

Научная статья
УДК 165 + 37.01
EDN: DPHEIA
DOI: 10.35231/18186653_2025_1_72



Эпистемология образования: структура и цели

С. А. Гершунин

*Национальный исследовательский университет «МИЭТ»,
Зеленоград, Москва, Российская Федерация*

Введение. Предметом рассмотрения является эпистемология образования. Цель работы состоит в её систематизации и представлении актуальной структуры. Применяются системный подход и общенаучные методы – анализ, синтез, абстрагирование и обобщение исследуемого материала.

Содержание. Проведен анализ и охарактеризовано текущее состояние исследований, проводимых на стыке современной эпистемологии и философии образования. В развитии научного дискурса эпистемологии образования было выделено три ключевых исследовательских направления: первое занимается эпистемологическим анализом понятия «образования», второе – осмыслением познавательных целей образования, третье – исследованием соотношений практики образования с процессами познания. В рамках второго направления рассмотрены цели образования, ориентированные на: а) обретение эпистемических благ; б) формирование навыков; в) развитие познавательного характера личности. В рамках третьего направления затронуты вопросы о роли преподавательского убеждения, ученического доверия и значимости «знаний-что» и «знаний-как» в контексте образовательных программ. Выявлены эпистемологические основания понятий «обучение» и «преподавание», подчеркнута значимость эпистемического убеждения, авторитета и ответственности учителя по отношению к учащимся, затронуты проблемы соотношения «знаний-что» и «знаний-как» на макро- и микроуровне, а также рассматриваемые в рамках третьего направления вопросы индоктринации, мультикультурализма и места необщепризнанных точек зрения в содержании учебных программ.

Выводы. В статье предложена модель актуальной структуры эпистемологии образования и рассмотрена возможность введения её в отечественный философский дискурс. Отмечено, что анализ познавательных аспектов образования имеет ключевое значение, так как его результаты определяют место образования в познании вместе с механизмами его получения. Установлено, что познавательные цели образования находят обоснование в эпистемологии образования, что плодотворно сказывается на понимании сущности педагогического процесса и его эффективности в достижении избранных целей.

Ключевые слова: эпистемология образования, философия образования, познавательные цели образования, критическое мышление, эпистемическое убеждение, эпистемический авторитет, эпистемология добродетелей, обучение, преподавание.

Для цитирования: Гершунин С. А. Эпистемология образования: структура и цели // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 1. – С. 72–88. DOI: 10.35231/18186653_2025_1_72. EDN: DPHEIA

Original article
UDC 165 + 37.01
EDN: DPHEIA
DOI: 10.35231/18186653_2025_1_72

Epistemology of Education: Structure and Goals

Sergej A. Gershunin

*National Research University of Electronic Technology,
Zelenograd, Moskva, Russian Federation*

Introduction. The subject of the article is the problem area of epistemology of education. The aim of the paper is to systematize it and present its actual structure. The purpose of the research was achieved within the framework of the system approach by means of general logical methods of research – analysis, synthesis, abstraction and generalization of literary sources.

Content. The article analyzes and characterizes the current state of research conducted at the intersection of modern epistemology and philosophy of education. In the development of scientific discourse of epistemology of education, three key research directions have been identified: the first one deals with the epistemological analysis of the concept of "education", the second one – with the comprehension of epistemic aims of education, the third one – with the study of correlations between the practice of education and processes of cognition. The second direction considers approaches to the definition of educational goals focused on: a) acquisition of epistemic goods; b) formation of skills; c) development of intellectual character. Within the framework of the third direction the questions about the role of teachers' testimony, students' trust and the significance of "knowledge-that" and "knowledge-how" in the context of educational programs are mentioned. The author considers the epistemological bases of the concepts of "learning" and "teaching", emphasizes the significance of epistemic belief, authority and responsibility of the teacher in relation to students, touches upon the problems of the correlation of "knowledge-that" and "knowledge-how" at the macro- and micro-levels, as well as the issues of indoctrination, multiculturalism and the place of marginalized points of view in the curriculum content considered within the framework of the third direction.

Conclusions. The scientific novelty of the article consists in the presentation of the actual structure of the problem area of epistemology of education and, as a consequence, its introduction into the domestic philosophical discourse. It is noted that the analysis of epistemological aspects of education is of key importance, as its results determine the place of education in cognition together with the mechanisms of its acquisition. It is established that the epistemic aims of education in its justification find a strong support in the epistemology of education, which has a positive impact on our understanding of the essence of the educational process and its efficiency in achieving the chosen aims.

