

государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

На правах рукописи



Груздева Ольга Станиславовна

**Философия образования Джона Дьюи**

специальность 09.00.03 - история философии

диссертация на соискание учёной степени  
кандидата философских наук

Научный руководитель:  
доктор философских наук, профессор  
Сергейчик Елена Михайловна

Санкт-Петербург  
2016

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Прагматизм как философско-методологическое основание концепции образования Д.Дьюи .....	14
1.1. Эволюция основных принципов философии прагматизма в контексте концепции рациональности .....	14
1.2. Трансформация идей прагматизма в контексте постнеклассической рациональности .....	36
1.3. Исторические модели образования и становление философии образования .....	52
1.4. Влияние прагматизма на философию и образование в России .....	70
Глава 2. Философия образования Д.Дьюи как обоснование развития «демократического сообщества» .....	88
2.1 Идея создания «демократического сообщества» на основе реконструкции философии .....	88
2.2 Коммуникация как условие создания «демократического сообщества» .....	108
2.3 Научное мышление как фактор влияния на развитие демократического сообщества .....	122
2.4 Основные принципы педагогической концепции опыта .....	140
Заключение .....	155
Список литературы .....	160

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Успешное реформирование современного российского образования предполагает философское обоснование его основополагающих принципов, реализация которых будет способствовать развитию и укреплению демократических институтов в нашей стране. Философия образования Д. Дьюи, возникшая как ответ на необходимость перемен в условиях нестабильности американского общества начала XX в., оказалась продуктивной и для других обществ, вступивших на путь социальных преобразований и нуждающихся в последовательной демократизации. Философское осмысление образования Д. Дьюи базировалось на принципах одного из влиятельных философских направлений неклассической философии - прагматизма, одним из основателей которого был Д. Дьюи. Американский мыслитель был убежден, что успех реформирования образования напрямую зависит от того, в какой мере оно переориентируется на новые идеи, предлагаемые прагматизмом.

Доказательством продуктивности философских и философско-образовательных идей Д. Дьюи и его последователей явилось то, что начиная с конца 60-х годов XX века, в американской и западноевропейской философии начался своеобразный ренессанс философии прагматизма в целом и философии Д. Дьюи в частности в контексте постнеклассической рациональности. В 70-80-х гг. появился ряд работ крупных американских философов, которые предлагали новые ракурсы видения философии прагматизма и Д. Дьюи как наиболее яркого представителя этого направления. Особое внимание обращалось на связь философии образования Д. Дьюи с его представлениями о перспективах развития «демократического сообщества», чьи принципы отличались от традиционной

неолиберальной идеологии. Несмотря на особенности исторического развития философии в России, взгляды Д. Дьюи привлекали внимание отечественных исследователей на протяжении всего XX в. Особую популярность они приобрели, начиная с 90-е гг. прошлого столетия, когда остро встал вопрос о демократизации образования.

Педагогические воззрения и практики Д. Дьюи и его последователей не раз становились объектом диссертационных исследований по педагогическим наукам во второй половине XX – начале XXI вв. Однако в отечественной философии в последние два десятилетия отсутствуют диссертационные исследования, которые представили бы философию образования Д. Дьюи как целостную систему, предвосхитившую многие новации в современном образовании, о чем и свидетельствует ренессанс идей Д. Дьюи в евро-американской философии второй половины XX в. В связи с этим анализ философско-образовательных воззрений Д. Дьюи в контексте развития западной и российской философии образования представляется актуальным.

**Степень разработанности проблемы.** Предпосылки возникновения прагматизма и его основные идеи достаточно исследованы в философии, что свидетельствует о значимости данного течения в истории философской мысли. Работа с архивами Ч. Пирса, У. Джеймса, Д. Дьюи дала возможность полноценной реконструкции истории прагматизма, осмысления тенденций американской философской мысли начала XX в. и актуальности идей прагматизма в начале XXI в.

В российской, советской и постсоветской философии были проведены исследования, посвящённые истории, идеям, критике основных направлений американской философской мысли и в частности прагматизма. Так в начале XX века в «Обзоре американской философии» Б.В. Яковенко назвал прагматизм продуктом «приспособления эмпиристических и реалистических схем к жизненному нерву американской философской мысли»<sup>1</sup>. В советской философии

<sup>1</sup> Яковенко Б.В. Современная американская философия // Логос. Международный ежегодник по философии культуры. Кн. III и IV. 1913. С. 339.

1950-1970-х гг. в работах А.П. Гагарина, А.С. Богомолова, Ю.К. Мельвиля сложился образ прагматизма как философии, соответствующей духу буржуазного общества, сочетавшей практицизм и «утилитаризм с величайшей набожностью», а также главного идеологического оружия империалистов США. В 1980-е гг. в монографии И.Н. Сидорова появляются новые аспекты в осмыслении положений прагматизма как заключительной фазы философии действия, «стимулирующей исследовательский интерес в области философского анализа проблем деятельности человека»<sup>2</sup>. Среди ведущих российских специалистов по истории философской мысли и прагматизма в США на рубеже XX-XXI веков надо отметить Н.С. Юлину, В.В. Ванчугова, исследования которых подчёркивают значимость идей прагматизма для понимания историко-философского процесса в XX-XXI веках.

В центре внимания российских философов начала XX века Н.А. Васильева, Я.А. Бермана, Ф.А. Степуна, С.А. Котляревского, П.С. Страхова, С.Л. Франка, П.С. Юшкевича, советских философов А.И. Титаренко, А.Н. Митрохина, современных российских философов А.С. Колесникова, Б.И. Липского, Б.В. Маркова, В.Е. Семенкова, А.В. Зайцева в разное время находились, как теоретические проблемы прагматизма - истины и ее критериев, опыта, веры, субъективности, так и его практическая философия - проблемы социальной и политической терпимости, свободы вероисповедания, демократического сообщества.

В диссертациях советского периода А.Д. Гречанова, С.С. Прокопьева, И.В. Владимировой, В.М. Фёдорова, В.Ф. Самсонова, И.П. Филатовой прагматизм подвергался критике с позиций марксизма как философия идеалистического толка. В 1990-ом году были защищены последние диссертации по философии прагматизма «Прагматизм коммунологическая тенденция» Л.Е. Павловой и «Проблема опыта в философии Джона Дьюи» М.Г. Иващенко. На конференции в Санкт-Петербурге, посвящённой 100-летию прагматизма (1998 год), отмечалось, что идеи классического прагматизма продолжают развиваться в

<sup>2</sup> Сидоров И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи. Л.: ЛГУ, 1989. 138 с.

современных исследованиях как соответствующие «духу» постнеклассической философии.

Интерес к прагматизму в мире не ослабевает на протяжении всего периода его существования, примером чего могут быть работы А. Бергсона, М. Эбера, Ж.-К. Вольфа, У.Г. Труитта, У. Дина, Дж. Кэмпбелла, П. Куртца, Ск. Пратта, Н. Бурбулиса, Дж. Марголис, Дж. Райдера. Актуальность идей прагматистов привела к трансформации прагматизма во второй половине XX века в трудах С. Хука, Д. Дэвидсона, У. Куайна, Х. Патнэм, Р. Рорти. Возросло число комментариев к работам основоположников прагматизма, которые обращались к широкому спектру философских проблем. Создан Центрально-Европейский прагматистский форум и Международное прагматистское общество. Сформированная обширная база по философии прагматизма создаёт условия для рассмотрения недостаточно изученной сферы - философии образования Д. Дьюи и её взаимосвязи с другими философско-образовательными концепциями.

Интерес к философии образования Д. Дьюи в отечественной педагогике в значительной степени определялся идеологической ситуацией в стране. В 20-е гг. XX века в Советской России пропагандировались работы Д. Дьюи, в которых предлагались, по мнению идеологов, идеи «новой школы», основанной на признании ценности индивидуальности ребёнка и необходимости вовлечения школы в социальную жизнь общества. Начиная с 30-х гг. в советской философии прагматизм рассматривался как субъективный идеализм, обладающий чертами иррационализма и волюнтаризма и противоречащий методологии диалектического материализма. Эта критика распространялась и на философию образования Д. Дьюи. Возрождение интереса к педагогическим идеям Д. Дьюи связано с демократическими процессами, начавшимися в нашей стране в 90-е гг. XX века. Критический анализ педагогических взглядов Д. Дьюи встречается в работах А.Н. Джуринского, Д.И. Латышиной, Б.И. Бим-Бада, В.В. Горшковой, Е.А. Митковец. Появились диссертации по педагогическим наукам, охватывающие широкий спектр педагогических взглядов Дж. Дьюи. Тем не менее, анализ литературы показывает, что тема философии образования Д. Дьюи

не была специальным предметом рассмотрения диссертационных исследований по истории философии в России.

**Объект исследования** - философия образования Д. Дьюи в контексте западной и российской философии XX-XXI в.

**Предмет исследования** - основные принципы философско-образовательной системы Д. Дьюи, необходимые для построения «демократического сообщества», и их значение для дальнейшего развития современного образования.

**Цель исследования:** анализ основных принципов философии образования Д. Дьюи в контексте неклассической и постнеклассической философии и их продуктивность для реформирования образования как фактора демократического развития общества.

В соответствии с целью ставятся следующие **задачи:**

1. Уточнить содержание понятий «истина», «опыт», «мышление», «метод», «ценность», «свобода», «коммуникация» в прагматизме как направлении неклассической философии и раскрыть их смысл в контексте неклассической парадигмы.

2. Проследить эволюцию философско-образовательных идей в американской философии и показать роль философии образования Д. Дьюи в реализации идеи «демократического сообщества».

3. Осуществить сравнительный анализ оценки идей прагматизма Д. Дьюи в русской, советской и постсоветской философии и показать их значение для развития образования.

4. Реконструировать идею «демократического сообщества» Д. Дьюи и проанализировать основные положения «реконструкции в философии», необходимые для реализации этой идеи.

5. Проследить эволюцию взглядов Д. Дьюи на коммуникацию как основу развития «демократического сообщества» и показать, каким образом Д. Дьюи предлагал развивать коммуникацию в процессе образования.

6. Проанализировать взгляды Д. Дьюи на необходимость формирования научного мышления в процессе образования и показать значение научного мышления для развития «демократического сообщества».

7. Раскрыть философский смысл педагогической теории опыта Д. Дьюи, способствующей формированию «самоуправляющейся» личности в современном обществе.

### **Теоретическая и методологическая основа исследования.**

Теоретическую базу диссертационного исследования составили текстовые источники – оригиналы и переводы основных работ Джона Дьюи и других представителей прагматизма.

Методологической базой диссертационного исследования являются:

- историко-компаративистский подход, который позволяет сравнить оценки идей Д. Дьюи представителями классической, неклассической и постнеклассической философии;

- историко-герменевтический подход, позволяющий интерпретировать основные идеи философии образования Д. Дьюи в философии XX-XXI вв. и показать их актуальность и продуктивность для реформирования образования;

- философско-антропологический подход, позволяющий рассмотреть точку зрения Д. Дьюи на человека, как активного преобразователя мира (человека «практического»).

**Научная новизна** диссертационного исследования в том, что:

1. В процессе рассмотрения эволюции основных идей прагматизма в контексте неклассической и постнеклассической философии раскрыт интерпретационный потенциал таких понятий, как «мышление», «истина», «ценность», «опыт», «метод», «свобода», «коммуникация».

2. Прослежена эволюция философско-образовательных идей в американской философии, показано, что философия образования Д. Дьюи, базировавшаяся на принципах прагматизма (принцип субъективности, гносеологизм, методологизм, идейный плюрализм, историчность, контекстуализм

истины), выступала обоснованием реформирования образования как условия развития «демократического сообщества».

3. Выявлено, что интерес российской философии XX в. к прагматизму и базирующейся на его принципах философии образования Д. Дьюи (ценность ребёнка как уникальной и свободной личности, способной к творчеству, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию; непрерывность образования на протяжении всей жизни человека), был обусловлен потребностью в проведении демократических реформ, как в сфере образования, так и в обществе в целом.

4. При анализе основных положений проекта «демократического сообщества» Д. Дьюи установлено, что одним из условий становления «демократического сообщества» Д. Дьюи считал содействие развитию территориальных (локальных) общностей и видел задачу образования в развитии у учащихся таких способностей, которые позволят им в дальнейшем активно содействовать успешному развитию, как местного сообщества, так и общества в целом.

5. Показано, что Д. Дьюи рассматривал коммуникацию как основу развития «демократического сообщества» и считал, что искусство коммуникации, формирующееся в процессе образования, позволяет ребёнку согласовывать свои интересы с интересами членов сообщества, сохраняя свою индивидуальность.

6. Выявлено, что Д. Дьюи обосновал необходимость развития в процессе образования навыков научного мышления, которое он понимал как мышление рефлексивное, творческое, коммуникативное, проективное, необходимое человеку для успешного решения актуальных социальных проблем и активного участия в демократизации общества.

7. Показано, что в философии образования Д. Дьюи педагогическая теория опыта, построенная на принципах континуальности и взаимодействия объективного и субъективного факторов, способствует развитию у учащихся потребности в постоянном самообразовании как условии личностного саморазвития и самореализации.

### **Теоретическая и практическая значимость исследования.**

Теоретическая значимость исследования обусловлена недостаточно исследованной областью философского наследия Д. Дьюи – философии образования. Проанализирована философская концепция образования Д. Дьюи, рассмотрены её ключевые понятия: коммуникация, научное мышление, опыт в контексте исторических форм рациональности. Прослежено влияние идей Д. Дьюи на развитие философии образования в России в XX-XXI в. Показано, что философия образования Д. Дьюи является методологическим обоснованием его концепции трансформации демократического общества в «демократическое сообщество». Осуществлён перевод фрагментов ранее не публиковавшихся на русском языке работ Д. Дьюи «Опыт и природа» и «Теория ценностей».

Практическая ценность работы определяется тем, что проведенный анализ философии образования Д. Дьюи позволит использовать его идеи и принципы для дальнейшего реформирования российского образования, развития системы непрерывного образования, способствующей самоидентификации и самореализации отдельной личности. Материалы диссертации могут быть использованы при разработке курсов по философии образования, истории философии.

### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Эволюция философии прагматизма свидетельствует о том, что с одной стороны, это направление выражало особенности американской философии (практицизм, эмпиризм, доверие к здравому смыслу, ценность свободы, индивидуализм, приоритет науки, религиозная толерантность) и было ответом на проблемы американского общества, вступившего в конце XIX в. в эпоху массового производства. С другой – прагматизм базировался на фундаментальных принципах неклассической рациональности, свойственных европейской философии рубежа XIX-XX вв. (принцип субъективности, гносеологизм, методологизм, идейный плюрализм, историчность, контекстуализм истины). Во второй половине XX в. основные идеи прагматизма продемонстрировали свою

продуктивность для постановки и решения проблем, характерных для философии постнеклассического типа (консенсуальный характер истины, инструментальность метода, методологический плюрализм, коммуникативный характер языка).

2. Анализ эволюции философско-образовательных идей США свидетельствует о том, что в XVIII – XIX вв. они развивались в русле западноевропейской философии образования. Философия образования, базировавшаяся на принципах прагматизма, предлагалась Д. Дьюи в качестве обоснования демократических реформ в сфере образования как условия развития «демократического сообщества». Основными принципами философии образования Д. Дьюи были ценность ребёнка как уникальной и свободной личности, способной к творчеству, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию и непрерывность образования на протяжении всей жизни.

3. Философия прагматизма привлекла внимание российских философов XX в. утверждением ценности личности, признанием плюрализма истин как основы толерантности, своей практической направленностью. Философско-педагогические идеи Д. Дьюи о процессе воспитания как неразрывной части социальной жизни, необходимости развития индивидуальности ребёнка, его стремления к самовыражению, самообразованию, были созвучны мыслям тех представителей российской философской и педагогической мысли, которые считали необходимой реформу образования на демократических принципах.

4. В проекте «демократического сообщества» Д. Дьюи первостепенная роль отводится развитию территориальных (локальных) общностей с присущими им системами ценностей как основы самоидентификации людей. Задача образования в «демократическом сообществе» состоит в том, чтобы превратить школу в общество в миниатюре, установить тесные связи школы с окружающим миром, привести юных граждан к пониманию необходимости активной общественной деятельности и ответственности за жизнь общества.

5. Условием реализации проекта «демократического сообщества» Д. Дьюи считал «ассоциативную», или совместную, деятельность людей, на основе

коммуникации, которая предполагает активное участие каждого человека в постановке целей, выработке политики и принятии решений той общности, к которой он принадлежит. Рассматривая коммуникацию как способность человека понимать окружающих, согласовывать свои цели и желания с интересами членов сообщества, Д. Дьюи видел одну из основных целей образования в поддержке стремления учащихся к коммуникации и развитию их коммуникативных способностей.

6. Опираясь на инструментальную концепцию познания, Д. Дьюи разработал теорию 5 ступеней обучения: чувство затруднения, определение проблемы, выдвижение гипотезы о возможном решении проблемы, логическая проверка гипотезы, дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению гипотезы. Понимая научное мышление как рефлексивное, творческое, коммуникативное, направленное на решение проблем, Дьюи обосновал необходимость развития научного мышления на всех стадиях обучения при соблюдении определённых условий: опоре на прирождённые способности ребёнка, создании возможности для наиболее полного проявления ребёнком своей индивидуальности, наличии методов преподавания способствующих развитию всесторонней коммуникации.

7. Пониманию опыта как жизненного мира человека соответствует в философии образования Д. Дьюи определённым образом организованная образовательная деятельность, которая базируется на непрерывной перестройке и реорганизации опыта. Задача школы состоит в создании предпосылок для развития непрерывного образования и самообразования личности, стремящейся к самовыражению, к свободной, сознательной, творческой деятельности, личности, максимально использующей возможности настоящего и «динамику изменяющегося мира».

#### **Апробация результатов исследования.**

Основные положения диссертационного исследования и его результаты были обсуждены на кафедре философии образования Санкт-Петербургской

Академии Постдипломного Педагогического Образования. Ключевые тезисы диссертации были отображены в выступлениях на:

- Пятой Всероссийской олимпиаде аспирантов «Научное творчество» (2011год),
- научно-практической конференции молодых учёных «Академический поиск: учитель-ученик» (2012 год),
- «Днях Петербургской философии» (2013 год),
- научно-практической конференции с международным участием «Философия для детей» (2014 год),
- научно-практической конференции «Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденции развития научного исследования» (2014 год),
- международной научно-культурной конференции «Философия современного образования» в рамках Дней Санкт-Петербургской философии» (2015 год), а также в ряде научных статей.

#### **Структура и содержание диссертации.**

Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Объём диссертационного исследования - 183 страницы, в списке литературы 267 наименований.

## Глава 1. Прагматизм как философско-методологическое основание концепции образования Д.Дьюи

### 1.1. Эволюция основных принципов философии прагматизма в контексте концепции рациональности

Прагматизм – одно из самых влиятельных течений в философии XX в., возникшее в конце XIX в. в США. Именно тогда А. Токвиль писал: «Я думаю, что во всём цивилизованном мире нет страны, где бы философии уделяли меньше внимания, чем в Соединённых Штатах. Американцы не имеют своей собственной философской школы и очень мало интересуются теми школами, представители которых соперничают друг с другом в Европе,- они едва ли знают их названия и имена»<sup>3</sup>. Однако с этим суждением многие мыслители не были согласны.

История философии в США началась еще в ранний период североамериканских колоний. Пуритане привезли с собой на новую родину из Англии различные религиозные и философские учения, которые развивались применительно к новым условиям. Основной идеей американской общественной мысли стала идея построения мира, основанного на национальном суверенитете, верховенстве власти народа, приоритете права, свободе вероисповедания и демократии. Пуритане, которые были основной религиозной силой Новой Англии, придерживались идей «видимой» и «невидимой» церкви, ковенанта (общественного договора) и конгрегационализма. Конгрегационализм подразумевал, что «все социальные сообщества должны строиться на религиозных принципах, один из которых заключается в том, что общественной и

<sup>3</sup> Токвиль Алексис де. Демократия в Америке. М.,2000. С. 319.

политической власти надлежит существовать совместно с религиозными лидерами, выбираемыми конгрегацией»<sup>4</sup>.

На этом фоне весьма актуальной была предложенная американским юристом и государственным деятелем, губернатором Массачусетской колонии Дж. Уинтропом теория различия естественной и гражданской (моральной) свободы. Анализируя природу естественной свободы, Дж. Уинтроп признавал возможность проявления зла при осуществлении человеком своих желаний и отмечал необходимость ограничения естественной свободы свободой моральной, как законом, создающим условия для нравственного развития человека. Ковенант, охраняющий моральную свободу, в дальнейшем лёг в основу теорий народного суверенитета и демократии<sup>5</sup>.

Первым проявлением самостоятельной американской философской мысли XVIII в. стали воззрения богослова Дж. Эдвардса, чьи взгляды оказали влияние на американский трансцендентализм. Дж. Эдвардс защищал пуританскую ортодоксальность, строгий детерминизм и выступал против свободы воли. Вместе с тем Дж. Эдвардс осуществил «философскую модернизацию» пуританизма и обратился к сенсуализму Дж. Локка, приняв его классификацию идей, их разделение на абстрактные, сложные и простые идеи внешнего и внутреннего опыта.

Кроме того в Америке существовало ещё четыре влиятельных философских течения. Это идеализм С. Джонсона, который в отличие от Дж. Эдвардса признавал наличие свободы воли, а в своей работе «Начала философии» доказывал, что этика – это исследование пути в «высочайшее счастье».

Представитель деизма Б. Франклин рассматривал философию как науку, которая рационально систематически рассуждает о вопросах и проблемах, возникающих в человеческой среде. Он полагал, что особое значение имеют идеи, которые способны вызвать перемены или решить насущные проблемы. В работах Б. Франклина, посвященных вопросам этики, содержались идеи, которые в

<sup>4</sup>Райдер Дж. Ранняя американская философия // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 28.

<sup>5</sup> Там же, с. 25-50.

дальнейшем оказали влияние на становление прагматизма. Это идеи свободы мысли, равенства возможностей людей, важности социального опыта для развития человека, понимание социальной природы индивида.

Просветитель материалист К. Колден, изучая работы И. Ньютона, пришел к выводу, что саму материю надо понимать в качестве активного начала. По его мнению, «поскольку природа материальных тел заключается в их воздействиях, эти тела должны быть активны в своей основе»<sup>6</sup>. В будущем эта мысль об активности как свойстве реальности станет характерной для американской философии, в том числе и для прагматизма, хотя при жизни Колдена его идеи, несмотря на оригинальность, успеха не имели, т.к. ни политически, ни религиозно американская мысль не была к ним готова.

Кроме того, К. Колден и Б. Франклин полагали, что познание основано на принципе взаимодействия ценностей различных культур, благодаря чему в процессе становления государственности в английских колониях в Америке сформировался североамериканский этнос со своей специфической культурой.

Реализм достаточно поздно пришёл в Америку с континента и был представлен Д. Уитгерспуном и Д. Огильви. Д. Уитгерспун основное внимание уделял вопросам морали, а Д. Огильви развил учение о познании «как постепенном асимптотическом приближении идей с их порядком и распределением к порядку и распределению действительных вещей»<sup>7</sup>.

Таким образом, к концу XVIII века в американской мысли начинает выработываться собственный философский взгляд на мир, в котором божественное, природное и социальное наделялись энергией и активностью. В этот первый век американской философии значительный интерес представляют работы К. Колдена и Б. Франклина, оказавшие влияние на будущее американской мысли, особенно на такие направления, как прагматизм и натурализм. В их

<sup>6</sup> Райдер Дж. Ранняя американская философия // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 41.

<sup>7</sup> Яковенко Б.В. Современная американская философия // Логос. Международный ежегодник по философии культуры. Кн. III и IV. 1913. С. 289.

работах присутствовало «осознание того, что американское общество развивается в обстановке сильного культурного плюрализма»<sup>8</sup>.

К началу XIX в. в американской философии усиливается интерес к философскому идеализму гегелевского типа. Теоретические положения Гегеля давали возможность сохранить религиозную веру наряду с изучением науки, поэтому они включались в теории американских мыслителей. Важно отметить, что гегелевская философия инкорпорировалась в философскую мысль США со значительными уступками индивидуализму, религиозности и эмпиризму.

В 30-50-е годы XIX в. в США под влиянием английской и немецкой мысли складывается философско-религиозное течение трансцендентализм, трансформированный применительно к протестантскому богословию. Родоначальником этого направления был Р.У. Эмерсон. В трансцендентализме Р.У. Эмерсона Бог и человек перестали быть двумя субстанциальными началами, которые противостояли друг другу. Р.У. Эмерсон «вводит в теорию сильный нравственный мотив и проявляет интерес не к природе универсума *per se*, но к тому, какое воплощение находит эта природа в жизни индивидуума и как именно она оказывает воздействие на его жизнь»<sup>9</sup>. Кроме того, утверждая свободу как высшую ценность, трансцендентализм становился теоретическим обоснованием борьбы за автономию личности и демократические реформы. Концепция Р.У. Эмерсона стала фундаментом для многих последующих философских построений в США. Сделанный им акцент на активной деятельности человека оказал в дальнейшем влияние и на прагматизм.

Яркий представитель абсолютного идеализма в США Д. Ройс, на учение которого оказали воздействие труды Гегеля, Шеллинга, Канта, систематизировал религиозные мотивы американской философии. Д. Ройс был тем философом, который попытался объединить научные методы с эмпиризмом, гегелевским идеализмом и религиозно-моральными традициями для того, чтобы построить философскую систему, которая поможет сделать человека свободным и

<sup>8</sup> Пратт Скотт Л. Знание и действие: Американская эпистемология // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 444.

<sup>9</sup> Сидоров И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи. Л.: ЛГУ, 1989. С. 6.

счастливым. Он требовал от философии практического действия: «Каким бы ни был наш интерес к теории или к Абсолюту, мы все привыкли подчеркивать практические соображения как имеющие фундаментальное, если не самое фундаментальное, значение для философии, и, таким образом, в наиболее общем, и, как я полагаю, в очень широком и свободном значении термина, мы все более или менее прагматисты»<sup>10</sup>.

Русский неокантианец Б.В. Яковенко в своей работе «Современная американская философия», опубликованной в 1913 г., выделяет несколько групп мыслителей, которые были близки Д. Ройсу в своих убеждениях: отстаивающие «идеалистический монизм» (Ж. Лэдд, Д. Уатсон), «идеалистический плюрализм» (А. Ормонд), «идеалистический эволюционизм» (Ч. Пирс), «идеалистический позитивизм» (П. Карус)<sup>11</sup>. В это же время появляются философские направления, которые пытаются найти объяснение мира на основе сближения теоретической мысли с практикой и опытом здравого смысла. Это прагматизм и возрождённый реализм, или неореализм, которые по выражению Б.В. Яковенко «суть продукты приспособления эмпиристических и реалистических схем к жизненному нерву американской философской мысли»<sup>12</sup>.

Таким образом, вплоть до конца XIX в. американская философия имела преимущественно религиозно-мистический характер, поскольку отношения между светской и религиозной мыслью всегда были компромиссными. Вместе с тем большое значение придавалось практической полезности философии, её «жизненности», где важное место занимали ценности здравого смысла и личной свободы. Следует согласиться с мнением Б.В. Яковенко, что американская философия «осуществляла собою подлинную философию свободы»<sup>13</sup>.

В 70-е гг. XIX века в США сложились предпосылки для становления философии, базирующейся на принципиально новых представлениях о природе

<sup>10</sup> Андерсон Д. Идеализм в американской мысли // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 61.

<sup>11</sup> Яковенко Б.В. Современная американская философия // Логос. Международный ежегодник по философии культуры. Кн. III и IV. 1913. С. 269-343.

<sup>12</sup> Там же, с. 339.

<sup>13</sup> Там же, с. 274.

человека. Американское государство, которое изначально строилось на принципах демократии, на признании ценности личности и свободы предпринимательства, ликвидировав в ходе Гражданской войны 1861-1865 гг. рабство, сделало стремительный рывок вперед. Начавшаяся индустриализация предоставила возможности человеку независимо от его социального положения проявить свои способности, инициативу для достижения успеха в различных сферах жизни общества. Это способствовало появлению ядра философских тем, которое впоследствии получило название «прагматизм».

Проблемы соотношения единого и многого, природы познания и истины рассматривались с позиций инструментализма, основные принципы которого разрабатывались членами так называемого «Метафизического клуба». Позднее с идеями участников клуба - Ч. Пирса и У. Джеймса - через разные источники познакомился Д. Дьюи. Именно он «стал квинтэссенцией прагматиста в том смысле, в каком данная “доктрина” стала пониматься к концу 1940-х годов»<sup>14</sup>. «Для сторонников данной линии, - писал И.Н. Сидоров, - характерно стремление внести новые элементы в традиционную схему анализа познавательных отношений с точки зрения практической деятельности человека, воплощённой в действиях, использовать эту точку зрения в качестве основы для постановки и решения философских проблем»<sup>15</sup>.

Ч. Пирс, У. Джеймс, Д. Дьюи формулировали свои взгляды, исходя из понимания практической пользы философии, её ценности для повседневной жизни. Так У. Джеймс считал, что философия – это наш индивидуальный способ воспринимать и чувствовать биение пульса космической жизни, это смутное чувство того, что представляет жизнь в своей глубине и значении и каковы перспективы жизни. Немногие люди, с его точки зрения, имеют свою разработанную философию, но почти каждый имеет своё индивидуальное мировосприятие и в то же время ощущение того, что существующие философские системы не дают адекватной картины мира. Победит та философия, которая

<sup>14</sup> Марголис Дж. Первые прагматисты // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 69.

<sup>15</sup> Сидоров И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи. Л.: ЛГУ, 1989. С. 6.

сможет произвести наибольшее впечатление на все нормальные умы. Таким образом, по мысли Д. Джеймса, философия должна быть руководством к жизни для многих людей<sup>16</sup>. Основными понятиями для прагматистов становятся понятия «личность», «разум», «мышление», «ценности», «истина», «опыт», «метод», «вера», «свобода», которые, однако, им надлежало переосмыслить в новом социокультурном и философском контексте.

Стремление понять природу человека, определить смысл его существования и, исходя из этого, наметить перспективы его дальнейшего развития лежит в основе всех философских концепций. Если философия человека XVII в. – перв. пол. XVIII в. «более всего интересовалась хотя бы логически, гипотетически мыслимым переломом от “естественного” состояния (“естественного” индивида) к широко понятому общественному состоянию, то немецкая классическая философия чётко ставит в центр внимания проблему человека как существа, уже занимающего в природе уникальное положение, обладающего специфической, не чисто “природной” сущностью»<sup>17</sup>. Поэтому, считает Н.В. Мотрошилова, классическую философию можно считать наукой о целостном человеке: «человек познающий не отрывался от человека чувствующего, переживающего, действующего и общающегося»<sup>18</sup>. Таким образом понимаемый человек становился активным субъектом познавательного процесса, но в то же время воспринимал себя частью целого – природы, мира, общества, и потому подчинялся этому целому, отбрасывая все субъективное как привнесенное и препятствующее постижению объективной истины.

