

Philosophy of Education
Философия на образованието

АНАЛИТИЧНА ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО – ИСТОРИЯ, МЕТОДИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Николета Николова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията се занимава с кратък обзор на развитието и перспективите на аналитичната философия на образованието. Първата част на текста проследява историческото развитие и някои основни теми, засегнати в по-значими произведения от привържениците на аналитичния подход. Втората част разглежда основанията за използване на концептуален анализ в сферата на образованието, а последната – нуждата от използване на концептуален анализ при провеждане на изследвания върху образованието в България.

Keywords: analytic philosophy of education; conceptual analysis; educational theory; curriculum

Най-общо, философите на образованието изказват твърдения, свързани с образователни проблеми – например за същността на образованието, за разликите между преподаването, обучението и възпитанието, за подходите при изготвяне на дизайн на емпирично изследване, за спецификата на езика, използван в учебните програми, и неговия логически анализ и пр. Ще се придържам към определението, с което Ричард Питърс и Пол Хърст характеризират дейността на философите на образованието: макар че философията на образованието е диференциран тип дейност в полето на философията, тя все пак не е отделен клон на философията, а дейност от хибриден тип. Философията на образованието обединява тези сегменти от философията, които са релевантни към решаването на основни проблеми в образованието (Peters & Hirst, 1998: 37). Ако философът има интерес към процеса на преподаване например, той може да получи допълнителни знания за човешкото развитие и когнитивни способности, както и за доминиращи концепции във философията на съзнанието и езика; с оглед на изпълнение на очакваните резултати в учебните програми и целите на преподаването той не може да не се обърне към теория на познанието в опит за разграничение между „знание“, „умение“, „убеждение“ и „разбиране“; отношението към обучаващите се, както и тяхната способност за

формулиране на ценностнонормативни предписания, са обект на изследвания в областта на етиката. Заедно всички тези сегменти структурират общата концепция за образование. Проблемът тук обаче не е в даването на ясна дефиниция на дейността на посветилите времето си на философията на образованието, а дали и как твърденията, поставени от тях и в крайна сметка повлияващи образователните практики, са ясни и обосновани. И понеже твърденията се състоят от езикови изрази и в крайна сметка от думи, ще се опитам да очертая значението на концептуалния анализ в съвременната ситуация с образованието и образованието по философия (образователни стандарти и очаквани резултати, учебни програми, образователна теория).

I. Аналитична философия на образованието – история и развитие

Периода, преди аналитичната философия на образованието да стане популярна, философи като Колин Евърс, Патриша Уайт, Рандъл Къран, Харви Сийгъл и Денис Филипс характеризират като наситен с идеологии, различни концептуални рамки, теории и твърдения на привърженици на философски системи (марксизъм, екзистенциализъм, прагматизъм, рационализъм). Дейността на авторите се ограничава до извеждане на последици от философски предпоставки, които са в унисон с водещи философски концепции. От значение е историята на идеите, а тъй наречените „школи“ в западната философия формулират алтернативни решения по важни въпроси, свързани с образованието. Две са следствията от този подход към философията на образованието: 1. философията няма ясна роля в образованието, като подход, и няма връзка с практиката; 2. философията е представена като съвкупност от твърдения, но не като дейност. Изключение от втората част на първото следствие (че философията няма връзка с практиката) правят последователите на прогресивната идея в образованието.

Разбира се, развитието на аналитичната философия на образованието има пряка връзка с развитието на аналитичната философия и лингвистичния обрат във философията. Тук следва да се каже, че има философи, привърженици на аналитичния подход във философията на образованието, повлияни както от Ръсел, логическия позитивизъм и „ранния“ Витгенщайн (ранна аналитична философия), така и от философията на всекидневния език, като анализ на общоприетата употреба на езика, както тя се разглежда от Райл, Остин, „късния“ Витгенщайн и много други. Аналогично, както в случая с аналитичната философия, тези философи се интересуват от смисъла на понятията и убежденията, залегнали в езика на образованието, в стремежа те да бъдат ясно изказани, подредени и прецизно употребени с цел всеобща дискусия между представителите на различни философски системи и с цел проверка на обосноваността и истинността на последните, които, в крайна сметка, структурират доминиращата образователна теория и практика. Докато преди ана-

литичната философия на образованието авторите оценяват съгласуваността на предположения с основополагащи концепции, аналитичната философия в полето на образованието обръща поглед не към водещи доктрини и историята на идеите, а към специфичен метод, с който философията вече запазва своя обособена територия и става разпознаваема като дейност, като подход, а не като схващания и представи за образованието (например списък от нормативни твърдения за това какво трябва да бъде доброто образование).

