

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.46

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГАСТОНА БАШЛЯРА

© Лариса Юрьевна СОКОЛОВА

Санкт-Петербургский государственный университет,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, доктор философских наук,  
профессор, профессор Института философии,  
e-mail: larissa-sokolova-blagovo@yandex.ru

Показано, что педагогическая концепция Г. Башляра связана с его философией науки, в которой главными были идеи рационализма, историчности форм мышления, психологизм. Выявлено, что критика чувственного опыта с позиций психоанализа, убеждение в превосходстве «разума» как инструмента познания, сциентистская вера в современную науку как в высшее достижение культуры – эти положения стали основой его педагогической теории. Задачей его педагогики является формирование критического концептуального мышления путем преодоления в психике ученика «эпистемологических препятствий», бессознательных комплексов, которые мешают объективному познанию реальности и заменяют его проекциями бессознательного. Проанализировано понятие «эпистемологического профиля» индивидуального мышления, которое нацелено, во-первых, на психоаналитическую критику архаичных форм мышления, во-вторых, на педагогическую работу с учащимися. В обоих случаях речь идет о подавлении психологических комплексов и трансформации интеллекта в направлении развития форм мышления, которые соответствуют неклассической науке. Продемонстрирован пример использования педагогической концепции Г. Башляра во Франции в практической работе с учащимися. Дается критика сциентистских убеждений философа и сверхрационализма, которые привели к односторонности его педагогики, излишне критичной в отношении здравого смысла и практической жизни.

*Ключевые слова:* Г. Башляр; педагогика; эпистемологическое препятствие; рационализм; психоанализ.

Педагогические идеи Гастона Башляра, французского философа и психоаналитика, в отечественной литературе не стали предметом специального исследования, хотя в ряде работ, посвященных его философско-научной концепции или учению о поэтическом воображении, имеются отдельные замечания, касающиеся педагогики. Некоторые особенности педагогики Г. Башляра изложены в статье Д.Н. Дроздовой [1]. Г. Башляр однажды в полемике заметил, что он был, «несомненно, больше профессором, чем философом» [2, с. 17]. Свою педагогическую теорию он использовал, пишет Л. Иусфи, особенно когда работал в светской школе периода Третьей Республики [3, р. 42].

В зарубежной литературе педагогическая концепция Г. Башляра получила достаточно полное освещение. Так, в книге канадского историка педагогики И. Бертрана она по-

ставлена в один ряд с конструктивистскими теориями воспитания [4]. Французский педагог Ж. Жильбер рассматривает творчество Г. Башляра как теоретический фундамент педагогики С. Френе и опирается на него в своей работе с детьми [5]. Педагогическим идеям Г. Башляра посвящена монография Ж. Жана [6]. В монографии М. Фабра при анализе проблемы борьбы с предрассудками в процессе образования используется концепция Г. Башляра [7]. Его идею воспитания открытого мышления использует бразильский педагог Пауло Фрейре [8]. На идею Г. Башляра о психологических препятствиях ссылаются педагоги и психологи, работающие с детьми, имеющими психологические проблемы [9; 10]. В данной статье мы сосредоточимся на узловых моментах педагогической концепции французского мыслителя, выявляя ее связь с его философией и психо-

логией. Дело в том, что размышления Г. Башляра о школьном формировании мышления ребенка, о воспитании научной культуры студента являются составной частью его книг по философии и истории наук.

Г. Башляр был одним из создателей французской эпистемологической школы, которую отличают рационализм в понимании научного мышления и историзм, рассмотрение науки как исторически изменяющейся, пересматривающей прошлые достижения в процессе творческой деятельности «разума». В отличие от других представителей данной школы, Г. Башляр в изучении науки и ее развития обращался к анализу психологии ученого, исследовал психологические основания научного прогресса. Следует отметить, что «психологизм» Г. Башляра, его сосредоточенность на исследовании психических, часто психоаналитических, детерминант познания – в ущерб политическим и идеологическим детерминантам – часто были предметом критики даже со стороны его последователей. Так, Ж. Кангийем считал, что особенности научного и особенно донаучного мышления нельзя понять в психологических терминах, без изучения его социально-культурного контекста. Однако, как представляется, социальный анализ науки не отменяет значения психологического, а является его дополнением. К тому же у Г. Башляра имеются своеобразные размышления о социальном характере научного знания и особенностях передачи знаний в педагогическом общении.