На рубеже XIX – XX веков классическая парадигма переживала кризис, «причины которого имеют как научно-историческое, так и философско-теоретическое основание. Информационный взрыв в исторической науке и устойчивый рост научно-исторических аномалий потребовали пересмотра основных положений классической историософской парадигмы, что повлекло за

<sup>16</sup> Джеймс У. Воля к вере. М.: Республика, 1997. 431 с.

<sup>17</sup> Мотрошилова Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. М.: Наука, 1990. С.15.

<sup>18</sup> Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». М.: СГУ, 2009. С. 9.

собой необходимость создания новой парадигмы»<sup>19</sup>. На фоне углубляющегося кризиса самих оснований классической философии начал складываться неклассический тип рациональности, основные принципы которого радикально отличались от принципов классической. Неклассическая философия ориентировалась на познание многообразных феноменов, данных человеку в его опыте. Произошёл «отказ от признания действия в обществе и природе универсальных законов, независимых от человека, и переключение на установление функциональных связей и отношений между явлениями»<sup>20</sup>. Ставилась задача изучения отдельных фрагментов действительности в соответствии с целями, ценностями или интересами отдельного человека, который был теперь не объективным наблюдателем, а помещался внутрь реальности. Реальность же больше не являлась единой, она распадалась на множество «миров», каждый из которых обретал самостоятельность, поскольку выражал интересы разных социальных субъектов. «Вместе с тем вовлечённость человека в изучаемый им мир, который представал, прежде всего, как материал субъективного опыта, обусловила размывание границ между объективным и субъективным, материальным и духовным, уступая место представлениям о некой единой реальности, интегрирующей самые разнообразные феномены – физические, психические и любые иные», - отмечает Е.М. Сергейчик<sup>21</sup>. На смену дихотомии материального и идеального, практического и теоретического приходит понимание человеческой деятельности как интегрирующей все стороны человеческой активности. При этом приоритетной становилась способность человека к созданию новых идей, определяющих и направляющих его преобразование действительности.

В основе классической европейской философии лежало представление «о двуединой разумности – разуме как отличительном свойстве человека, единой человеческой сущности и (что особенно характерно для фихтеанства и

<sup>19</sup> Трофимцева С.Ю. Историсофские парадигмы: классическая философия истории и генезис постклассики. Самара, 2008. 121 с.

<sup>20</sup> Сергейчик Е.М. Философия истории. СПб: Лань, 2002. С. 245.

<sup>21</sup> Там же, с. 246.

шеллингианства) разумности как законе, тенденции исторического развития человечества»<sup>22</sup>. Гегель, этот «последний представитель классической философии, считал безусловное доверие к разуму необходимым условием всякого философствования»<sup>23</sup>. У Гегеля разум был важнейшим компонентом его диалектической системы: достигая стадии разума, мышление реализует свои способности и выступает как свободная спонтанная активность духа. Пределы мышления у Гегеля не вне мышления (в опыте), а внутри мышления – в его недостаточной активности. «Мышление как путь к постижению всеобщего есть, по Гегелю, самое существенное в человеке, – пишет Н.В. Мотрошилова, – есть высшее свидетельство человеческой свободы»<sup>24</sup>. Ценность рационального состояла в том, что разум, которым наделён каждый человек, дает ему духовную свободу, способность постигать мир и его законы и на основе этого знания преобразовывать действительность<sup>25</sup>.

Идеалом классической рациональности была наука, как особый вид познавательной деятельности, нацеленной на выработку объективных и обоснованных знаний о мире, истинность которых определялась степенью соответствия действительности. Становление науки в качестве самостоятельного вида человеческой деятельности привело к пониманию рациональности как научной рациональности, и как следствие – созданию концепций, «в основе которых лежало убеждение во всеобщности и незыблемости онтологических оснований самого бытия»<sup>26</sup>. В целом, «в основе классической рациональности лежало представление о способности человеческого разума проникнуть в сущность вещей и построить объективную, целостную картину мира,

<sup>22</sup> Мотрошилова Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. М.: Наука, 1990. С. 40.

<sup>23</sup> Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». М.: СГУ, 2009. С. 32.

<sup>24</sup> Мотрошилова Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. М.: Наука, 1990. С. 41.

<sup>25</sup> Порус В.Н. Рациональность философствования и перспективы культуры // Философия науки. 2004. № 10. С. 128-149. Рациональность и её границы: Материалы международной научной конференции «Рациональность и её границы» в рамках заседания Международного института философии в Москве (15–18 сентября 2011 г.) – М.: ИФРАН, 2012. 233 с.

<sup>26</sup> Сергейчик Е.М. Философия истории. СПб: Лань, 2002. С. 91.

исключающую влияние человеческой субъективности на результаты и процедуры познавательной деятельности»<sup>27</sup>.

Прагматисты как представители уже иного типа философствования – неклассического - предложили принципиально иное понимание разума, который при этом оставался важнейшей способностью человека. Они настаивали на инструментальном характере разума: разум становится главным орудием преобразования действительности, идеи и теории понимаются как инструменты, которые позволяют в процессе совместной практической деятельности решать насущные проблемы. Поэтому представитель прагматизма Ч. Пирс «выступал за постоянный рост конкретной необходимой разумности, представляемой как космический процесс, в который завернуты биологическая эволюция, культурное развитие и индивидуальный поиск», и который приведёт человека к привычке самокритики и самокоррекции<sup>28</sup>.

Инструментальный характер разума не отменял требования мыслить логично, последовательно, уметь аргументировать, доказывать, обосновывать свою позицию. Поэтому для развития мышления, отмечал Ч. Пирс, необходимы занятия логикой. Целью логического рассуждения является: исходя из того, что нам уже известно, выяснить то, что мы ещё не знаем. Логика может быть совершенно бесполезной для человека, который решает только практические вопросы и идёт проторенными тропами. Но как только человек столкнётся с чем-то неизвестным и его результаты не могут проверяться опытом, здесь понадобится знание руководящих принципов логического рассуждения. Ч. Пирс сформулировал метод достижения возможно более совершенной ясности мысли. Он считал, что «твёрдый фундамент истинной силы и весомости мышления состоит в твёрдом знании предмета мысли и всецелом владении её значением... Не может быть ни малейшего сомнения в том, что для отдельного человека обладание немногими ясными идеями гораздо предпочтительней обладания

<sup>27</sup> Сергейчик Е.М. Философия истории. СПб: Лань, 2002. С. 90.

<sup>28</sup> Колапьетро В. Ч.С. Пирс // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 150.

многими, лишёнными всякой отчётливости»<sup>29</sup>. Таким образом, Ч. Пирс придавал мышлению инструментальный характер, основывающийся на ежедневном практическом человеческом опыте. Опыт он определял «как сумму идей (и убеждений), которые спонтанно рождаются в нас благодаря свободной игре мышления в течение нашей жизни. Авторитет опыта обусловлен тем, что ему невозможно сопротивляться, это поток, которому ничто не может противостоять»<sup>30</sup>.

В философии, базировавшейся на принципах классической рациональности, истина рассматривалась как цель познания, а познание понималось как отражение действительности. Начиная с Аристотеля, в философии господствовала корреспондентная теория истины: согласие мышления с самим собой (по Канту); тождество понятия и предмета (по Гегелю). В философии Гегеля «полная истина достигается познанием только вместе с его практическим осуществлением, через которое истина становится непосредственной действительностью»<sup>31</sup>. Иными словами, истина понималась как абсолютное, объективно-всеобщее, не зависящее от воли и желания людей, логически-непротиворечивое знание. В неклассической философии, фундаментальным принципом которой был принцип субъективности, «инструментальный» характер познания предполагал не только относительный характер истины, но и признание множества истин, подходящих для различного класса объектов<sup>32</sup>.

В прагматизме У. Джеймса проблема истины занимала центральное место. По У. Джеймсу мы не только наблюдаем влияние нашей эмоциональной природы на наши мнения, но и на выбор между мнениями. Каждый из нас выбирает одну из заповедей: «Мы должны знать истину» или «Мы должны избегать заблуждений». Если мы будем бояться делать ошибки, мы никогда не познаем

<sup>29</sup> Пирс Ч. Как сделать наши идеи ясными // Начала прагматизма. СПб.: Алетея, 2000. С. 129.

<sup>30</sup> Колапьетро В. Ч.С. Пирс // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 125.

<sup>31</sup> Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». М.: СГУ, 2009. С. 49.

<sup>32</sup> Кузьмина Т.А. Истина знания и истина бытия. Философский журнал. 2009. №1(2). С. 48-60. Горелов А.А. Истина и смысл. М.: ИФРАН, 2010. 147 с. Черткова Е.Л. Истина как этическая проблема эпистемологии. Философия науки. 2014. № 19. С. 64 - 79.

истины. Для Д. Дьюи, по мнению У. Джеймса, истина значит в наших мыслях и убеждениях то же, что и в науке: «Мысли (составляющие сами лишь часть нашего опыта) становятся истинными ровно постольку, поскольку они помогают нам приходить в удовлетворительное отношение с другими частями нашего опыта, суммировать и резюмировать с помощью фонетических сокращений, вместо того чтобы следовать за нескончаемой сменой отдельных явлений. Мысль, которая может, так сказать, везти нас на себе; мысль, которая успешно ведёт нас от какой-нибудь одной части опыта к любой другой, которая целесообразно связывает между собой вещи, работает надёжно, упрощает, экономизирует труд — такая мысль истинна именно постольку, поскольку она всё это делает. Она истинна инструментально»<sup>33</sup>.

Для представителей прагматизма, как и для представителей других направлений неклассической философии, истина не субстанциальна, а кумулятивна, что предполагает не отбрасывание устаревшего содержания, а наоборот, его накопление с целью создания полноты представлений об объекте. Каждый человек, рассуждал У. Джеймс, имея старые мнения, время от времени сталкивается с новым опытом, что приводит его в смятение, он пытается изменить то одно, то другое мнение, пока у него не возникнет новая мысль, которую он присоединит к старому запасу. Так происходит удачное соединение старого и нового опыта. Новая мысль признаётся за истинную, поскольку помогает удовлетворить желания индивида.

Таким образом, в поисках истины большую роль играют субъективные основания. Чисто объективной истины, при установлении которой не играло бы никакой роли субъективное удовлетворение, такой истины нигде нельзя найти. Истина независимая, неисправимая, неизменная существует у представителей классической философии, но У. Джеймс сравнивает такую истину с мёртвой сердцевиной живого дерева. Если «рационалист» рассматривает истину как чистую абстракцию, то прагматист наблюдает истину за её работой в отдельных

<sup>33</sup> Джеймс У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления // Воля к вере. М.: Республика, 1997. С. 230.

случаях, чтобы потом обобщить. Поэтому в прагматизме чётко прослеживается идея, что истина — родовое название всех видов определённых рабочих ценностей в опыте. Прагматисты стараются объяснить, почему люди ищут и всегда обязаны искать истину. В процессе этого поиска люди понимают значимость и богатство взаимодействия их частных мыслей и мира чужих опытов, в котором эти мысли играют свою роль и имеют своё применение. Тем самым истина в прагматизме интенциональна и обретает коммуникативное измерение.

Пытаясь ответить на вопрос, какова стоимость истины, выраженная в понятиях опыта, У. Джеймс замечал: «Истинные идеи — те, которые мы можем усвоить, подтвердить, подкрепить и проверить. Ложные же идеи — те, с которыми мы не можем этого проделать»<sup>34</sup>. Истина идеи — это не какое-нибудь неподвижное, неизменное свойство явлений и процессов. Истинность идеи на самом деле — событие, процесс — процесс её верификации, самопроверки. Ценность и значение идеи — это процесс её подтверждения. Истинными могут быть не только полные, но и косвенные или потенциальные процессы проверки. Идею, совершившую своё назначение в опыте, называют «полезной». Обладание истиной позволяет удовлетворять различные жизненные потребности. «Соответствие» идеи действительности в этом смысле означает процесс, ведущий от данной идеи к событию будущего: обмениваясь мыслями, люди в процессе социального общения осуществляют проверку идей. Истины облачаются в слова и становятся пригодными для каждого человека, они ведут к последовательности, устойчивости, лёгкости в общественных отношениях.

Ч. Пирс также рассматривал истину как результат согласия людей: «Такое действие мышления, благодаря которому мы приходим не к тому, чего хотим, но к predetermined цели, подобно действию судьбы. Ни изменение изначальных позиций, ни отбор иных фактов для изучения, ни даже естественная склонность ума не могут наделить человека способностью уклоняться от predetermined мнения. Эта великая надежда находит свое воплощение в понятиях истины и

<sup>34</sup> Джеймс У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления // Воля к вере. М.: Республика, 1997. С. 284.

реальности. Под мнением, которому судьбой уготовано стать общим соглашением всех исследователей, мы имеем в виду истину, объект же, репрезентируемый таким мнением, есть реальный объект. Вот что я включаю в понятие реальности»<sup>35</sup>.

Таким образом, если в классической философии господствовала корреспондентная теория истины, в неклассической философии и, в частности в философии прагматизма, рассматривающей человека как активного преобразователя мира, сложилось её кумулятивное понимание. Прагматисты полагали, что в процессе накопления опыта и присоединения его к уже имеющемуся, меняется взгляд на изучаемые объекты и процессы. Кроме того, взгляды человека меняются и в процессе коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Следовательно, истина всегда относительна, контекстуальна, она рассматривается как результат решения определённой проблемы и представляет не свойство реальности, а результат человеческой деятельности.

Установить истину без веры в неё невозможно. В классической философии «вера, как инструмент априорного восприятия, представляет собой своего рода “путеводную нить”, где бессильно теоретическое (спекулятивное) мышление. Отказ веры от претензий на объективную достоверность вполне компенсируется преимуществом личной убежденности субъекта и чувством исполненного им нравственного долга»<sup>36</sup>. Так для Гегеля подлинная вера есть вера разумная, а точнее — «вера в разум». В прагматизме, «вера, основанная на желании, является законным, а быть может, и неизбежным средством для достижения истины, поскольку это достижение зависит от нашего личного участия»<sup>37</sup>, - писал У. Джеймс. Один из важных вопросов для У. Джеймса — это вопрос о религиозной вере. Рассматривая религию как гипотезу, У. Джеймс замечал, что это живая гипотеза, которая может оказаться истинной. Вечный аспект Вселенной, представленный в религиях - личностная проблема, важная для нас. Религия

<sup>35</sup> Пирс Ч. Как сделать наши идеи ясными // Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. С. 151.

<sup>36</sup> Новая философская энциклопедия. В 4 т. М.: Мысль. Т. 1: А-Д, 2000. С. 381.

<sup>37</sup> Джеймс У. Воля к вере. М.: Республика, 1997. С. 23.

связана с нашей доброй волей, но очевидность никогда не станет нашим достоянием, если мы не пойдём навстречу гипотезе. Каждый имеет право верить на свой риск в любую гипотезу, которая достаточно жива, чтобы повлиять на нашу волю. Таким образом, для У. Джеймса вопрос о религиозной вере – это вопрос о личной вере человека. По мнению У. Джеймса, «каждый из нас должен бережно и глубоко уважать духовную свободу другого. Только тогда создадим мы интеллектуальную республику, только тогда у нас будет тот дух внутренней терпимости..., без которого наша внешняя терпимость бездуховна, только тогда мы сможем жить сами и давать жить другим, как в теоретическом, так и в практическом отношении»<sup>38</sup>.

В классической философии свобода рассматривалась как познанная необходимость, поскольку индивид бесконечно малая величина в жизни всеобщего. Для Гегеля человек лишь средство для достижения целей мирового духа. Если же человек встанет на точку зрения всеобщего, то эти цели должны будут осознаваться им как свои. Понимание свободы в прагматизме означает свободу выбора, обеспечивающую свободу в развитии человека. Делая выбор, человек опирается на различные ценности, выражающие его личные предпочтения, его собственный взгляд на происходящее. Утверждение принципа субъективности в прагматизме обусловило признание ценностного подхода к анализу реальности, которая рассматривалась как созданная человеком согласно его представлениям<sup>39</sup>.

Соглашаясь с Ч. Пирсом, называвшим ценностью то, что удовлетворяет потребность человека, Дьюи выделял в своих работах ценности, желания и побуждения, ценностные суждения. Называя источником ценностного отношения к действительности психологические и биологические потребности человека, Д. Дьюи настаивал на том, что «ценности существуют и выстраиваются только

<sup>38</sup> Джеймс У. Воля к вере. М.: Республика, 1997. С. 27.

<sup>39</sup> Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль. М.: РУДН, 2006. 455 с.

благодаря тому, что люди передают их друг другу в процессе общения»<sup>40</sup>. Любое событие в жизни человека, с точки зрения Д. Дьюи, – ценность, поскольку сравнивая его с похожими событиями уже происходившими ранее, он выбирает для себя лучший образец поведения. Мерой ценности того или иного события для человека становится количество усилий затраченных «на получение и использование средств, без которых этой цели не достичь»<sup>41</sup>. Дальнейшим условием развития теории ценности «как эффективного инструмента для исследования человеческих существ, живущих в культурной среде» Д. Дьюи называл создание «теории человеческих отношений в рамках социологии» или культурной антропологии<sup>42</sup>.

Признание многообразия ценностных систем приводит к утверждению принципа плюрализма в онтологии и гносеологии. У. Джеймс так объяснял принцип плюрализма: мир – единое, так как части его соединены между собой какой-нибудь формой связи; мир – многое, потому что существуют различные формы связи, но он становится всё более объединённым благодаря тем системам связей, которые создаёт человеческая энергия. В этом мире наши основные методы мышления о вещах – открытия, сделанные предками и сумевшие сохраниться на протяжении в последующие времена. Различные типы мышления не могут обосновать свои притязания на абсолютную истинность, поскольку они подходят всегда для определённых целей. Следовательно, для прагматизма характерно признание существования различных методов соответственно видам человеческой деятельности.

Идея плюрализма ценностных систем подвела Ч. Пирса и Д. Дьюи к проблеме коммуникации как смыслу социального взаимодействия. Неклассическая философия, изменившая взгляд на понимание природы человека, открыла возможности для создания множества картин мира, пересекающихся, но

<sup>40</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 129.

<sup>41</sup> Dewey J. Theory of Valuation [Электронный ресурс]. Chicago Un. Press, Chicago, 1939. С. 27. Режим доступа: <https://archive.org/details/theoryofvaluatio032168mbp>

<sup>42</sup> Там же, с. 63.

не совпадающих. В этих условиях именно «коммуникация... открывает пути преодоления самоотчуждения и одиночества личности»<sup>43</sup>. В рамках прагматизма Ч. Пирсом была создана концепция, которая рассматривала знаковую природу коммуникации, исследовала свойства знаков, поскольку наш язык представляет совокупность знаков, а мышление носит языковой характер. Д. Дьюи обращается к проблеме коммуникации как к проблеме диалога, являющегося основой существования любого человеческого сообщества.

В эпоху классической рациональности в «эпистемологии центральной становится проблема соотношения разнообразных методов науки, синтеза знаний и классификации наук»<sup>44</sup>. «Кант в вопросе о природе научного метода следует Декарту: научный метод должен направлять науку к истине. Это направление обеспечивает, прежде всего, трансцендентальная логика», -отмечает С.Н. Мареев<sup>45</sup>. Если в классической философии метод универсален, неклассическая философия провозглашает плюрализм методов. Для прагматизма характерны поиски метода соответственно отраслям знания. Разбирая разные методы, прагматизм указывал их практическую значимость, т.е. что станет полезным для человека в его повседневной деятельности, заставит работать в потоке опыта. Ч. Пирс выделял метод упорства, метод авторитета, априорный метод, метод науки. Он отмечал, что каждый из методов хорош по-своему. Метод упорства восхищает его силой и простотой. Люди, которые используют этот метод, решительны, не тратят время на долгие размышления и идут по выбранному пути до конца. Это путь недолгого блистательного успеха, который приносит покой уму. Метод авторитета всегда будет управлять людьми. Следование данному методу есть путь достижения общественного порядка. При априорном методе выводы, к которым приходят, приносят чувство комфорта, так как человек принимает убеждение, к которому имеет естественную склонность. Чтобы побороть сомнения, необходим метод науки. Согласно этому методу

<sup>43</sup> Сергейчик Е.М. Становление проблемы коммуникации в западноевропейской неклассической философии // Университетский научный журнал. 2012. № 3. С. 135-148.

<sup>44</sup> Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992. С. 179.

<sup>45</sup> Мареев С.Н. Классическая философия и «философия науки». М.: СГУ, 2009. С. 19.

«наши убеждения определяются не чисто человеческими обстоятельствами, но некоторым внешним сознанию постоянством, на которое наше мышление не имеет никакого влияния»<sup>46</sup>. Метод науки позволяет ясно различать верные и неверные пути исследования. Только при научном методе, когда отправные точки зрения могут быть противоречивыми, исследование заставляет учёных выходить за границы уже изученного и сделать следующий шаг в исследовании.

Под методом науки прагматисты подразумевали окончательно оформленный Д. Дьюи инструментальный метод, рассматривающий полный акт мышления как 5 «отдельных логических ступеней». Для прагматистов в философии центральное место принадлежит теории познания, поэтому прагматизм, с точки зрения самих прагматистов, является методом. Прагматический метод – это метод улаживания метафизических споров, которые могут тянуться без конца. Слово станет программой для дальнейшей работы, указанием на методы, с помощью которых можно изменить данную нам действительность. Так Ч. Пирс утверждал, что «понятие, то есть рациональное содержание того или иного слова или выражения, состоит исключительно в мыслимом воздействии такового на жизненное поведение»<sup>47</sup> и предложил описание процесса исследования.

Необходимым звеном познавательного процесса, началом акта познания выступает для представителей прагматизма сомнение. Сомневаясь, мы задаём вопрос, будучи в чём-то убеждены, мы выносим суждение. Поэтому большое влияние на человека оказывают сомнение, как неуверенность в истинности чего-либо или затруднительность при разрешении какого-либо вопроса, а также убеждение – устойчивая сознательная конструкция, сложившаяся на основе уже имеющегося опыта. Убеждения управляют желаниями человека, формируют привычки и определяют поступки. В отличие от сомнения, когда человек убеждён в чём-либо, он спокоен и удовлетворён. Здесь же кроется минус: боясь выйти из этого состояния, человек цепляется за убеждённость в том, в чём он

<sup>46</sup> Пирс Ч. Закрепление убеждения // Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. С. 117.

<sup>47</sup> Пирс Ч. Что есть прагматизм? // Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. С. 157.

действительно убеждён. Поэтому сомнение должно присутствовать обязательно, так как оно побуждает к исследованию причин сомнения до тех пор, пока сомнение не будет рассеяно. Таким образом, «раздражающее действие сомнения становится причиной начала борьбы за достижение состояния убеждённости»<sup>48</sup>. Ч. Пирс называл эту борьбу исследованием и делал вывод, что «с сомнения борьба начинается и с прекращением сомнения заканчивается. Отсюда, единственная цель исследования есть установление мнения»<sup>49</sup>. Кроме того, Ч. Пирс отметил три обязательных положения в исследовании: сомнение должно быть актуально значимым, доказательство должно опираться на некоторые окончательные и абсолютно несомненные позиции, и не надо оспаривать то, в чём у всех окружающих нет никакого сомнения, если только целью мысли не является самокритика. В постнеклассической философии значение сомнения в познавательном процессе возрастает. Человек каждый раз переосмысливает достигнутое, понимая его относительность, временность, контекстуальность, признавая всю меру своей ответственности за принимаемое решение, и принимает сомнение как первую ступень акта познания, которая намечает границы возможностей его деятельности и её предполагаемые результаты. Сомнение приобретает онтологический, аксиологический, экзистенциальный, нравственный статус<sup>50</sup>.

Рассматривая вопрос, что есть убеждение, Ч. Пирс выделил три функциональных свойства убеждения: «...Первое, оно есть нечто осознаваемое нами; второе, оно устраняет вызываемое сомнением раздражение; и третье, оно приводит к укоренению в нас управляющего нашими действиями закона, или, говоря короче, привычки»<sup>51</sup>. Но убеждения рано или поздно подвергаются сомнениями, которые влекут новые мысли. Получается, что убеждение, с одной стороны, является местом остановки мысли, а с другой стороны - втягивает мысль

<sup>48</sup> Пирс Ч. Закрепление убеждения // Начала прагматизма. СПб: Алетейя, 2000. С. 103.

<sup>49</sup> Там же, с. 103.

<sup>50</sup> Пашарина Е.С., Принцип сомнения в философском познании: дис. канд. филос. н.: 09.00.01 / Пашарина Екатерина Сергеевна. - Волгоград, 2013. 133 с.

<sup>51</sup> Пирс Ч. Как сделать наши идеи ясными // Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. С. 134.

в новое движение. Если конечный результат мышления состоит в акте воли, то «убеждение же - только арена мыслительного действия, эффект, укореняющийся в нашей природе и зависящий от мысли, оказывающей влияние на мысль за ней следующую»<sup>52</sup>.

Сущность убеждения - в воспитании привычки. Как значение вещи состоит в том, какие привычки она подразумевает, так и значение мысли определяется тем, какие привычки она производит: «Таким образом, мы приходим к тому, что осязаемо и практически значимо, как к основе всякой реальной отличительной особенности той или иной мысли, сколь бы неуловима она ни была; также и различия в значении определяются наиболее отчётливо не чем иным, как только возможными различиями в сфере практического»<sup>53</sup>. Ч. Пирс подчёркивал, что невозможно иметь идею, которая не была бы связана с мыслимым осязаемым воздействием какой-то вещи. Идея должна сохранять связь с реальностью.

Поддерживая идеи Ч. Пирса, У. Джеймс замечал: всё, что для нас может быть предметом веры, является гипотезой. Принимая ту или иную гипотезу, мы делаем выбор. Выбор может быть живым или мёртвым, необходимым или необязательным, важным или заурядным, но для своих целей человек может назвать выбор истинным, когда он принадлежит к разряду живых, необходимых и важных. Жизненность гипотезы определяется стремлением к действию. Выбирая гипотезу, мы основываемся на фактах, при рассмотрении которых мы опираемся на чувства, желания, на свою интеллектуальную природу. У. Джеймс также отмечает пользу привычек, полезных в освобождении высших психических процессов для творческой деятельности. Наиболее ярко это выражается в вопросе истины. Мы верим в истину, считал У. Джеймс, верим, что она существует; наш ум и истина созданы друг для друга. Если все эксперименты, исследования и рассуждения постепенно приближают нас к ней, то мы верим в силу разума.

Ч. Пирс, по мнению У. Джеймса, обосновал принцип методологизма, который заключается в следующем: наши убеждения - правила для действия; для

<sup>52</sup> Пирс Ч. Как сделать наши идеи ясными // Начала прагматизма. СПб.: Алетейя, 2000. С. 134.

<sup>53</sup> Там же, с.136.

того, чтоб выяснить смысл какого-нибудь утверждения, мы должны лишь определить тот способ действия, которое оно способно вызвать; в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения. В основе всех находимых нами между нашими мыслями (утверждениями) различий лежит только некоторая возможная разница в области практики. Поэтому, чтобы добиться полной ясности в наших мыслях о каком-нибудь предмете, мы должны рассмотреть, какие практические следствия содержатся в этом предмете. Наше представление об этих следствиях и есть все то, что мы можем представить себе об этом предмете.

Проблема плюрализма методов была одной из важнейших и для Д. Дьюи, который считал, что философия есть теория познания или логика опыта. Философия не претендует на то, чтобы дать картину законченного и замкнутого мира-вселенной, а разрабатывает методы постижения её фрагментов, частей: «Её задача не в том, чтобы обосновать или укрепить какую-нибудь специальную форму реальности или ценности. Напротив, она получает значение известного метода. Действительные отношения и взаимная зависимость различных типических форм опыта – вот проблема, важность и настоятельность которой так живо чувствуется в каждой отрасли жизни. Интеллектуальная обработка и взаимный контроль этих форм не может не отразиться в форме роста ясности и уверенности в сфере практической деятельности. Конечно, общая логика не может сделаться орудием непосредственного руководства научной, артистической или промышленной деятельностью; но она имеет большое значение в деле критического освещения и организации исследования в этих областях»<sup>54</sup>.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. В конце XIX века в период становления неклассической рациональности на американской почве появилось философское течение – прагматизм, основатели которого придавали большое значение практической пользе философии, её ценности для повседневной жизни. Прагматизм базировался на принципах субъективности,

<sup>54</sup> Цит по: Берман Я.А. Сущность прагматизма. М.: Печатное дело, 1911. С. 97.

плюрализма, историчности, методологизма, признания контекстуального характера истины. Основатели прагматизма рассматривали прагматизм как своеобразный метод, позволяющий человеку определять свой жизненный путь.

Человек, который в классической философии рассматривался как средство для осуществления предназначенной цели, в прагматизме помещается внутрь реальности, становится её активной частью. Учитываются цели, интересы, личная вера отдельного человека, признаётся его право на свободу выбора, то есть человек с присущими ему интересами, потребностями, предпочтениями становится исходным началом всех ценностей. Дискурсивный разум остается важнейшей ценностью, но ему придается инструментальный характер.

Исходя из принципа плюрализма, прагматисты утверждали незавершённость и фрагментарность мира и, как следствие, наличие множества истин, имеющих относительный характер. Истина в прагматизме носит кумулятивный, коммуникативный характер, т.е. рассматривается как результат человеческой деятельности, коммуникативного взаимодействия между людьми. Прагматисты выделяли методы соответственно видам человеческой деятельности и признавали приоритетным метод науки, позволяющий определять верные и неверные пути исследования.

## 1.2 Трансформация идей прагматизма в контексте постнеклассической рациональности

Философия прагматизма, сформировавшаяся в конце XIX века, оказала существенное влияние и на развитие философской мысли второй половины XX века. В 60-е гг. XX века в философии науки начался пересмотр представлений о природе разума. В.С. Стёпин в своих исследованиях выделяет 3 типа научной рациональности: классический, неклассический, постнеклассический. По его мнению, «постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями»<sup>55</sup>. В постнеклассический период рациональность выступает с точки зрения В.С. Швырева как метарациональность, имеющая тенденцию к «открытости», диалогизму, настроенная на диалог с вненаучными формами ментальности и культуры, признающая «включение ценностей “человеческой” размерности в “тело” знания», «осознающая необходимость свободы и риска человеческого “поступка”, в том числе и в сфере познания»<sup>56</sup>.

Постнеклассический тип рациональности характеризуется признанием зависимости научного познания от ценностно-целевых установок человека. Человек, который способен критиковать «основания собственной мысли и

<sup>55</sup> Стёпин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 633.

<sup>56</sup> Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры М.: Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.