Въпреки че този подход във философията на образованието става широко известен едва през 50-те години на XX в. в Лондон с трудовете на Ричард Питърс и Пол Хърст, както и с работата на Института по образование към UCL, следва да се посочат и по-ранни и значими разработки в този стил. Най-ранната такава е трудът на Б. Отанел Смит, издаден през 1938 г. в Илинойс, Северна Америка, под заглавието „Логически аспекти на измерването в образованието“ (Curren & Robertson, 2003: 180), в който изследва влиянието на предразсъдъците за разума и обучението върху измерването в образованието. Отанел Смит изиграва основна роля и в движението за критическо мислене в САЩ, тъй като под негово ръководство през 1959 г. Робърт Енис пише своя дисертационен труд върху развитието на тестовете за оценка на критическото мислене, а заедно са съставители на общ сборник от публикации под наименованието „Език и понятия в образованието“. Няколко публикации по философия на образованието и основно в областта на визуализациите в образованието има и Ото Нойрат. През 1942 във Великобритания излиза (а през 1962 и в САЩ) книгата „Истина и заблуда в образователната теория“ на Чарлз Дън Харди, в предговора на която Харди заявява, че настоящото състояние на теорията за образованието съвсем не е задоволително и че най-често противоречията не са между факти или употреба на думи, а имат емотивен характер (Hardie, 1942: ix). Тъй като целта е да се разрешат някои от противоречията в теорията за образованието, концепциите следва да се представят в изчистен вид, за да се анализират прецизно и по този начин да се провери дали твърденията им са обосновани. Последователно, в отделни глави, Харди проследява развитието на три теории – теорията за естественото учене; теорията за обучението чрез инструкции и теорията за учене чрез практически ситуации в живота. Примерът с предписанието за развитие на детето съобразно природата и съответно критиката, отнесена към него, са известни на публиката. Привържениците на теорията за естественото учене спекулират с езика и отъждествяват образованието с естествен, спонтанен процес в природата, на който „градинарят“ учител не бива да пречи, пропускайки фундаментални факти около човешкото развитие, които нямат нищо общо с жизнената форма на семенните растения. Давам друг пример от книгата на Харди с Експерименталното училище, основано от Джон Дюи през 1894 г. към Чикагския университет. Да се верифицира една образователна теория, означава да се направи експериментална проверка

на първоначално дедуцирани следствия от нея. Но цяла образователна теория не може да се тества само в рамките на училището, защото образованието не касае единствено обучението в училище. В такъв смисъл, няма записи и доклади от Експерименталното училище, които да проследяват развитието на ученика след училищния период, нито се показва връзката между живота след училище и този в училище (Hardie, 1942: 65). „Експериментът“ с училището на Дюи в никакъв случай не може да се нарече „научен експеримент“ в строгия смисъл на понятието. Той приключва с конструирането на теория за образованието, която претендира да обясни наличието на някои факти от действителността, но без да може да обясни причинно-следствената връзка между отделни явления, и поради това съществува като възглед или нормативно предписание. Това обаче, от което се нуждаят образователните практики, не са насоки или ориентири, а емпирични изследвания, на които да се крепят твърденията на педагози, философи и учители. Харди посочва и други противоречиви твърдения, свързани с обучението по аритметика в училище (смятане чрез ползване на еднородни обекти от средата) и с обучението чрез излагането на последствията от нашите постъпки например, като показва, че следствията от тези твърдения не могат да бъдат образец за издържана и обоснована практика в образованието.