Key words: epistemology of education, philosophy of education, epistemic aims of education, critical thinking, epistemic belief, epistemic authority, virtue epistemology, learning, teaching.

For citation: Gershunin, S. A. (2025) Epistemologiya obrazovaniya: struktura i tseli [Epistemology of Education: Structure and Goals]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 1. Pp. 72–88. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_1_72. EDN: DPHEIA

Введение

На сегодняшний день, среди философов образования аналитической школы [18; 4] и др. активно развивается идея о том, что исследовательские области современной эпистемологии и философии образования во многом взаимосвязаны. Так, если эпистемологи размышляют над вопросами целесообразности познания, схватываемого в понятиях «эпистемологической ценности», «интеллектуальной добродетели» и пр., то философы образования думают над тем, развитием каких когнитивных благ и черт образование вообще должно заниматься [4]. Можно заключить, что стремления ученых в поисках ответов на вопросы о целях познания и целях образования как бы сливаются воедино. Поэтому представляется весьма перспективным искать ответы на вопросы о сущности, назначении и эффективном воплощении образования с опорой на современные философские дискурсы, развиваемые как в рамках эпистемологии, так и философии образования [18]. Это же естественно относится и к вопросу об эффективном воплощении, так называемых, «образовательных технологий», ответ на который, на наш взгляд, также стоит искать на стыке эпистемологии и философии образования.

Итак, ёмко определить область эпистемологии образования можно как философское направление, в рамках которого «поднимаются и рассматриваются эпистемологические вопросы, касающиеся природы, целей и практики образования» [18, с. 1]. К ключевым вопросам данной области можно отнести следующие: что такое образование и каковы его познавательные цели; в какой мере образовательная деятельность соотносится с познавательной.

Стоит отметить, что на текущий момент в научном дискурсе область эпистемологии образования представлена довольно немногочисленной литературой. Последняя обзорная статья [4], посвященная данной области, датируется 2015 годом. В ней Дж. Картер и Б. Котзи обобщили довольно обширный пласт имеющихся на тот момент работ по философии образования, рассматривающих проблемы образования с эпистемологической точки зрения. В частности, к первой научной работе в области эпистемологии образования они относят сборник статей [5], в который вошли работы авторитетных учёных, занимающихся исследованиями на стыке эпистемологии и философии образо-

вания. Впоследствии весь накопленный с тех времен материал по данной проблематике тщательно проанализировала Л. Уотсон [18], а к 2018 г. появились первые энциклопедические статьи [15; 16], выделившие эпистемологию образования в отдельное направление в рамках философии образования наравне с социальной эпистемологией и эпистемологией добродетелей. С тех пор, как показывает анализ литературных источников, не публиковалось более фундаментальных, системно организуемых работ по тематике эпистемологии образования. Как и ранее было отмечено [4], на сегодняшний день отсутствуют полноценные монографии или учебники по данной тематике. Современная научная литература в этой области представлена преимущественно журнальными статьями [10; 11; 12; 17]. На наш взгляд, область эпистемологии образования заслуживает гораздо большего внимания, так как она представляется весьма перспективной при решении насущных проблем современного образования и даже может «претендовать на то, чтобы выступать в качестве философской основы образования будущего» [1, с. 40]. Однако для развития образовательной теории посредством теории, разрабатываемой в рамках эпистемологии образования, прежде всего, необходимо иметь возможность сопоставлять их концептуальные сферы. Для этого структура проблемной области последней, зародившейся сравнительно недавно, должна быть явным образом очерчена. Поэтому цель настоящей статьи состоит в структурировании проблемной области эпистемологии образования и изложении её актуального состояния. Реализация данной цели осуществлялась в рамках системного подхода посредством общелогических методов исследования: анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения.

На основе анализа и обобщения литературных источников, упомянутых ранее, можно утверждать, что в целом проблемная область эпистемологии образования представляется тремя тесно взаимосвязанными друг с другом исследовательскими направлениями.

Содержание исследования

В рамках **первого направления** ученые занимаются философским анализом понятия «образование» через концептуальную призму современной теории познания. Под обра-

зованием здесь прежде всего подразумевается социальная система, выполняющая функции снабжения знаниями членов общества, а также их накопления, систематизации, оценки и интерпретации. Знанию в данной трактовке отводится ключевая роль, в связи с чем все сопутствующие ему эпистемологические вопросы – истинности и обоснованности знания, его природы и источников и т. п., обретают особое значение при анализе концепций образования и, как следствие, представляют особый интерес для исследований в рамках эпистемологии образования.