практики»<sup>57</sup> не только приобретает личностную неповторимость и свободу, но и принимает ответственность за собственные действия на себя, а не на внешние авторитеты. «Личность, - отмечает В.Н. Порус, - превращается в фундаментальную онтологическую категорию, где волевая активность, деятельность сочетается с непрерывностью существования»<sup>58</sup>. Происходит признание ценности индивидуальной идентичности, возникает стремление к сохранению уникальности, целостности и непрерывности существования «Я». Это возможно в интерсубъективном пространстве в процессе общения «Я» с Другим, в постоянной коммуникации, диалоге, т.к. личностная идентичность формируется в рамках социального взаимодействия.

Таким образом, создаются условия для расширения горизонта возможностей понимания людьми друг друга и создания открытого пространства человеческого сообщества. В.А Лекторский, рассматривая «Я» как продукт коммуникации с Другим, отмечает, что в постнеклассическом подходе к «Я» существует не только телесная воплощённость (оболочка) «Я», но и «файловое Я» (в интернет коммуникации). Наличие «файлового Я» не принижает индивидуальное в человеке, а умножает роль творческого начала<sup>59</sup>.

Опыт, оставаясь одним из центральных понятий науки, по мнению А.Б. Паткуля, характеризуется связанностью с чувственным восприятием, непосредственностью предъявляемых им данных, соотнесенностью с действительным единичным существованием, а не возможным вообще, способностью к накоплению и трансляции<sup>60</sup>. Опыт помогает человеку в процессе свободного обмена мнениями и их обсуждения вести диалог, позволяющий понять реальную ситуацию, найти формы компромисса, чтобы учесть интересы всех при решении проблемы. В рамках постнеклассической рациональности

<sup>57</sup> Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002. С. 121.

<sup>58</sup> Марков Б.В. Личность / Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. С.-Петербург: С.-Петербургское философское общество, 2010. С. 306.

<sup>59</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., Эдиториал, 2001. С. 182-183.

<sup>60</sup> Паткуль А.Б. Опыт / Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. – СПб: С.-Петербургское философское общество, 2010. С. 173.

осознаётся «необходимость диалогического дискурса как необходимого условия постижения мира в конструктивном взаимодействии различных точек зрения и позиций, никоим образом не теряющих своей самостоятельности, а, напротив, по возможности богаче раскрывающих свой позитивный потенциал в этом взаимодействии, предполагающих перманентную самокритичность и открытость в процессе диалогического общения, способность к совершенствованию и развитию», - пишет В.С. Швырев<sup>61</sup>.

В контексте постнеклассической рациональности вновь стали востребованными идеи прагматизма. По мнению Н.С. Юлиной, это объясняется его «минусами»: прагматизм не был систематической теорией; и его плюсами: в сфере внимания оказался широкий спектр проблем из разных областей культуры. Основатель неопрагматизма Р. Рорти обосновал актуальность философской концепции прагматизма следующим образом. Постнищезанская европейская философия и постдарвиновская американская философия (прагматизм) в лице У. Джеймса, Д. Дьюи, У. Куайна, Х. Патнэма, Д. Дэвидсона поставили под сомнение кантовско-гегелевское различие субъекта и объекта. Р. Рорти подчеркнул положительное значение идей прагматизма. Во-первых, отмечал он, прагматизм сломал перегородки между философией, наукой и политикой. Во-вторых, американцы не стремились разрабатывать новые методы, а переосмысливали уже существующие, как, например, Ч. Пирс в работе «Начала прагматизма». Правда, Р. Рорти вспомнил о «научном методе» Д. Дьюи и «прагматическом методе» У. Джеймса, которые, по его мнению, авторы не вполне смогли обосновать.

Традиция прагматизма настаивает, что проблемы различения субъекта и объекта искусственны, и могут быть сведены на нет, если использовать иной словарь, иной язык. Поскольку язык, на котором формулировались проблемы западной философии, перестал быть полезным, сейчас для достижения поставленных целей нужен другой язык. Прагматисты исходят из дарвиновского

<sup>61</sup> Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 152.

описания людей, которые создают инструменты для взаимодействия с окружающей средой. И слова — это тоже инструменты, которые рассматриваются как узловые пункты в системе причинно-следственных связей человека и окружающей среды. Р. Рорти указывал, что свой подход прагматисты дополняют определением верования, которое дал Ч. Пирс: верование — это привычка действовать определённым образом. Прагматисты не считают истину целью познания: «Задача познания — достигать согласия между людьми относительно того, что им следует делать; достигать консенсуса относительно тех целей, к которым следует стремиться, и тех средств, которыми следует пользоваться для достижения этих целей»<sup>62</sup>.

С точки зрения Р. Рорти, «в течение ста лет американский прагматизм колебался между стремлением возвысить остальную культуру на эпистемологический уровень естественных наук и стремлением понизить эпистемологический уровень естественных наук до уровня искусства, религии и политики»<sup>63</sup>. Американский прагматизм попытался совместить сомнения относительно научного метода с попыткой придать респектабельный вид «поиску Бытия». Сциентистская сторона прагматизма разоблачает образ философии как сверхнауки; холистская сторона прагматизма разоблачает допущение, что итогов развития естественных наук хватит в достаточной мере, чтобы «придать смысл нашим жизням».

В то же время Р. Рорти критиковал стремление прагматистов распространить научный метод на всю культуру. Если удовлетвориться прагматизмом без метода и хайдеггеровской философией без онтологии, продолжал Р. Рорти, то интеллектуальная жизнь протекала бы независимо от различий между «истиной» и «утешением», она «не пыталась бы распределить культурные роли между искусством, религией, наукой и философией»<sup>64</sup>. Осталось бы меньше затруднений, чтобы мыслить культуру целиком, а водораздел между

<sup>62</sup> Рорти Р. Релятивизм: найденное и сделанное // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М.: Традиция, 1997. С. 30.

<sup>63</sup> Рорти Р. Прагматизм без метода // Логос. 1996. №8. С. 155.

<sup>64</sup> Там же, с. 170.

«истиной» и «утешением» не стал вопросом морали. «Если прагматизм (освобождённый от “метода”), и “континентальная” философия (освобождённая от “глубины”), могли бы объединиться, тогда мы могли бы оказаться в более выгодной позиции, чтобы отстаивать либерализм, примером которого является вклад Хука в американскую политическую жизнь»<sup>65</sup>.

Некоторые современные философы, по мнению Р. Рорти, воспринимают прагматизм как устаревшее философское движение, но «Джеймс и Дьюи не только оказались в конце диалектического пути, пройденного аналитической философией, но и поджидают в конце того пути, которым правильно идут, например, Фуко и Делёз»<sup>66</sup>. Р. Рорти также считал, что просветительская философия была лучше, чем религия, а прагматизм лучше, чем позитивизм, порождённый Просвещением. В культуре останется восхищение людьми, которые прекрасны в созидании разных вещей, но это не люди, достигшие истины, они просто прекрасны в своём человеческом бытии. Прагматизм уже не ставит Науку на место, принадлежащее Богу, а рассматривает Науку как жанр литературы, то есть видит литературу и искусство в качестве идеала рациональности. Таким образом, заключал Р. Рорти, прагматизм до сих пор актуален, так как предлагает способы решения многих проблем с помощью использования литературного языка и ликвидации разделения между философией и искусством.

Прагматизм был мозаичен с самого начала, считает профессор Темплского университета (США) Д. Марголис, но эта «прекрасная мозаика» стала «результатом импровизаций из трёх несопоставимых источников – Пирса, Джеймса и Дьюи, которые почти не пересекались в основной массе своих характерных исследований»<sup>67</sup>. Что же тогда можно сказать о единстве прагматистов? «Прежде всего, - отмечает Д. Марголис, - они видели, что достижения человеческого знания, в частности достижения науки, происходят из

<sup>65</sup> Рорти Р. Прагматизм без метода // Логос. 1996. №8. С. 172.

<sup>66</sup> Рорти Р. Прагматизм и философия // Философская и социологическая мысль. 1995. №9-10. С. 95.

<sup>67</sup> Марголис Дж. Первые прагматисты // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 81.

наиболее элементарных чувственных способностей, выстраивающихся, в эволюционном смысле»<sup>68</sup>.

Мысль, интеллект, знание, язык, разум для прагматистов являются практическим общим природным даром, способствующим разрешению сомнений или проблемных ситуаций. Значит, наука и знание в высшей степени не завершены, открыты для продолжения, эволюционны, подвержены изменениям в ходе развития общественного опыта. «В этом смысле все прагматисты, в сущности, согласны со следующим и окончательным диктумом, что природа – это “поток”, который не является “хаосом”, но представляет собой пространство изменяющихся процессов, позволяющее обнаружить достаточно регулярные структуры, ни одна из которых не является, безусловно, инвариантной и не исключает возможности перемены», - заключает Д. Марголис<sup>69</sup>. Сегодня человеку следует вернуть себе «способность понимать природу», пишет П.П. Гайденко, чтобы не уничтожить её окончательно и, таким образом, сохранить самого себя<sup>70</sup>.

Отсутствие жестких границ между общественными и естественными науками в методах изучения, по мнению прагматистов, способствовало появлению такого направления в американской философии как прагматический натурализм. Американский философ-просветитель, лидер международного гуманистического движения П. Куртц отмечает: «Прагматический натурализм – одновременно продолжение и, возможно, кульминация того, что получило название “золотого века” американской философии. ... Сейчас прагматический натурализм переживает своё второе рождение»<sup>71</sup>. Он синтезирует две философские школы: прагматизм и натурализм. Для многих сегодня - прагматический натурализм – это наиболее оригинальный вклад в историю идей

<sup>68</sup> Марголис Дж. Первые прагматисты // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 86.

<sup>69</sup> Там же, с. 89.

<sup>70</sup> Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум. М., Прогресс-Традиция, 2003. С. 26.

<sup>71</sup> Куртц П. Что такое прагматический натурализм? // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 15.

Америки, так как была сделана попытка соотнести базовые философские идеи с жизненной практикой.

Профессор философии, сопредседатель Центрально-европейского Форума Прагматистов, Дж. Райдер, пытаясь примирить прагматизм и натурализм, указывает, что «прагматизм — разновидность постмодернизма, в то время как натурализм — это модернизм»<sup>72</sup>. Анализируя проблему взаимоотношений модернизма и постмодернизма, он доказывает истинность и взаимосвязь четырёх предпосылок, высвечивающих «родственность многих философских традиций»<sup>73</sup>. Так и прагматисты, и постмодернисты признавали, что «процесс познания обязательно обусловлен и зависит от познающего. Интеракция человека с остальной природой — познавательная либо какая-то иная — носит характер активного и созидательного взаимодействия»<sup>74</sup>. Сходство взглядов двух философских направлений приводит Дж. Райдера к заключению о признании прагматизма ранней версией постмодернизма.

Следует отметить, что существуют различные точки зрения на отношения прагматизма и постмодернизма. Так, например, для У.Г. Труитта приравнивание американским постмодернизмом себя к прагматизму является «искажением действительности». Он считает, что Р. Рорти и постмодернисты претендуют на наследие Д. Дьюи и М. Хайдеггера, потому что те в разной степени отвергают фундаментализм, метафизику и «традицию». Но прагматисты, отвергая традицию, оставляли некоторые метафизические и эпистемологические проблемы, поэтому философия продолжала выглядеть как в прошлом, а постмодернисты вместе с Р. Рорти рушат разделение между философией и литературой. Если прагматизм Ч. Пирса и Д. Дьюи коренится в методе, Р. Рорти предлагает «прагматизм без метода». Постмодернисты в отличие от прагматистов отвергают логику и то, что гипотезы «должны подвергаться экспериментальной верификации, которая в

<sup>72</sup> Райдер Дж. Примиряя прагматизм и натурализм // Вестник Московского Университета. Серия 7 «Философия». 2005. №4. С. 19.

<sup>73</sup> Там же, с. 25.

<sup>74</sup> Там же, с. 25.

свою очередь ведёт к объяснению фактов»<sup>75</sup>. Следовательно, заключает У.Г. Труитт, предшественником неопрагматизма правильнее назвать М. Хайдеггера, а не Ч. Пирса и Д. Дьюи, которые развивали прагматизм в форме эмпиризма и натурализма, верного научному методу<sup>76</sup>.

Постмодернизм, который сегодня является одним из влиятельных философских течений, с точки зрения В.Н. Поруса, «законное дитя» и отголосок прагматизма, представляющего собой философию повседневности. Кроме того, в постнеклассической философии науки снова стала популярной «прагматистская стратегия» решения проблемы научной рациональности. С В.Н. Порусом соглашается И.Д. Джохадзе, анализируя работы Х. Патнэма 80-90-х годов XX века, которые содержали критику аналитической эпистемологии и сциентизма, его полемику с Р. Рорти. В 2000-е годы Х. Патнэм «показал, что фаллибизм Ч. Пирса, мелиоризм У. Джеймса и инструментализм Д. Дьюи не утратили своей актуальности, что прагматистам есть что сказать и в современных философских дебатах»<sup>77</sup>.

Наиболее острой и болезненной проблемой нашего времени, замечал Х. Патнэм, является осмысление провала метафизики и эпистемологии, поэтому «после метафизики» могут быть только философы: они ведут поиск «лучших и худших способов мышления». Х. Патнэм начал поиск решения проблемы с установления некоторых принципов, которые касаются оправданных убеждений и утверждений. Конечно, данные принципы уже исследовались прагматистами, но в несколько иной формулировке. Х. Патнэм пришёл к выводу, что и релятивизм, и реализм являются невозможной попыткой увидеть мир из Ниоткуда, «прагматический реализм отказывается противопоставлять объективное субъективному, фактуальное конвенциональному, эмпирическое

<sup>75</sup> Труитт У.Г. Предшественники постмодернизма и его связь с классическим американским прагматизмом // Вопросы философии. 2003. №3. С. 166.

<sup>76</sup> Там же, с. 166 – 167.

<sup>77</sup> Цит. по: Джохадзе И.Д. Прагматический реализм Хилари Пантэма // Философские науки. 2011. №4. С. 113.

теоретическому»<sup>78</sup>. Как Д. Дьюи и У. Джеймс, искавшие «средний премирный путь философии», он видел свою задачу в том, чтобы «раскрыть фундаментальную взаимозависимость объективной реальности и субъективного опыта, показать, как “сознание и мир совместно создают сознание и мир»<sup>79</sup> и в этом смысле остался экстерналистом.

Ученики и последователи прагматистов вновь обратились к проблемам истины, языка, метода. Х. Патнем, Р. Рорти, соглашаясь с определением истинности через практическую полезность, инструментальность, связывают дальнейшее развитие концепции истины с идеей консенсуса, intersубъективности. «С моей точки зрения, - пишет Х. Патнем, - истина как понятие не имеет иного содержания, кроме правильной применимости суждений (при благоприятных условиях). Вы спросите, каковы же эти благоприятные условия? Их слишком много, и я не могу выразить их в некоторой обобщающей теории. Истина так же плюралистична, неоднозначна и открыта, как мы сами»<sup>80</sup>.

Истинность любой теории определяется конкретными ситуациями практической применимости знания, коммуникации, употребления языка. У прагматистов, отмечал Р. Рорти, нет резких границ между науками естественными и общественными, между теорией и практикой, между политикой, философией, литературой. Для них важен поиск путей к уменьшению человеческого страдания. «Для нас, прагматистов, представление о том, что существует некий универсальный, общечеловеческий источник истины под названием “разум” или “человеческая природа”, сводится к мысли, что подобная дискуссия должна иметь какой-то положительный результат. Но мы считаем эту мысль всего лишь путаным способом выражения надежды (которую мы разделяем), что род человеческий в целом должен постепенно образовать единое глобальное сообщество, которое воспримет и усвоит большую часть плотной моральной

<sup>78</sup> Цит. по: Джохадзе И.Д. Прагматический реализм Хилари Пантэма // Философские науки. 2011. №4. С. 115.

<sup>79</sup> Там же, с. 120.

<sup>80</sup> Цит. по: Порус В.Н. «Научный реализм»: проблемы, дискуссии, перспективы // Рациональность. Наука. Культура. М., 2002. С. 234.

системы европейских промышленных демократий»<sup>81</sup>. Следует отметить, что с позиций постнеклассической рациональности истину нередко называют прагматической, поскольку, отмечает Б.И. Липский, «тенденция к преуменьшению теоретического и абсолютизации практического значения истины (у неокантианцев) перенимается прагматиками и доводится ими до логического предела»<sup>82</sup>.

Понимание Д. Дьюи языка как естественного моста, соединяющего событие и его смысл, называвшего язык «инструментом из инструментов»<sup>83</sup>, создало условия для становления важного этапа в развитии неопрагматизма - «прагматического анализа», отличительной чертой которого стал перевод философских проблем на лингвистический уровень, ознаменовавший «лингвистический поворот». Для У. Куайна, Д. Дэвидсона, Х. Патнэма прагматизм был одним из методологических приёмов. Так, У. Куайн писал: «Я не хочу сказать, что обыденный язык порочен и несёт в себе неряшливую мысль. Мы должны принять эту неопределённость как факт и понять, что в обыденном языке не содержится чёткой онтологии. Мысль о существовании границы между бытием и небытием является философской идеей, идеей технической науки в широком смысле слова. Учёные и философы заняты поисками всеохватывающей системы мира, которая гораздо более жёстко и определённо ориентирована на референцию, чем обыденный язык. Интерес к онтологии не означает коррекции обыденного мышления и практики, он лежит вне повседневной культуры, хотя и вырастает из неё»<sup>84</sup>.

С точки зрения А.С. Колесникова, основное внимание прагматического анализа У. Куайна посвящено интерпретации научного знания и его логической обоснованности. Выступая против некритического принятия онтологии теории в

<sup>81</sup> Рорти Р. Релятивизм: найденное и сделанное // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М.: Традиция, 1997. С. 42.

<sup>82</sup> Липский Б.И. Практическая природа истины. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. С. 36.

<sup>83</sup> Dewey J. Experience and Nature [Электронный ресурс]. Open Court, London, 1929. С. 166. Режим доступа: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>

<sup>84</sup> Куайн У. Вещи и их место в теориях /// Аналитическая философия: Становление и развитие (антология). М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. С. 329.

качестве чего-то существующего абсолютно, независимо от языка теории, У. Куайн подразумевал «относительную онтологию». «Таким образом, - отмечает А.С. Колесников, - У. Куайн “подготовил первый значительный акт постаналитического мышления – переосмысление логического позитивизма с точки зрения прагматизма и бихевиоризма” и обратился “к проблеме неопределённости перевода в коммуникации, ... не подвергая сомнению законность эпистемологического субъекта»<sup>85</sup>.

Представитель аналитической философии Д.Г. Дэвидсон в работе «Метод истины в метафизике» сформулировал метод истины, который заключается «в изучении общей структуры нашего языка», хотя элементы этого метода встречались у разных философов (в частности у Платона, Б. Рассела, Л. Витгенштейна, У. Куайна). Поскольку общепринятая картина мира создаёт общий язык, изучение наиболее общих аспектов языка станет изучением наиболее общих аспектов реальности. Значит, считал Д.Г. Дэвидсон, необходимо построение простой и ясной теории истины для естественного языка. Теория истины должна объяснить, как функционирует язык, «объяснить условия истинности произнесения некоторого предложения, опираясь на роль слов в этом предложении»<sup>86</sup>.

Для понимания естественного языка Д.Г. Дэвидсон обратился к формальным языкам как вспомогательным средствам исследования структуры естественного языка. «Мы знаем, каким образом сформулировать теорию истины для формального языка, поэтому если бы мы также знали, как систематическим образом преобразовать предложения естественного языка в предложения формального языка, то мы имели бы теорию истины для естественного языка»<sup>87</sup>. Начиная с исследования концептуальных и языковых средств, в дальнейшем Д.Г. Дэвидсон перешёл к решению вопросов социальной жизни, культуры,

<sup>85</sup> Колесников А.С., Ставцев С.Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб, Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 55.

<sup>86</sup> Дэвидсон Д. Метод истины в метафизике //Аналитическая философия: Становление и развитие (антология). М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. С. 346.

<sup>87</sup> Там же, с. 347.

морали, права, политики, т.е. к решению практико-ориентированных философских проблем.

Один из ведущих представителей аналитической философии Х. Патнэм в своей философии языка поддерживает экстерналистскую трактовку значения и пытается синтезировать герменевтическую и аналитическую философию. Подобной точки зрения придерживался и Ю. Хабермас, который отмечал «прагматический поворот» философии языка от семантики истинности к теории понимания»<sup>88</sup>. «Задача концепции Ю. Хабермаса, - заключает А.С. Колесников, - исследовать “воспроизводящийся благодаря коммуникативному действию жизненный мир в качестве ресурса общественной солидарности” и предупреждать обо всех опасностях, угрожающих этой солидарности со стороны рыночной стихии и бюрократии»<sup>89</sup>. Следовательно, при лингвистическом повороте на первый план выдвинулась коммуникативная функция языка, разрабатывалась её «прагматическая концепция значения».

Главный адепт Д. Дьюи С. Хук обратил особое внимание на взаимосвязь научного метода и моральной теории Д. Дьюи: «Гипотеза Дьюи заключается в том, что суть научного метода столь же применима к сфере морали, как и к миру природы, и что в каждой отдельной ситуации, используя рациональные методы анализа можно установить, что один способ поведения “лучше” другого»<sup>90</sup>.

Нормы и идеалы моральной теории для Д. Дьюи – научные гипотезы, которые являются планами действия и нуждаются в верификации. Учитывая конфликтную ситуацию, возникающую между потребностями и возможностями членов общества, можно будет с научной объективностью оценивать адекватность любой из целей. По мнению С. Хука, для Д. Дьюи логика исследования положений естественных наук и ценностных положений этической науки относится к одному типу. Отличается предмет исследования: предметом

<sup>88</sup> Колесников А.С., Ставцев С.Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб, Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 59.

<sup>89</sup> Там же, с. 59.

<sup>90</sup> Хук С. Моральная теория Джона Дьюи // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 71.

этического исследования для Д. Дьюи является оценка моральных действий. Проблема ценностей возникает, когда в противоречие вступают различные внутренние мотивации человека; мы критически оцениваем их, и в результате импульсу даруется та или иная ценность. Следовательно, возникает необходимость в проведении исследования, с помощью которого можно сказать, какое ценностное действие «в свете своих последствий» для существующей ситуации будет хуже или лучше.

Задаваясь вопросом, чем метод, сформулированный Д. Дьюи, лучше в разрешении конфликта ценностей, чем ссылка на авторитеты государства, церкви или индивидуального сознания, С. Хук отвечал: «Учитывая нынешнее состояние мира, возможно, мы не возьмём на себя слишком много, если скажем, что использование экспериментального метода необходимо, чтобы сделать нашу совместную жизнь не отягощённой войной, бедностью и теми бедствиями, которые из них проистекают, но которых можно избежать»<sup>91</sup>.

Значимость прагматизма в современной философии, в том числе и в российской, объясняется социальным контекстом его теоретических положений. По мнению сторонника светского гуманизма К. Нильсена, для прагматистов характерным является понимание философии как науки, «ориентированной на жизненные проблемы». К. Нильсен называет прагматизм «историцистским» и контекстуалистским, а прагматистов лингвистическими бихевиористами, за то, что они понимают мысли, убеждения и язык инструменталистски. Прагматисты утверждают, что философия должна «преобразовывать себя через избавление от вечных проблем философов... и вместо этого заняться живыми, зависящими от контекста и исторической эпохи человеческими проблемами: в первую очередь, политическими, социальными проблемами; религиозными проблемами; а также насущными моральными проблемами, которые беспокоят людей»<sup>92</sup>.

<sup>91</sup> Хук С. Моральная теория Джона Дьюи // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 83.

<sup>92</sup> Нильсен К. Натурализм без оснований // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 96-97.

В современной философии прагматизм играет своеобразную «примиряющую» роль. Для преодоления, по выражению американского философа Т.З. Лавин, «великого раскола» в философии между просвещенческой и романтической - конфликтующими между собой парадигмами модернизма - сформировалось три основных стратегии: монологические пуристы, посредники и синтезаторы. Именно синтезаторы «создавали интегрирующие социальные концепции и конструировали основательную социальную теорию посредством отбора элементов, выбранных из обеих парадигм модернизма и удовлетворяющих интуициям и интересам сторонников этих двух структур. Особенно отличились в этом Маркс, Вебер, Маннгейм, Фрейд и Дьюи»<sup>93</sup>. По мнению Т.З. Лавин, в нынешней ситуации синтез конфликтующих парадигм осуществляют американские прагматисты. Особенностью американского прагматизма является «всеядность», попытки свести воедино идеи науки и техники и права человека, сосредоточенность на личной и групповой жизни. Кроме того, прагматизм пытается истолковать и интегрировать историческую парадигму модернизма в просвещенческом и романтическом проявлениях. Он включает в себя рассмотрение проблем в контексте меняющихся исторических идей, материальных и социальных условий, выработку понятийных структур, которые необходимы для разрешения, анализ последствий этой работы. Прагматизм соединяет рассуждения о фаллибилизме, случайности и множественности, и выдвигает методологическое требование, согласно которому «все истины и ценности должны быть подвергнуты анализу и критике с учётом контекстов и обстоятельств их появления на фоне продолжающегося культурного развития»<sup>94</sup>, - заключает Т.З. Лавин.

Подобную точку зрения высказывает Р. Бернштейн, который в 1988 году на ежегодной конференции Американской философской ассоциации отметил в своём послании: «Я хотел бы вернуться к этой (прагматистской) традиции, поскольку она позволяет нам критически оценить современную ситуацию в нашей

<sup>93</sup> Лавин Тельма З. В защиту американского неопрагматизма // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 45.

<sup>94</sup> Там же, с. 47.

философии. ... Фактически, мыслители-прагматисты опередили своё время... Если мы внимательно посмотрим на характерные темы и проблемы «постмодернистского» дискурса, то увидим, что все они были подняты прагматистами»<sup>95</sup>. В этом докладе были перечислены пять тем, характеризующих прагматический этос и остающихся жизненными в постнеклассической рациональности: антифундаментализм Ч. Пирса «согласно которому “атомарные факты” или любые другие, считающиеся простейшими, элементы научного знания “получают интерпретацию только в контексте, где они фигурируют, и, стало быть, они являются продуктами исследования, которое просто вынуждено фиксировать некоторые отдельные характеристики изучаемой действительности, чтобы иметь возможность двигаться дальше”»<sup>96</sup>. Кроме того, Бернштейн отметил в качестве положительных моментов прагматизма фаллибилизм - учение Ч. Пирса о «погрешимости» научного знания, признание плюрализма методов, акцент на социальной природе личности.

Ещё в середине XX века Э. Нагель отмечал, что «прагматисты сделали несомненный шаг вперёд, попытавшись своим тезисом практической веры сообщить методологии философии действия трезвость мировоззренческих оценок и определённую конечных целей»<sup>97</sup>.

Прагматизм стал не только заключительным этапом в эволюции идей философии действия, но и разработал принципы познания социальной жизни, которые остаются актуальными в современной философии.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Ученики и последователи прагматистов вновь обратились к не потерявшим своего значения в постнеклассической философии проблемам истины, языка, метода. Основатель неопрагматизма Р. Рорти был против придания философии статуса фундаментальной дисциплины и предлагал ликвидировать противопоставление

<sup>95</sup> Цит. по: Лавин Тельма З. В защиту американского неопрагматизма // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 35.

<sup>96</sup> Цит. по: Порус В.Н. Чарлз Пирс и современная философия науки // Рациональность. Наука. Культура. — М., 2002. С. 243.

<sup>97</sup> Сидоров И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи. Л.: ЛГУ, 1989. С. 136.

философии и искусства, используя литературный язык при решении многих проблем. Х. Патнем, Р. Рорти, соглашаясь с определением истинности через практическую полезность и инструментальность, связывали дальнейшее развитие концепции истины с идеей консенсуса и intersubjectivity. В контексте «лингвистического поворота» У. Куайн, Д. Дэвидсон, Х. Патнем обратились к проблеме языка как важному средству коммуникации, способному решать философские проблемы практического характера в разных сферах культуры.

По-прежнему остаются актуальными инструментальный метод и моральная теория Д. Дьюи, которые способствуют формированию пространства открытого человеческого сообщества, основанного на постоянной коммуникации, диалоге «сотрудничающих личностей».

### 1.3 Исторические модели образования и становление философии образования

Практический характер философии Д. Дьюи продемонстрировал, разработав на основе принципов прагматизма оригинальную философию образования, которая послужила обоснованием реформирования американского образования в период массовой индустриализации страны на рубеже XX в. Д. Дьюи полагал, что необходимость перестройки образования «происходит в первую очередь из-за глубоких изменений в социальной жизни, сопровождающих прогресс науки, революцию в промышленности и развитие демократии. Мощные социальные сдвиги невозможны без соответствующих реформ образования, они неизбежно подводят людей к вопросу о том, какие идеи и идеалы в них породят эти социальные изменения и какого пересмотра требуют ценности, унаследованные от прежних этапов развития культуры»<sup>98</sup>. Обсуждение и разработка вопросов по проблемам образования, поставленных Д. Дьюи, способствовали становлению философии образования как раздела философского знания.

Философия образования «представляет собой рефлексию над сущностью, смыслом, целями образования через призму представлений о человеке, сложившихся в тех или иных исторически определённых философских течениях, направлениях, концепциях»<sup>99</sup>. Начиная с Древней Греции и вплоть до XIX века, в трудах большинства крупных философов образование всегда выступало объектом философского осмысления. Но только конец XIX – начало XX веков, когда Д. Дьюи, П. Наторп, С. Гессен, А. Бергсон, В. Дильтей создали концепции

<sup>98</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М., 2010. С. 299.

<sup>99</sup> Сергейчик Е.М. Философия образования и педагогика // Философские науки. 2009. №8. С. 14.

«плодотворные для образовательной мысли», А.П. Огурцов назвал периодом протофилософии образования.

По мере того как растёт роль и значение образования в жизни людей, в середине XX века происходит становление философии образования как особой исследовательской области<sup>100</sup>. В соответствии с тремя историческими типами рациональности сложились три исторические модели образования: классическая, неклассическая, постнеклассическая. В истории философии на протяжении веков и вплоть до к. XIX в. господствовала классическая модель образования. На рубеже XX столетия в западной и русской культурах начала складываться новая модель философии образования - неклассическая, которая не исчерпала свои возможности вплоть до настоящего времени.

Классическая модель образования базировалась на принципах классической философии: субстанциализме, объективизме, всеобщем детерминизме, монизме, универсализме и была успешно реализована в практике индустриального общества. Ценности капиталистического общества формировались исходя из понимания важности развития науки и техники, признания способности человека активно преобразовывать окружающий мир. В то же время, разум человека ограничивался способностью к логическому мышлению, поскольку проблемы интуитивного-творческого мышления не было в силу особенностей понимания положения человека в мире. Так, создатель «Пансофии» Я.А. Коменский назвал знание «обладанием вещью в разуме»<sup>101</sup>, указывая на важнейшее свойство человека – разум, который позволяет человеку познать, осмыслить и применить вещь. Он сформулировал правило: «Изучая чувственно постигаемые вещи, полагайся на ощущение, умопостигаемые – на разум, богооткровенные – на веру»<sup>102</sup>.