Същинската част от аналитичния подход в образованието през втората половина на XX в. е представена от трите най-влиятелни фигури в областта – на Израил Шефлър в Харвард, на Ричард Питърс и Пол Хърст в Лондон. Този модел на философия е повлиян от късния Витгенщайн – философия на всекидневния език. Принцип за лингвистичния анализ е, че значението на думата е нейната употреба в езика (Wittgenstein, 1988: 162). И тъй като според Витгенщайн *x* разбира смисъла на един езиков израз тогава, когато може да играе езиковите игри, в които изразът участва, целта на аналитичните философи е изясняване на общоприетата употреба на понятията, включени в теорията и практиките на образованието, които са неясни и проблематични, като проблематичността им допълнително се увеличава поради специфичния смисъл, който всяка философска школа влага в тях. Такива понятия например са „преподаване“, „образование“, „нагласа“, „избор“, „индоктринация“, „автономия в образованието“, „цели на образованието“, „мотивация“, „образователна теория“ и пр. Това, което обединява тези философи, е неутралният, антиисторицистки подход – концептуалният анализ, обвързан с конкретни проблеми в полето на образователната практика. Но аналитичната философия на образованието не се ограничава само до използването на този метод. Мнозина от авторите имат публикации в областта на етическите изследвания, както и приноси в преподаването и теорията за ценността на образованието (Томас Грийн, Джон Уайт). Самият Питърс също споделя подобни интереси. Така според Шефлър целта на образованието е насърчаването и развитието

на рационалността (Scheffler, 1989: 1) в смисъла на разбиране и в смисъла на „критическо мислене“, проявяващо се в търсене на основания, което утвърждава и поставя под съмнение чуждите и собствените концепции. Критическото мислене е идеалът на демократичното образование. От своя страна, посочва Шефлър, концептуалният анализ е връзката между философията и образованието, но макар незаменим, той не е достатъчен, защото анализ се прави върху наличен материал – материал, който обхваща общия свят на знанието и практиката. Така философията може да изясни понятия и да подобри практиката, практиката да обогати теорията, като самата практика не трябва да остава без теоретична рефлексия.

Ричард Питърс също не ограничава философията до приложението на концептуалния анализ. В началото на текста поясних, че философията на образованието според дефиницията, която Питърс дава, е хибрид между няколко дисциплини, поради което е допустима употребата на нормативноценностни твърдения например (за разлика от възгледа на Чарлз Харди, за когото те нямат познавателно съдържание). Анализът на понятието за образование, като инициация в достойна форма на живот, както и ключовата публикация на Питърс „Образованието и образованият човек“ са особено влиятелни през 70-те години. Питърс разграничава две употреби на понятието – широка, в смисъл на всяка дейност като „трениране“ и „възпитание“, и по-тясна – образование като ценност, като когнитивна зрелост, включваща и знания, и разбиране за принципите на концептуалните рамки. Питърс обръща внимание на втората употреба в своя анализ. Специфичното тук е, че „да бъдеш образован“, се описва не като асимилиране на специализирани знания или развитие на професионални умения (образованият може да притежава и такива умения), още повече че последните може въобще да нямат образователна стойност. Образованият човек променя възгледа си за живота въз основа на придобитите знания и разбиране, тоест образованието влияе върху светогледа и цялостното организиране на опита и познанието на индивида, което, в крайна сметка, резултира в обучение и посвещение заради самата ценност на образованието (Peters, 2010: 8). Така обаче Питърс прави диференциация между „образование“ и „образован човек“, която е напълно приемлива и не контрастира с нашата употреба на понятията – ние говорим за „специализирано образование“, за „общо образование“ и често конкретизираме сферата на образование (медицинско, физкултурно), но не наричаме всички хора, обучаващи се в полето на медицината, „образовани“. Част от последните вероятно посещават лекции и практики, но това не са достатъчни условия за компетентност, добри резултати и добродетели, като „учене заради самото учене“, нито за положителна промяна в начина на живот. Разбира се, тук има допълнителни спецификации, произтичащи главно от английския език, на който Питърс работи, което прави анализа културно специфичен. От друга страна, на места може да се

забележи превесът на разбирането в анализа на понятието за образован човек. Питърс не отрича ролята на знанието. Но от тази концепция в такъв случай не можем да изключим разбирането на неистинни изречения като основание за приписване на предиката „е образован“ на *x*. Все пак основната критика към подобна концепция произтича от проблематичното според нея приписване на предикат „е образован“ на ерудирани тесни специалисти (инженери, ядрени физици и пр.), които обаче не изпълняват горепосочените условия (променяне на възгледа за живота; посвещение заради ценността на образованието). Във втората част от текста ще представя няколко основания за прилагането на концептуален анализ, които Питърс и Хърст също представят в защита на подхода, вземайки под внимание подобна критика.