Г. Башляр полагал, что как в истории познания, так и в мышлении отдельного человека присутствуют различные познавательные возможности – от эмпирического описания и создания фантастических образов, воображаемых конструкций для объяснения явлений мира, до работы интеллекта, апеллирующего к рациональной убедительности, связности и, как в современной неклассической науке, математической достоверности знания. В последнем случае научный «разум» не нуждается в том, чтобы проверять свои теории тем опытом, который нам дает чувственное восприятие, но, наоборот, такому опыту он противоречит и для верификации теорий конструирует новую, «вторую», экспериментальную реальность. Г. Башляр также был сторонником научного прогресса,

видел его в математизации знания и считал безвозвратно устаревшими формы эмпирического знания и доверие данным обыденного наблюдения. Критика эмпиризма, убеждение в превосходстве «разума» как инструмента познания, сциентистская вера в современную науку как в высшее достижение человеческой культуры – эти положения стали основой для педагогической концепции философа, понимания задачи и средств воспитания ученика.

Задачей педагогики (в школе на уроках естествознания и математики, в университете) является воспитание научной культуры, которая предполагает критическое мышление. Это мышление не доверяет данным обыденного опыта, но подвергает их «отрицанию» от имени «сверхрациональных» аргументов и теорий, которые абсолютно разорвали связь с привычным опытом. Воспитание должно быть направлено на то, чтобы преодолеть в психике ученика «эпистемологические препятствия», врожденные комплексы, которые мешают объективному рациональному познанию реальности (истинной реальности как результату теоретического конструирования) и увлекают невольно человека, ребенка и взрослого, на путь создания проекций бессознательного, представлений, исходящих из глубин человеческой психики.

Понятие «эпистемологического препятствия» является центральным в педагогике Г. Башляра. Такие препятствия, которые обнаруживаются в повседневном мышлении ребенка, мешают формированию научного, основанного на рациональных нормах, мышления. Кроме того, наличие этих препятствий мешает ученику понять урок. Известны случаи, когда преподаватель обнаруживает, что ученики не понимают того, что он говорит. Это может означать, что их мышление, сформированное в обыденном опыте и пропитанное привычными значениями слов и схемами рассуждений, не воспринимает речь учителя. Г. Башляр писал, что язык современной науки – это «неоязык», где, например, слово «температура» имеет абсолютно разные значения в случае температуры комнаты и температуры атомного ядра. Поэтому следует освободить ученика от усвоенных им значений здравого смысла, практического опыта. Если же учитель для облегчения по-

нимания научных знаний стремится их изложить с позиций здравого смысла, ссылаясь на то, что новое всегда трудно, то это, считал Г. Башляр, негодный педагогический прием. Он был противником историко-научного континуума, писал о разрыве между обыденным и научным мышлением. В соответствии с этим философ полагал, что и обучение современной науке, которое должно сформировать культуру рационального мышления, не может использовать приемы обыденного мышления.