Понятие «образование» многогранно и при его анализе, как правило, исходят из его общепринятых трактовок: с одной стороны, как системы учреждений, обеспечивающей целенаправленный процесс социализации членов общества, а, с другой, как организованного процесса преподавания и обучения [4]. Однако в контексте эпистемологии образования данное понятие предстаёт главным образом как нормативное [19], выражающее нечто желанное и достойное. Другими словами, понятие «образование» выражает идею стремления к совершенству, обогащения духовного облика человека и открытия им новых горизонтов познания и развития. Данную его трактовку, придерживаясь предложенной Б. Уильямсом [9] дихотомии между широкой и узкой интерпретацией «образования», относят к первой, в то время как под второй подразумевают саму образовательную практику в системе учебных заведений [18].

Отсюда становится очевидным, что от определения понятия «образование» во многом зависят ответы на последующие вопросы о механизмах его обретения, способах его измерения, оценки качества и сущности «образованности». Поэтому в рамках эпистемологии образования, также как и в философии образования в целом, философский анализ понятия «образование» и, в частности, его познавательных аспектов имеет ключевое значение.

При этом важно понимать, что образование не только способствует формированию знаний и навыков у индивида, но также играет ключевую роль в его социализации, развитии личности и формировании ценностей. Эпистемологический подход к образованию позволяет рассматривать его как сложную систему, включающую в себя не только передачу информации, но и формирование мышления, критического мышления, аналитических способностей и способности к са-

моразвитию. В современном мире, насыщенном информацией, способности к аналитическому мышлению и саморазвитию становятся ключевыми для успешной адаптации к быстро меняющимся условиям. Эпистемология, как учение о познании, подчеркивает необходимость формирования у учащихся навыков, позволяющих не просто получать знания, а активно их перерабатывать, оценивать и применять.

Кроме того, эпистемологический подход акцентирует внимание на саморазвитии как важном элементе образовательного процесса. Учащиеся должны научиться самостоятельно ставить цели, планировать обучение и оценивать результаты своего труда. Это требует от них не только мотивации, но и навыков самоорганизации и рефлексии. Эпистемологический подход к образованию дает возможность более глубоко понимать его суть и цели, а также оптимизировать образовательные процессы, делая их более адаптивными и ориентированными на личностное развитие. В конечном итоге, такой подход открывает новые горизонты в образовании, делая его более актуальным, значимым и эффективным в современном мире.

Второе направление занимается осмыслением познавательных целей образования и обоснованием их значимости. Ученые в рамках данного направления, с одной стороны, стремятся понять, какие эпистемические блага достигаются посредством образовательных практик, а с другой, пытаются установить, какие из этих эпистемических благ должны быть главенствующими целевыми ориентирами для образования. Так, согласно Раутледжской энциклопедия [15], в качестве основных таких ориентиров выделяют: истину, рациональные (или обоснованные) убеждения, знание, понимание и интеллектуальные добродетели. Также к ним стоит отнести способность к критическому мышлению и такие интеллектуальные качества, как непредвзятость, восприимчивость, любознательность и т. п.

В рамках данного направления на текущий момент существует три устоявшиеся точки зрения насчёт главенствующих познавательных целей образования [18].

Согласно первой из них, основная цель образования состоит в обретении учащимися так называемых эпистемических благ – истинных знаний об изучаемом предмете или его понимание, тогда как основные задачи преподавания и об-

учения заключаются в их передаче и приобретении. Этой точки зрения в своих работах придерживаются А. Голдман [7], Э. Робертсон [13], Дж. Адлер [2], Л. Загзебски [20], Дж. Кванвиг [8], К. Элгин [6] и др. Следует отметить, что и между данными исследователями ведутся споры о том, что важнее: овладение истинными знаниями – обоснованными истинными (пропозициональными) суждениями и способностью к оперированию с ними [2; 7; 13], или же пониманием – эпистемическим состоянием индивида, характеризующимся его способностью выявлять внутренние связи в объеме информации и улавливать непропозициональные аспекты реальности [6; 8; 20].