Всекидневните и строго теоретичните понятия попадат в полето на езика на образованието, който, като цяло, не е тясно специализиран. Целта на аналитичния подход в образованието е понятийна яснота, търсене на необходими и достатъчни условия за обосноваване на твърденията. Това се прави не с цел да се разменят убеждения, а с цел да се изградят здрави теории и с цел провеждане на обща дискусия между привържениците на отделни школи, което налага кохерентни употреби на езика, прозрачност, общодостъпност и е превенция срещу лингвистични спекулации. Функцията на образователната теория е обяснителна, на първо място. Изграждането ѝ, структурата и обосноваването – аспекти, които са взаимосвързани, могат да се интерпретират чисто технически, от една страна, или като комплекс от противоречиви, взаимно изключващи се твърдения, от друга. На тези две противоположни позиции застават съответно Дан О'Конър и Пол Хърст. Ако теорията се занимава с формулирани и обосновани принципи за ред практически дейности, за О'Конър тя има по-скоро формата на хипотеза или набор от логически свързани хипотези и е обоснована само когато са приложени експериментални открития към образователната практика. За Хърст обаче тази научна форма на теорията не е адекватна в образованието, защото образованието е поле, в което освен науката попадат и ценностите, както и убеждения без строго научен характер. Дебатите за целите и средствата на образованието следва да попадат вътре в самата образователна теория и да не се игнорират. Хърст не разбира образователната теория като смесица от твърдения. Изясняването на логиката на образователната практика е дълъг, последователен процес по пътя към изработването на рационални основания (Hirst, 1998: 136). Дисциплини от различен характер проявяват интереси към образованието, но внасят в образованието специфични дискурси – някои от питанията са философски, други изискват познание по психология. Отговорите, формулирани в такъв дискурс, не са универсални и касаят определен концептуален апарат. Всички дисциплини са в процес на развитие. Ако педагогът или изследователят разбира проблема, няма причина да не действа рационално. Това се отнася и за обществото. Но

разбирането не е постижимо в сферата на частното знание на дисциплините. Хърст, в подкрепа на разграничението на Райл между „знание как“ и „знание, че“, се обявява против рационалистичния принцип обосноваването на всяка дейност да бъде въпрос за обосноваването на който и да е принцип на самата теория. Рационалните действия всъщност често предшестват принципите, а последните могат и трябва да бъдат размисъл върху самите практики. Практиките могат да бъдат изяснени с участието ни в тях, като форма на социален живот. Практическите принципи трябва да се извлекат от практиката, а не да бъдат самостоятелна теоретична основа. Дискурсът, в който трябва да се работи, е този за всекидневните практически дейности, в които работят различни групи практики. Термините, убежденията, принципите, трябва да бъдат представени с коректно описание на понятията и категориите, с които практиките ще оперират при критиката и обсъждането на настоящата практика. В противен случай принципите се оказват неприложими към практиката – нещо, което забелязваме и днес по отношение на общото образование в България и над което групи от учители и изследователи дискутират на конференции, симпозиуми и форуми, свързани с добри педагогически практики.

Както кратките изложения демонстрират, общото между аналитичните философи съвсем не е въпрос за светоглед и симпатия към общи убеждения, а разбирането на философията, и по-специално на концептуалния анализ като дейност, с която философията отрежда своята роля в изясняването и решаването на проблеми в образованието. Тези и още други теми са обект на интерес от страна философи, прилагащи аналитичния подход. През 70-те години действително се отбелязва спад на влиянието на аналитичната философия на образованието, продиктуван от някои критики към метода – фокусира се върху детайли, не е от помощ в теорията и практиката; анализира само определени употреби и не се насочва към по-универсални принципи от нормативен и регулативен характер. Автори като Колин Евърс виждат алтернативи на аналитичния подход в движението на натурализма и критическата теория, като вид постаналитични разклонения (Evers, 1998: 125 – 129). Сред съвременните привърженици на подхода, макар видоизменен, са Джон и Патриша Уайт, както и Харви Сийгъл.

