chernaya, E. G. (2013). The paradox of indoctrination in the logic of social software. *RATIOn.ru*, (11), 75–94. (In Puss.)
- Dvoynin, A. M. (2018). Indoctrination in a Pedagogical Context. In *A child in the modern educational space of a metropolis. Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference (April 5–6, 2018, Moscow)* (pp. 42–47). Moscow: Izvestiya IPPO. (In Puss.)
- Dvoynin, A. M., & Bulanova, I. S. (2020). Psychology of indoctrination: approaches and modern research directions. *Voprosy psikhologii*, (4), 3–15. (In Puss.)
- Flew, A. (2010). Indoctrination and doctrines. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 52–71). London, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Garrison, J. W. (1968). The paradox of indoctrination: a solution. *Synthese*, 68(2), 261–273.
- Giesinger, J. (2010). Free Will and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 515–528. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00777.x>
- Hábl, J. (2017). The problem of indoctrination, with a focus on moral education. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 7(3–4), 187–198. <https://doi.org/10.1515/ebce-2017-0014>
- Hand, M. (2018). Moral education and indoctrination: replies to John White and John Tillson. *Theory and Research in Education*, 16(3), 368–377. <https://doi.org/10.1177/1477878518784588>
- Hanks, C. (2008). Indoctrination and the space of reasons. *Educational Theory*, 58(2), 193–212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- Hare, W. (1983). *Open-mindedness and Education*. Kingston, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Heidegger, M. (1993). Plato's doctrine of truth. In Heidegger M. *Time and Being: Articles and Speeches* (pp. 345–360). Moscow: Respublika. (In Puss.)
- Heidegger, M. (2000). Platons Lehre von der Wahrheit. In Heidegger M. *Cesamtausgabe* (band 9, pp. 203–238). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag.
- Huttunen, R. (2017). Habermas and the Problem of Indoctrination. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 953–963). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4>
- Macmillan, C. J. B. (1983). “On Certainty” and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363–372.
- Merry, M. S. (2018). Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm. *Theory and Research in Education*, 16(2), 162–178. <https://doi.org/10.1177/1477878518779668>
- Moyal-Sharrock, D. (2004). *Understanding Wittgenstein's On Certainty*. London: Palgrave Macmillan.
- Moyal-Sharrock, D. (2016). The Animal in Epistemology: Wittgenstein's Enactivist Solution to the Problem of Regress. *International Journal for the Study of Skepticism*, (6), 97–119. <https://doi.org/10.1163/22105700-00603003>
-

-
- Peters, M. A. (2017). Subjectivity After Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher. In A. Peters & J. Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. 29–42). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3136-6_2
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin.
- Rhees, R. (2003). *Wittgenstein's On Certainty: There – Like our life*. Oxford: Blackwell.
- Savenkov, A. I. (2006). Personal indoctrination. *Razvitie lichnosti*, (1), 53–61, (2), 46–60. (In Puss.)
- Standish, P. (2018). Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education. *Philosophical Investigations*, 41(2), 223–240. <https://doi.org/10.1111/phn.12198>
- Stroll, A. (1994). *Moore and Wittgenstein on Certainty*. New York: Oxford University Press.
- Tan, C. (2008). *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tan, C. (2018). Confucius. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 91–101). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_9
- Taylor, R. M. (2017). 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Wareham, R. J. (2019). Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence. *Theory and Research in Education*, 17(1), 40–61. <https://doi.org/10.1177/1477878518812033>
- White, J. (2016). Moral education and education in altruism: two replies to Michael Hand. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 448–460.
- White, J. (2017). Moral education and the limits of rationality: a reply to John Tillson. *Theory and Research in Education*, 15(3), 339–345.
- Williams, M. (2002). *Wittgenstein, Mind and Meaning. Toward a social conception of mind*. London, New York: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1994). On Certainty. In Wittgenstein L. *Philosophical works* (part I, pp. 321–405). Moscow: “Gnozis”. (In Puss.)
- Zrudlo, I. (2021). Moving beyond rationalistic responses to the concern about indoctrination in moral education. *Theory and Research in Education*, 19(2), 185–203. <https://doi.org/10.1177/14778785211016322>

Информация об авторе

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: akr1975@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 10.03.24. Принята к печати 26.03.24.

Information about the author

Alexander E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: akr1975@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 10 March 2024. Accepted 26 March 2024.