Согласно второй точке зрения, вместо приобретения эпистемических благ образование, главным образом, должно стремиться к формированию у учащихся конкретных навыков, ключевым из которых является способность к критическому мышлению. Выделяют шесть ключевых когнитивных навыков работы с информацией, определяющих способность к критическому мышлению: «интерпретацию, анализ, оценивание, умозаключение, объяснение и самоорганизацию» [18, с. 12]. В рамках данного подхода ключевая задача образования состоит в формировании рационального независимого ума, способного к логическим рассуждениям, свободным от категорических предубеждений к истинности или ложности тех или иных суждений.

Наконец, с третьей точки зрения основная функция образования состоит в развитии познавательного характера человека. Основной упор делается на самих учеников, а не на получаемые ими знания или умения. Приобретение и передача эпистемических благ рассматриваются как второстепенные задачи образования. В качестве основной цели выступает развитие познавательных черт характера или, так называемых, интеллектуальных добродетелей (к ним относят открытость к знаниям, любопытство, непредвзятость, интеллектуальное «мужество» и пр.). Эту точку зрения активно развивают ученые в рамках современной эпистемологии добродетелей, которые рассматривают базовые эпистемологические понятия (знания, истины, обоснования, убеждения и пр.) в их соотношении с когнитивными чертами характера субъектов («мыслящих агентов»).

Придерживающиеся третьей точки зрения во многом критикуют сторонников второй, которая превозносит стремление к фор-

мированию у учащихся конкретных умений и навыков, в частности критического мышления. Так, к примеру, Р. Беван [3] считает, что данное стремление не предоставляет возможности для критического рассмотрения существующей системы ценностей, определяющей для которой являются факторы экономические, а не культурные. Он предлагает альтернативу образовательному движению, абсолютизирующему роль критического мышления, и видит её во возвращении у учащихся интеллектуальных добродетелей, рассматриваемых в рамках эпистемологии добродетелей, учитывающей «совместную важность как эпистемологических, так и нравственных составляющих знания, которые способствуют его обретению субъектом, в то время как “не-добродетельные” подходы традиционно игнорируют последние» [3, с. 172].

Итак, в рамках второго направления рассматриваются различные философские подходы к обоснованию главенствующей познавательной цели образования, среди которых выделяют три основных. Первый подход отстаивает точку зрения, что образование должно обеспечивать эпистемическими благами учащихся: истинными знаниями о предмете и/или пониманием предмета. Эпистемические блага подразумевают стремление к получению знаний, пониманию мира и поиску истины. Этот подход акцентирует внимание скорее не на самом процессе усвоения информации, а на его результатах.

В рамках второго подхода утверждается, что образование должно формировать навыки учащихся, способствовать освобождению от предрассудков и развивать в них способность к критическому мышлению. Подразумевается, что, помимо простого обладания знаний, учащиеся должны уметь ими пользоваться. Образование, ориентированное на формирование навыков, направлено на то, чтобы помочь учащимся быть готовыми к вызовам современного общества.

Третий подход, во многом продвигаемый учеными из области современной эпистемологии добродетелей, в качестве главенствующей цели образования превозносит развитие познавательного характера учащихся и возвращение в них интеллектуальных добродетелей. Несмотря на различие этих подходов, они образуют прочную концептуальную опору для рационального обоснования целесообразности образования, что, в конечном счете, плодотворно сказывается на нашем

понимании сущности педагогического процесса и его эффективности в достижении избранных целей.

В целом различные философские подходы к определению познавательных целей образования, развиваемые в рамках проблемной области эпистемологии образования, создают общую теоретическую базу для обоснования целесообразности образования, формируют понимание педагогического процесса, что в конечном итоге должно приводить к повышению его эффективности.

Третье направление фокусируется на детальном анализе взаимосвязей между познавательными и образовательными процессами. Данное направление изучает то, какое влияние на понимание и усвоение знаний оказывает учебная и преподавательская деятельность с целью выявления оптимальных образовательных методик, которые бы способствовали повышению эффективности познавательного процесса.

В первую очередь в рамках данного направления рассматриваются эпистемологические аспекты понятий «обучение» и «преподавание» и проводится их философский анализ, в котором под обучением подразумевается индивидуальный процесс перехода из состояния меньшего знания к большему, а под преподаванием – намеренное приведение одним человеком другого к состоянию обученности [4].