II. Концептуалният анализ в полето на образованието

Както традиционно се приема, и в аналитичната философия на образованието концептуалният анализ се схваща като анализ на езиковите употреби – думи, понятия, изказвания. На първо място, дефиницията на понятието като мисловен образ или образец не се приема от аналитичните философи. Когато казвам, че „имам понятие за „вина“, не е необходимо да си представям навел глава ученик в директорския кабинет заради физическа саморазправа например. Практикуващите в областта на логопедията, занимаващи се с деца със специални потребности, също нямат предвид, че децата „нямат понятие“

тогава, когато нямат изградени „мисловни образи“, защото така или иначе, те няма как да го знаят. Какво се случва в действителност с дете, когато логопед твърди, че то има понятие за „количество“? Обикновено под израза „*x* няма понятие за *Y*“ се има предвид, че съответното лице не може да разбере употребата на думите в контекст и не може да реагира адекватно на казаното/прочетеното, че не може да оперира с думите, да отговаря адекватно на зададени въпроси или да сортира предмети според вида им, както и други сходни задачи. Възможно е дори *x* да разбира смисъла на думите, без да има способност да говори, стига поведението му да е адекватно (например да затвори вратата, когато бъде инструктиран да го направи или да прибере само жълтите топчета в кутията). Така, бихме заявили, че имам понятие за „вина“, ако мога да го свържа с „престъпление“, „присъда“, „морал“ и др. в смислено изказване. Отсъствието на способността за използването на думи обаче за Хърст и Питърс не означава, че човек „няма понятие“, тоест условието е достатъчно, но не необходимо. Общият критерий за приписване на притежание на понятие по-скоро реферира схващане на принцип, на база на който нещата/думите могат да се класифицират и да се употребяват адекватно, без „имането“ на понятие да е идентично с него (Peters & Hirst, 1998: 29). Анализът на понятията търси принципа, на база на който те се употребяват в езика, като стига до нуждата от експлициране на необходими и достатъчни условия за употреба. В полето на образованието обаче дефиниции в строг смисъл са невъзможни, поради което изследователите се ограничават само до слаби такива. Защо това е така? Защото всекидневният език е форма на живот (Peters & Hirst, 1998: 31), съответно не е статичен, а динамичен и изменящ се, а образованието се описва и развива в условията на този език. Питърс и Хърст извеждат две характеристики на анализа: 1. не извежда дефиниции на стереотипен принцип; 2. обяснява понятията само във връзка с други такива. Така всъщност концептуалният анализ устоява на критиката, която Ейбрахам Едел отправя към аналитичната философия като към „школа“ с всички философски недостатъци (Edel, 1998: 41) – не интегрира емпиричното, нормативното и контекстуалното в самия метод. Представителите нямат предвид употреба на думи, премълчавайки значението на контекста, защото употребата на думи е целенасочена и има различни функции. Питърс и Хърст дават пример с израза: „Детето има нужда от любов“. С него не просто се предава информация. С него се указват стандарти за отглеждане и възпитание. Връзката с други думи в изказвания също зависи от контекста. Те изхождат от аргумента за несъществуването на частен език на Витгенщайн – няма „частни“ понятия. Понятията са резултат от социалния живот на дадена група. Разминавания в смисъла има, но те не опровергават смисъла на самия метод – по-добро разбиране за приликите и разликите, по-ясно разграничение между понятия, след като такива има и хората ги използват за различни практически цели. Остава обаче въпросът за какво служат

в образователната теория подобни разграничения и изяснявания, ако отвъд метода няма други задачи. Следващата, и по-важна, задача е да се решат проблеми в образованието, с което се пристъпва към обща дискусия. Например не може да припишем на ученик проява на критическо мислене, ако не сме наясно със значението на термина „критическо мислене“. Анализът ще вземе предвид основните и някои периферни случаи на критическото мислене, ще се очертаят прилики и разлики между критическо и аналитично мислене и ще се посочат контрапримери, след което анализът ще се използва както за теорията, така и за практиката в сферата на образованието и обучението. Анализът може да се „провали“ единствено ако предварително сме допуснали, че нещата имат същност, която е неизменна, и търсим силна дефиниция.