В работе «Формирование научного духа» (1938) философ дает подробную номенклатуру «эпистемологических препятствий». Например, это вербальные препятствия, которые продуцируют заблуждения, основанные на том, что одним словом обозначают разные понятия или следуют вербальной аналогии; субстанциалистские препятствия, состоящие в том, что свойство объясняют, приписывая его мифической субстанции; анимистические препятствия, при которых объяснение апеллирует к одушевленности предмета; антропоморфные препятствия, «очеловечивающие» предметы; прагматистские – состоящие в том, что правильным считают полезное, приносящее удовольствие, и т. д. Согласно Г. Башляру, в основе реализации препятствий лежит бессознательное доверие чувственному опыту, «эмпирическое» или «реалистическое» мышление – исторически и онтогенетические первая форма мысли. Однако, несмотря на видимость, эта форма не приближает к реальности, а удаляет от нее. Ученый преодолевает препятствия в результате «эпистемологического акта» – рывка научного гения, или же последовательно занимаясь самодисциплиной, основанной на понимании ценности рационального знания, и проводя психоанализ своего мышления, очищая его от бессознательных комплексов эмпиризма. Ребенок же, логико-дедуктивное мышление которого только формируется, нуждается в педагоге, который поможет ему преодолеть эти препятствия – в принципе, таким же образом, каким ученый строит научную теорию. Наука начинается не с наблюдения «чистых фактов», критикует Г. Башляр эмпиризм, а с вопроса, с постановки проблемы, только для проверки ее теоретического решения ученый обращается к опыту. Развитие когнитивных

способностей ребенка заключается в том, что надо помочь ему, безотносительно к первым догадкам, исходящим в своей основе из бессознательного, придумать «теоретическую» схему, которую можно было бы, в целях проверки, столкнуть с опытом. Другими словами, ребенок должен научиться тому, что Г. Башляр называет «экспериментированием», объяснением явлений, вектор которого направлен от «разума» к опыту, а не наоборот. По Г. Башляру, рациональная мысль начинается с вопроса, в отличие от эмпирической, которая исходит из опыта и подчинена бессознательному. Признание своей ошибки, разоблачение обыденных представлений, имеющих психологическую природу, – не унижение для мыслящего сознания, но, наоборот, это его единственный путь. В этой связи философ развивал идею истины как «исправленной ошибки». Научное мышление не начинается с нуля – оно начинается с постановки под вопрос фактов, кажущихся косной мысли очевидными, но на деле пропитанных архетипическими установками. В разоблачении «эпистемологических препятствий» Г. Башляр видел назначение своей концепции «психоанализа объективного знания».

В дополнение к понятию «эпистемологическое препятствие» в работе «Философское отрицание» (1942) Г. Башляр ввел понятие «эпистемологического профиля». Этот «профиль», вертикальный разрез, открывает в индивидуальном мышлении роль различных «философий» при употреблении понятия. Под «философиями» Г. Башляр имеет в виду определенные мыслительные установки, от наиболее архаичных до современных, чаще всего не осознаваемые человеком и имеющие психологическую природу. «Психология научного духа позволяет раскрыть то, что мы назвали бы эпистемологическим профилем различных концептуализаций. Именно по этому ментальному профилю можно судить о психологической активности разных философий в процессе познания» [11, с. 192].

Одно и то же понятие (массы, энергии и др.) в «профиле» раскрывается как имеющее разные смыслы. Например, свой собственный «профиль» понятия массы Г. Башляр обнаруживает как имеющий несколько смыслов, которым соответствует разные «фило-

софии». Для «наивного» реализма» донаучное понятие массы означает просто большой предмет, его величину. Особенностью донаучных понятий является простота их понимания и неточность. «Педагогическим парадоксом» является то, что «все, чему легко научить, – неточно» [11, с. 177]. За понятием массы как чего-то объективно измеримого стоит «чистый и позитивистский эмпиризм», который предполагает умение обращаться с измерительным прибором, но не требует рациональной ясности. Поэтому обе «философии» являются препятствием для формирования научной культуры. Наибольший «вес» в индивидуальном «профиле» Г. Башляра занимает ньютоновское понятие массы и соответствующая ему «философия классического рационализма». Наконец, современное понятие массы – эйнштейновское и дираковское – основано на «философиях» «полного» и «дискурсивного» рационализма. Понятие массы здесь становится сложным, «мультиплицированным», но, главное, масса в неклассической физике является теоретическим конструктом, результатом движения познания «от разума к опыту».