<sup>100</sup> Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб: РХГИ, 2004. 520 с.

<sup>101</sup> Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. С. 364.

<sup>102</sup> Там же, с. 365.

Свобода как «познанная необходимость» была важнейшим условием постижения человеком мира, но ограничивалась знанием объективных законов бытия и исключала влияние субъекта на результаты познавательной деятельности. Педагогу предписывалось «учить так, чтобы всему преподаваемому научать в совершенстве, достигая того, чтобы обучаемый не только научился всему тебе известному, но и усвоил всё, познав ранее неизвестные ему вещи так же, как знаешь их ты»<sup>103</sup>. Цель воспитания состояла в том, чтобы научить детей быть полезными себе, но больше всего людям, обществу. Предназначение человека виделось в усвоении общепринятых ценностей и идеалов общества и в содействии их реализации.

В XVIII веке в споре между представителями основных направлений в философии рационализма и эмпиризма, что является источником знания – разум или чувства, педагогика приняла сторону эмпирической интерпретации познания, признающей ценность человеческих чувств и личного жизненного опыта. Однако, роль разума как инструмента, направленного на постижение сущности мира никто не ставил под сомнение, поэтому высшей формой познавательной деятельности считалось научное познание. В классической философии образования понимание природы человека как противоречивого взаимодействия разума и чувств, привело к разделению образования на обучение и воспитание. Преодоление существующего противоречия философы связывали с реализацией в образовании идеала гармонично развитой личности. Как отмечал Д. Локк, задача образования состояла в передаче детям знаний, накопленных человечеством, чтобы подготовить «дельных и способных людей в границах их различных призваний»<sup>104</sup>. В обучении, считал он, необходимо опираться на интерес и любознательность детей, тогда каждый преподаваемый предмет станет полезным в жизни. В воспитании же надо заставить ребенка неукоснительно следовать нравственным требованиям, прибегая в крайних случаях к наказанию за их невыполнение.

<sup>103</sup> Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 368.

<sup>104</sup> Локк Дж. Мысли о воспитании // Сочинения: В 3-х т. М.: Мысль. Т.3, 1988. С. 411.

Философы и педагоги Нового времени и Просвещения К. Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский, признавая «естественное» право человека на жизнь, свободу и счастье, считали образование мощным рычагом прогрессивных общественных перемен, устраняющих социальную несправедливость. «Прогресс этой науки (о воспитании), - писал К. Гельвеций, - равно как и законодательства, всегда соразмерен прогрессу человеческого разума, усовершенствованного опытом, а этот опыт предполагает всегда объединение людей в общество»<sup>105</sup>. К. Гельвеций признавал приоритет общественного образования, поскольку оно содействует воспитанию в индивидах убеждения о необходимости интеграции «идеи личного блага с идеей блага национального»<sup>106</sup>. Он был убежден в том, что воспитание всеильно: «Воспитание - делает нас тем, чем мы являемся». Характер воспитания зависит от политической системы общества: совершенствование воспитания зависит от совершенства правительства, и «чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы»<sup>107</sup>. В индивидах следует формировать уважение к законам общества, считал К. Гельвеций и провозглашал аксиому нравственности: «Благо общества – верховный закон»<sup>108</sup>. Он утверждал, что счастье народа находится в руках самого народа и зависит от его стремления к усовершенствованию науки о воспитании.

В философско-образовательных идеях Я.А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо особое внимание уделялось принципу природосообразности, в соответствии с которым воспитательный процесс должен опираться на природу человека, на его естественные сущностные качества. Природа человека в просветительской философии понималась как склонность к разумному пониманию действительности и предрасположенность к добру, которые, однако, следует развивать в процессе образования. Утверждая право каждого человека на образование, Я.А. Коменский предлагал строить процесс образования через доступные детям формы, чтобы «обучались все, всему, всесторонне» и получали

<sup>105</sup> Гельвеций К.А. О человеке // Сочинения в 2-х т. Т.2. М., Мысль, 1974. С. 514.

<sup>106</sup> Там же, с. 511.

<sup>107</sup> Там же, с. 506, 514.

<sup>108</sup> Там же, с. 532.

знания, которые пригодятся в будущем<sup>109</sup>. «Тогда, выйдя из школы и столкнувшись с жизнью, они убедятся, что не видят ничего совершенно нового, а должны справиться лишь с новой и приятной задачей применения своих знаний к серьёзным делам»<sup>110</sup>, - писал он. Вся жизнь для человека станет школой, на протяжении всей жизни он будет находить «чему учиться, что делать, в чём преуспевать и откуда собирать плоды жизни»<sup>111</sup>.

Критическое отношение к современному ему обществу обусловило выбор Ж.-Ж. Руссо в пользу природы, следовать законам которой следует человеку, а не цивилизации, оказывающую на него разрушительное воздействие. По мнению Ж.-Ж. Руссо «для руководства человеком лучше всего обращаться к естественному ходу вещей в природе»<sup>112</sup>. В своей концепции свободного воспитания он исходил из принципа природосообразности, который понимал как следование прирожденной склонности человека к добродетельному и разумному поведению. Нравственное воспитание предшествует другим видам воспитания, поскольку «сердечное благородство, когда оно подкреплено разумом, воспитывает и ум: честный человек почти всегда мыслит правильно»<sup>113</sup>. Беседуя с ребёнком во время прогулок, считал он, мы приучим ум ребёнка к размышлению, сделаем любопытным, он будет приобретать опыт, учиться тому, что пригодится в дальнейшей жизни, «а не тому, что ему придётся впоследствии забыть»<sup>114</sup>. Свобода, которую Ж.-Ж. Руссо стремился развить в ребёнке, понималась мыслителем, как автономия и независимость человека от общества. Однако просветительская философия образования, в том числе и концепция свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, исходила из убеждения в зависимости человека от

<sup>109</sup> Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 383.

<sup>110</sup> Там же, с. 411.

<sup>111</sup> Там же, с. 404-405.

<sup>112</sup> Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джигладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. С. 159.

<sup>113</sup> Руссо Ж.-Ж. Проект воспитания г-на де Сент-Мари // Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джигладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. С. 12.

<sup>114</sup> Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о науках и искусствах // Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джигладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. С. 37.

окружающей среды, будь то общество или природа, преодолеть которую представлялось очень сложным.

В начале XIX века представитель немецкой классической философии И. Кант, разрешив дилемму рационального и эмпирического об источнике наших знаний, понимал активность человеческого сознания как не отражающего мир, а преобразующего его. В своей «педагогике свободы» результатом образования И. Кант видел автономную, ответственную личность с развитой способностью к выбору собственной траектории развития. И. Кант называл воспитание единственным средством формирования личности. Главное – «научить детей думать»<sup>115</sup> и пользоваться свободой, уважая права и интересы других людей. В обучении, построенном на принципе природосообразности, он акцентировал внимание на необходимости развития теоретического мышления и творческого воображения, которое поможет преодолеть зависимость человека от внешней среды. Для развития творческих способностей И. Кант предлагал формировать разум сократовским методом: «... Суждения разума не должны даваться детям в готовом виде; они должны доискаться до них»<sup>116</sup>. И. Кант настаивал на преодолении усиливающегося разрыва между моральным и рациональным началами в человеке: необходимо «заботиться не только о знаниях, но и о нравственном совершенствовании людей»<sup>117</sup>. Его взгляды разделял педагог-демократ И.Г. Песталоцци, убеждённый в необходимости сочетания нравственного и умственного воспитания. «Подобно тому, как нравственное воспитание главным образом исходит из внутреннего созерцания самих себя, то есть из впечатлений, воздействующих оживляюще на нашу внутреннюю природу, умственное образование исходит из чувственного восприятия предметов, затрагивающих и оживляющих наши внешние чувства»<sup>118</sup>, - писал он. Такое сочетание позволит каждому ребёнку почувствовать себя носителем и

<sup>115</sup> Кант И. О педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/kant/pedag.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php)

<sup>116</sup> Там же.

<sup>117</sup> Там же.

<sup>118</sup> Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1981. С. 233.

источником дальнейшего распространения культуры, причастного к прогрессу человечества.

В целом модель образования, основывающаяся на принципах классического типа рациональности, наделяла образование неограниченными возможностями в формировании личности в соответствии с запросами общества, вступившего в эпоху индустриализации. Признавалось право каждого человека на образование, основанное на признании равенства всех людей по природе. Разум как сущность человека помогал ему переустраивать мир на основе «открытых» объективных законах развития. Была создана система всеобщего образования, разрешавшая «учить всех и всему» через активное усвоение основ наук. Классическая система образования позволяла формировать широкий слой технократов - специалистов, удовлетворяющих требованиям научно-технического прогресса, т.к. благодаря ориентации на науку как идеал рациональности, образование стало важнейшим инструментом распространения научных идей и применения их на практике.

Классическая модель образования, просуществовавшая несколько столетий, выполнила свою миссию и к концу XIX века перестала соответствовать новым потребностям общества, которое нуждалось в ином типе личности — свободной и ответственной, способной к творчеству и стремящейся к самореализации. Философское осмысление социально-экономических процессов, происходивших в обществе, повлияло на становление неклассической философии, чьи основополагающие принципы существенно отличались от принципов классической философии. Антропологический поворот в философии способствовал признанию фрагментарности единого прежде мира, выражающего многомерность социальных и индивидуальных миров, существования множества истин как следствие многообразия ценностных ориентаций людей. Отсюда акцент на коммуникативном характере человеческой природы и актуальность проблемы «диалога, потребность в котором связана с осознанием несовпадения ценностных

установок, различий исходных позиций его участников, ставшая ядром проблемы коммуникации, основной и наиболее трудной для неклассической философии»<sup>119</sup>.

Базирующаяся на принципах неклассической рациональности философия образования акцентировала внимание на творческом развитии ребёнка, на его способности к саморазвитию и самореализации. Взгляды Г. Спенсера, называвшего воспитание подготовкой к жизни автономной, независимой личности и отмечавшего, что «свобода, которой пользуется гражданин, должна измеряться не сущностью правительственного механизма, при котором он живёт, - ..., - но меньшим сравнительно числом наложенных на него ограничений»<sup>120</sup>, поддерживали представители других направлений. Так, например, сторонник теории «свободного воспитания», которая базировалась на принципах философии жизни, К. Вентцель отмечал, что система воспитания, сложившаяся к XIX веку, основывалась на принципе авторитета. В ребёнке воспитывали не человека, не личность, а привратника культуры, её кладовщика, стараясь ввести его в обладание огромным культурным наследием человечества. Только система воспитания, основанная на принципе свободы, продолжал К. Вентцель, позволит обратить внимание на «внутреннего человека» и превратит внешнюю показную культуру в истинно внутреннюю культуру – культуру свободных людей, что «принесёт поистине роскошные плоды»<sup>121</sup>. Необходимо создать ребёнку возможность жить и учиться как самостоятельной личности, соглашалась с К. Вентцелем шведская писательница Э. Кей. Мы должны радоваться, если он постепенно расширяет сферу законной свободы. Если же, «руководствоваться во всём мнением других, значит подчиняться их воле и, таким образом, делаться частицей стадного большинства»<sup>122</sup>, - резюмировала она.

Как уже отмечалось, проблема образования человека составляла важный компонент систем представителей классической философии, но только в конце

<sup>119</sup> Сергейчик Е.М. Исторические этапы становления философии образования // Актуальные проблемы современного образования. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. В.Г. Воронцовой, С.В. Алексева. СПб.: СПбГУПМ, 2002. С.33.

<sup>120</sup> Спенсер Г. Личность и государство. СПб, 1908. С. 14.

<sup>121</sup> Вентцель К.Н. Культура и воспитание // Свободное воспитание. 1907-1908. №7. Ст. 65.

<sup>122</sup> Кей Э. Век ребёнка. М., 1910. С.99.

XIX века в работах П. Наторпа, С. Гессена, Д. Дьюи появляются концепции, позволяющие выделить философию образования как тематический раздел философского знания. Представители неокантианства П. Наторп и С. Гессен создали философско-образовательные концепции, опираясь на философию Марбургской школы, которая была охарактеризована русским философом Е.В. Спекторским как «философия гуманизма и просвещения; это вера в человека ... как существа действительно разумного»<sup>123</sup>. Представители Марбургской школы стремились разработать научный метод, который станет логической основой для этики, эстетики, социальной педагогики и позволит построить систему философских дисциплин, рассматривающих человека как субъект культуры. Тем самым П. Наторп, Г. Коген, Э. Кассисер «отыскивая основания науки, ... пытались найти эти объективные основания в самой культуре»<sup>124</sup>.

Выступая против традиционного деления дисциплин на науки о природе и науки о духе, представители Баденской школы предложили классифицировать науки в соответствии с двумя типами методов. В. Виндельбанд разработал идеографический метод в теории познания, который был направлен на описание индивидуальных событий, являющихся объектами гуманитарных наук. Подчеркивая уникальность исторических событий и явлений, неокантианцы создали учение о ценностях как «нормативных идеалах», значимых или не имеющих значения для человека. Г. Риккерт ввёл термин «культура» для описания наук о ценностях, рассматривал культуру как особый мир, в котором живёт человек и характеризовал её как «процесс реализации всеобщих социальных ценностей в течение исторического развития»<sup>125</sup>. «Этим шагом, - считает Б.И. Пружинин, - неокантианцы расширили “круг субъекта” познания, включив познавательную активность субъекта в контекст иных типов и способов культурной деятельности — религии, искусства, нравственного сознания. И

<sup>123</sup> Спекторский Е.В. Из области чистой этики // Вопросы философии и психологии. 1905. Кн. 78. С. 393.

<sup>124</sup> Пружинин Б.И. Неокантианство и радикальный конструктивизм: тема реальности // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры. М., 2010. С. 261.

<sup>125</sup> Риккерт Г. Философия истории // Философия жизни. Киев: Ника-Центр, 1998. С. 215.

прямым следствием такого взгляда на познание становилось расширение концептуальных горизонтов и, соответственно, возможностей вырываться к миру специфически человеческого, культурного бытия — к культурной онтологии, построенной на основе долженствования как внутренней характеристики человеческого (культурного) бытия»<sup>126</sup>. Этические, эстетические, педагогические взгляды неокантианцев воплотились в философско-образовательных концепциях П. Наторпа и С. Гессена.

П. Наторп в своих работах отмечал, что методологическое управление процессом образования принадлежит философии, т.к. «наука об образовании человека должна покоиться на науке о человеке; а высшее научное самопознание человека, познание основных законов своего собственного существа и развития, и составляет задачу философии»<sup>127</sup>. Поэтому «педагогическая философия» или «философская педагогика» для определения содержания образования должна основываться на тесно связанных между собой философских дисциплинах: логике, этике и эстетике и обращаться к помощи психологии для познания «субъективных свойств воспитываемого». Только тогда педагогика как «конкретная философия» сможет направлять образование человека, потому что педагогика воли в своём обосновании должна опираться на этику, педагогика рассудка — на логику, педагогика художественного воображения — на эстетику. П. Наторп отмечал, что содержание образования совпадает с содержанием культуры, следовательно, образование есть участие в общем деле культуры.

Подобные идеи присутствовали в работах С. Гессена, считавшего педагогику прикладной философией, т.к. каждый отдел педагогики соответствует определённой философской дисциплине. И для него проблема образования — это проблема культуры: «образование — есть не что иное, как культура индивида»<sup>128</sup>, а образованность, гражданственность и цивилизация представляют три слоя

<sup>126</sup> Пружинин Б.И. Неокантианство и радикальный конструктивизм: тема реальности // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры. М., 2010. С. 263-264.

<sup>127</sup> Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С.96.

<sup>128</sup> Гессен С.И. Педагогика как прикладная философия // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 51.

культуры, находящихся во взаимодействии. Следовательно, считал С. Гессен, цели конкретного общества тесно связаны с целями образования и основываются на принципах тех или иных философских учений.

Развитие философско-педагогической мысли в США изначально отличалось от западноевропейской, что связано с особенностями социально-экономического и политического развития страны. «На США отразилась большая часть тех мощных исторических сил и факторов, под воздействием которых складывался современный мир: империализм, национализм, иммиграция, индустриализация, наука, религия, демократия, свобода; влияние этих сил на общество видно более чем в истории других стран»<sup>129</sup>. Школа в США с момента своего появления не обладала признаками средневековой европейской школы, в ней отсутствовало абсолютное подчинение церкви. Тем не менее, американское образование перенимало многое из образования европейских государств и, в первую очередь, Великобритании. Американские переселенцы, в большинстве своем англичане, создавали школы по типу существовавших на их родине, но акцент ставился на обучение знаниям, имеющим практическое значение. На протяжении XVIII – нач. XIX вв. в американской школе наблюдалось увеличение числа практических предметов, постоянно поднимался вопрос о создании государственной системы всеобщего бесплатного образования.

Философско-педагогическая мысль в США формировалась под влиянием идей английских философов Р. Оуэна, Д. Локка, французских просветителей Вольтера, Ж.-Ж. Руссо. С полным основанием можно утверждать, что отцы-основатели США по своим взглядам были представителями «американского Просвещения» XVIII века. Так Т. Джефферсон верил в возможность преобразования общества через правильно организованное воспитание. Уделяя особое внимание необходимости формирования нравственных качеств человека, он был сторонником веротерпимости и свободы совести, называл образование залогом сохранения свободы человека, предохранения от коррупции, упрочения

<sup>129</sup> Невинс А., Коммаджер Г. История США. От английской колонии до мировой державы. Нью-Йорк, 1991. С. 7.

демократии. Предложенную им систему образования, которая позволяла приобщить народ к самоуправлению, Т. Джефферсон считал условием сохранения республиканских принципов<sup>130</sup>.

Б. Франклин видел главную цель школы в подготовке детей к практической деятельности: выпускники школы должны быть полезными для общества. Взгляды Б. Франклина о необходимости расширения трудового обучения и важной роли нравственного воспитания поддерживал американский реформатор системы образования демократ Г. Манн. Он отстаивал право на образование всех детей независимо от их религиозной и расовой принадлежности. Защищая идеи равенства и свободы для всех людей, Г. Манн пояснял, что «прежде чем быть образованным, человек должен стать свободным»<sup>131</sup>. Философско-педагогические идеи Т. Джефферсона, Б. Франклина, Г. Манна обосновывали важность доступности образования, необходимость его практической направленности и, тем самым, способствовали созданию в стране в 60-е гг. XIX века национальной системы народного образования, обладающей преимуществами по сравнению с западноевропейскими системами<sup>132</sup>.

Разработка государственного школьного законодательства, начавшаяся после войны за независимость, продолжалась на протяжении всего XIX века. Результатом стало создание Федерального департамента народного образования в 1867 году, не органичившего свободы законотворчества в отдельных штатах. Кроме того, во всех штатах США сохранялся больший, чем в Европе, общественный контроль над учебными заведениями. Образование в США характеризовалось выделением из государственного бюджета большим, чем в Западной Европе количеством средств на развитие, обязательностью начального и массовостью среднего образования. В целом, американское образование в отличие от западноевропейского, было более демократичным по своей природе и более готовым к педагогическим новациям.

<sup>130</sup> Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972. 320 с.

<sup>131</sup> Цит. по: Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972. С. 63.

<sup>132</sup> Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972. 320 с.

На рубеже XIX – XX веков влияние на развитие образования в США оказали последствия войны между Севером и Югом. Гражданская война 1861-65 годов, по мнению многих исследователей, стала поворотным пунктом в развитии США, т.к. благоприятствовала созданию социально-экономической системы общества, продолжавшей свое развитие в XX веке<sup>133</sup>. 50-летие после Гражданской войны было эпохой глубоких социальных противоречий, отмечает профессор В. Согрин<sup>134</sup>. С одной стороны, появился мощный стимул для развития промышленности, укрупнения и консолидации промышленного капитала, изобретательства и технологического новаторства, внедрения новых прогрессивных методов управления, укрепления национального единства<sup>135</sup>. С другой стороны, происходящие процессы породили проблемы во многих сферах общества. В частности, проблему распределения богатств и контроля, т.к. идеология «бескомпромиссного индивидуализма» или индивидуального либерализма, мин роль государства в процессе индустриализации снижали жизненный уровень некоторых слоёв общества. Проблема перенаселения городов, режим расовой сегрегации для негров и внутренней колонизации для индейцев, сложности интеграции эмигрантов, в основном выходцев из стран с другой культурой, другим политическим строем, порождали социальные и этнические напряжения. Возникла проблема сохранения политической демократии, поскольку Компромисс 1877 года между Республиканской и Демократической партиями стал началом консервативного этапа в политической истории США. Во власти снизился «удельный вес демократических и плюралистических начал»<sup>136</sup>, в деятельности партий усиливались авторитарно-вождистские методы управления и организации. Партии зависели от финансово-промышленного капитала: олигархи навязывали свои интересы законодательным органам и влияли на внутреннюю и внешнюю политику страны. Таким образом, процессы, происходящие в стране,

<sup>133</sup> Невинс А., Коммаджер Г. История США. От английской колонии до мировой державы. Нью-Йорк, 1991. 441 с.

<sup>134</sup> Согрин В.В. Исторический опыт США. М., 2010. 581 с.

<sup>135</sup> Макинерни Д. США. История страны. М., СПб, 2011. 736 с.

<sup>136</sup> Согрин В.В. Исторический опыт США. М., 2010. С. 299.

способствовали появлению прогрессивного движения за реформы, которое приобрело общенациональный характер.

Ведущая роль в разработке идеологии прогрессивного движения и программы практических преобразований общества принадлежала представителям академических кругов. Профессора американских университетов У. Лестер, Р. Илай, Г. Кроули, критикуя «грубый индивидуализм», выступали с программами «нового» или «социального либерализма», «нового национализма», «позитивной свободы», содержащими идею равенства возможностей и положения о «государстве благосостояния». Предлагалось реформирование и гуманизация социальной среды (образовательной, расово-этнической, религиозной, экономической), создание сильного национального правительства на службе государства всеобщего благоденствия. Объясняя важность формирования общественного интереса в противовес частному, прогрессисты указывали, что, только реализуя себя внутри общества, взаимодействуя с другими его членами, человек формируется как личность.

Прогрессивные реформы в США стали возможны благодаря активной позиции всех слоёв американского общества, их стремления к согласованию интересов разных социальных групп. В создавшихся условиях была очевидна необходимость реформирования образования. Стране требовались образованные, квалифицированные работники, обладающие инициативой, самостоятельностью, активностью, и, вместе с тем, готовые к социальному взаимодействию и сотрудничеству. Многочисленные комитеты, ассоциации по образованию, конвенты, общественность, обсуждая будущее образования, говорили о его преобразующей роли, необходимости изменения содержания образования, использовании новых методов, о предоставлении «голоса и пространства ученикам».

С особенной силой развернулась борьба между сторонниками формального (настаивающего на приоритете теоретических знаний) и материального (отдающего приоритет практической направленности учебного процесса) направлений в образовании. На формирование взглядов представителей

формального и материального направлений в образовании оказали непосредственное влияние выдающиеся философы И. Герbart и Г. Спенсер. Разработки И. Гербарта, который был убеждён, что ребёнок должен овладевать знаниями, выступающими условием развития его познавательных способностей, определяли характер обучения в американских школах на протяжении второй половины XIX века. Большое влияние на философско-педагогическую мысль США конца XIX – начала XX веков оказали взгляды Г. Спенсера – сторонника теории материального образования. В его статье «Какие знания имеют наибольшую ценность», опубликованной в США в 1860 году, утверждалось, что образование должно быть светским и служить социальному прогрессу, содержание образования должно соответствовать разворачивающейся в стране промышленной революции<sup>137</sup>. Точку зрения Г. Спенсера поддерживали сторонники материального направления выдающиеся американские педагоги и профессора Ф.В. Паркер, К.М. Вудворд, Дж. Ранкл, Ч. Элиот, Г. Бернанд, У. Болдвин, И. Кинг, которые считали, что изменения в образовании должны осуществляться в соответствии с запросами американского общества. Они приняли активное участие в развернувшихся по всей стране дискуссиях о необходимости индивидуализации образования, о соответствии содержания образования требованиям развивающегося общества и выступили инициаторами движения за прогрессивное образование. Прогрессивизм стал не только теорией, но и оформленным движением<sup>138</sup>.

Представитель прогрессивизма, основатель прагматистской педагогики Д. Дьюи в своей Чикагской «Школе Дьюи», опираясь на идеи «сочетающие в себе духовно-религиозный опыт протестантизма и либерально-демократические идеалы американского общества»<sup>139</sup> проводил научные эксперименты и апробацию своих педагогических идей, пытаясь найти пути улучшения состояния

<sup>137</sup> Дмитриев Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США // Педагогика. 2006. №7. С. 93 – 105.

<sup>138</sup> Там же, с. 93 – 105.

<sup>139</sup> Белоцветова Е.М. Джон Дьюи и философия прагматизма // США-Канада. Экономика. Политика. Культура. 2010. №4. С. 93 – 106.

образования в США. В отличие от Э.Л. Торндайка, предлагавшего технократический проект организации школьного образования с использованием методов промышленного менеджмента, Д. Дьюи выступал против формализма в образовании, указывая на творческий характер этого процесса, на необходимость считаться с индивидуальностью каждого ребёнка<sup>140</sup>. Прогрессивное образование для Д. Дьюи – непрерывное, прогрессирующее образование, каждый этап которого способствует развитию человека, расширяет его опыт взаимодействия с окружающими людьми и социальными институтами общества. Как отмечал Л.Н. Гончаров, прагматистская педагогика «вобрала в себя и обобщила, собрав воедино, те отдельные, частные положения, с которыми выступали до этого времени американские педагоги, отбросила всё второстепенное и малозначимое и создала такую законченную, отшлифованную во всех деталях педагогическую концепцию, которая отвечала требованиям американского ... общества»<sup>141</sup>.

Прогрессистские реформы в обществе необходимы, считал Д. Дьюи, для реализации идеи «демократического сообщества», т.е. общества, «в котором условия непрестанно множащихся и всё более обязывающих последствий совместной деятельности будут в полном смысле слова познаны, благодаря чему и станет возможным возникновение организованного, структурированного общества»<sup>142</sup>. Развитие данного сообщества возможно, с точки зрения Д. Дьюи, только при условии реформирования образования, которое должно базироваться на новых концептуальных основах. Дьюи считал, что именно новая философия поможет найти ответ на социальные, экономические, политические и прочие проблемы в жизни общества, возникающие при выборе программы социальных реформ. Для успешного решения проблем надо влиять не на жизненные привычки и установки взрослого населения (это будет иметь половинчатый успех), а на образование подрастающего поколения, формируя у него интеллектуальные и

<sup>140</sup> Макеева Л.Б. Философия образования Дж. Дьюи: опыт критического анализа // Тезаурусный анализ мировой культуры: сборник научных трудов. Вып. 27: Высшее образование для XXI века. X Международная научная конференция. Москва, 14–16 ноября 2013 г. 81 с.

<sup>141</sup> Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. М., 1972. С. 136.

<sup>142</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 133-134.

эмоциональные ценностные установки по отношению к окружающим людям. Образование должно опираться на созданные философией «методы использования людских ресурсов в соответствии с серьёзными, продуманными концепциями жизни»<sup>143</sup>. Философия - это мышление, устремлённое в будущее, предполагал Д. Дьюи, не только «осознавшее себя», т.е. определяющее жизненные трудности и методы их решения, но и нашедшее своё место в опыте, проводимом в лаборатории по имени «образование». Философия – это теория образования, «целенаправленно осуществляемая педагогической практикой»<sup>144</sup>.

Д. Дьюи указывал на «просто-таки кровную» связь демократии и образования, считая, что демократия является «его критерием и политикой». Образование является делом жизненной необходимости, существенным условием развития общества, поскольку оно «регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственный надёжный метод социального переустройства»<sup>145</sup>.

Образование должно способствовать не внушению идей (что Д. Дьюи называл «бесцельным образованием»), а формированию убеждений, которые должны побуждать «к разумному действию». Такое образование Д. Дьюи называл «прогрессивным» и отмечал, что оно невозможно без «свободы сознания и свободы выражения», ибо отрицание свободы в образовании ведёт к насаждению насилия как единственного метода образовательного процесса и, соответственно, единственного метода управления обществом. Философия образования, таким образом, представляла у Д. Дьюи «наиболее значительный аспект философии»<sup>146</sup> и должна была помочь школам решить проблемы, связанные с соответствием существующих учебных программ, методов обучения, социальной организацией школы требованиям общества. Только образование, которое руководствуется

<sup>143</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 298.

<sup>144</sup> Там же, с. 299-300.

<sup>145</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст.14.

<sup>146</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 253.

«хорошо продуманной философией», ясно представляет результаты и, соответственно, может способствовать развитию у обучающихся определённых стремлений и ценностей. Цель образования не в сообщении знаний и привитии навыков, а в «интеграции достигнутых знаний в твёрдое мировоззрение и позицию»<sup>147</sup>, в формировании жизненных ценностей, определяющих реальное поведение человека. Свою философию образования как методологию реформирования общества на основе демократии Д. Дьюи строил на принципах философии прагматизма.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. В соответствии с тремя историческими типами рациональности, выделенными в философии в 60-е гг. XX века, сложились исторические модели образования: классическая, неклассическая, постнеклассическая. Классическая модель образования, просуществовавшая более двух столетий, в конце XIX века перестала удовлетворять потребностям индустриального общества. Принципы философских учений, оформившихся в рамках неклассической философии, способствовали созданию образовательных и педагогических концепций, которые признавали ценность ребёнка как уникальной и свободной личности, способной к творчеству, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию, готовой продолжать образование на протяжении всей жизни. Образование, по мнению Д. Дьюи, должно способствовать не внушению идей, а формированию убеждений, позволяющих рождать «склонность к разумному действию». Д. Дьюи рассматривал философию образования, как раздел научного знания, необходимый для реформирования образования с целью создания «демократического сообщества».

<sup>147</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 253.

#### 1.4 Влияние прагматизма на философию и образование в России

После Третьего международного философского конгресса в Гейдельберге в 1908 г., на котором выступил американский профессор Д. Ройс с речью «Проблема истины в свете новейших исследований», прагматизм стал активно обсуждаться в европейском философском сообществе. Участник конгресса, русский философ Н.А. Васильев, создатель «воображаемой» (не-аристотелевской) логики, называл прагматизм «законным дитём» современной культуры, этапом в истории философии, в котором переплелись различные направления европейской мысли. «Прагматизм, - писал Н.А. Васильев, - это техника, которая объявила себя философией, это научный эксперимент, который объявил себя единственным разумным умозрением»<sup>148</sup>.