III. Възможни приноси на аналитичния подход в образованието

В тази част на текста ще се ограничи само до изброяване на важни и възможни според мен приноси на прилагането на концептуалния анализ за разрешаване на някои образователни проблеми. На първо място, следва да се вземе под внимание фактът, че езикът на образованието наистина не е изчистен от концептуални неясноти и в него присъстват твърдения, характерни за различни дискурси, което затруднява дискусии между теоретици, практики, както и между теоретици и практики. В сферата на оценяването например от полза ни е анализът на понятия като „критическо мислене“, което вече споменах, а също и на „грамотност“, „образованост“, „автономност“, „креативност“. Дали анализа на твърдения и раздробяването на сегменти можем да разглеждаме като поведение, идентично на критическо мислене? Отговорът ще помогне не само в ориентацията за поставяне на оценка на ученическите постижения, но и за разработката на изследвания, търсещи причинно-следствени връзки между преподаване и очаквани резултати – дали това, което мерим, е „критическо“ мислене; дали то действително е продукт на обучението по съответните дисциплини?

Ще се придържам към документите, регулиращи и уреждащи отношенията, свързани с училищното образование в България. Законът и учебните програми изобилстват от термини с двусмислено значение. Пример от раздел III. Цели на предучилищното и училищното образование от Закона за предучилищното и училищното образование е:

Чл. 5. (1) Основните цели на предучилищното и училищното образование са:

3. придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности.¹⁾

Не можем да разработим дейности и занятия за придобиване на компетентности, без да знаем значението на „компетентност“. Още по-трудно е да дадем дефиниция за „личностна реализация“ и „активен граждански“ живот, но не

можем да бъдем сигурни и какво имат предвид авторите на текста – дали визират реализирането на граждански права, индивидуалността на ученика, неговата обща грамотност, или участие в социалния живот на общността (както и формата на участие). Няма основания анализът на тези понятия да се счита за отвлечено и дребнаво занимание, защото в зависимост от интерпретацията се описва степента на реализиране на целите на образованието.

В учебната програма по философия за осми клас са залегнали ред термини, като „рефлексия на групови процеси“, „лично отношение“, „нагласи“, но употребата им далеч не е обяснена.²⁾ Редно е да се проведат бъдещи изследвания върху езика, за да има ориентиран стандарт за оценяване. Стандарт, който в момента липсва и липсата му затруднява най-вече учителите, които освен че изпитват несигурност в правилността на собственото си оценяване, не могат да формулират ясни изказвания за това какво поведение се изисква от ученика за получаването на добри и отлични оценки, което пък нарушава взаимодействието между учител и ученик. Например „рефлексия на групови процеси“ е понятие, основно употребявано на семинари по групова динамика, но общоприетата му употреба не е изведена и то може да означава преживяване на груповата динамика и размисъл върху нея, оценка на груповата работа или рефлексия на собственото участие в група; не са ли експлицирани условията за употреба, диагностичната скала се проваля и се превръща в указател за субективни интерпретации. Страдат обаче и елементи, които въобще не са въпрос на административно оформление на учебния процес и на документация, например самооценката на учителя за учебния процес. Тези и други проблеми изискват незабавни реакции на педагогическата и философската общност.

Концептуалният анализ присъства като форма на образователно изследване, обособено в три части: концептуална интерпретация (или същинският концептуален анализ), концептуално развитие, предназначено да защити понятийна структура или концепция и оценка на тази концептуална структура, която цели да определи адекватността на концептуалните структури. Тези структури изследователят рамкира, за да проведе други изследвания или проекти, свързани с либерално образование, мултикултурно образование, развитие в образованието и пр. (Coombs & Daniels, 1991: 28).