Понятие «эпистемологического профиля» индивидуального мышления нацелено, во-первых, на психоанализ научного мышления, во-вторых, на педагогическую работу с учащимися. В обоих случаях речь идет о преодолении психологических препятствий, их «подавлении», о формировании и трансформации интеллекта, тех форм мышления, которые соответствуют современной науке. Понятие «эпистемологического профиля» использует Ж. Жильбер, предлагая методику формирования рационального мышления у детей. Общаясь друг с другом, под руководством педагога, дети свободно выражают свое понимание того или иного предмета, обнаруживая разные способы мышления. Затем разные точки зрения совместно обсуждаются, ошибочные мнения исправляются, дети приучаются к привычке рационально мыслить. «Наша техника – экспериментирующая, дискурсивная, имеющая социальное измерение – превращает педагогику Френе в педагогику разума» [5].

Развитие индивидуального мышления, согласно Г. Башляру, повторяет, в принципе, историю познания. Эту историю Г. Башляр рассматривает как прерывную, выделяет в

ней три специфических состояния, которые с эпистемологической точки зрения различаются особенностями объяснения реальности, структурой теории, а с психологической – особыми типами души, психической конституцией.

Первое состояние – донаучное, когда «ученый» создает свои теории, опираясь на данные чувств. Однако предмет чувственного восприятия является отражением бессознательных инстинктов, таких как либидо, воля в власти, агрессивность, стремление к удовольствию, антропоцентризм и др. В таком опыте мы видим не объективный предмет, а зеркало нас самих. Г. Башляр пишет, что в действительности не существует «чистого опыта» – последний связан с субъективными намерениями исследователя и, по сути, является заблуждением. Донаучному состоянию, исторические границы которого у Г. Башляра весьма условны (от античности до XVIII в.), соответствует «конкретное», «ребяческое», «светское» состояние души, когда «ученым» движет любознательность, здесь важен игровой момент, развлекательность, ничем не ограниченное воображение. Такое же состояние души присутствует у ребенка и сохраняется в глубинах бессознательного у взрослого. Важно, чтобы эта «философия», питающаяся комплексами бессознательного, не мешала когнитивному развитию и становлению «разума». Г. Башляр, разумеется, не отрицает значение игровой деятельности, свободного воображения, художественного творчества для ребенка и человека вообще. Более того, его собственное творчество, помимо философии науки, включает работы по психоанализу и феноменологии поэтического языка. Он был ценителем художественного слова, живописи. Однако философ проводил жесткую разграничительную черту между наукой и литературой, своей эпистемологией и поэтикой и настаивал на том, что между понятием и образом, научным «разумом» и искусством, «дневной» жизнью ученого в лаборатории и его «ночной» экзистенцией, где он предается поэтической грезе, нет ничего общего. Поэтому в его философии и педагогике мы не найдем положений о возможности перехода от образа к понятию, от воображения к рациональности, о взаимовлиянии этих форм сознания. Между ними предполагается раз-

рыв, и схема воспитания научной психики выглядит как подавление бессознательного и внедрение в сознание познавательных структур, которые, согласно философии Г. Башляра, являются более ценными. Для ученого «подавление является деятельностью нормальной, полезной, более того, доставляющей радость. Научная мысль невозможна без подавления. Оно дает начало сосредоточенному, взвешенному абстрактному мышлению» [12, с. 151]. Возражая Г. Башляру, Д. Кариу пишет, что обыденные представления учеников могут быть не только препятствием, но и опорой в получении знаний [13, р. 148].