Авторы многочисленных публикаций стремились критически осмыслить основные положения прагматизма. Прагматизм заинтересовал представителей университетского сообщества России и широкие круги российской интеллигенции не случайно. Отмена крепостного права и либеральные реформы 60-70-х гг. XIX века способствовали бурному развитию экономики, активизации общественной мысли. Несмотря на пережитые в нач. XX в. экономический кризис, русско-японскую войну, первую русскую революцию, в 1909 г. Россия вступила в полосу экономического подъёма, который, благодаря Столыпинской аграрной реформе, наблюдался не только в промышленности, но и сельском хозяйстве. Формировался слой людей, которым была нужна философия как руководство к действию, философия, ориентирующая на практическое преобразование действительности.

<sup>148</sup> Васильев Н.А. Третий международный философский конгресс в Гейдельберге (31.08 – 5.09.1908 г. нового стиля). СПб, 1909. С. 29.

Если в XVIII в. Россия активно осваивала западноевропейское философское наследие и вырабатывала свой стиль философствования, то в XIX в., по мнению В. Зеньковского, началась эпоха интенсивного философского движения, определившего дальнейшие пути развития русской философии. Г.Г. Шпет, последователь феноменологии Э. Гуссерля, рассматривал русскую философию как «донаучную» философскую мысль, «проникнутую духом утилитаризма» и раскрывающуюся не в методе или постановке своих проблем, а «главным образом в психологической атмосфере, окружающей и постановку вопросов, и решение их»<sup>149</sup>. Но В. Зеньковский считал неосновательным мнение о незрелости русской философии. Анализируя её историю, он выделял два основных течения русской философии на рубеже XIX-XX веков. По мнению В. Зеньковского, одно течение ищет «исходную базу в гносеологии», к нему относятся русский критицизм и русский позитивизм, а другое – в онтологизме, исходя от «общей интуиции действительности». К последнему течению он относил русских спиритуалистов и русских материалистов. Характеризуя в целом русскую философию, В. Зеньковский подчеркивал ее антропоцентризм, указывая, что «русская философия не теоцентрична, не космоцентрична, - она больше всего занята темой о человеке, о его судьбе и путях, о смысле и целях истории»<sup>150</sup>. Кроме того, В. Зеньковский отмечал в русской философии доминирование моральной установки и большое внимание к социальным проблемам.

Ф.А. Степун – философ, близкий к Баденской школе неокантианства, признавал в прагматизме много близкого русскому человеку в подходе по вопросам устройства жизни: «... Американский прагматизм стремился, в чем и была его главная заслуга, к замене схоластически-школьной философии живою и действенною, всеохватывающею философией целостного духа». А это, по мнению Ф.А. Степуна, «в своей религиозной глубине русская, тема»<sup>151</sup>. Таким

<sup>149</sup> Шпет Г.Г. Очерк развития русской философии // Очерки истории русской философии. Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. С.258.

<sup>150</sup> Зеньковский В.В. История русской философии. М.: Академический Проект, 2011. С. 21.

<sup>151</sup> Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся [Электронный ресурс] Т.1. Нью-Йорк, 1956. С. 150 – Режим доступа: <http://www.odinblago.ru>

образом, в русской философии было три темы, свойственные философской мысли на Западе: тема личности, тема свободы, тема социальная. Вот объяснение всплеска интереса к философии прагматизма среди российской интеллигенции, представителей разных философских течений в России. Начались оживлённые дискуссии на страницах влиятельных журналов «Вопросы философии и психологии», «Логос», «Русская мысль».

Многие участники дискуссий относили прагматизм к философии позитивистского типа. Об этом писали Я.А. Берман, в своей работе «Сущность прагматизма», а также философ спиритуалистического направления Л.М. Лопатин. Л.М. Лопатин отмечал, что «прагматизм, если угодно, можно сближать с позитивизмом, но это очень радикальная, широкая и безпристрастная форма позитивной идеи». Главная заслуга прагматизма перед философией в том, что «он объявил войну всем мнимым абсолютам, в форме ли абсолютных утверждений, или абсолютных запрещений»<sup>152</sup>. «Прагматизм может смело подать руку родственному ему эмпириокритицизму, главная задача которого тоже состоит в освобождении науки от всего ненужного или отжившего; от различного рода научных фетишей и окостенивающих догматов научной веры. Но эмпириокритицизм совершает эту трудную работу орудием “рабочих гипотез”, тогда как прагматизму предстоит идти к тому же поставкой ближайших и отчётливых целей и задач»<sup>153</sup>, - замечал профессор Московской духовной академии П.С. Страхов.

Более резок в оценке прагматизма был религиозный философ П.Б. Струве: «Прагматизм в области политической экономии нам давно известен. Это социализм, с которым в данном случае сближается абсолютный либерализм (=анархизм), ибо они оба верят в полную рационализацию человеческих отношений»<sup>154</sup>.

<sup>152</sup> Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. октябрь. С. 134-135.

<sup>153</sup> Страхов П.С. Прагматизм в науке и религии. Сергиев Посад: Типография Свято Троицкой Сергиевой Лавры. Оттиск из номеров №5,6, 1910. С. 5-6.

<sup>154</sup> Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. октябрь. С. 143.

Особенно активно прагматизм обсуждался русскими марксистами, поскольку марксизм и прагматизм «на деле подчёркивали роль личных (или классовых) интересов в человеческих отношениях. Однако основным пунктом схождения прагматизма с марксизмом был другой: оба рассматривались как некоторого рода философии практики»<sup>155</sup>.

Русские философы находили в прагматизме темы наиболее интересные российскому обществу. Во-первых, они отмечали практическую направленность прагматизма и опору на чувственный опыт. Рассматривавший человеческую жизнь с точки зрения «эволюционного оптимизма» мыслитель П.В. Мокиевский, выделил три характерные черты прагматизма: реакция эмпиризма против умозрительной философии, реакция волюнтаризма против интеллектуализма, попытка связать эмпиризм с религией<sup>156</sup>. Действительный пафос прагматизма кроется не в его логических учениях, а в области религиозно-метафизической и именно там надо искать движущую силу прагматизма, делал вывод А. Лазарев, размышляя, в чём источник внушаемого прагматизмом интереса<sup>157</sup>. По мнению С.Н. Булгакова прагматизм двулик: «С одной стороны, он является скептическим релятивизмом, доводит до крайности ... ту идеалистическую гносеологию, которая развилась в последние десятилетия; с другой стороны, прагматизм обозначает в практическом приложении прорыв к действительности, стремление к непосредственности и реальности»<sup>158</sup>.

В прагматизме можно выделить несколько руководящих идей, которые связаны между собой незаметными переходами, считал приверженец эмпириосимволизма П.С. Юшкевич, критически относившийся к прагматизму. Прагматизм — это метод, особый дух исследования; с этой стороны он равносителен эмпиризму, но идёт дальше обыкновенного эмпиризма, т.к. прагматисты преследуют цель избавить наше мышление от ненужных схоластических

<sup>155</sup> Стейла Д. Человеческая деятельность и истина: ранние русские марксисты и прагматизм // Вопросы философии. 2012. № 1. С. 130.

<sup>156</sup> Мокиевский П.В. Прагматизм в философии // Русское богатство. 1910. № 5. С.43-65.

<sup>157</sup> Лазарев А. Прагматизм // Русская мысль. 1909. октябрь. С.109-135.

<sup>158</sup> Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. октябрь. С. 138.

споров<sup>159</sup>. Прагматизм «законное дитё» английского сенсуалистического эмпиризма, получившее новую теорию знания, «по которой знание есть свободное, творческое комбинирование и обработка данных опыта в интересах самосохранения и вообще осуществления практических целей», - полагал религиозный философ С.Л. Франк<sup>160</sup>. Прагматизм «оставит свой след» в истории философской мысли, т.к. представляет «не только логически вполне состоятельное учение, но и даёт гораздо более удовлетворительное решение проблемы познания, чем те теории, которые он отвергает»<sup>161</sup>, - заключал философ, социал-демократ Я.А. Берман.

Как видим, в целом, участники дискуссий пытались определить место и значение прагматизма в истории философии. Для них привлекательность прагматизма заключалась в отказе от умозрительной классической философии гегелевского типа. Прагматизм был философским течением, которое отказалось от спекуляций и обратилось к решению жизненно важных проблем.

Вторая тема, которая была актуальной для русской философии, – значение субъективного в человеке. С точки зрения С.Л. Франка, для прагматизма все понятия и суждения могут иметь не реальное, а только условное или символическое значение, т.к. субъект всегда высказывает лишь субъективное отношение к любому явлению<sup>162</sup>. С.Л. Франк считал, что прагматизм впервые показал, к чему обязывает «психологизм»: психологическое познание – живой, индивидуальный процесс, который зависит от свойств личности. Он обратил внимание на то, что прагматизм предложил субъективно-релятивистское понимание истины. «Основная идея всего прагматизма, - отмечал С.Л. Франк, - есть мысль, что идеал познания, подобно всякому другому идеалу, не есть что-либо объективно и самобытно сущее, а есть лишь мечта, субъективная цель,

<sup>159</sup> Юшкевич П.С. О прагматизме // Джеймс У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления. М.: ЛКИ, 2011. 240 с.

<sup>160</sup> Франк С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III.1913. С. 139.

<sup>161</sup> Берман Я.А. Сущность прагматизма. М.: Печатное дело, 1911. С. 240.

<sup>162</sup> Франк С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III.1913. С. 141.

замысел человеческого познания, словом, существует лишь субъективно, как эмоционально-волевой феномен отношения личности к своему знанию»<sup>163</sup>. Следовательно, гносеология не может игнорировать личные, практические, эмоционально-волевые процессы человеческого сознания. «Субъект, духовное творчество которого определяет предмет познания, есть не “гносеологический субъект”, не “сознание вообще”, не “научное сознание” и т.п., а реальный человек в его реальном практическом отношении к среде»<sup>164</sup>. По мнению С.Л. Франка, прагматизм – новое практическое учение, которое стремится к пересмотру «целей и ценностей человеческой жизни и культуры»<sup>165</sup> в пользу личности.

Таким образом, для русской философской мысли значимость прагматизма заключалась в признании, что мир не есть объективная, независимая от человека реальность. Человек сам, в процессе творческой активности, конструирует окружающий мир согласно своим собственным представлениям о жизни, в соответствии со своими интересами.

По мнению авторов многочисленных публикаций, философия прагматизма является антропоцентрической, т.к. «хочет сделать человека центром, от которого исходят и к которому тяготеют миры»<sup>166</sup>. Не случайно прагматистская логика вышла из недр человеческих инстинктов, чувств, желаний и целей. Так Б.В. Яковенко считал, что «прагматизм берёт психический процесс во всём его целом, как он непосредственно переживается человеком, в его непрерывной и конкретной активности»<sup>167</sup>. Для С.Л. Франка важно то, что прагматизм призывает общественное сознание отказаться от идеала «теоретического человека» и признать новый идеал – идеал «практического человека» - человека «веры и действенной воли». П.В. Мокиевский, отмечал, что сила учения прагматизма лежит не в «конкретном» как думают сами прагматисты, а в «индивидуальном»

<sup>163</sup> Франк С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III.1913. С. 149.

<sup>164</sup> Там же, с. 152.

<sup>165</sup> Там же, с. 115.

<sup>166</sup> Балабан А. Прагматизм // Вопросы философии и психологии. Кн. IV (99). 1909. сентябрь-октябрь. С. 599-600.

<sup>167</sup> Яковенко Б.В. О сущности прагматизма // Труды и дни. 1912. №2. С. 70.

или «единичном». «И если бы мы сделали сторонником прагматической философии, - писал он, - то мы назвали бы её философией индивидуализма (мы употребляем здесь термин “индивидуализм” в его этимологическом смысле: индивид – то, чего нельзя разделить, неделимое). Жизненный элемент прагматизма заключается в признании, так сказать, автономности единичного»<sup>168</sup>. Эти высказывания русских мыслителей свидетельствуют о том, что прагматизм для них – это философия, которая утверждает ценность индивидуальности человека, его внутреннего мира.

Все авторы сходились во мнении, что большая заслуга, ценность прагматизма, его значение в выдвигании на первый план проблемы истины, которая имеет не абсолютное, а относительное, преходящее значение. В отличие от других учений, прагматизм открыто заявляет о релятивистской природе, не боясь критики со стороны. Оригинальность прагматизма, по мнению П.В. Мокиевского в утверждении, «что конкретная проверка не открывает истинности идеи, а делает эту идею истиной, и что это делание истины в каждом частном случае носит своеобразный характер»<sup>169</sup>.

С точки зрения С.Л. Франка, прагматизм показывает либо наличие абсолютной истины как чего-то первичного, либо её отсутствие и наличие «только субъективных мнений, различных лишь по степени своей практической пригодности для человеческой жизни»<sup>170</sup>. Кроме того, прагматизм хочет веру в истину заменить верой в потребности жизни и практические цели, которым должны подчиняться все человеческие знания и представления, а потому, отмечал С.Л. Франк, «требуется замены сурового безстрастного отвлечённого знания знанием практическим, которое должно удовлетворять нуждам жизни и быть

<sup>168</sup> Мокиевский П.В. Прагматизм в философии // Русское богатство. 1910. №5. С.43-65; №6. С. 47.

<sup>169</sup> Там же, с. 44.

<sup>170</sup> Франк С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III.1913. С. 152.

служебным орудием для жизненной ориентировки человека в мире, для целей и запросов человеческой действительности»<sup>171</sup>.

Мера истинности у прагматистов связывается с чисто индивидуальными ощущениями, полагал П.С. Страхов. Ему импонировала мысль У. Джеймса о религиозном опыте как способе постижения истин, которые могут безбоязненно смотреть в глаза фетишу науки: «Религиозная окраска прагматизма Джемса и происходит, между прочим, от стремления американского психолога не только лишь приложить прагматическую мерку к одной материальной стороне жизни, но и ещё раз обратить внимание человечества на пользу и ценность чисто духовных наджизненных переживаний»<sup>172</sup>. Точку зрения П.С. Страхова разделял профессор государственного права Московского университета С.А. Котляревский, считающий, что «ставя науку в определённое место, указывая, чего от неё можно ждать и где кончаются её функции, прагматизм делает великое дело в смысле оправдания и обоснования религиозной жизни»<sup>173</sup>.

Прагматисты, по мнению П.С. Юшкевича, развивают теорию «делания» истины. «Сама инструментальная теория истины является в руках прагматистов хорошим инструментом для их религиозных комбинаций, — отмечал он. - Здесь англо-американский прагматизм протягивает руку французским модернистам, сторонникам философии действия, увидевшим в символическом характере научной мысли мостик, соединяющий её с религиозной спекуляцией. Как прагматическая концепция, так и философия действия, принадлежат к типу таких философских систем, которые Сейаль назвал “философиями свободы”»<sup>174</sup>. С точки зрения русских философов прагматизм как «философия свободы» не представлял «законченной, замкнутой системы», в чем и видели его заслугу.

<sup>171</sup> Франк С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III. 1913. С. 115.

<sup>172</sup> Страхов П.С. Прагматизм в науке и религии. Сергиев Посад: Типография Свято Троицкой Сергиевой Лавры. Оттиск из номеров №5,6, 1910. С. 14.

<sup>173</sup> Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. октябрь. С. 148.

<sup>174</sup> Юшкевич П.С. О прагматизме // Джеймс У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления. М.: ЛКИ, 2011. С. 223.

Относительность истины в прагматизме является следствием признания плюрализма идей и ценностных систем в обществе, где ни одна социальная группа не претендует на абсолютную правоту своих воззрений. Поэтому С.А. Котляревский назвал прагматизм призывом к терпимости, отстаивающим многообразие мира и «душевных переживаний», развивающим идею «пластичности мира, которая вовсе не выражает нелепого притязания на безграничное могущество человека над внешним миром, его освобождение от законов миропорядка; она есть лишь признание того факта, что мир не есть нечто совершенно законченное и раз и навсегда данное, что он постоянно раскрывается нам своими новыми аспектами, что знание и достижение есть его вечный процесс»<sup>175</sup>.

В целом, представителям русской философии импонировала идея прагматизма о признании относительности истины, о праве каждого человека на свою истину, отражающую его идеалы, ценности, опыт. Логическим следствием признания прагматизмом плюрализма истин - «сколько умов, столько истин», был призыв к терпимости и уважению иных позиций.

Б.В. Яковенко стал тем первопроходцем, который взялся за «философское освоение Нового света». В 1913 году он сделал аналитический обзор американской философии. В американском прагматизме, по мнению Б.В. Яковенко, звучат голоса американского трансцендентализма, которые добавляют в традиционные эмпирические схемы спиритуалистический смысл. Для Б.В. Яковенко «в прагматизме американский философский дух напоминает о том, что монизм не может ни быть, ни считаться конечной формой философского осознания существующего; в прагматизме находит себе выход самый громкий и вместе с тем самый мощный за последние столетия протест против интеллектуалистических стремлений униформизировать сущее; и, наконец, в нём звучит с повелительной ясностью предостережение от схематизирующего метода в философии и бодрый призыв к познанию мира таким, каков он есть на самом деле в своём бесконечном разнообразии — призыв от абстрактного монизма к

<sup>175</sup> Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. октябрь. С. 148.

конкретному плюрализму»<sup>176</sup>. Своими работами, отмечает В.В. Ванчугов, Б.В. Яковенко «сделал первые шаги в разработке истории американской философии, что позволило отечественным мыслителям перейти от рассуждений по поводу «американизма» (с примерами, обильно черпаемыми преимущественно из публицистики и художественной литературы) к культурологическим интерпретациям философской мысли Америки, к поискам возможных точек соприкосновения, новых источников вдохновения»<sup>177</sup>.

Представителей русской философской мысли интересовали работы У. Джеймса по философии и психологии и философско-педагогические труды Д. Дьюи. Интерес к работам Д. Дьюи был связан с начавшимися переменами в российском обществе. Российское образование в конце XIX века испытало на себе влияние социально-экономических процессов, происходивших в стране в результате реформ 60-70-х гг. Русская философская мысль всегда была тесно связана с общественными проблемами и, в частности, с образованием, видя в педагогике важнейшее средство воспитания нового человека, способного перестроить жизнь на гуманистических основаниях.

Философско-педагогические работы Д. Дьюи привлекли внимание реформаторов русской школы рубежа XIX - XX веков С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, П.А. Соколова, П.П. Блонского<sup>178</sup>. Реформаторы образования называли американскую образовательную систему образцом демократической системы образования, отличающейся от российской и европейской систем содержанием школьных программ, практикоориентированными занятиями, свободной дисциплиной, приучением к самоуправлению, и призывали к внимательному изучению трудов Д. Дьюи. По мнению П.А. Соколова, Д. Дьюи в своей образовательной системе моделирует школу «истинной самостоятельности и индивидуальности, где ребёнок свободно проявляет свои индивидуальные

<sup>176</sup> Яковенко Б.В. Современная американская философия // Логос. Международный ежегодник по философии культуры. Кн. III и IV. 1913. С. 342.

<sup>177</sup> Ванчугов В.В. «История американской философии» в России: Б.В. Яковенко // Философские науки. 2009. №6. С. 89.

<sup>178</sup> Горшкова В.В. Интерпретации педагогической концепции Дж. Дьюи в российской педагогике 20-30-х гг. XX в. // Педагогика. 2009. №1. С. 60-72.

особенности... Здесь знания вырастают из живого опыта работы и к ней теснейшим образом примыкают. Здесь человек получает теорию, которая создаёт в нём сознательное разумное и, даже больше, социально-философское отношение к своей жизненной задаче и профессии»<sup>179</sup>.

Таким образом, русских философов и педагогов прагматизм заинтересовал как «философия свободы», признающая ценность личности, её индивидуальность, право на собственный взгляд и собственную истину, как предлагающая идеал «практического человека», способного не только познавать, но и преобразовывать мир в соответствии со своими интересами.

После Октябрьской революции 1917 г. видные деятели советского образования А.В. Луначарский, Н.К. Крупская были убеждены в необходимости не частичных нововведений, а в полной реформе образования на демократических принципах. Образцом такого образования называлась система образования Д. Дьюи, чьи педагогические труды широко публиковались в СССР в 20-е годы XX века. По мнению основоположника педагогики сотрудничества С.Т. Шацкого, прагматизм как «рабочая система» даёт много преимуществ, поскольку «существенная черта её теории познания заключается в стремлении связать знание с движением, с деятельностью, сознательно изменяющей окружающее»<sup>180</sup>. Философия Д. Дьюи, утверждал С.Т. Шацкий, «полна жизни, полна ясного представления её насущных потребностей»<sup>181</sup> и, по мнению многих представителей советской педагогики, определяла «место школы в социальной революции»<sup>182</sup>. Для С.Т. Шацкого важным в философии образования Д. Дьюи было то, что американский мыслитель рассматривал процесс воспитания как неразрывную часть социальной жизни, «черпающий материал из её практики и направленный на улучшение жизненных форм» и проектировал организацию школы, как общество индивидуумов, связанных с другими общественными ячейками. Таким образом, по мнению С.Т. Шацкого, Д. Дьюи желал построить

<sup>179</sup> Соколов П.А. История педагогических систем. СПб, 1913. С. 591-592.

<sup>180</sup> Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921. С.6.

<sup>181</sup> Там же, с.5.

<sup>182</sup> Дьюи Д. Школа и общество. М., 1922. С.2.

«новую школу», которая должна воспитывать «энергию и понимание среды», школу, «не поддерживающую социальных противоречий», именно такая школа и нужна в Советской России.

В конце 20-х г. XX века в СССР ростки демократических реформ в образовании были уничтожены, т.к. идеи свободы личности, её индивидуальности противоречили принципу коллективизма, на котором строилась коммунистическая мораль. В 1928 г. Д. Дьюи посетил СССР и по итогам поездки написал статью «Впечатления о Советской России», в которой критично отозвался об экономических преобразованиях. Вместе с тем он отмечал, что экономическая революция это побочный продукт «человеческой, психологической революции», которая «стала гигантским взрывом жизненной силы, отваги, уверенности в жизни»<sup>183</sup>. Важным достижением Советской России Д. Дьюи считал стремление большевиков использовать экономические преобразования, «как средство для развития культуры народа, особенно эстетической, в таких масштабах, каких мир ещё не знал»<sup>184</sup>. По мнению Д. Дьюи, коммунисты стремились «поставить коллективистское мышление на место индивидуалистической психологии, унаследованной от “буржуазной” эпохи»<sup>185</sup> и планировали формировать такое мышление с детства через систему образования, которая создавалась в этот период в стране.

Положительные оценки развития образования и культуры в СССР чередовались у Д. Дьюи с критикой существующей политической идеологии: «Революция, несомненно, была огромным достижением, а коммунизм – не меньшим провалом»<sup>186</sup>. Свёртывание НЭПа и создание тоталитарного режима окончательно изменили отношение Д. Дьюи к СССР. В 1937 году в Мексике Д. Дьюи принял участие в работе общественной комиссии по рассмотрению обвинений против Л. Троцкого, которая признала его невиновным. В 1939 году в работе «Свобода и культура» он подверг критике марксизм, как монистическую

<sup>183</sup> Дьюи Д. Впечатления о Советской России // История философии, 2000. № 5. С. 228.

<sup>184</sup> Там же, с. 234.

<sup>185</sup> Там же, с. 241.

<sup>186</sup> Там же, с. 243.

идеологию, как «теорию единообразия», основывающуюся только на «объективных» факторах окружающей среды. Эта монистическая теория, «более других выставяющая напоказ научные основы и более всех на них претендующая, оказалась наиболее систематически нарушившей каждый принцип научного метода»<sup>187</sup>. Осуществившись на практике в России, она привела, по мнению Д. Дьюи к тому, что наряду с успехами в экономической сфере в политической наступила реакция, диктатура меньшинства, чей контроль над всеми сторонами жизни привел к подавлению свободы совести, к жестоким преследованиям и наказаниям инакомыслящих. Ситуация в Советской России должна была стать по мысли Д. Дьюи предупреждением всем демократическим государствам.

Расхождение в политических взглядах Д. Дьюи и представителей «советской философии» привело к негативному отношению к идеям прагматизма в СССР. В «Кратких философских словарях» 1941, 1954 годов издания и «Философской энциклопедии» 1967 г. прагматизм рассматривался как «реакционное, идеалистическое направление»<sup>188</sup>, «открыто порвавшее с наукой и логикой и проповедующее иррационализм»<sup>189</sup>. Составители словарей считали, что прагматизм понятие истины подменял успешностью, чем дал «неограниченный простор мракобесию» и превратился «в орудие борьбы против передовых научных и общественных идей»<sup>190</sup>. Кроме того, инструментализм Д. Дьюи в социально-политической области отрицал «возможность научного предвидения общественного развития»<sup>191</sup>. С точки зрения советского марксизма, идеи прагматизма неприемлемы, т.к. «оказались полностью созвучными умонастроению буржуазного обывателя с его слабой философской культурой, нелюбовью к абстракциям, с его гипертрофированным практицизмом и культом успеха»<sup>192</sup>.

<sup>187</sup> Дьюи Д. Свобода и культура. — Пер. с англ. — Лондон, 1968. С.119.

<sup>188</sup> Краткий философский словарь / под ред. Розенталя М. и Юдина П.М., 1941. С. 218.

<sup>189</sup> Краткий философский словарь / под ред. Розенталя М. и Юдина П.М., 1954. С. 474.

<sup>190</sup> Там же, с. 474-475.

<sup>191</sup> Философская энциклопедия. Т.4. М., 1967. С. 338.

<sup>192</sup> Там же, с. 338.

В монографиях советских философов содержалась резкая критика идей прагматизма. А.П. Гагарин, профессор Московского университета, называл прагматизм опиумом для народа, «прикрываемым вывеской “деловой” философии, позитивизма, гуманизма, инструментализма, критического эмпиризма»<sup>193</sup>. Он подчёркивал, что педагогика Д. Дьюи «ничего общего не имеет с действительными закономерностями развития детского сознания»<sup>194</sup>. Такой же точки зрения придерживался в своих работах о прагматизме Ю.К. Мельвиль. Он отмечал политическую направленность прагматизма как «антидемократической, антинародной философии», из-за чего прагматистская система «прогрессивного образования» закончилась, по его мнению, полным провалом, а сам «прагматизм – это одно из наиболее универсальных идеалистических философских учений XX века, в котором нашли своё выражение едва ли не все недомогания и иллюзии буржуазного сознания нашего времени»<sup>195</sup>. Историк философии А.С. Богомолов критиковал прагматизм за утилитарное отношение к миру и к другому человеку, считая, что «в результате практика теряет своё объективное содержание, а искусство и наука – свой духовно-практический, социальный и человеческий статус»<sup>196</sup>. Между тем, ещё в 1928 году, вернувшись из СССР, Д. Дьюи писал: «Закрепление барьеров, препятствующих общению, знанию и пониманию двух сторон, близки к преступлению против человечности и гуманизма»<sup>197</sup>.

Ситуация изменилась только после 1985 года. В конце XX в. в связи с демократическими преобразованиями в России, направленными на создание гражданского общества и правового государства, интерес к прагматизму вновь возрос, а его оценки радикально изменились. По мнению Н.С. Юлиной, философия Д. Дьюи дала публике «понятную и близкую систему мировидения, которая позволяла чувствовать смысл своего бытия в культуре и

<sup>193</sup> Гагарин А.П. Прагматизм США, его происхождение, социальные и теоретические корни, реакционная и антинаучная сущность. М.: Издательство Московского университета, 1963. С. 59.

<sup>194</sup> Там же, с. 40.

<sup>195</sup> Мельвиль Ю.К. Прагматическая философия человека // Буржуазная философская антропология XX века. Отв. ред. В.Т. Григорьян. М.: Наука, 1986. С.105.

<sup>196</sup> Богомолов А.С. Буржуазная философия США XX века. М.: Мысль, 1974. С. 117.

<sup>197</sup> Дьюи Д. Впечатления о Советской России // История философии, 2000. № 5. С. 268.

идентифицировать себя с этой культурой»<sup>198</sup>. Эта система опиралась на имеющуюся у людей «психологическую потребность в нестрогом, понятном для обычного человека типе философии, дающем смысловые связи многообразию жизни»<sup>199</sup>.

В 1989 году И.Н. Сидоров осуществил систематический анализ методологических оснований «философии действия» в США, к которой он относил и прагматизм. Критикуя некоторые положения прагматизма с марксистских позиций, он отмечал, что нельзя при этом отвергать всё учение, так как «методологическая установка на эффективность в познании реальности, в том числе проблем и противоречий социальной практики, стремление использовать в осмыслении последних по-своему демократические формы, всё это обуславливает определённую гибкость практических рекомендаций прагматизма»<sup>200</sup>. Кроме того, само учение оказывает определённое влияние на стиль политического мышления на Западе, а в целом прагматизм «стимулировал исследовательский интерес в области философского анализа проблем деятельности человека»<sup>201</sup>.

Стремлением «перекинуть мост» между США и Россией в области философии объясняется появление монографии В.В. Ванчугова «Русская мысль в поисках “нового света”: “золотой век” американской философии в контексте российского самопознания».<sup>202</sup> В 1998 г. в Санкт-Петербурге прошла Межвузовская конференция, посвящённая 100-летию американского прагматизма. По мнению И.Н. Сидорова, идеи классического прагматизма продолжали развиваться, поскольку соответствуют «не столько академической букве, сколько инспиративному духу философствования нового типа»<sup>203</sup>.

<sup>198</sup> Юлина Н.С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. Долгопрудный: Вестком, 1998. С.80-81.

<sup>199</sup> Там же, с.80-81.

<sup>200</sup> Сидоров И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи. Л.: ЛГУ, 1989. С.138.

<sup>201</sup> Там же, с.138.

<sup>202</sup> Ванчугов В.В. Русская мысль в поисках «нового света»: «золотой век» американской философии в контексте российского самопознания. М.: Уникум-Центр, 2000. 328 с.

<sup>203</sup> Сидоров И.Н. Классический прагматизм в неклассической перспективе // Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. С.3.

Постоянный интерес со стороны исследователей, изучающих философию прагматизма, вызывают «герменевтическая линия» Ч. Пирса, «философия достижимых целей» У. Джеймса. Что касается Д. Дьюи, то своей концепцией инструментализма он «внёс в этот образ недостававшие ему элементы завершённости, ретроспективная ценность которых позволяет судить о прагматизме как сознательно маргиналистическом учении»<sup>204</sup>.

Американский прагматизм дал санкцию новой социальной идентичности, которая в качестве интеграции предлагала стратегию поведения вне системы представлений идеологического характера, считает В.Е. Семенков. В США прагматизм стал средством интеграции всего общества на основе идентичности хабитуса. «Идентичность хабитуса означает коммуникацию на основе функционального, но не концептуального языка»<sup>205</sup>. Для США таким функциональным языком стал язык права. Россия может, по мнению В.Е. Семенкова использовать этот опыт для формирования нового сообщества на основе мотива права, при котором возможна как целостность общества, так и культура многообразия.