В стила на Чарлз Харди ще си позволя да очертая още някои теоретични, или по-общо – концептуални двусмислици, които широк кръг от хора приемат за адекватни и симпатизират на различни „педагогически движения“ без критично отношение. Едно от тези поетични и със сигурност необосновани твърдения е, че всяко агресивно дете всъщност не е обичано достатъчно, както и че страхливите деца са тези, които обществото не подкрепя. Подобни генерализации със сигурност не подминават уважението към правата и личността на детето, но водят до това широк кръг от хора да приписват пейоративни преди-

кати на родители и настойници. Случаи на хиперактивно поведение с дефицит на вниманието и патологични прояви от аутистичния спектър показват, че проявите на страх и агресия в редица случаи изобщо не се дължат на взаимодействието с родител, а на дисфункции в мозъка и поражения в лимбичната система, вследствие на което специалист приписва предиката „агресивен“ на субекта, чието поведение отговаря на редица условия, като склонност към самонараняване, безпринципно използване на физическа сила и унищожаване на предмети от обкръжението. Основанието, че става въпрос само за деца в норма, въобще не е достатъчно. Такива твърдения не са сензитивни към контекста, но те са и псевдонаучни, защото претендират да прокарват ясна, неоспорима връзка между поведението на обкръжението и агресивното поведение на индивида – нещо, което дори медицински лица не могат да направят в XXI в. с ЯМР и ФЯМР.

В заключение, споделям необходимостта от повече преводи на аналитични текстове по философия на образованието, които да се ползват за академични цели, и отново потвърждавам значителната нужда от концептуален анализ и прецизност при употребата на термини от образователната общност, без значение дали те касаят пряко административни въпроси, наредби и учебни програми, практики и преподаване или теоретични изложения, за да не се разчита на самоочевидност и предпоставено изначално взаимно разбиране. Дори в полето, в което образователният език е строго специализиран, неговото „декодиране“ не може да мине без употреба на всекидневен език, който служи и за постигане на по-широко и подобро разбиране и дава възможност за решения на актуални въпроси.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
2. Учебна програма по философия за VIII клас (Общообразователна подготовка), МОН

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Wittgenstein, L. *Filosofski izsledvaniya* (1953) V: *Ludwig Wittgenstein: sabrani sacheniya* (prev. Nikolay Milkov). Sofia: Nauka i izkustvo, 1988 [Витгенщайн, Л. *Философски изследвания* (1953). В: *Лудвиг Витгенщайн: събрани съчинения* (prev. Николай Милков). София: Наука и изкуство, 1988]
- Coombs, J.R. & Daniels, L.B. (1991). *Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis* (pp. 27 – 42). In: Short, E. (ed). *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany: State University of New York Press.

- Curren, R. & Robertson, E. & Hager, P. (2003). The Analytical Movement (pp. 176 – 191). In: Curren, R. (ed). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Edel, A. (1998). Analytic Philosophy of Education at the Crossroads (pp. 39 – 60). In: Hirst, P., White, P. (Eds.). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1. London: Routledge.
- Evers, C. (1998). Analytic and Post-Analytic Philosophy of Education: Methodological Reflections (pp. 120 – 132). In: Hirst, P. & White, P. (Eds). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1. London: Routledge.
- Hardie, Ch. D. (1942). *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge: The University Press.
- Hirst, P. (1998). Educational Theory (pp. 135 – 152). In: Hirst, P. & White, P. (Eds). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol.1. London: Routledge.
- Peters, R. S. (2010). Education and the Educated Man (pp. 2 – 13). In: Dearden, R. F., Hirst, P. H. & R. S. Peters (Eds). *Education and the Development of Reason*, vol. 8. London: Routledge.
- Peters, R. S. & Hirst, P. (1998). Education and Philosophy (pp. 27 – 38). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol. 1. London: Routledge.
- Scheffler, I. (1989). *Reason and Teaching*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

ANALYTIC PHILOSOPHY OF EDUCATION – HISTORY, METHODS AND PERSPECTIVES

Abstract. This article is concerned with a short review of the development and the perspectives of the analytic philosophy of education. The first part of the text describes the historical development of the movement and some of the basic topics involved in the major works of the supporters of the analytical approach. The second part examines the reasons for using conceptual analysis in the field of education, and the latter – the need to apply conceptual analysis in conducting research on education in Bulgaria.

✉ **Ms. Nikoleta Nikolova, Assist. Prof.**
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: nikoletanikolova1@gmail.com