Второе состояние (с конца XVIII до начала XX в.) соответствует классическому естествознанию, начало которого Г. Башляр связывает с развитием абстрактного мышления, когда математические законы объясняют явления обыденного опыта. Философ пишет о «парадоксальности» таких объяснений: происходит «преждевременная реализация» рациональных схем. Например, так появился «наивный реализм» в понимании пространства, когда трехмерное пространство математики, поскольку оно «реализуется» в обыденной реальности, считается единственным и абсолютным. Данному состоянию соответствует «конкретно-абстрактная», «профессорская» душа, с ее догматизмом, верой в неизменность абстракций. Освоение классической науки (физики Р. Декарта, И. Ньютона, химии А.А. Лавуазье) открывает ученику перспективу рационального, научного мышления, показывает, что с этой наукой начинается «разрыв» между обыденным и научным знанием. Однако стоящая за ней философия классического рационализма с ее верой в абсолютный разум исчерпала себя с появлением неклассической науки.

Третье состояние Г. Башляр датирует опубликованием специальной теории относительности (1905). С этого времени в передовой науке царит «новый научный дух», который творит новую реальность, отличную от чувственного опыта. Неклассической науке соответствует «абстрактная» душа, «научное сознание, предающееся всегда несовершенным индуктивным интересам, играющее в опасную игру мысли без стабильной экспериментальной опоры ...уверенное, что абстракция – это научный долг, владение, очи-

щенное, в конце концов, от мысли о мире» [14, р. 9]. Эта душа наиболее полно выражает сущность научного мышления: отказ от здравого смысла, поскольку он связан с обыденной практикой, следование рациональным нормам, критическое отношение к созданным теориям как следствие имманентной критичности, творческого характера «разума» (то, что Г. Башляр называет «открытой» философией), понимание реальности как научного конструкта (его понятие «прикладного рационализма»).

Воспитание такой души требует не только подавления препятствий бессознательно, но и развития у ученика умений и навыков творческого рационального мышления. Педагог должен не диктовать ученику готовые схемы, не требовать простого запоминания материала, манипулирование которым становится стереотипом, его задача – побудить ученика к размышлению, воспитать способность критического концептуального мышления. «Привычка разума может обернуться разрушением разума. Формализм, например, может выродиться в некий автоматизм рационального, и разум становится как бы оторванным от своей организации» [2, с. 18]. Например, предполагается, что рациональное сознание, вспоминая теорему, может ее выразить и доказать в отличие от эмпирической техники запоминания, благодаря которой теорема припоминается как факт, независимо от доказательства. Конечно, в ходе математического размышления рациональное понимание, как правило, не актуализируется, но потенциально оно присутствует, в этом отличие работы «разума» от фактографического мышления эмпиризма или механического формализма.

Научное творчество для французского философа является исключительно делом разума, присущей ему склонности к отрицанию старого и созданию нового объяснения. Непосредственная реальность только предпосылка для научной мысли, но не объект познания. Однако какие гарантии объективности может иметь научная теория, если, по Г. Башляру, ее объект является теоретическим конструктом? На чем основана уверенность в том, что оставлены в стороне «эпистемологические препятствия» и бессознательное не определяет больше мышление? Как для реальной науки, так и для педагоги-

ки философ предлагает социальный контроль, коммуникацию внутри научного сообщества и внутри группы учащихся. В концептуальной дискуссии сталкиваются разные типы рассуждений, исправляются ошибки, возникают новые вопросы – в целом, обнаруживаются недостатки и достоинства концепций, персональных ходов мысли и представлений. Г. Башляр ввел понятие «интеррационализма», полагая, что «обучающий рационализм требует наложения одного ума на другой» [2, с. 17].

Ссылаясь на Г. Башляра, Ж. Жильбер пишет, что на его уроках свободное выражение детьми своих идей лежит в основе коммуникации, которая играет роль средства внутригруппового контроля. «Конфронтация идей и их защита... требует от детей усилия рационализации и строгости, которое вовлекает в работу их разум. ...Эта социализация знания посредством коммуникации, в основе которой лежит «социо-когнитивный конфликт», является одной из педагогических идей философа» [5]. Роль педагога в этом случае в том, чтобы освободить ребенка от психологических препятствий, способствовать его «когнитивно-аффективному катарсису». Также активное присутствие учителя гарантирует безопасные рамки коммуникации. Коммуникация детей, равно как ученых, способствует, таким образом, формированию и совершенствованию рационального мышления.