Обучение и преподавание являются неотъемлемой частью человеческой жизни с самых древних времен. Они позволяют развивать коллективное знание и передавать его от поколения к поколению. Именно через процесс обучения и преподавания человек может осознать свою природу и место в мире, а также раскрыть свой потенциал и способности. Однако методы преподавания и обучения находятся в постоянном изменении и развитии. Одни устаревшие педагогические модели уступают место новым, более современным подходам, которые учитывают особенности современного обучающегося и его потребности. При этом не говоря о том, что каждый человек уникален, и что для эффективного обучения и преподавания необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. В этой связи эпистемологические аспекты обучения и преподавания представляют собой комплексную и многогранную проблему, которая требует серьезного философского осмысления.

Второй круг вопросов в рамках данного направления эпистемологии образования касается роли преподавательского убеждения и ученического доверия [15; 16] и их взаимовлияния на образовательный процесс. Основная проблема заключается в том, насколько ученикам следует доверять своим учителям и какое влияние это оказывает на процесс познания, т. е. в какой мере доверие ученика к преподаваемому материалу может способствовать или препятствовать обретению им знаний, и в целом насколько критически учащиеся должны относиться к словам своих учителей, чтобы развивать в себе подлинное понимание предмета.

С одной стороны, доверие к преподавателю содействует установлению позитивного взаимодействия между ним и учеником, создает благоприятную атмосферу для обучения и позволяет учащемуся лучше воспринимать учебный материал. Ученик, доверяющий своему учителю, склонен к более открытому общению, задаванию вопросов и активному участию в уроке. С другой стороны, слишком слепое доверие к учителю может препятствовать развитию критического мышления учащегося. Важно помнить, что учителя могут ошибаться или разделять весьма субъективные убеждения в части преподаваемых предметов.

Особый интерес к исследованию природы убеждений в контексте эпистемологии образования проявляют исследователи, специализирующиеся в области социальной эпистемологии [7; 14]. В частности, они пытаются дать оценку степени влияния, которое оказывают преподавательские убеждения на познавательные результаты учащихся, и установить зависимость между знаниями учеников и эпистемологическими установками их учителей. Так как в основном весь учебный процесс в образовательных учреждениях реализуется посредством диалога между ними и взаимного обмена эпистемическими убеждениями. Так, при осуществлении познавательных процессов учеников особое внимание уделяют роли эпистемического авторитета учителей. Выявление его значимости позволит лучше понять сущность эпистемической динамики в образовательных средах и, как следствие, повысить эффективность образовательных практик. Это позволит взглянуть на вопросы оценки квалификации учителей в качестве эпистемических авторитетов и их эпистемической ответственности перед уча-

щимися. В конечном счёте, значимость этих вопросов состоит в поиске оптимальных стратегий профессионального развития преподавателей и повышения качества образования.

Третий круг вопросов связан с определением значимости «знаний-что» и «знаний-как» в контексте образовательных программ. Центральный вопрос заключается в определении приоритета между этими двумя типами знаний. В образовательном дискурсе он рассматривается на макро- и микроуровне [4].

На макроуровне обсуждаются следующие вопросы: следует ли уделять большее внимание теоретическим дисциплинам, таким как математика, физика, биология, история, литература и др., или же приоритет должен быть отдан профессионально ориентированным предметам, способствующим развитию конкретных навыков, например, таких, как инженерное дело, программирование, медицина, журналистика.

На макроуровне исследование значимости «знаний-что» и «знаний-как» раскрывает глубину влияния образовательных систем на формирование общественных ценностей и профессиональных навыков у учащихся. Принятие решения о том, что приоритетнее – теоретические знания или практические навыки, имеет долгосрочные последствия для развития общества в целом. Выбор баланса между этими видами знаний определяет, насколько готовы будущие специалисты к применению своих знаний в реальной жизни.

На микроуровне в образовательной среде ведутся дебаты, какое обучение считается наиболее целесообразным: то, которое акцентирует внимание на усвоении конкретного содержания дисциплины (например, в истории – конкретных фактах о событиях и их причинах), или же то, которое отдает приоритет развитию навыков и умений в рамках данной дисциплины (например, работе с архивами, методам написания исторических работ и т. п.). В контексте отечественного образования данная проблема может быть сформулирована как вопрос о балансе знаний и умений в учебных планах образовательных учреждений.

На микроуровне, в рамках конкретных образовательных программ, остро стоит вопрос о том, каким образом интегрировать *знания-что* и *знания-как* для достижения наилучших результатов обучения. Педагоги сталкиваются с необходимостью находить оптимальное сочетание теории и практики

в своих учебных планах, чтобы обеспечить студентам комплексное и глубокое понимание материала.