В российской педагогической науке с начала 90-х гг. стали востребованными философско-педагогические труды Д. Дьюи. В работах Б.М. Бим-Бада, В.В. Горшковой, З.А. Мальковой, диссертациях по педагогическим наукам переосмысливаются принципы его философии образования. Несмотря на дистанцию во времени, философия образования Д. Дьюи, настаивавшего на необходимости создания условий для непрерывного образования, видевшего в образовании важный фактор демократизации общественной жизни, может служить теоретической основой реформирования образовательной системы современной России. Реформа может происходить только на базе «ясной философской системы, целостной, диалектической,

<sup>204</sup> Сидоров И.Н. Классический прагматизм в неклассической перспективе // Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. С. 5.

<sup>205</sup> Семенков В.Е. Прагматизм как идеология сложного общества // Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. С.26.

многофакторной, постоянно развивающейся, прообразом которой может быть признана — для общества, движущегося по демократическому пути развития, — концепция опыта Джона Дьюи»<sup>206</sup>.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Отношение к прагматизму в России определялось экономической и политической ситуацией в стране и потому претерпевало существенные изменения. Интерес к прагматизму в начале XX века был вызван переменами, происходящими в российском обществе. Требовалась философия, ориентированная на практическое преобразование действительности, действенная, всеохватывающая философия «целостного духа». Поэтому прагматизм активно обсуждался на страницах светских и богословских журналов представителями разных политических взглядов, но последователей в России он найти не успел. В 20-е годы XX века, годы НЭПа, в стране были популярны педагогические труды Д. Дьюи, провозглашавшего принципы «прогрессивного образования», но в период существования в СССР тоталитарного государства идеи прагматизма объявили враждебными идеологии марксизма-ленинизма.

Возрождение интереса к философии прагматизма вновь произошло в России в 90-е годы XX века, когда в стране начались демократические преобразования, создающие предпосылки для формирования гражданского общества и правового государства и потребовалось обращение к философии, которая повернулась к «человеческим проблемам». Философия прагматизма, позиции которой по проблемам языка, коммуникации, субъективности, свободы остаются актуальными до сих пор, создаёт возможность использования её идей и методов в различных науках. Сегодня идеи Д. Дьюи востребованы не только в философии, но и в педагогике<sup>207</sup>, политике<sup>208</sup>, филологии<sup>209</sup>, психологии<sup>210</sup>, социологии<sup>211</sup>.

<sup>206</sup> Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. СПб.: Петрополис, 2008. С. 154.

<sup>207</sup> Карпачева Н.В. Педагогическое значение социальной среды в теории Джона Дьюи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карпачева Наталия Викторовна. Курск, 2009. 184 с. Валеева Л.А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валеева Лилия Агзамовна. Казань, 2008. 248 с.

<sup>208</sup> Белоцветова Е.М. Политическая философия Джона Дьюи и проблемы формирования гражданского общества: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Белоцветова Екатерина Михайловна. М., 2011. 231 с. Шемякина И. В. Государство и общество в системе взглядов Джона Дьюи: дис. ... канд. и. наук: 07.00.00, 07.00.03 / Шемякина Ирина Валерьевна. М., 2003. 205 с.

<sup>209</sup> Козлова А.В. Семантика и прагматика возможных миров в контексте философского дискурса прагматизма: опыт лингвистического исследования: дис. ... канд. ф. наук: 10.02.04 / Козлова Александра Вячеславовна. Иркутск, 2009. 193 с.

<sup>210</sup> Франова И.В. Эволюция теоретико-методологических оснований когнитивной психотерапии: дис. ... канд. п. наук: 19.00.01 / Франова Ирина Владимировна. М., 2009. 240 с.

<sup>211</sup> Быстрянец С.Б. Методология и процедуры концептуализации социологического знания: дис. ... д-ра. социол. наук: 22.00.01 / Быстрянец Сергей Борисович. СПб, 2011. 419 с.

## Глава 2. Философия образования Д.Дьюи как обоснование развития «демократического сообщества»

### 2.1 Идея создания «демократического сообщества» на основе реконструкции философии

С начала своего возникновения прагматизм воспринимался современниками как философия свободы, которая предлагала обоснование реформирования общества на основе углубления демократии. Д. Дьюи вкладывал в понятие демократии не столько политический смысл, сколько этический, и трактовал демократию как форму нравственного общения. По его мнению, демократию нельзя воспринимать только как форму политического правления, закреплённую конституцией. отождествление демократии с политическим режимом чаще всего приводит к её поражению, так как индивид и государство превращаются «в готовые, неизменные сущности-в-себе», не способные к развитию, изменению там, где это необходимо.

Разделяя точку зрения Д. Дьюи, Х. Патнэм считал демократию когнитивной ценностью всех областей человеческой жизни, ибо «демократия – это требование экспериментального исследования» в любой из них. Следовательно, отказываясь от демократии, человечество отказывалось от идеи экспериментирования. «Думаю, - писал Х. Патнэм, - у нас достаточно опыта, чтобы понять, что бывает, когда мы не считаем нужным быть экспериментаторами»<sup>212</sup>.

Сравнивая демократию с аристократией, Д. Дьюи отмечал, что они не отличаются по своей цели: индивид достигает своего наиболее полного развития,

<sup>212</sup> Боррадори Дж. Американский философ: Беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвллом, МакИнтайром, Куном. М.: Дом Интеллектуальной книги, Гнозис, 1999. С. 80-81.

когда он находит то место в обществе, к которому наиболее приспособлен. Но демократия, в отличие от аристократии, предполагает, что найти это место должен сам человек. Преданность интересам общества должна «начинаться в самом человеке, каким бы значительным при этом ни был вклад со стороны добродетельных и мудрых членов общества. Ответственность личности, индивидуальный почин — вот интонации демократии»<sup>213</sup>. В демократии, по мнению Д. Дьюи, присутствует «индивидуализм свободы, ответственность перед этическим идеалом и инициатива ради него», поэтому личность — это начальная и конечная реальность<sup>214</sup>. В каждом индивиде живёт личностное начало, каждый сам должен сделать выбор в пользу его развития. Способность личности к социальной инициативе, степень ее свободы в социальном и культурном отношении свидетельствуют о степени демократизации общества.

Таким образом, только демократическое общество создает условия для развития личности. Основными принципами демократии по Д. Дьюи являются свобода, равенство, братство, которые он интерпретировал в духе времени и сообразно своим философским воззрениям.

Демократический идеал включает свободу, поскольку свобода — «выражение той этической идеи, что личность есть высший и единственный закон, что каждый человек — абсолютная самоцель»<sup>215</sup>. Без этого внутреннего побуждения, без выбора идеала, без внутреннего следования ему демократия — ничто. Кроме того, по мнению Д. Дьюи, свобода — это не только идея, это и эффективная сила делать что-то конкретное. Нет свободы вообще: «Если мы хотим оценить, каковы условия свободы в некое данное время, то нам следует рассмотреть, что в это время могут делать индивиды и что они делать не могут»<sup>216</sup>. Степень свободы зависит от принятого в данное время в конкретном обществе распределения политических и экономических сил, причём «система

<sup>213</sup> Дьюи Д. Этика демократии // Полис. 1994. № 3. С. 29.

<sup>214</sup> Там же, с. 29.

<sup>215</sup> Там же, с. 30.

<sup>216</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 213.

свобод, наличных в какое-то время, с другой стороны, всегда является системой ограничений и контроля, существующей в то же самое время. Невозможно делать что-либо вне связи с тем, что могут и не могут делать другие»<sup>217</sup>. Поэтому вопрос свободы - это, в первую очередь, вопрос социальный, так как «доля свободы, присущая любому индивиду, зависит от текущего распределения сил или свобод, а это распределение есть не что иное, как реальный общественный порядок»<sup>218</sup>.

Но, как указывал ещё Платон в «Государстве», ничем не ограниченная свобода приводит к произволу. К. Поппер, обратив внимание на так называемый «парадокс свободы», назвал государство гарантом свободы и безопасности. «Ведь свободы просто нет, — писал он, — если ее не обеспечивает государство, и наоборот, только государство, управляемое свободными гражданами, может предложить им более или менее приемлемую безопасность»<sup>219</sup>. Свобода не может быть привнесена в общество извне, не может быть никому навязана, поскольку она есть творчество реализующих свои цели людей. «Свободное общество, — отмечал П. Фейерабенд, — не навязывается, оно возникает только там, где люди, решая частные проблемы в духе сотрудничества, постепенно вводят охранительные структуры»<sup>220</sup>.

Почему так велика ценность свободы, так высоко ценится стремление к ней? Дело в том, писал Д. Дьюи, что «полная свобода человеческого духа и свобода личности достижимы только при условии эффективных возможностей для участия человека в освоении и создании культурных ресурсов цивилизации. Ни одно экономическое состояние дел не является чисто экономическим. От него колоссальным образом зависит наличие или отсутствие культурной свободы»<sup>221</sup>. Объединение людей в группы происходит на основе общих ценностей, формирующихся у них в процессе повседневного общения, на производстве, в

<sup>217</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 214.

<sup>218</sup> Там же, с. 214.

<sup>219</sup> Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2-х т. Т.1. М.:Феникс: Культурная инициатива, 1992. С. 150.

<sup>220</sup> Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. С.497.

<sup>221</sup> Дьюи Д. Либерализм и социальное действие // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М: Прогресс-Традиция, 2000. С. 235.

сфере образования, науки, искусства, религии, которые у Д. Дьюи аккумулированы в понятии культуры. «Проблема в том, чтобы установить — какого рода культура настолько свободна сама в себе, что зачинает и порождает политическую свободу в качестве своего спутника и следствия», — объяснял философ<sup>222</sup>. Для Д. Дьюи — это культура, в которой личность получает возможность самореализации, осуществления творческих способностей в различных сферах деятельности.

С наибольшей полнотой, считал Д. Дьюи, творчество воплощается в художественной деятельности. Произведения искусства являются мощными средствами общения, затрагивающими эмоции и воображение человека, которые оказывают гораздо большее влияние на формирование общественных чувств и взглядов, чем факты и разумные доводы. Произведения искусства влияют на формирование личного мнения человека по различным вопросам жизни общества и, тем самым, становятся «важной частью общественных условий, воздействующих на демократические учреждения и личную свободу»<sup>223</sup>. Потому, считал Дьюи, значительную роль в развитии личности играет эстетическое воспитание. Он признавал человека целостным существом, в котором большое значение имеет и эмоционально-волевая сфера, а не только разум. Следовательно, не только наука, но и искусство необходимо как фактор формирования и развития личности.

В качестве господствующих «элементов» природы человека Д. Дьюи выделял «разум» и «сотрудничество», которые он соотносил с индивидуальным и общественным в человеке. Одни культурные явления и процессы влияют на развитие психологических «элементов», которые способствуют индивидуализации людей, другие — на «элементы», способствующие развитию в них духа солидарности. Человек должен обеспечить развитие каждого «элемента», так, чтобы он помогал полностью созреть другому «элементу». Поэтому, считал Д. Дьюи, проблему свободы сотрудничающих личностей следует

<sup>222</sup> Дьюи Д. Свобода и культура. Пер. с англ. Лондон, 1968. С. 26.

<sup>223</sup> Там же, с. 29.

рассматривать в контексте культуры: «Культура — взаимодействие многих факторов, главные из которых право и политика, промышленность и торговля, наука и техника, изобразительные искусства и средства общения, и этика, или ценности, которыми люди дорожат, и способы определения этих ценностей, и, наконец, хотя и косвенно, система общих идей, используемых людьми для оправдания и критики основных условий жизни, - социальная философия. Мы заняты скорее проблемой свободы, чем решениями этой проблемы, будучи уверены, что они тщетны, пока проблема свободы не поставлена в связь с составляющими культуру элементами в процессе их воздействия на исконную природу человека»<sup>224</sup>.

Любой общественный строй будет устойчив, если он создаст условия для развития тех «элементов» природы человека, которые прежде такой возможности не имели. Значит, степень свободы возрастает в случае создания в обществе условий, позволяющих не только развивать каждой личности «элементы» своей природы, но и сохранять свою индивидуальность при взаимодействии с другими людьми.

У Д. Дьюи свобода, как уже отмечалось, является необходимым условием самореализации личности. Но это осуществимо только в условиях подлинной, многоплановой ассоциации человека с другими людьми. Поэтому демократический принцип братства у Д. Дьюи подразумевает сотрудничество личностей и «является синонимом сознательно принимаемых благ, исходящих из ассоциации, членами которой являются все»<sup>225</sup>.

Идея равенства для Д. Дьюи предполагает равенство перед законом, равенство возможностей самореализации. Равенство, по мысли Д. Дьюи, - идеал человечности, идеал демократии, ибо только в этом случае каждый человек имеет шанс стать личностью и знает, что он его имеет. Равенство подразумевает, что каждый человек имеет равное право на справедливость.

<sup>224</sup> Дьюи Д. Свобода и культура. Пер. с англ. Лондон, 1968. С. 42.

<sup>225</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 110.

Д. Дьюи справедливо полагал, что проблема демократически организованного общества — это интеллектуальная проблема, поскольку необходимо создать условия, при которых «великое общество» перестанет находиться «в состоянии затмения» и превратится в «великое сообщество»<sup>226</sup>. Главными агентами общества являются личности, которые представляют общество, а общество, приходя к тем или иным решениям, воплощает их в жизнь через деятельность личностей. Общество не является целью в себе, оно «лишь средство обеспечения связи, умножения полезных точек соприкосновения людей, наставления их взаимоотношений на путь величайшей результативности»<sup>227</sup>. Тем самым не человек существует ради общества, а общество ради человека.

Для Д. Дьюи демократия имеет личностный смысл, предлагая нравственные нормы, которые регулируют индивидуальное поведение. Находясь в ситуации выбора, надо отказаться от признания приоритета общих, общественных ценностей над личными, причиной чего является существовавшая длительное время вера в существование надмирных трансцендентных ценностей. Не должно быть ценностей, которые удалены от насущных интересов людей, которые ориентируют на достижение запредельных надчеловеческих целей. Деятельность человека окажется успешной, если достижение целей будет связано с решением конкретных жизненно важных проблем. Следовательно, имманентные цели «могут быть вплетены в ткань повседневной жизни и стать значительнее и глубже»<sup>228</sup> только в неразрывной связи с инструментальными целями.

Понимание целей как сугубо антропологических, т.е. человеческих, позволит преодолеть разграничения между естественными (экономическая стабильность, здоровье, наука, искусство) и моральными (добродетели) благами. В результате естественные науки, направленные на решение конкретных человеческих проблем, станут «человечными по существу». «Когда всё сознание науки напитается сознанием человеческой ценности, тот величайший дуализм,

<sup>226</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 93.

<sup>227</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 129.

<sup>228</sup> Там же, с. 110.

под грузом которого сегодня гибнет человечество,- ... будет разрушен. Человеческие силы, неуверенные в себе вследствие такой разобщённости, будут объединены и умножены. До тех пор, пока цели не рассматриваются как индивидуально привязанные к особым нуждам и возможностям, сознание привычно довольствуется абстракциями, а для морального или социального применения естественных наук и исторических данных недостаёт адекватного стимула»<sup>229</sup>.

Взгляды Д. Дьюи о соотношении личных и общих целей членов сообществ поддержал Х. Патнэм. Он полагал, что существование «всеобщих целей» полезно, но они могут вводить нас в заблуждение, так как мы думаем, что они хороши сами по себе, хороши абсолютно. Может появиться оправдание любых средств или любой цены для достижения «всеобщих» целей, что очень опасно для человеческого сообщества. Поэтому у каждого человека должны быть более скромные, «видимые» цели, которые управляют его поведением. В этом случае они становятся средствами разрешения проблем: «При определении видимых целей неразумно выбирать такие, которые не связаны с доступными средствами и не учитывают препятствий, стоящих на пути их достижения»<sup>230</sup>. Поставленные цели не будут для индивида предельными точками, потому что «будучи достигнутыми, они становятся ситуацией, в которой мы живём и которая порождает новые проблемы»<sup>231</sup>. Следовательно, повседневные цели содействуют развитию общества, т.к. решая свои конкретные проблемы, человек затрагивает и интересы окружающих людей, но, сопрягая свободу с ответственностью, принимает решения, которые не ущемляют интересы соседей по сообществу. Всеобщие же цели нужны как идеал, к которому человек может стремиться, не ущемляя свободу других, а не как доктрина, обязательная для всех.

<sup>229</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 111.

<sup>230</sup> Патнэм Х., Патнэм Рут А. Эпистемология как гипотеза // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 61.

<sup>231</sup> Там же, с. 61.

Чтобы быть реализованной, идея, таким образом понимаемой демократии, должна проникнуть во все виды человеческой ассоциации: в школу, семью, религию, промышленность. Поэтому кроме принципов свободы, равенства, братства условием возникновения подлинно демократического сообщества является «ассоциативная» или совместная деятельность, что предполагает наличие развитой коммуникации. В этом случае индивидуальные желания, импульсы приобретают общий смысл, преобразуются в цели, которые могут заинтересовать других людей. Возникают предпосылки для совместной деятельности, основанной на общности интересов и начинаний, что способствует созданию демократического сообщества. Результаты совместной деятельности анализируются и передаются с помощью языка - знаков и символов, становящихся «тем коммуникационным средством, с помощью которого осуществляется распространение и усвоение обобщённого опыта»<sup>232</sup>.

Средства и способы сообщения смыслов должны постоянно совершенствоваться, чтобы смыслы интерпретировались и использовались «всеми участниками совместной деятельности»<sup>233</sup>. Следовательно, создание «сообщества» и взаимодействие людей невозможны без развития навыков построения дискурса, который у Д. Дьюи понимается как коммуникативный акт, облачённый в языковую форму и включённый в определённый социокультурный контекст. Всеобщая заинтересованность в результатах совместной деятельности приводит людей к согласию, которое у Д. Дьюи выступает критерием истины. В дальнейшем, переосмысливая природу истины, Д. Дьюи отказался от термина «истина» и вместо него предложил словосочетание «правдивое утверждение»<sup>234</sup>. Если идеи, концепции, понятия, теории служат инструментами активного переустройства внешней среды, то тестом на прочность и ценность является успешное решение проблемы. Если они справляются с поставленной задачей — они надёжны, значимы, весомы, пригодны, верны; если они только углубляют путаницу, то они — ложны. «То, что нас верно ведёт, и является истинным —

<sup>232</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 158.

<sup>233</sup> Там же, с. 112.

<sup>234</sup> Там же, с. 250.

именно доказанная способность вести, таким образом есть значение истины»<sup>235</sup>. Таким образом, истина – результат решения той или иной проблемы, ее значение контекстуально и носит временный характер. Как результат согласия истина коммуникативна по своей природе.

Представитель аналитической философии Х. Патнэм, развивая идею Д. Дьюи об истине, писал, что «если мы допускаем существование в этике и политике такой вещи как истина, то она должна быть подчинена тем же ограничениям, что и научная истина. Это означает, что мы должны проверять и перепроверять её сами и должны позволять другим проверять её. Мы должны постоянно обсуждать и наши методы верификации»<sup>236</sup>. Подбирая метод для проверки истинности того или иного предположения, человек исходит из опыта здравого смысла. «Исследование в рамках здравого смысла отличается от научного исследования, а теория отличается от практики. Однако научное исследование вырастает из проблем здравого смысла, хотя связь между ними может быть более или менее опосредованной, и оно, в конечном счёте, предоставляет расширенные средства для решения проблем использования и удовлетворения»<sup>237</sup>, - писал он. Соответственно инструментальный метод Д. Дьюи надо применять и «для реформы тех институтов, которые погрязли в коррупции или устарели»<sup>238</sup>.

Таким образом, достижения науки не только влияют на повседневную жизнь людей, но и сама наука в значительной степени «вырастает» на почве проблем, возникающих в повседневной практике. Признание наличия множества реальностей, множества истин, их контекстуальности и коммуникативности, позволяет людям использовать инструментальный метод Д. Дьюи для решения

<sup>235</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 102.

<sup>236</sup> Боррадори Дж. Американский философ: Беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвлем, МакИнтайром, Куном. М.: Дом Интеллектуальной книги, Гнозис, 1999. С. 79.

<sup>237</sup> Патнэм Х., Патнэм Рут А. Эпистемология как гипотеза // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. С. 64.

<sup>238</sup> Хикман Л.А. Джон Дьюи // Американская философия. Введение. М.: Идея – Пресс, 2008. С. 248.

проблем моральной демократии, выбирать наиболее приемлемый путь для дальнейших действий.

В соответствии с пониманием природы демократии как морального явления, Д. Дьюи полагал, что проблема реорганизации общественных институтов «является проблемой морали и решение её зависит от разума и образованности людей»<sup>239</sup>. Самым эффективным критерием общественного прогресса является «правильное и осмысленное» образование детей, а критерием ценности институтов взрослой жизни является обеспечение непрерывного образования. Социальные институты должны создавать условия для развития индивидуальных способностей человека, поэтому их ценность определяется тем, дают они или нет каждой личности такое образование, которое полностью отвечает её возможностям.

Для того, чтобы члены общества обладали достаточными знаниями и пониманием необходимости воплощения в жизнь принципов демократического сообщества, должна быть обеспечена свобода научного социального исследования и свобода распространения выводов социологических исследований. Это возможно только в условиях свободной коммуникации, основанной на принципе плюрализма, означающего «сохранение различий при продолжающейся коммуникации»<sup>240</sup>. Поэтому венцом демократии Д. Дьюи считал «формирование неразрывной связи между свободным социальным исследованием и искусством волнующей и всесторонней коммуникации»<sup>241</sup>. Чем сильнее коммуникация, тем сильнее демократия. Поскольку признаками демократии являются взаимоуважение, терпимость, гибкость, её «можно рассматривать как моральный идеал, а не как группу институционных процедур или организационный аппарат»<sup>242</sup>. За подобную точку зрения сегодня Д. Дьюи

<sup>239</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 114.

<sup>240</sup> Боррадори Дж. Американский философ: Беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвлом, МакИнтайром, Куном. М.: Дом Интеллектуальной книги, Гнозис, 1999. С. 83.

<sup>241</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 134.

<sup>242</sup> Кэмпбелл Дж. Сообщество и демократия // Американская философия. Введение. М.: Идея - Пресс, 2008. С. 421.

называют предшественником идеи модели делиберативной демократии<sup>243</sup>. Делиберативная демократия, предполагающая диалог гражданского общества и государства, коммуникацию граждан, которая направлена на достижение взаимопонимания и защиту личных интересов, видит своей целью воспитание активного гражданина, равноправно и заинтересованно участвующего в дискуссиях, готового корректировать свою точку зрения в процессе дискурса<sup>244</sup>. Именно такое общество активных граждан Д. Дьюи называл демократическим сообществом.

Д. Дьюи выделял три индикатора демократического сообщества, обязательных для его существования. Основным Д. Дьюи называл «сознательную идентификацию с группой и привязанность к группе и её членам»<sup>245</sup>. Признание своей принадлежности к социальной группе, чувство сопричастности к ней развивает человечность и индивидуальность. «Индивидуумы дорастают до чувства самосознания через сообщества, в которых они живут, а не просто в них находятся»<sup>246</sup>. Непрерывное участие в жизни сообщества способствует разностороннему опыту всех его членов, что приводит к развитию индивидуальности, являющейся «набором способностей, которые развиваются со временем и через взаимодействие»<sup>247</sup>.

Для успешного существования сообщества важно наличие общих ценностей, разделяемых его членами. Конечно, существуют конфликты интересов, которые свидетельствуют о наличии социальных проблем. По мнению Д. Дьюи, если брать политическую демократию, то «победа здесь может быть достигнута только путём расширенного применения демократических методов — методов совещаний, убеждений, переговоров, общений, сотрудничающего разума, чтобы сделать нашу политику, промышленность, образование, нашу культуру в

<sup>243</sup> Зайцев А.В. Делиберативная демократия как институциональный диалог власти и гражданского общества // *НВ: Проблемы общества и политики*. 2013. №5. С. 29-44.

<sup>244</sup> Баталов Э.Я. Проблема демократии в американской политической мысли XX века. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 374 с.

<sup>245</sup> Кэмпбелл Дж. Сообщество и демократия // *Американская философия. Введение*. М.: Идея - Пресс, 2008. С. 416.

<sup>246</sup> Там же, с. 419.

<sup>247</sup> Там же, с. 419.

целом слугою и эволюционирующим проявлением демократических идей»<sup>248</sup>. Конфликты такого типа должны выноситься на всеобщее обсуждение, рассматриваться и оцениваться в контексте общих интересов. Поэтому «насущной потребностью общества является совершенствование методов и условий проведения дебатов, обсуждения вопросов и убеждения граждан»<sup>249</sup>. Таким образом, Д. Дьюи предложил эффективный способ формирования основ делиберативной демократии через непрерывную коммуникацию членов местных сообществ.

В демократическом сообществе по Д. Дьюи люди стремятся к непосредственному общению «лицом к лицу», к диалогическому взаимодействию, следовательно, «демократия должна зарождаться дома, а таким домом для демократии является сообщество ближайших соседей»<sup>250</sup>. В противном случае общество не решит свою главную проблему — проблему самоидентификации. Для Д. Дьюи демократическое общество невозможно без плюрализма мнений и «включает все способы, которые люди, объединившись, используют для обобществления опыта и выработки общих интересов и целей»<sup>251</sup>. Процесс социальной идентификации начинается в детстве и осуществляется в процессе воспитания путем усвоения традиций конкретной ассоциации. Он способствует выработке самосознания «индивидуально неповторимого члена сообщества — то есть того, кто понимает и разделяет присущие сообществу убеждения, устремления и методы и вносит свой вклад в дальнейшее преобразование органических сил в истинно человеческий ресурс, в истинно человеческие ценности»<sup>252</sup>.

В становлении демократического сообщества важную роль, по мнению Дьюи, играют территориальные, или локальные общности. В отличие от больших общностей, ценность локальных сообществ в том, что в них, по мнению Д. Дьюи,

<sup>248</sup> Дьюи Д. Свобода и культура. Пер. с англ. Лондон, 1968. С. 191.

<sup>249</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 151.

<sup>250</sup> Там же, с. 155.

<sup>251</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 125.

<sup>252</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 113.

легче происходит согласование интересов личности с «коллективными сущностями» своего локального сообщества, осуществляется наиболее полное сознательное участие «самоопределившейся» или «социально созревшей» личности в жизнь сообщества. Д. Дьюи рассматривал локальное сообщество, как гражданское самоорганизующееся общество, объединяемое в первую очередь не классовыми, статусными или политическими позициями, а общностью ценностей, традиций, перспектив людей, проживающих на одной территории. Сегодня в условиях перехода от индустриального общества к информационному, в котором мобильность рассматривается как качество личности, ценность локальных сообществ сохраняется. Несмотря на существование неограниченного числа источников идентичности<sup>253</sup>, «формирование региональной идентичности имеет большое значение не только с точки зрения полноценного развития личности, но и стабильного развития локальных (территориальных) сообществ и региона в целом, способствуя консолидации людей вокруг общих ценностей, развивая более тесные, доверительные, «соседские» отношения между ними»<sup>254</sup>.

Только выполнение всех вышеуказанных условий: свобода социального исследования, свобода самовыражения, коммуникация послужит превращению «великого общества» в «великое сообщество», «то есть в такое общество, в котором условия непрестанно множащихся и всё более обязывающих последствий совместной деятельности будут в полном смысле слова познаны, благодаря чему и станет возможным возникновение организованного, структурированного общества»<sup>255</sup>. Значит, успешная самоидентификация общества возможна только при интенсивной коммуникации личности с другими людьми.

В построении демократического сообщества важную роль играет образование, «в задачу которого входит предоставить возможность каждому

<sup>253</sup> Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. С. 58-59.

<sup>254</sup> Сергейчик Е.М. Идентичность как проблема философии образования // Академический вестник. 2015. № 4 (30). С. 16.

<sup>255</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 133-134.

индивидууму внести вклад в соответствии со своими способностями»<sup>256</sup>. Создание новой концепции образования, по мнению Д. Дьюи, невозможно без методологической основы, которой является философия, основанная на вере в человеческий разум и в силу научных методов. Необходим «новый тип философствования», соответствующий изменившемуся социокультурному контексту, «значительная доля содержания» которого должна носить «социальный, идеологический, этический, религиозный, эстетический характер»<sup>257</sup>. Человечество освободится от необходимости выбирать «между жалким и ущербным опытом, с одной стороны, и искусственным и бессильным разумом — с другой... Она даст человеку возможность гордиться притязаниями разума, в то же время, не впадая в паралитическое смирение перед надопытным авторитетом или в агрессивную “рационализацию” привычных вещей»<sup>258</sup>. Такой философией Д. Дьюи считал философию прагматизма, обратившуюся к «человеческим проблемам».

Формулируя основные принципы своей философии, Д. Дьюи переосмысливал представления об опыте и разуме, вносил изменения в теоретические положения в области логики, этики и социальной философии. Задачей философии, полагал Д. Дьюи, станет «уточнение человеческих представлений о социальной и нравственной борьбе своего времени. Её целью будет стать инструментом взаимодействия с такими конфликтами, насколько это по-человечески возможно»<sup>259</sup>. Человеческий разум, человеческий опыт как инструменты познания и практического преобразования действительности направлены у Д. Дьюи на решение жизненно важных проблем во всех сферах культуры.

<sup>256</sup> Кэмпбелл Дж. Сообщество и демократия // Американская философия. Введение. М.: Идея - Пресс, 2008. С. 425.

<sup>257</sup> Юлина Н.С. Философская мысль в США. XX век. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2010. С. 164.

<sup>258</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 74.

<sup>259</sup> Там же, с. 36.

Д. Дьюи подчеркивал существенное отличие понимания разума в неклассической философии от его толкования в классической философии. Он отмечал социальность и историчность человеческого разума, его способность преобразовывать и совершенствовать мир. В философской реконструкции разум должен рассматриваться, по мнению Д. Дьюи, как целеустремлённый и энергичный преобразователь тех сторон природы и жизни, которые препятствуют социальному благополучию. В новой философии личность предстает как ответственная сила, «посредством инициативы, изобретательности и разумно управляемого труда изменяющую мир и превращающую его в орудие, и объект интеллекта»<sup>260</sup>. Разум – это «экспериментальный интеллект», который направлен на формирование социальных навыков и является инструментом реконструктивной деятельности. «Задача разума при решении любой проблемы, с которой сталкивается личность или общество,- писал Д. Дьюи, - состоит в том, чтобы осуществить эффективную связь между старыми привычками, обычаями, институтами, верованиями, с одной стороны, и новыми условиями, с другой»<sup>261</sup>.

Философия должна «объяснить» человечеству, что «пытливый и цельный разум, предназначенный для наблюдения и понимания конкретных общественных событий и сил, способен строить такие идеалы, то есть цели, которые не являются ни иллюзиями, ни простыми чувственными компенсациями»<sup>262</sup>. Разум строит планы на будущее. Эти планы не догмы, а программы действий, гипотезы, которые ждут не только подтверждения на практике, но и опровержения, исправления. «Интеллект – это не то, что даётся нам в собственность однажды и навсегда. Он находится в постоянном процессе формирования, и для его сохранения необходимы постоянная склонность наблюдать за последствиями, непредвзятое стремление к познанию и готовность к новой адаптации в

<sup>260</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 48.