Ссылаясь на принцип корпускулярно-волнового дуализма и соотношение неопределенностей В. Гейзенберга, отстаивая диалектическую методологию науки, Г. Башляр полагал, что аристотелевская логика с ее основой – принципом противоречия – утратила свое значение для научного мышления и является логикой, пригодной только для рассуждения о предметах обыденного опыта. На этой логике была основана классическая физика. Современная же научная культура предполагает обучение неаристотелевской логике, примеры которой философ находит в физике П. Феврие. Также он с одобрением пишет об общей семантике А. Кожибского. Американский ученый и педагог исследовал антропологические основания неаристотелевской логики и пришел к выводу, что эта логика соответствует реальности, в отличие от аристотелевской – логики обыденных

представлений. Он предложил педагогическую концепцию, которая нацелена на формирование мозга и психики ребенка как открытой системы, способной изменяться, изобретать новые формы поведения, творить, пересматривать старые способы познания. Эти идеи были созвучны Г. Башляру, который в своей педагогике обращал внимание на необходимость формирования творческих способностей разума, отказывающегося от косных привычек и способного к изменению. Учитель должен учить творчеству: «Учитель – это тот, кто учит *понимать*, – и в культуре более продвинутой, где ученик уже понял – он тот, кто учит *понять лучше*» [2, с. 23]. Французский педагог писал об отношении учителя и ученика как о двух полюсах, в поле которых происходит не простая передача знаний, а сам процесс возникновения знаний. Ответственность при этом лежит на учителе, который, чтобы выполнить эту задачу, сам должен быть тем, «кто еще и психически растет, заставляя расти» [2, с. 71].

Педагогическая концепция Г. Башляра следует его общефилософским положениям о превосходстве рациональной мысли, неклассической науки по отношению к обыденному, донаучному знанию и науке классического типа. Воспитание разума, в некотором смысле, превращает человека в ученого «не от мира сего», лишает его исключенных из актуальной науки научных традиций и тех знаний, которые, несмотря на свою архаичность, еще, быть может, не раскрыли свой потенциал для будущих научных парадигм. Сциентистские убеждения философа и его критика реализма обусловили односторонность его педагогики, излишне критичной в отношении здравого смысла и практической жизни.

1. Дроздова Д.Н. Школьники в музее научной революции: Гуссерль, Койре и Башляр в дискуссии об общественном восприятии науки // Новое литературное обозрение. 2011. № 107. С. 71-77.
2. Башляр Г. Прикладной рационализм // Башляр Г. Избранное: Научный рационализм / пер. А.Ф. Зотова, Л.П. Илиевой. Москва; Санкт-Петербург, 2000.
3. Yousfi L. Gaston Bachelard: Une philosophie à double visage // Sciences Humaines. 2012. Vol. 11. № 242. P. 31-50.