Итак, вопрос о приоритете между *знаниями-что* и *знаниями-как* в контексте образовательных программ является сложным и многогранным. Его решение требует внимательного анализа потребностей обучаемых, целей образовательных учреждений и требований современного общества.

Также стоит отметить, что исследование взаимосвязи между практикой образования и процессами познания включает в себя анализ проблемы индоктринации (разграничения между формированием образовательных убеждений и внушением идеологических догм) [15] и рассмотрение вопросов мультикультурализма и места необщепризнанных точек зрения в содержании учебных программ [16].

Важно понимать, что образование должно способствовать развитию критического мышления и способности к самостоятельному анализу информации, в то время как индоктринация, как правило, ведет к безусловному принятию определенных идеологий и взглядов. В образовательном процессе необходимо находить баланс между передачей знаний и формированием у учащихся навыков критического осмысления, что требует от педагогов тщательного выбора содержания учебных материалов и подходов к обучению.

Кроме того, в условиях глобализации и многообразия культур, в образовательных системах всё больше внимания уделяется вопросам мультикультурализма. Это обуславливает необходимость интеграции в учебные программы не только общепризнанных, но и разнообразных точек зрения, которые отражают богатство человеческого опыта и различных культурных традиций.

Исследование указанных вопросов открывает новые горизонты для понимания того, как образовательные практики могут способствовать более глубокому познанию мира и развитию у учащихся навыков, необходимых для успешной навигации в сложном и многогранном современном обществе.

Таким образом, в рамках третьего направления исследуются соотношения практики образования с процессами познания и рассматриваются эпистемологические аспекты педагогических понятий «обучение» и «преподавание». Особое внимание уделяется изучению роли преподавательского

убеждения и его эпистемического авторитета в достижении познавательных успехов учениками, что представляется крайне необходимым для разработки стратегий профессионального развития преподавателей и улучшения качества образования. Также в рамках третьего направления ведутся споры о роли, месте и соотношениях «знаний-что» и «знаний-как» как в масштабах учебных планов образовательных учреждений, так и на уровне учебного материала самих дисциплин. К прочим вопросам третьего направления относят исследования проблем индоктринации, мультикультурализма и места необщепризнанных точек зрения в содержании учебных программ.

В современном образовании нередко наблюдается сдвиг в акценте с простой передачи информации на активное вовлечение учащихся в процесс обучения. Это предполагает не только умение преподавателя эффективно донести материал, но и способность стимулировать интерес и мотивацию учащихся к изучаемому предмету. В этом контексте понимание эпистемологических основ обучения становится ключевым элементом для успешной педагогической практики.

Понятие «обучение» обычно ассоциируется с процессом усвоения знаний, навыков и умений учащимися. Однако важно понимать, что обучение – это не только передача информации, но и активное взаимодействие между учителем и учеником, направленное на активацию и развитие познавательных способностей обеих сторон. Эпистемологический подход к понятию обучения позволяет рассмотреть его с точки зрения процесса познания, включая вопросы формирования знаний, их оценки и применения в практической деятельности.

Следует также обратить внимание на понятие «преподавание», которое описывает деятельность учителя по передаче знаний и умений учащимся. Этот процесс тесно связан с понятием обучения, но при этом подчеркивает активную роль преподавателя в организации учебного процесса. Эпистемологический анализ понятия преподавания помогает раскрыть важность выбора методов обучения, структурирования учебного материала и создания обучающей среды.

Таким образом, третье направление эпистемологии образования вносит значительный вклад в формирование облика современного образования. Понимание его сущности и взаи-

мосьязей даёт возможность обоснованно совершенствовать образовательные процессы, адаптировать их к изменяющимся требованиям учащихся в образовательной деятельности.

Выводы

Эпистемология образования прочно опирается на фундаментальные положения философско-образовательного дискурса, в основе которого лежат вопросы о природе, целях и практике образования. Хотя они традиционно рассматривались в рамках философии образования, современная эпистемология (в лице таких её направлений, как социальная эпистемология, эпистемология добродетелей и пр.) привносит множество концептуальных инструментов для их исследования.

В своем ядре эпистемология стремится ответить на ключевые вопросы: что такое знание, как оно формируется, каковы его источники и каким образом оно передается от одного поколения к другому. И эти вопросы не являются абстрактными размышлениями, они имеют практическое значение для всех уровней образования – от дошкольного до высшего.