<sup>261</sup> Дьюи Д. Либерализм и социальное действие // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М: Прогресс-Традиция, 2000. С. 360.

<sup>262</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 89.

изменяющихся условиях»<sup>263</sup>. Таким образом, в отличие от классической философии разум в философии Д. Дьюи носит инструментальный характер, т.е. используется человеком как инструмент, позволяющий не только познавать мир, но и преобразовывать его в соответствии со своими потребностями. Этот инструмент работает при условии, что он способен учитывать мнения других людей, согласовывать их и принимать солидарное решение.

Иными словами, человеческий разум – это разум коммуникативный, который руководствуется не только соображениями целесообразности, но моральности. Д. Дьюи оказался в ряду тех мыслителей, которые в первой трети XX в. предлагали переосмыслить представления о человеческой разумности, заложив основы дискуссии о соотношении «инструментальной» и «коммуникативной» рациональности. Ю. Хабермас называл коммуникативную рациональность тем, что «описывается нормами, признанными и принятыми на основе согласия»<sup>264</sup>. Для Ю. Хабермаса понятие коммуникативной рациональности связано с жизненным миром человека и обретает смысл только в контексте исследования жизненного мира<sup>265</sup>. У К.О. Апеля, отмечает В.Н. Порус, коммуникативная рациональность «измеряется способностью решать проблемы в ситуациях, когда участники коммуникации обнаруживают, что их смысловые каркасы не общезначимы, но продолжают “языковую игру”, предъявляя друг другу варианты её правил, налаживая дискурс, в котором находят своё место различные, но равноправные системы аргументации ... иначе говоря, рациональность подчинена целям и ценностям, определяясь решениями участников коммуникативных актов»<sup>266</sup>. Условием коммуникации по мысли А.Ю. Антоновского является «ориентированность на разделяемые тем или иным

<sup>263</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 72.

<sup>264</sup> Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации. М.: Альфа – М, 2012. С. 13.

<sup>265</sup> Смирнова Н.М. Коммуникативная рациональность и субъективный смысл // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации. М.: Альфа – М, 2012. С. 32 - 35.

<sup>266</sup> Порус В.Н. Рациональная коммуникация versus коммуникативная рациональность? // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации. М.: Альфа – М, 2012. С. 23 - 24.

сообществом коммуникативные ценности, выражающие принадлежность дискурсу, т.е. разделяемым каким-то коллективом принципам интерпретации, какому-то обособившемуся типу коммуникативной практики или общения»<sup>267</sup>. В целом коммуникативная рациональность рассматривается как совокупность теоретических положений, направленных на признание и уважение Другого, повышение уровня активности членов сообщества, уровня взаимопонимания между различными культурами<sup>268</sup>.

Из вышесказанного следует, что «инструментальная» рациональность Д. Дьюи не ограничивается критериями, которые свойственны пониманию разума в классической философии. Разум Д. Дьюи включает в себя коммуникативное измерение, но при этом не утрачивает свою связь с логическим: «Если мышление – это путь, способный придать уверенный характер целесообразной реорганизации опыта, то логика и есть прояснённая и систематизированная формулировка процедур мышления, которая способна обеспечить желанной реконструкции более экономное и эффективное осуществление»<sup>269</sup>. Логика помогает человеку руководить опытом. Мышление начинается в конфликтных моментах опыта, когда в ситуации выбора человек с точки зрения логики ищет рациональный путь решения проблемы. Обращение к логике – не единственный способ искать выход из трудностей, есть ещё мечты, идеализации. Но в отличие от них логическое мышление, по мнению Д. Дьюи «исходит из фактов, является исследованием, быстрым и широким “охватом” реальности, наблюдением»<sup>270</sup>. Мышление основывается на наблюдении фактов как обязательной ступени в определении проблем. Наблюдение не только выявляет трудности, но и взаимодействует с неясным смыслом возможных последствий, предвосхищает то, что будет происходить. «То обстоятельство, что наблюдение является не

<sup>267</sup> Антоновский А.Ю. Какова коммуникация, такова и рациональность // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации. М.: Альфа – М, 2012. С. 42 - 49.

<sup>268</sup> Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации. М.: Альфа – М, 2012. 464 с.

<sup>269</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 91.

<sup>270</sup> Там же, с. 94.

самоцелью, а поиском свидетельств и знаков, говорит о его тесной связи с заключением, или предупредительным прогнозом,- короче говоря, с идеей, мыслью или концепцией»<sup>271</sup>. Логическое мышление ведёт к возрастанию свободы действия человека, освобождению от власти случайного. Тем не менее, любое действие, совершаемое человеком, является экспериментом, пока не будут ясны последствия. До этого времени понятия, смыслы, теории как бы хорошо они не были проработаны и внутренне согласованы, являются только гипотезами или инструментами. «Их ценность, как ценность любых инструментов, заключена не в них самих, а в их способности к работе, выявляемой в последствиях их применения. Тем не менее, исследование протекает свободно только в том случае, когда познавательный процесс настолько высоко развит, что он несёт в себе и нечто стоящее для самого мышления, нечто вроде его собственного эстетического и морального интереса»<sup>272</sup>. Таким образом, ценность логики неоспорима, но недостаточна для получения надежного практического результата. Проективность разумности означает, что она должна прогнозировать возможные результаты неопределенной по своим результатам деятельности, предвидеть возможные моральные издержки и всего того, что не поддается рациональному расчету.

Итак, познание, с точки зрения Д. Дьюи, направлено не на поиск трансцендентной истины, а на решение жизненно важных проблем. Успех в решении проблем зависит от умения ставить достижимые цели, чему способствует развитое логическое мышление. Находясь в ситуации выбора, человек опирается не только на логику, но и на интуитивно-творческое мышление, предлагающие новые пути решения той или иной проблемы.

Для Д. Дьюи опыт – фундаментальное понятие его философии, поскольку опыт включает в себя все, что становится достоянием человеческого сознания. Опыт – это взаимодействие организма и окружающей среды, он текуч, изменчив, эстетически уникален и в то же время целостен. Большое значение в восприятии и оформлении опыта играют язык и другие знаково-символические средства.

<sup>271</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 95-96.

<sup>272</sup> Там же, с. 97.

Ощущения человека служат источником, началом познания, в том смысле, что побуждают к акту действия, они – стимулы к рефлексии и умозаключению, мотивы к исследованию и сопоставлению, которые в итоге рождают знание. «Подлинным “поток” опыта признаются процессы адаптивных действий, привычки, активные функции, связи действия и страдания, сенсорно-моторные координации. Опыт в самом себе несёт принципы связи и организации. Эти принципы ничуть не хуже от того, что они жизненные и практические, а не гносеологические», - писал Д. Дьюи<sup>273</sup>.

На формирование человеческого опыта, подчёркивал Д. Дьюи, оказывают влияние окружающая среда, культурные традиции, генетические предрасположенности личности. Таким образом, у Д. Дьюи в опыт входит всё, что происходит с человеком в жизни с рождения и что он осознаёт об окружающем мире и о себе, т.е. человеческий опыт для Д. Дьюи – опыт жизни, который можно понимать как экзистенциальный опыт.

Осмысление экзистенциального опыта – это рефлексивное действие, которое направлено на поиск смысла жизни и которое осуществляется не только при помощи рационального, основанного на логике мышления, но и на основе интуитивных, личных внутренних переживаний. Так Т.А. Кузьмина рассматривает экзистенциальный опыт как культурный ресурс развития личности, позволяющий человеку переосмыслить свою жизнь<sup>274</sup>. С точки зрения Н.А. Касавиной экзистенциальный опыт складывается благодаря коммуникации, а, значит, выступает как социокультурный опыт. Соответственно, опыт «во-первых, представляет собой конкретную фазу в социализации человека и его мышлении, формировании ценностных ориентиров, а во-вторых, выражает мироощущение человека в конкретную эпоху, представлен результатами духовной и художественной деятельности, артефактами и социальными

<sup>273</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 69.

<sup>274</sup> Кузьмина Т.А. Экзистенциальный опыт и философия // Вопросы философии. 2007. № 12  
Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/philec/kuzmina/existential-experien.pdf>

объективациями»<sup>275</sup>. Экзистенциальный опыт – это опыт личностный и вместе с тем опыт социокультурный, поскольку он приобретается в процессе коммуникации с другими людьми, принадлежащими различным социальным группам.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Для Д. Дьюи «демократия – это обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества»<sup>276</sup>. В первую очередь Д. Дьюи подчёркивал в демократии нравственное значение, считая, что деятельность всех политических институтов будет оцениваться по их вкладу в разностороннее развитие каждого члена общества и преобразование общества в сообщество людей, объединенных общей системой ценностей. Достижение этой цели он напрямую связывал с реформированием образования на основе новой философии. В «реконструированной» философии Д. Дьюи делал акцент на социальности и историчности человеческого разума, его способности преобразовывать и совершенствовать мир и рассматривал человеческий опыт как экзистенциальный опыт или опыт жизни. Реконструкция в философии необходима для реформирования образования и создания «демократического сообщества», которое, с его точки зрения, строится на принципах свободы, равенства, братства и возможно только при условии развития творчества и коммуникации. Общество трансформируется в сообщество, когда в нем станет реальностью общение «лицом к лицу»: общность интересов, уважение к мнению каждого при сохранении индивидуальности отдельных личностей. И каждая личность, в соответствии со своими способностями, примет участие в постановке целей и выработке политики той социальной группы, к которой себя причисляет. В этом Д. Дьюи видел основное значение демократии.

<sup>275</sup> Касавина Н.А. Экзистенциальный опыт как феномен культуры // Вопросы философии. 2014. С. 55.

<sup>276</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 134.

## 2.2 Коммуникация как условие создания «демократического сообщества»

Демократическое сообщество Д. Дьюи понимал как гражданское самоорганизующееся объединение людей, свободно и сознательно объединяющихся на основе общих ценностей. Способность к самоидентификации невозможна без развитой коммуникации, поэтому в демократическом сообществе все его члены должны быть открыты диалогу с целью нахождения согласия, необходимого для консолидированной совместной деятельности.

В постнеклассической философии понятие коммуникации встроено в «концептуальный каркас таких понятий, как социальное, индивидуальное, контекст и intersубъективность»<sup>277</sup>. Н.М. Смирнова, рассматривая подходы к анализу сущности коммуникации, отмечает «три образа intersубъективности». Во-первых, она выделяет образ intersубъективности, абсолютно противопоставляющий социальное и индивидуальное. Во втором образе социальное и индивидуальное показываются как взаимопроникающие, несмотря на существенные различия. Третий образ, по мысли Н.М. Смирновой, находится в феноменологической традиции: «Это опыт нашего включения в смысловую структуру социального мира, определяющую саму возможность взаимопонимания и коммуникации»<sup>278</sup>. Именно это направление, по её мнению, перспективно в исследовании коммуникации.

Проблема коммуникации является одной из основных в различных философских школах и направлениях, ориентирующихся на принципы

<sup>277</sup> Смирнова Н.М. Коммуникация и intersубъективность // Философия науки. 2012. №17. С. 41.

<sup>278</sup> Там же, с. 42.

неклассической философии с конца XIX века<sup>279</sup>. На протяжении XX века феномен коммуникации рассматривали с разных позиций. А.В. Назарчук отмечает, что «коммуникацию могут составлять и курсирование ресурсов внутри подсистем общества (Т. Парсонс), и экономические обмены (Ж. Бодрийяр), и трансляция мифов (К. Леви-Стросс, Р. Барт), и обмен взглядами в уличной сцене (Э. Гидденс), и диалог между двоими (М. Бубер), и памятники и тексты культуры (Ю. Лотман)»<sup>280</sup>. Вместе с тем в современной философии коммуникация имеет общий смысл.

Проблема коммуникации была поставлена в неклассической философии, признававшей уникальность человеческой личности, её право на свободу, право не изменять своему внутреннему Я. Сохранить свою индивидуальность, создав собственный жизненный проект в эпоху массового общества, может только человек, «способный оценивать собственные действия, формулировать свои предпочтения, связанные с предикатами “хороший” или “плохой”, а значит, способный опираться на иерархию ценностей в процессе выбора возможных действий», - писал П. Рикер<sup>281</sup>. Именно в условиях массового общества актуализируется проблема, как личность может сохранить свою индивидуальность, право на свое собственное уникальное бытие, не впадая при этом в отчуждение и одиночество. Как писал М. Бубер, «индивидуальность выявляет себя, обособляясь от других индивидуальностей. Личность выявляет себя, вступая в отношение с другими личностями»<sup>282</sup>. Иными словами, речь идет о коммуникации, которая не деформирует личность, а способствует ее персонализации.

Жизнь человека связана с опытом прошлого и предвосхищением будущего, отмечал К. Ясперс. Поэтому человек не находится в изоляции от других людей: его семья, его друзья, соседи, сослуживцы принадлежат к одной исторической

<sup>279</sup> Сергейчик Е.М. Становление проблемы коммуникации в западноевропейской неклассической философии // Университетский научный журнал. 2012. № 3. С. 135-148.

<sup>280</sup> Назарчук А.В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века // Вопросы философии. 2011. №5. С. 157-165.

<sup>281</sup> Рикёр П. Мораль, этика и политика // Герменевтика, этика и политика. М., 1995. С. 42.

<sup>282</sup> Бубер М. Я и ты. М.: Высшая школа, 1993. С.39.

общности, которая строится на наследии прошлого, ведь именно «традиция делает нас людьми»<sup>283</sup>. Традиции позволяют человеку не только помнить прошлое, осознавая себя его частью, но и проектировать будущее, создавая свой внутренний мир. Традиции соединяют наши частные миры между собой, создавая большой мозаичный, гетерогенный мир. «От одиночества спасает не мир, а самобытие, устанавливающее связь одного человека с другим. Это единство обладающих самобытием есть невидимая действительность существенного», - писал К. Ясперс<sup>284</sup>. Такое единство помогает человеку понять самого себя и сделать шаг вперёд в будущее. Оно основано на понимании людьми друг друга, осознающими себя представителями одного сообщества. «Разум, - утверждал К. Ясперс, - требует беспредельной коммуникации, он сам – тотальная воля к коммуникации»<sup>285</sup>. Именно в коммуникации спрятаны истоки истины, которую люди находят в процессе взаимодействия и теряют её в «замкнутом одиночестве» и изоляции, поскольку «в действительности человек никогда не может в целом и окончательно опираться в суждении о себе только на самого себя. Ему необходимы суждения других людей, чтобы обрести в коммуникации ясность»<sup>286</sup>. Разум коммуникативен по своей природе, как коммуникативна и истина, поскольку она есть результат согласия членов сообщества.

На то, что развитие индивидуальности связано с глубиной, плотностью, интенсивностью коммуникации с другими людьми, обращали внимание многие философы образования. «Богатство социальных связей есть условие наиболее пышного расцвета индивидуальности», - полагал и представитель философии жизни и педагог, представитель философии жизни К. Вентцель<sup>287</sup>. В этом «глубоком единении с другим я отличаю себя от него и нахожу самого себя, - продолжал эту мысль и неокантианец, и автор оригинальной философско-

<sup>283</sup> Ясперс К. Истоки истории и её цель // Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 245.

<sup>284</sup> Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 407.

<sup>285</sup> Ясперс К. Философская вера // Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 442.

<sup>286</sup> Там же, с. 454.

<sup>287</sup> Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1-2. М., 1911-1912. С. 649.

образовательной концепции П. Наторп. - Чем глубже мы друг друга знаем, тем более уверенно ощущаем мы границу, где начинается различие между нами»<sup>288</sup>.

Проблема коммуникации становится одной из центральных в герменевтической философии. Так Ю. Хабермас отмечал: на процессы взаимодействия людей оказывает влияние то, что любой человек является «продуктом традиций, в которых он живёт, сплочённых групп, к которым он принадлежит, и процессов социализации, в которых он достигает зрелости»<sup>289</sup>. Коммуникация безгранична, она – способ человеческого бытия и потому опирается «одновременно на разделяемое несколькими субъектами пропозициональное знание, на согласие в нормативном плане и на взаимное доверие»<sup>290</sup>. Это никоим образом не ущемляет индивидуальную свободу человека, наоборот, самобытность и индивидуальность личности, её внутренняя целостность возможны только в процессе постоянного обмена, влияния людей друг на друга, т.е. в процессе непрерывной коммуникации. Только благодаря этим процессам, писал К. Вентцель, «человеческое общество, общество в его высших формах существует и развивается»<sup>291</sup>. Поэтому становление и развитие демократического общества невозможно без развития коммуникации при сохраняющейся автономии индивидуума.

Д. Дьюи одним из важнейших условий реализации своего проекта «демократического сообщества» считал «искусство всеобщей коммуникации». Обращаясь к этой теме в своей работе «Опыт и природа», Д. Дьюи назвал коммуникацию одним из «самых чудесных явлений», «плодом которого должно являться соучастие, сопереживание - это чудо, перед которым меркнет пресуществление»<sup>292</sup>. Именно в процессе коммуникации происходит переосмысление явлений, заполняется пробел между событием и смыслом,

<sup>288</sup> Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911. С. 85.

<sup>289</sup> Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб: Наука, 2001. С. 202.

<sup>290</sup> Там же, с. 202-203.

<sup>291</sup> Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1-2. М., 1911-1912. С. 646.

<sup>292</sup> Dewey J. Experience and Nature [Электронный ресурс]. Open Court, London, 1929. С. 166.  
Режим доступа: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>

«единицы становятся общностью субъектов», поскольку «коммуникация обеспечивает коллективное участие других», - отмечал он<sup>293</sup>. Для Д. Дьюи коммуникация представляется не только инструментальным, но и консумматорным (завершающим) поведением, т.к. она определяет взаимосвязь и порядок, способствующий созданию общего опыта. «Когда инструментальная и завершающая функции общения соседствуют в опыте человека, рождается разум, который является инструментом и следствием жизнедеятельности, и общество, которое достойно приверженности и восхищения», - заключал он<sup>294</sup>.

Следовательно, без коммуникации невозможно сознательное участие личности в общих действиях, основанных на взаимопонимании, умении «вместе чувствовать». Коммуникация, по мнению Д. Дьюи, является «единственным способом, который делает жизнь богатой и исполненной смыслов» и сопровождает человека на протяжении всей жизни<sup>295</sup>. Только в процессе коммуникации, убеждён Д. Дьюи, в демократическом обществе, через «взаимообмен мнениями и знаниями и достижение полного общественного самоуправления через обобщение, объединение всех этих индивидуально сформулированных идей и потребностей»<sup>296</sup>, человек сможет стать участником процессов управления и социального контроля. С его мнением будут считаться, а его потребности и желания смогут влиять на социальную политику. Только в таком обществе личности представляют себя «его агентами», которые оказывают влияние на принятие определённых решений и воплощение их в жизнь, воспринимая себя не объектами, а субъектами умственной, моральной и любой другой деятельности. Только такое общество удовлетворяет «потребность каждого зрелого человеческого существа участвовать в создании ценностей, регулирующих его совместную с другими жизнь, что необходимо и для общего социального благополучия, и для полноценного развития людей как

<sup>293</sup> Dewey J. Experience and Nature [Электронный ресурс]. Open Court, London, 1929. С. 183. Режим доступа: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>

<sup>294</sup> Там же, с. 205.

<sup>295</sup> Там же, с. 205.

<sup>296</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 158.

индивидуальностей»<sup>297</sup>. Развитие индивидуальности человека возможно «в ходе личного общения, осуществляемого в рамках местного сообщества, - продолжал Д. Дьюи, - когда совокупное, передаваемое от человека к человеку интеллектуальное богатство начинает служить развитию и утверждению личных качеств индивидов, таких как понимание и способность к вынесению суждений о мире»<sup>298</sup>. Таким образом, коммуникация у Д. Дьюи является тем базисом, без которого невозможно демократическое сообщество. Образование должно поддерживать стремление человека к коммуникации, развивать его коммуникативные способности.

Точку зрения Д. Дьюи о необходимости развития коммуникации в процессе образования разделяли представители различных философских школ, а также течений педагогической мысли рубежа XIX – XX веков. Все они рассматривали образование как процесс, который возможен только при условии осуществления всесторонней коммуникации. По мнению У. Джеймса, сторонника «опытного» направления в педагогике, способность к коммуникации организует «в человеке такие средства и силы для действия, которые дадут ему возможность приспособляться к окружающей социальной и физической среде»<sup>299</sup>. Однако для прогрессивного развития общества недостаточно простого приспособления к окружающему миру. Необходимо, чтобы «воспитание пробуждало чувство самостоятельности, оживляло и поддерживало смелость отступить от общепринятого шаблона, когда это не причинит вреда другим, или в тех случаях, когда индивидуальность не есть только желание обратить на себя общее внимание», - писала шведская писательница Э. Кей<sup>300</sup>, пропагандировавшая идеи свободного воспитания. В то же время ребёнку важно понять, что наиболее полно развить свои склонности он сможет только в процессе

<sup>297</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 173.

<sup>298</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 178-179.

<sup>299</sup> Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Мир, 1914. С. 22.

<sup>300</sup> Кей Э. Век ребёнка. М., 1910. С. 99-100.

общения с другими людьми, научившись понимать их, договариваться с ними, достигать согласия.

В процессе коммуникации у ребенка складывается мировоззрение, которое не поддается отвердению и «всегда готово преодолеть себя самого. В этом смысле преодоление мировоззрения есть основная заповедь всякой подлинной образовательной деятельности», - писал представитель неокантианства С. Гессен<sup>301</sup>, делающий акцент на бесконечности культурно-исторического прогресса, на творческом, деятельном начале человека и обосновывающий необходимость свободного воспитания. Особенность образования, полагал Х.-Г. Гадамер, «открытость всему иному», когда «общие точки зрения, для которых открыт образованный человек, не становятся для него жестким масштабом, который всегда действителен; скорее они свойственны ему только как возможные точки зрения других людей»<sup>302</sup>. Образование предстает как пространство диалогического общения, поиска того общего, что хотя бы на время становится достоянием всех. «Разговор — это не два протекающих рядом друг с другом монолога. Нет, в разговоре возделывается общее поле говоримого»<sup>303</sup>, - писал Х.-Г. Гадамер.

Таким образом, как свидетельствуют представители различных направлений постклассической философии, образование является процессом коммуникации, в ходе которого одновременно достигается возможность утверждения субъективности и солидарности с окружающими людьми. Отсюда развитие и формирование у детей способности к коммуникации выступает одной из важнейших целей образования.

Однако, по мнению Д. Дьюи, существующие образовательные системы не способствуют реализации этой цели. Они похожи на «лоскутное полотно», не имеющее общего рисунка, поскольку соединяют элементы старых

<sup>301</sup> Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 220.

<sup>302</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. С. 59.

<sup>303</sup> Гадамер Х.-Г. Язык и понимание // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 48.

образовательных систем, исключая диалог, и новых, которые видят в нем ценность. Развитие способности к коммуникации затрудняют также методы и способы преподавания, «которые частично апеллируют к индивидуальным способностям, а частично механизмируют мысль и деятельность индивидов»<sup>304</sup>, - заключал он.

Демократическое сообщество, полагал Д. Дьюи, заинтересовано в целенаправленном и систематическом образовании, т.к. в нём переплетаются интересы разных социальных групп, обеспечивается равный доступ всех членов общества ко всем благам. Это общество следит за тем, чтобы его члены воспитывались инициативными и приспособленными к жизни. Для демократического общества необходимо, чтобы образование помогало преодолению разрыва между желаниями человека и реальными событиями жизни, поскольку данный разрыв «является основной причиной путаницы в умах и паралича действий»<sup>305</sup>. Преодоление разрыва возможно в процессе диалога, способствующего совместному обсуждению, согласованию разных мнений и позиций.

Способность к диалогу развивается у человека с рождения. Д. Дьюи не соглашался с теми, кто полагал, что образование должно готовить ребенка к взрослой жизни. С точки зрения Д. Дьюи, образование «уже есть жизнь, а не подготовка к ней»<sup>306</sup>. Образование может считать свою задачу выполненной, только если учащиеся в ходе образования получают представление «о типе того мира, в котором они живут, о тенденциях, в которых он развивается, и роли, которую им предназначено в нём сыграть»<sup>307</sup>. Это представление будет формироваться через диалог, т.к. процесс образования может происходить только в случае участия личности «в социальном сознании человечества» дома, в школе,

<sup>304</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 198.

<sup>305</sup> Дьюи Д. Либерализм и социальное действие // О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М: Прогресс-Традиция, 2000. С. 365.

<sup>306</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст. 5.

<sup>307</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С.197.

в обществе. Именно «домашнее образование, школьное и свободное образование взрослых, эти типы, соответствуя закономерному ходу развития каждого отдельного человека от чувственности через рассудок к разуму, представляют последовательный порядок, который нормально проходится каждым именно в этой временной последовательности», - полагал П. Наторп<sup>308</sup>. Волкович В.А. также отмечала, что в педагогике соединяются преднамеренное и непреднамеренное воздействие на личность ребёнка. С её точки зрения преднамеренное воспитание, осуществляемое в семье и школе, должно учитывать и направлять с пользой для себя данные непреднамеренного воздействия на человека, в частности влияние общества.

Основы коммуникации, по убеждению Д. Дьюи, должны закладываться в семье, как главном институте ранней социализации. Однако развитие индустриального общества привело к массовому распространению наёмного женского труда, к активизации движения женщин за равные права с мужчинами и, как следствие, встала проблема совмещения ведения домашнего хозяйства, воспитания детей с трудовой деятельностью. Решению данной проблемы способствовало появление доступных населению дошкольных учреждений. Но Д. Дьюи настаивал на том, что в первую очередь о детях должна заботиться семья, её жизнь является основой воспитания. Именно в этот период возможно эффективное образование, служащее базисом для всего последующего. Оно начинается с самого рождения ребёнка, развивает его способности, «даёт пищу его сознанию, создаёт его привычки, совершенствует его идеи и возбуждает в нём чувства и эмоции»<sup>309</sup>. В семье формируются основы характера человека, эмоциональные, нравственные, умственные предпочтения и склонности. В семье закладываются уважение и верность детей к традициям прошлого, к сообществу соседей, стремление к постоянному повседневному общению с окружающим миром. «Семейная жизнь, - писал Д. Дьюи, - есть та форма общественной жизни, в которой ребёнок вырос и по отношению к которой он получил некоторое

<sup>308</sup> Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С. 92.

<sup>309</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст. 1.

нравственное воспитание»<sup>310</sup>. Следовательно, благополучие каждой отдельной семьи служит основой благополучия общества, т.к. в определенном смысле общество является совокупностью семей. Благополучие же семьи зависит от взаимоуважения и взаимопонимания ее членов, отношения между которыми строятся на диалогическом общении.

Именно искусство коммуникации, формирующееся в процессе образования, которое ребёнок получает в семье и в школе, поможет «выстоять» и развиваться демократии. Задача школы будет состоять в культивировании ценностей, основы которых были заложены у ребёнка в семье. У взрослых есть только один способ для сознательного управления образованием детей – общеобразовательная школа. Д. Дьюи называл школу тем социальным учреждением, которое в своих стенах должно создавать микрообщество, чтобы его факторы наиболее полно позволяли ребёнку не только знакомиться с достижениями человечества, но и проявлять свои способности. В первую очередь, в школе должны продолжаться те виды деятельности, к которым ребёнок привык дома, чтобы психологически он был готов к переходу на новые роли, а новые понятия и навыки закреплялись на основе его прежнего опыта. Кроме того, функция школы состоит в защите растущей личности от влияния отрицательных сторон существующей социальной среды, поскольку «социальная среда формирует социальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путём вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определённые побуждения, имеет определённые цели и влечёт за собой определённые последствия»<sup>311</sup>. Школа, развивая и формируя у ребёнка способность к коммуникации, поможет ему преодолеть ограничения, связанные с принадлежностью к той или иной социальной группе, создавая возможность живого контакта с более широким окружением.

Таким образом, сначала в семье, а затем в школе у ребёнка приобретается опыт в различных видах деятельности, формируются навыки общения с окружающими людьми, умение согласовывать свои интересы в процессе

<sup>310</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст. 6.

<sup>311</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 21.

коммуникации с интересами членов сообщества, сохраняя и развивая свою индивидуальность.

Стремление к коммуникации сохранится у ребёнка, только если в школе с уважением будут относиться к его убеждениям и интересам. С точки зрения С. Гессена: «Школа должна дать каждому ребёнку такое образование, на которое он может решиться благодаря своим способностям и трудолюбию и которое лучше всего отвечает конкретным потребностям его жизни»<sup>312</sup>. Если «школа организована как в общем, так и в частном, на начале подлинной терпимости»<sup>313</sup>, отмечал С.И. Гессен, она воспитает у ребёнка чувство уверенности и свободы, стремление самостоятельно продолжать образование на протяжении жизни. Мнение С. Гессена созвучно взглядам Д. Дьюи, который называл свободу обязательным условием коммуникации, одним из основных принципов демократии и был убеждён в необходимости свободы школы как образовательного учреждения, в котором развивается личность. Именно чувство свободы выработает в каждом ребёнке стремление к коммуникации: разовьёт способность к общению, умение не бояться высказывать своё мнение, признавать право на свое мнение других, находить точки согласия во время дискурса. Поэтому школа должна быть свободна не только извне, но самое главное — изнутри. Свобода заключается в возможности развития в ребёнке инициативы, находчивости, независимости, способствующих развитию его способностей в соответствии с выбранным направлением жизненного пути и в понимании им ценности свободы. Без этого у учащихся не будет выработана привычка к «продуманному действию», необходимая для развития демократического сообщества, отмечал Д. Дьюи.

В свободе нуждаются не только дети, но и преподаватели. «Внутренняя свобода» школы выражается в свободе преподавателей, создающих условия для свободы исследования учениками окружающего их мира, поэтому Д. Дьюи очень высоко поднимал планку личностных качеств у учителя. Педагог в первую

<sup>312</sup> Гессен С.И. Что такое единая школа?// Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 156.

<sup>313</sup> Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 220.

очередь должен быть цельной личностью и видеть такую же личность в ребёнке. Но, к сожалению, из-за того, что на первом месте в образовательном процессе стоят учебные предметы, чаще всего педагог рассматривается как специалист-предметник, что и является тормозом для полноценного общения учителя и ученика. Между тем только педагоги, поддерживающие в детях «самопроизвольное внимание», т.е. внимание, возникающее на основе интереса к предметам и явлениям окружающего мира, их значимости и ценности для ребёнка, способны решить задачи, которые стоят перед современным образованием, т.к. выходя с их уроков дети «выносят нечто цельное, твёрдое, прочное, нечто такое, что оживляет и укрепляет дух»<sup>314</sup>. Именно такие педагоги признают себя и ребёнка двумя «равноправными единицами» и помогают свободному развитию ума, творческого начала, самобытности ребёнка, его созреванию для самостоятельной свободной жизни. Следовательно, считал Д. Дьюи, необходимо, чтобы педагог в своей работе опирался на деятельность ребёнка, которую тот выполнял бы по собственному почину, старался проникнуть в психический склад каждого, не мешая в процессе образования его естественному росту.