4. *Bertrand Y.* Théories contemporaines de l'éducation. Ottawa, 1993.
  5. *Gilbert J.* Gaston Bachelard et la pédagogie Freinet. URL: <http://pdf.net/bachelard-pdf-books-pdf.html> (accessed: 14.07.2015).
  6. *Jean G.* Bachelard: L'enfance et la pédagogie. P., 2011.
  7. *Fabre M.* Éduquer pour une monde problématique. P., 2011.
  8. *Freire P.* Pédagogie de l'autonomie. P., 2013.
  9. *Canat S.* Élèves troublants? // *Enfance & Psy.* 2011. Vol. 4. № 53. P. 122-130.
  10. *Caillaud P.* Utiliser la demarche expérimentale avec des élèves en difficulté // *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.* 2010. Vol. 2. № 50. P. 191-205.
  11. *Башляр Г.* Философское отрицание (Опыт философии нового научного духа) // Башляр Г. Новый рационализм. М., 1987.
  12. *Башляр Г.* Психоанализ огня. М., 1993.
  13. *Cariou D.* Doussot Sylvain. Didactique de l'histoire // *Revue française de pédagogie.* 2013. Vol. 1. № 182. P. 147-149.
  14. *Bachelard G.* La formation de l'espris scientifique. P., 1960.
  3. *Yousfi L.* Gaston Bachelard: Une philosophie à double visage // *Sciences Humaines.* 2012. Vol. 11. № 242. P. 31-50.
  4. *Bertrand Y.* Théories contemporaines de l'éducation. Ottawa, 1993.
  5. *Gilbert J.* Gaston Bachelard et la pédagogie Freinet. URL: <http://pdf.net/bachelard-pdf-books-pdf.html> (accessed: 14.07.2015).
  6. *Jean G.* Bachelard: L'enfance et la pédagogie. P., 2011.
  7. *Fabre M.* Éduquer pour une monde problématique. P., 2011.
  8. *Freire P.* Pédagogie de l'autonomie. P., 2013.
  9. *Canat S.* Élèves troublants? // *Enfance & Psy.* 2011. Vol. 4. № 53. P. 122-130.
  10. *Caillaud P.* Utiliser la demarche expérimentale avec des élèves en difficulté // *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.* 2010. Vol. 2. № 50. R. 191-205.
  11. *Bashljar G.* Filozofskoe otricanie (Opyt filosofii novogo nauchnogo duha) // *Bashljar G. Novyj racionalizm.* M., 1987.
  12. *Bashljar G.* Psihoanaliz ognja. M., 1993.
  13. *Cariou D.* Doussot Sylvain. Didactique de l'histoire // *Revue française de pédagogie.* 2013. Vol. 1. № 182. P. 147-149.
  14. *Bachelard G.* La formation de l'espris scientifique. P., 1960.
- 
1. Drozdova D.N. Shkol'niki v muzee nauchnoj revoljucii: Gusserl', Kojre i Bashljar v diskussii ob obshhestvennom vosprijatii nauki // *Novoe literaturnoe obozrenie.* 2011. № 107. S. 71-77.
  2. *Bashljar G.* Prikladnoj racionalizm // *Bashljar G. Izbrannoe: Nauchnyj racionalizm / per.* A.F. Zotova, L.P. Ilievoj. Moskva; Sankt-Peterburg, 2000.

Поступила в редакцию 29.07.2015 г.

UDC 37.013.46

#### GASTON BACHELARD'S PEDAGOGICAL CONCEPTION

Larisa Yuryevna SOKOLOVA, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Philosophy Institute, e-mail: [larissa-sokolova-blagovo@yandex.ru](mailto:larissa-sokolova-blagovo@yandex.ru)

It is shown that G. Bachelard's pedagogical conception is related to his philosophy of science, which were principal ideas of rationalism, historicity of the forms of thought, psychologism. It was revealed that criticism of sensual experience from positions of psychoanalysis, the belief in the superiority of "reason" as an instrument of knowledge, scientific faith in contemporary science as a greatest achievement of culture – these provisions have become the basis of his pedagogical theory. Task of its pedagogy is the formation of critical conceptual thinking in the psyche of the disciple through the overcoming "epistemological obstacle", unconscious complexes that hinder objective knowledge of reality and replace it with the projections of the unconscious. The concept of "epistemological profile" individual thought, which is aimed, first, at the psychoanalytic critique of the archaic forms of thought, secondly, for pedagogical work with disciple is analyzed. In both cases it comes to the suppression of psychological complexes and transformation of intelligence in the direction of forms of thinking that corresponds to non-classical science. An example of the use of the G. Bachelard's pedagogical conception in the practical work with pupils in France is demonstrated. There is critique of scientific beliefs of the philosopher and his surrealistism, that have led to one-sidedness of his pedagogy, overly critical of common sense and practical life.

*Key words:* G. Bachelard; pedagogy; epistemological obstacle; rationalism; psychoanalysis.