Обширная комбинация эпистемологических и философско-образовательных научных дискурсов, составляющих проблемную область современной эпистемологии образования, позволяет выделить основные парадигмы, в рамках которых происходит осмысление образования как познавательного института. При этом образование, как и познание, не может быть сведено к механической передаче информации и представляет собой сложный процесс взаимодействия учащегося с окружающим миром, где знание формируется в контексте личного опыта и социальных отношений.

Цели образования, наравне с целями познания, также становятся предметом активного обсуждения на стыке эпистемологии и философии образования. Традиционные подходы акцентируют внимание на подготовке личности к жизни в обществе, формировании критического мышления и способности к самостоятельному анализу. Современные исследователи подчеркивают важность воспитания не только человека, способного к получению и переработке информации, но и активного участника социального взаимодействия. В этой связи возникают следующие вопросы. Что должно быть в цен-

тре образовательного процесса: эпистемические блага сами по себе, умения, навыки и критически развитое мышление или же познавательный характер и интеллектуальные добродетели «мыслящих агентов»? На что должна быть направлена организация учебных занятий: разъяснение преподаваемой дисциплины учащимся, достижение их понимания или же овладение навыками работы с информацией?

В этой связи современная практика образования требует критического осмысления существующих образовательных систем и методик. Эпистемология образования стимулирует к анализу влияния различных образовательных подходов на формирование знаний, учет индивидуальных особенностей учащихся и культурный контекст. Важно понимать, что образовательная практика не является статичной; она постоянно меняется под воздействием социальных, культурных и технологических факторов. В этом контексте особое внимание следует уделить вопросам доступности образования, а также новым формам обучения, которые возникают с развитием цифровых технологий.

Список литературы

1. Гершунин С. А. Цели образования на стыке эпистемологии и философии образования // Сборник статей международной конференции «Университет. Образование. Общество (к 300-летию Санкт-Петербургского государственного университета)». – СПб.: Сборка (Санкт-Петербург), 2023. – С. 36–41.
2. Adler J. E. Knowledge, Truth, and Learning // *A Companion to the Philosophy of Education* / edited by R. Curren. – Wiley, 2003. – P. 285–304. DOI: 10.1002/9780470996454.ch21.
3. Bevan R. Expanding rationality: the relation between epistemic virtue and critical thinking // *Educational Theory*. – 2009. – Vol. 59, No. 2. – P. 167–179. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x
4. Carter J. A., Kotzee B. Epistemology of Education // *Oxford Bibliographies Online in Philosophy*. – 2015. DOI: 10.1093/obo/9780195396577-0292
5. Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology / Ed. B. Kotzee. – Wiley, 2013. – 185 p. DOI: 10.1002/9781118721254
6. Elgin C. Understanding and the facts // *Philosophical Studies*. – 2007. – Vol. 132. – P. 33–42. DOI: 10.1007/s11098-006-9054-z
7. Goldman A. I. Knowledge in a Social World. – Oxford University Press, 1999. – 407 p.
8. Kvanvig J. L. The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding. – Cambridge University Press, 2003. – 216 p.
9. Moore A. W. Ethics and the Limits of Philosophy // *Central Works of Philosophy Volume 5: Twentieth Century: Quine and After* / Ed. J. Shand. – New York: Routledge, 2014. – P. 207–227.
10. Ocampo González A. Epistemology of inclusive education // *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. – 2021. – Vol. 12, No. 2. – P. 453–467. DOI: 10.21501/22161201.4066
11. Pritchard D. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education // *Education and the Growth of Knowledge* / Ed. B. Kotzee. – Wiley, 2013. – P. 92–105. DOI: 10.1002/9781118721254.ch5
12. Pritchard D. Neuromedia and the Epistemology of Education // *Connecting Virtues* / Eds. M. Croce, M. S. Vaccarezza. – Wiley, 2018. – P. 129–149. DOI: 10.1002/9781119525660.ch7

13. Robertson E. The Epistemic Aims of Education // *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* / edited by H. Siegel. – Oxford University Press, 2010. – P. 11–34. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0002
14. Siegel H. Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues // *Episteme*. – 2004. – Vol. 1, № 2. – P. 129–137. DOI: 10.3366/epi.2004.1.2.129
15. Siegel H. Epistemology of education // *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. – 2016. – DOI: 10.4324/0123456789-P074-1
16. Siegel H., Phillips D. C., Callan E. Philosophy of Education // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. – 2018. – URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>
17. Simion M. Social Epistemology of Education // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* / edited by M. A. Peters. – Singapore: Springer Singapore, 2020. – P. 1–6. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_696-1
18. Watson L. The Epistemology of Education // *Philosophy Compass*. – 2016. – Vol. 11, No. 3. – P. 146–159. DOI: 10.1111/phc3.12316
19. What is an Educational Process? // *The Concept of Education* / Ed. R. S. Peters. – London: Routledge, 1967. – Vol. 17. – P. 1–16. DOI: 10.4324/9780203861073
20. Zagzebski L. T. Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief. – Oxford University Press, 2012. – 304 p.

References

1. Gershunin, S. A. (2023) Celi obrazovaniya na styke epistemologii i filosofii obrazovaniya [The aims of education at the intersection of epistemology and philosophy of education]. *Sbornik statej mezhdunarodnoj konferencii «Universitet. Obrazovanie. Obshchestvo (k 300-letiyu Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta)»* [Proceedings of the International Conference «University. Education. Society. (on the 300th Anniversary of the St. Petersburg University)»]. Saint Petersburg: Sborka. Pp. 36–41. (In Russian).
2. Adler, J. E. (2003) Knowledge, Truth, and Learning. In R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (1st ed.). Wiley. Pp. 285–304. DOI: 10.1002/9780470996454.ch21
3. Bevan, R. (2009) Expanding rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*. No. 59 (2). Pp. 167–179. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x
4. Carter, J. A., & Kotzee, B. (2015) *Epistemology of Education*. DOI: 10.1093/obo/9780195396577-0292
5. Kotzee, B. (2013) (ed.) *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology* (1st ed.). Wiley. DOI: 10.1002/9781118721254
6. Elgin, C. (2007) Understanding and the facts. *Philosophical Studies*. No. 132 (1). Pp. 33–42. DOI: 10.1007/s11098-006-9054-z
7. Goldman, A. I. (1999) *Knowledge in a Social World*. Oxford University Press.
8. Kvanvig, J. L. (2003) *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. Cambridge University Press.
9. Moore, A. W. (2014) Ethics and the Limits of Philosophy. In J. Shand (Ed.), *Central Works of Philosophy Volume 5: Twentieth Century: Quine and After*. Pp. 207–227. New York: Routledge.
10. Ocampo González, A. (2021) Epistemology of inclusive education. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. No. 12 (2), Pp. 453–467. DOI: 10.21501/22161201.4066
11. Pritchard, D. (2013) Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. B B. Kotzee (ed.). *Education and the Growth of Knowledge* (1st ed.). Pp. 92–105. Wiley. DOI: 10.1002/9781118721254.ch5
12. Pritchard, D. (2018) Neuromedia and the Epistemology of Education. B M. Croce & M. S. Vaccarezza (Ed.). *Connecting Virtues* (1st ed.). Pp. 129–149. Wiley. DOI: 10.1002/9781119525660.ch7
13. Robertson, E. (2010) The Epistemic Aims of Education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (1st ed.). Pp. 11–34. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0002

14. Siegel, H. (2004) Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*. No. 1 (2). Pp. 129–137. DOI: 10.3366/epi.2004.1.2.129
15. Siegel, H. (2016) Epistemology of education. *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (1st ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/0123456789-P074-1
16. Siegel, H., Phillips, D. C., & Callan, E. (2018) Philosophy of Education. B E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>
17. Simion, M. (2020) Social Epistemology of Education. B M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Pp. 1–6. Singapore: Springer Singapore. DOI: 10.1007/978-981-287-532-7_696-1
18. Watson, L. (2016) The Epistemology of Education. *Philosophy Compass*. Pp. 11 (3). Pp. 146–159. DOI:10.1111/phc3.12316
19. Peters, R. S. (1967) (ed.) What is an Educational Process? In *The Concept of Education*. Vol. 17. Pp. 1–16. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203861073
20. Zagzebski, L. T. (2012) *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*. Oxford University Press.

Об авторе

Гершунин Сергей Аркадьевич, аспирант, Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Зеленоград, Москва, Российская Федерация; ORCID ID: 0009-0008-0599-1356, e-mail: finbaricus@yandex.ru

About the author

Sergej A. Gershunin, Postgraduate student, National Research University of Electronic Technology, Zelenograd, Moskva, Russian Federation; ORCID ID: 0009-0008-0599-1356, e-mail: finbaricus@yandex.ru

Поступила в редакцию: 15.11.2024
Принята к публикации: 15.01.2025
Опубликована: 11.03.2025

Received: 15 November 2024
Accepted: 15 January 2025
Published: 11 March 2025