Важная задача для преподавателя как члена сообщества - «установить возможно полную и осмысленную связь между ребёнком и окружающим миром, как ради самого ребёнка, так и для блага общежития»<sup>315</sup>. Данная задача будет выполняема только в том случае, полагал Д. Дьюи, если преподаватели будут допущены к управлению образовательным процессом, у них увеличится чувство «позитивной ответственности» и произойдёт осознание своего «общественного назначения». А главное, стандарты и методы сферы бизнеса прекратят своё мощное многостороннее влияние на систему образования, и преподаватели перестанут восприниматься «как своего рода работники предприятия»<sup>316</sup>.

<sup>314</sup> Демков М.И. Педагогические правила и законы //Педагогический сборник. 1899. август. С.87- 113; сентябрь. С. 111-112.

<sup>315</sup> Дьюи Д. Школы будущего. Пер. с англ. Берлин, 1922. С. 162.

<sup>316</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика,2003. С. 181.

Свобода школы в демократическом сообществе предполагает многообразие форм устройства учебных заведений, возможность постоянно меняться. В школе должны существовать различные виды деятельности работы, их тесная взаимосвязь с окружающим миром, чтобы ребёнок учился, не отрываясь от жизни, пришёл к пониманию источников, проявления, направления движения, переплетения, последствия действий различных социальных сил и научился «продуманно управлять ими», иначе произойдёт «обособление знания от действия»<sup>317</sup>. Это позволит, по мнению Д. Дьюи, «превратить школу в общину в миниатюре, в общество в зародыше»<sup>318</sup>. В ребёнке разовьётся стремление к общению, к диалогу, он прочувствует себя членом этой общины, научится жить в общечеловечности, считаться с мнением окружающих, понимать свои обязательства по отношению к людям, почувствует желание принимать активное участие в жизнедеятельности сообщества.

Не только школа, но и другие социальные институты общества являются по Д. Дьюи, образовательными. Они представляют важнейшую воспитательную силу, т.к. влияют «на развитие предпочтений, склонностей, способностей и недостатков, из которых состоит каждая конкретная личность»<sup>319</sup>. Через образование, считал Д. Дьюи, цели и ценности общества становятся доступны пониманию ребёнка. Общество формулирует задачи, средства и способы их реализации, и, таким образом, не складывает их в какую-либо случайную форму, а продвигается с наименьшими затратами сил «в желательном для него направлении»<sup>320</sup>. Но именно школы станут «эмбрионами общественной жизни», которые не только держат учеников под контролем, но и используют энергию и желания детей в улучшении благосостояния общества, поскольку будут готовить

<sup>317</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 167.

<sup>318</sup> Дьюи Д. Школа и общество. М., 1922. С. 15.

<sup>319</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 177.

<sup>320</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст.14.

«свободных личностей к участию в жизни свободного общества»<sup>321</sup>. Таким образом, только свобода, внешняя и внутренняя, может создать все условия для развития коммуникации как основы демократического сообщества.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Одним из условий становления «демократического сообщества» Д. Дьюи считал развитие коммуникации как способа существования человека, как условия формирования его индивидуальности и социальности. Способность к коммуникации формируется на протяжении всей жизни человека через образование, которое может быть преднамеренным или непреднамеренным, осуществляясь через семью, школу и другие социальные институты. Но именно школу Д. Дьюи называл первостепенным и наиболее продуманным каналом по распространению идей общественных групп, подразумевая её внешнюю и внутреннюю свободу, её тесную связь с окружающим миром, которые позволят стать школе «обществом в миниатюре» и приведут юных граждан к пониманию «ответственности за поведение общества» и его управление.

<sup>321</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 159-160.

## 2.3 Научное мышление как фактор влияния на развитие демократического общества

Развитие демократического общества тесно связано у Д. Дьюи со способностью человеческого разума преобразовывать окружающий мир, опираясь на достижения наук. Д. Дьюи подчёркивал, что максимально использовать все возможности для осуществления своих целей сможет только человек с развитым в процессе образования научным мышлением.

На рубеже XX в. в науке произошла интеллектуальная революция, которая привела к смене основополагающих принципов науки. На смену классической науке пришла неклассическая, которая базировалась на принципах неклассической научной рациональности (антропологизм, плюрализм, коммуникативность, диалогизм, конструктивизм, аксиологизм и др.). Разум как высшая стадия мыслительной деятельности переориентировался с идеи познания на идею взаимопонимания<sup>322</sup>.

Мышление стало рассматриваться как «процесс, связанный с упорядочиванием мыслей, активность человека или группы людей по овладению представлениями, образами, ассоциациями, воспоминаниями, интересами, ожиданиями»<sup>323</sup>. Мышление человека всегда направлено на понимание реальных обстоятельств и достижение практического результата. В.Ф. Юлов выделяет три типа мышления: практическое, мировоззренческое, научное<sup>324</sup>.

<sup>322</sup> Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975. 399 с.

<sup>323</sup> Тарасенко В.В. Анализ сетевого мышления [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page47922605.htm>

<sup>324</sup> Юлов В.Ф. Научное мышление [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6454>

Научное мышление лишь «один из способов познания реальности, существующий наряду с другими и в принципе не могущий вытеснить эти другие»<sup>325</sup>. Началом развития научного мышления можно считать вторую половину XVI века, когда возникает наука в современном её понимании. Для появления научного мышления, с точки зрения В.Ж. Келле, «общество должно достичь не только определенного уровня социально-экономического развития, порождающего потребность в научных знаниях, но и сформировать культуру определенного качества, культуру, в недрах которой возможно зарождение и развитие научного мышления»<sup>326</sup>. Научное мышление, как один из видов мышления, представляет собой «продукт сложного познавательного процесса, включающего в себя выделение объекта и предмета исследования, использование множества различных логических приемов и методов, специального языка»<sup>327</sup>.

В современной науке понятие «научное мышление», считает Г.Ю. Мошкова, употребляется в трёх разных значениях в зависимости от ситуации. Но, в общем смысле, научное мышление — это мышление человека, профессионально занимающегося научной деятельностью, направленное на познание закономерностей природы с целью их объяснения и использования и осуществляющееся в условиях высокой неопределенности с помощью социально-исторически выработанных средств познания, адекватных природе изучаемых объектов<sup>328</sup>. Стиль научного мышления как «исторически сложившаяся, устойчивая система общепринятых методологических нормативов и философских принципов, которыми руководствуются исследователи в данную эпоху»<sup>329</sup>, в

<sup>325</sup> Лекторский В.А. Научное и вненаучное мышление: скользящая граница // Научные и вненаучные формы мышления: Доклады симпозиума, апрель 1995 г. / Ин-т философии РАН, Центр по изучению немецкой философии и социологии. Москва: ИФ РАН, 1996. С. 43.

<sup>326</sup> Келле В.Ж. Наука как феномен культуры // Наука и культура. М., 1984. 336 с.

<sup>327</sup> Хаджаров М.Х. «Эволюция науки и развитие научного мышления» [Электронный ресурс] // Теоретический журнал "Credo". 2000. №4. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/190/52/>

<sup>328</sup> Мошкова Г.Ю. Научное исследование в контексте жизненного пути ученого [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page50877284.htm>

<sup>329</sup> Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л.А. Микешина. М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. С. 345.

современной науке характеризуется абстрактностью, коммуникативностью, критической рефлексией, творчеством (креативностью), нелинейностью, проективностью, признанием методологического плюрализма.

Основные черты, присущие научному мышлению, которое сложилось в рамках постнеклассической парадигмы, были обозначены Д. Дьюи ещё в начале XX века в рамках неклассической философии. Он понимал научное мышление как рефлексивное, творческое, коммуникативное, нелинейное – направленное не на поиск сущностных свойств мира, а на решение насущных социальных проблем. Д. Дьюи считал, что период детства, отличающийся богатым воображением, пытливостью ума и любовью к опытным исследованиям, находится «очень близко к состоянию научного мышления»<sup>330</sup>. Поэтому основной фактор образования «находится в признании конечной целью постановки ума, такой привычки мышления, которые мы называем научными»<sup>331</sup>. С точки зрения Д. Дьюи, формирование научного мышления в процессе образования создаст возможность развития навыков жизни в демократическом обществе: разовьёт у него свободу и независимость суждений, умение согласовывать свои интересы с интересами окружающих людей.

Одной из важнейших характеристик научного мышления Д. Дьюи считал способность к рефлексии. Рефлексивное мышление он понимал, как «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит»<sup>332</sup>. Д. Дьюи предложил следующее определение рефлексии. «Она (рефлексия - О.Г.) означает паузу в суждении на время дальнейшего исследования, чтобы подтвердить или опровергнуть первые пришедшие на ум мысли, поддержать состояние сомнения и вести систематическое исследование»<sup>333</sup>. Таким образом, рефлексивное

<sup>330</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство, 1997. С.9.

<sup>331</sup> Там же, с.9.

<sup>332</sup> Там же, с.15.

<sup>333</sup> Томина Е.Ф. Реализация рефлексивной концепции Дж. Дьюи в современной высшей школе // Известия Высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №2. С. 119.

мышление рассматривалось у Д. Дьюи, как направленное на осмысление собственных действий и приводящая человека к уверенности в своих действиях. Ценность рефлексивного мышления подчеркивал философ и методолог Г.П. Щедровицкий, который во второй половине XX века писал, что рефлексия образует ядро мыслительной деятельности: «Рефлексия есть то, что приобщает индивидуальное мышление и индивидуальную деятельность к социальному, к общечеловеческому, то, что создаёт социальную и общезначимую сторону мышления»<sup>334</sup>. В своих работах Г.П. Щедровицкий развивал идею Д. Дьюи о социальности человеческого разума и способности человека соотносить личные и общественные цели при осмыслении и поиске решения любой проблемы.

Анализируя сущность рефлексивного мышления, Д. Дьюи полагал, что потребность в разрешении сомнения и есть постоянный, основополагающий фактор в процессе рефлексии. «Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления»<sup>335</sup>. Разрешать сомнения надо, опираясь в первую очередь на теоретические формы познавательной деятельности, считал Д. Дьюи. Он подверг анализу и критике эмпирическое мышление, которое рассматривает опыт как источник знания. Эмпирическое мышление с точки зрения Д. Дьюи имеет недостатки: оно не открывает пути к нахождению различий правильных и ложных заключений. Спутниками эмпирического мышления являются умственная инерция и неоправданный консерватизм, которые рожают нелюбовь к переменам и становятся губительными для прогресса. Необходимым условием прогресса является умение мыслящего человека организовывать эмпирические исследования и использовать их данные, включая в теоретические построения. Д. Дьюи показал, что в образовании наблюдение как метод эмпирического исследования необходимо использовать без отрыва от проблемы, которую надо выделить и помочь решить. При воспитании способности к наблюдению вопрос о цели и мотиве наблюдения является самым важным. Наблюдение становится научным, когда «ученики научаются наблюдать ради (I)

<sup>334</sup> Щедровицкий Г.П. Об одном направлении в современной методологии // Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ. Политики, 1997. С. 418.

<sup>335</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. С. 21.

нахождения, какого рода затруднение им встретилось, (II) чтобы вывести гипотетичные объяснения для смущающих признаков, открытых наблюдением, и (III) для проверки идей, вызванных таким образом»<sup>336</sup>.

Отстаивая приоритет теоретического знания, Д. Дьюи считал, что всякое непосредственное наблюдение уже включает в себя теоретические конструкции, которыми нагружаются факты, являясь элементом соответствующего теоретического построения. Факты должны преподноситься как стимул для рефлексивного мышления, а не нечто окончательное и неподвижное; они должны относиться к вопросу жизненно важному для личного опыта учащегося и входить в уже существующую систему или организацию опыта.

Для формирования рефлексивного мышления, считал Д. Дьюи, необходим дисциплинированный или логически воспитанный ум, который способен судить о возможных результатах деятельности на каждом этапе процесса познания: «Дисциплинированный ум тот, который лучше схватывает степень наблюдения, формирования идей, рассуждения и экспериментальной проверки, требуемой в каждом отдельном случае, и который лучше всего пользуется для будущего мышления ошибками, сделанными в прошлом. Важно, чтобы ум был чувствительным к проблемам и умелым в методах подхода и разрешения»<sup>337</sup>. Логически воспитанный или дисциплинированный ум Д. Дьюи - это ум свободный и вместе с тем ответственный, свидетельствующий о способности человека ответственно выбирать перспективы своего развития. Близкую к Д. Дьюи мысль высказывал и С.И. Гессен: «Если произвольные поступки характеризуются неустойчивостью, пассивной зависимостью от внешнего мира и постольку случайностью и непредвидимостью, то свободные действия в подлинном смысле этого слова отличаются напротив устойчивостью, самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения»<sup>338</sup>. Истинная свобода означает не

<sup>336</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. С.180.

<sup>337</sup> Там же, с.77.

<sup>338</sup> Гессен С.И. Дисциплина, свобода, личность// Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 55-73.

беспрепятственную деятельность, а способность к независимым суждениям. Чтобы была достигнута истинная свобода мышления, учитель не должен упустить главное условие его развития: затруднения, встречающиеся в процессе опыта должны анализироваться, так как они являются естественными стимулами к рефлексивному исследованию. «Истинная свобода, кратко говоря, интеллектуальна, - писал Д. Дьюи, - она основывается на воспитанной силе мысли, на умении “перевёртывать вещи со всех сторон”, разумно смотреть на вещи, судить, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать»<sup>339</sup>.

Понимание необходимости развития рефлексивного мышления приведет к отказу от традиционных методов образования, где ученик предстает как объект педагогических усилий. «Пассивное воспитание,- убежден Д.Дьюи, - подходит к феодальным порядкам, когда от каждого ожидается покорность и подчинение авторитету высших, но воспитание на базе пассивности не гармонирует с демократическим обществом, зависящим от инициативы и самостоятельности граждан – активных участников управления и ведения дел для блага целого»<sup>340</sup>.

Второй важной характеристикой научного мышления Д. Дьюи считал способность к творчеству. «Воспитание ума» должно опираться на существующие прирождённые способности ребёнка. Естественными склонностями, помогающими развивать способность к творчеству мышлению, Д. Дьюи называл любопытство, создание мысленных образов и интуицию. Творческое мышление отличается гибкостью, оно невозможно без озарения и предполагает принципиально новое решение проблемной ситуации, приводящее к новым идеям и открытиям. Учитель должен поддерживать естественную склонность ребенка к любопытству и удивлению, защищать сам дух научного исследования. Подобную точку зрения высказывал и К. Н. Вентцель, который считал, что задача учителя состоит в умении увидеть естественные маршруты, «по которым уже направлено внимание ребёнка, и, взяв эти естественные пути за свою исходную точку, их

<sup>339</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.68.

<sup>340</sup> Дьюи Д. Школы будущего. Пер. с англ. Берлин, 1922. С. 95.

расширять и углублять в том направлении, которое будет указываться опять-таки естественной эволюцией ума ребёнка»<sup>341</sup>. Способность к созданию мысленных образов характеризуется у ребёнка лёгкостью, разнообразием, глубиной. Самое главное – учитель должен избавиться от мысли, что мышление есть «единая, неизменяемая способность, ...механический, готовый аппарат, который можно направить безразлично и по желанию на любой предмет»<sup>342</sup>. Мышление – это процесс, который предполагает различные пути, помогающие раскрыть более глубокий смысл вещей. Если «любопытство связано с приобретением материала для мышления, как представление связано с гибкостью и силой мысли, – отмечал Д. Дьюи, – то организация деятельности, сама по себе в основе не интеллектуальная, связана с выработкой интеллектуальной силы последовательности»<sup>343</sup>. Такое мышление, с точки зрения М. Липмана, создавшего рефлексивную модель образования детей, будет «плодотворным и гибким», представляя «сплав критического и творческого мышления»<sup>344</sup>.

Говоря о развитии у ребёнка способности к творческому мышлению, Д. Дьюи отмечал необходимость изучения индивидуальных особенностей учащихся: пока детей рассматривают как класс, ни о каком образовании на научном базисе речь идти не может. «Наука постоянно обращается к индивидуальному разуму. Её истины не принимаются на основании авторитета»<sup>345</sup>, – ещё в XIX веке писал один из основателей позитивизма Г. Спенсер, чьи взгляды были популярны в американской педагогике. Ребёнок – это индивидуальность, и только дав ему возможность наиболее полно проявить себя, учитель сможет помочь ему развить все имеющиеся задатки и наклонности. Поскольку основную роль в обучении играет воображение ребёнка, значительную часть учебного времени, отмечал Д. Дьюи, следует «затрачивать на развитие воображения ребёнка и на наблюдение за тем, чтобы в уме его беспрестанно

<sup>341</sup> Вентцель К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание. 1907-1908. №3. Ст. 7.

<sup>342</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.45.

<sup>343</sup> Там же, с.49.

<sup>344</sup> Липман М. Рефлексивная модель практики образования // Философия для детей. М., 1996. С. 106.

<sup>345</sup> Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб, 1889. С. 38.

возникали определённые, яркие, постепенно совершенствующиеся образы различных предметов и явлений, с которыми он сталкивается на опыте»<sup>346</sup>.

Стремясь развивать у детей независимое мышление, следует остерегаться давать им готовые выводы, но наблюдать за развитием их интересов, не подавляя их вкусы. Иначе это приведёт к ослаблению любознательности и живости ума, лишит ребёнка инициативы, будет убивать интерес к делу. Психологические особенности индивидуума тесно связаны с развитием логического мышления, они не противоположны друг другу и зависимы друг от друга, они связаны «как более ранняя и более поздняя ступени одного постоянного процесса нормального роста, - замечал Д. Дьюи. - Природная или психологическая деятельность, даже когда она не контролируется сознательно логическими соображениями, представляет собственную интеллектуальную функцию и целость; сознательная и намеренная ловкость мышления, когда она достигнута, становится привычкой или второй натурой. Первая уже логична по духу, последняя, представляя окрашенное расположение или состояние, психологично (или индивидуально) постольку, поскольку является таким всякий каприз, или случайный импульс»<sup>347</sup>. Таким образом, для Д. Дьюи разум не ограничивается способностью к логическому мышлению, а включает в себя внерациональные способности человека как инструменты творчества, являющегося высшим проявлением свободы.

Социальность человеческого разума Д. Дьюи понимал как результат коммуникации. Поэтому третьей характеристикой научного мышления Д. Дьюи называл коммуникативное мышление, которое направлено на достижение взаимопонимания и согласия между людьми, на признание ценности личности со стороны других.

Для развития коммуникативного мышления в процессе образования важно развитие и совершенствование языка как средства социальной коммуникации и развитие речи как средства индивидуального самовыражения. Язык «существует лишь в разговоре, между тем способность вести разговор — это естественная

<sup>346</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.12.

<sup>347</sup> Там же, с.65.

потребность человека»<sup>348</sup>. Задача школы в развитии речи состоит в руководстве «устной и письменной речью учеников, употребляемой первоначально для практических и социальных целей так, чтобы она постепенно превращалась в сознательное орудие передачи знаний и помощи мысли»<sup>349</sup>. Д. Дьюи полагал, что для развития коммуникативного мышления обязательно надо увеличивать словарный запас ученика, потому что очень часто словарь, который применяется при изучении учебных предметов, изолирован от идей и слов, встречающихся вне школы, а значит, увеличивается инертный, а не активный запас понятий и терминов, которые должны быть более точными и ясными. «Наша способность мышления, - отмечал Д. Дьюи, - зависит действительно от обладания основным запасом понятий, которые по желанию могут применяться»<sup>350</sup>.

Для формирования коммуникативного мышления необходимо также развивать привычку к последовательному рассуждению, которое позволяет аргументированно представить свою точку зрения, сделать ее доступной для понимания другими. Однако учителя часто вмешиваются в систематические рассуждения учеников, не поощряя их способность к разговору, используют монологический метод обучения, предлагая задания, предполагающие однозначный ответ. При использовании вопросно-ответной системы в преподавании создаётся возможность руководить детской деятельностью, влиять на речь, направлять процесс наблюдения и выслушивать ответ. Ответ также является средством воспитания мысли. «Метод, которым ведётся спрашивание, является главной пробой умения учителя определять умственное состояние своих учеников и создавать условия, вызывающие умственные ответы, - иначе говоря, - пробой его искусства как учителя»<sup>351</sup>, - писал Д. Дьюи. Дети же, стараясь избежать ошибок при последовательном рассуждении, постепенно переводят свою энергию в состояние пассивного покоя. Между тем, писал Д. Дьюи,

<sup>348</sup> Гадамер Г.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 83.

<sup>349</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. С. 166.

<sup>350</sup> Там же, с. 113.

<sup>351</sup> Там же, с. 184.

«человек, обладающий в известной области правильными суждениями, до известной степени воспитан, дисциплинирован, каково бы ни было его образование»<sup>352</sup>.

Развитое коммуникативное мышление позволит личности увязывать свои интересы с интересами других людей без ущерба для своей индивидуальности, находить новые согласованные решения проблем с учётом потребностей других людей. Будет создана возможность для существования «коммуникативного сообщества, то есть сообщества, достигающего взаимопонимания и согласия благодаря существованию «общих топосов» – способов смыслополагания и смыслопостижения»<sup>353</sup>.

Четвёртой характерной чертой научного мышления Д. Дьюи называл способность к абстрактному мышлению, которое способствует развитию проективного, стратегического мышления. «Когда мышлением пользуются для какой-нибудь цели, хорошей или низкой по значению, оно конкретно; когда им пользуются просто как средством для дальнейшего мышления, оно абстрактно»<sup>354</sup>. Следовательно, человек, которому присуща способность к двум типам мышления, имеет больше возможностей, чем тот, который владеет только одним. Поэтому цель образования – достижение уравновешенного взаимодействия обоих типов мышления.

Такие характеристики научного мышления, как рефлексивность, креативность, коммуникативность, абстрактность, о которых писал Д. Дьюи, присущи не только научному, но и философскому мышлению. Значит, развитие в ребёнке навыков научного мышления формирует способность и к философскому мышлению. Об этом же во второй половине XX века писал Ю. Хабермас: «философское мышление проистекает из рефлексивного становления (Reflexivwerden) разума, воплощенного в познании, в речи (Sprechen) и

<sup>352</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.97.

<sup>353</sup> Огурцов А.П. От нормативного Разума к коммуникативной рациональности. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page49257654.htm>

<sup>354</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.130.

действии»<sup>355</sup>. В подростковом возрасте, когда происходит личностное самоопределение, важно не только научиться познавать окружающий мир как сложный и многомерный, понимать процессы, происходящие в нём, но и определить смысл и цели своего собственного существования, осознать себя личностью. «Философское мышление, субъектом которого является не человек вообще, а личность, обладающая своим собственным внутренним миром, своей отличной от других иерархией ценностей, нацелено на создание своей собственной картины мира, своей личной философии, которая не претендует на всеобщность, но служит способом самовыражения и самоопределения»<sup>356</sup>, - отмечает Е.М. Сергейчик.

Теоретик образования М. Липман, доказывая необходимость преподавания философии для детей в школе<sup>357</sup>, создал схему «исследовательского поиска». Философия должна помочь ученикам развить чувство перспективы и «всеохватывающее представление», создающие возможность для достижения интеграции школьных предметов. «Личностный рост, повышение самооценки, рост ответственности и взвешенности поступков, действий, решений отмечают психологи у детей, вовлеченных в философские практики в той или иной форме»<sup>358</sup>, - пишет Л.Т. Ретюнских. Дети становятся думающими, морально зрелыми людьми. Точка зрения психологов подтверждает мнение К. Поппера, полагавшего, что «все люди являются философами, хотя некоторые в большей степени, чем другие.... Все люди — философы, поскольку они придерживаются той или иной точки зрения на жизнь и смерть»<sup>359</sup>. Таким образом, развитие

<sup>355</sup> Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2007/habermas\\_2.pdf](http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2007/habermas_2.pdf)

<sup>356</sup> Сергейчик Е.М. Что значит «мыслить абстрактно» // Философия для школьников и дошкольников. СПб: АППО. 2014. С. 117.

<sup>357</sup> Философия для детей. М., 1996. 241 с.

<sup>358</sup> Ретюнских Л.Т. Мировые практики философии для детей и традиционное образование Философия для школьников и дошкольников: материалы научно-практической конференции «Философия для детей»./ Под общей ред. К.В. Романова, Е.М. Сергейчик. СПб: СПб АППО, 2014. С. 230-241.

<sup>359</sup> Поппер Карл Р. Все люди — философы: Как я понимаю философию; Иммануил Кант - философ Просвещения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Poppp/vse\\_lydi.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Poppp/vse_lydi.php)

научного мышления у детей, о котором писал Д.Дьюи служит основанием и для развития у них философского мышления, необходимого для личностного самоопределения и самоутверждения.

Наиболее эффективным способом развитие навыков научного мышления Д. Дьюи считал инструментальный метод, который базируется на понимании познания как процесса решения проблем. В познании Дьюи выделял 5 этапов: « (I) чувство затруднения, (II) его определение и определение его границ, (III) представление о возможном решении, (IV) размышление путём рассуждения об отношениях представления, (V) дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, т.е. заключение уверенности или неуверенности»<sup>360</sup>. Чтобы человек мог решать проблемы, ему необходимо владение разными методами, считали прагматисты, отстаивая принцип методологического плюрализма. Тем не менее, они оставляли приоритет за методом науки, имея в виду разработанный Д. Дьюи инструментальный метод. Последователи Д. Дьюи У. Килпатрик, Е. Коллингс стали называть его проблемным методом<sup>361</sup>.

Считая метод науки основным инструментом активной деятельности человека, Дьюи создал систематическую концепцию мышления, где метод науки выступал «инструментом реконструкции проблемных ситуаций»<sup>362</sup>. В своих работах Д. Дьюи обращал внимание на союз методов естественных и гуманитарных наук, отмечая, что и тем и другим присущи «свобода исследования, терпимость к различнейшим взглядам, свобода общений, распространение познанного, с тем, чтобы каждый им пользовался на положении окончательного интеллектуального потребителя»<sup>363</sup>. Д. Дьюи считал, что «наука — понимание логики любого знания»<sup>364</sup> и предлагал выстраивать учебный процесс в соответствии с методом науки. Однако, рассуждал Д. Дьюи, если для учёного

<sup>360</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.72.

<sup>361</sup> Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. 52 с. Килпатрик В.Х., Основы метода. М.; Л.: Нар. ком. прос. РСФСР Гос. изд-во, 1928. 115 с. Коллингс Е., Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Нов. Москва, 1926. 288 с.

<sup>362</sup> Юлов В.Ф. Мышление в контексте сознания. М.: Академический проект, 2005. С. 39.

<sup>363</sup> Дьюи Д. Свобода и культура. Пер. с англ. Лондон, 1968. С. 119.

<sup>364</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс,2000. С. 204.

научное высказывание не точка, с которой начинается исследование, а идеал, к которому надо стремиться, то в школах обучение начинают с заучивания научных понятий, а в итоге школьник не имеет ключа к их пониманию. Необходимо начинать с повседневного опыта ученика и идти путём научного познания, что будет способствовать, с одной стороны, более глубокому пониманию, окружающего мира, а с другой - сохранит живой интерес к познанию.

В образовании методы обучения должны развивать любознательность, стремление к экспериментированию, способствовать тому, чтобы ученик не сделался «безнадёжно эмпиричен» в привычках своего ума. Современники Д. Дьюи, представители философской и педагогической мысли С. Гессен, Г. Спенсер, К.Н. Вентцель, М.И. Демков также писали о необходимости формирования научного мышления у человека с детства. «Наука - это путь, - рассуждал один из основоположников прагматизма У. Джеймс, - на котором больше всего сберегается труд. Она освобождает память от огромного количества мелочей, заменяя простые ассоциации по смежности логическими ассоциациями тождества, сходства или аналогии»<sup>365</sup>. Чтобы человек мог в течение всей своей жизни видеть и понимать существующие в обществе проблемы, исследовать и находить пути их решения, образование должно научить его использовать метод науки. «Дело не в количестве научных фактов, которым мы могли бы загромоздить память детей; дело в том, чтобы они могли овладеть методом данной науки и всегда были бы в состоянии извлекать из неё те факты, которые им могут понадобиться», - писал К.Н. Вентцель<sup>366</sup>. С ним соглашался историк педагогики М.И. Демков, отмечая, что «цель воспитания ума должна заключаться в возбуждении разнообразных умственных интересов, умственной пытливости,...»<sup>367</sup>.

Проблемный метод преподавания был разработан Д. Дьюи в соответствии с инструментальным характером познания и получил широкое применение в

<sup>365</sup> Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Мир, 1914. С. 86-87.

<sup>366</sup> Вентцель К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание. 1907-1908. №3. Ст. 5.

<sup>367</sup> Демков М.И. О принципах науки воспитания // Педагогический сборник. 1898. сентябрь. С.225.

образовании. Все изучаемые предметы не дадут должного эффекта, пока в проведении каждого урока не будут развиваться «особого рода способности к наблюдению, исследованию, рефлексии и проверке, составляющей сердце научного подхода»<sup>368</sup>. Необходимо иметь в виду, «что первостепенной потребностью каждой личности сегодня является способность мыслить, навык видеть проблемы, соотносить с ними факты, применять идеи и радоваться их работе»<sup>369</sup>. Пока же в умах учителей преобладает цель научить учеников правильно отвечать уроки, «воспитание ума является делом случайным и второстепенным»<sup>370</sup>. По мнению Д. Дьюи, именно этот идеал образования пользуется успехом, поскольку он является более лёгким и удобным способом преподавания для учителей и требующим менее серьёзной подготовки.

Задача учителя, отмечал Д. Дьюи, состоит в том, чтобы не только подготовить информацию (фактологический материал) для мыслительной деятельности, но и помочь ученикам овладеть различными методами, позволяющими осваивать постоянно возрастающий объём знаний. Формулируя проблему перед учениками, он должен учитывать факторы, запускающие процесс мышления: бессознательное и сознательное, процесс и результат, дальнее и ближнее. Они должны уравновешивать друг друга: «бессознательность придаёт свободу и свежесть, сознательность — убеждение и контроль»<sup>371</sup>. Процесс и результат мышления характеризует такое же равновесие, поскольку процесс деятельности «требует точной регистрации каждого достигнутого результата, чтобы каждым выводом можно было впоследствии воспользоваться»<sup>372</sup>. «Более отдалённое даёт побуждающий толчок и мотив; близко лежащее даёт точку соприкосновения и применимые средства. Этот принцип может быть также установлен в следующей форме: лучшее мышление происходит, когда лёгкое и трудное точно пропорциональны друг другу. Лёгкое и привычное —

<sup>368</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С.255.

<sup>369</sup> Там же, с.198.

<sup>370</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.57.

<sup>371</sup> Там же, с.197.

<sup>372</sup> Там же, с.199.

тождественны, как тождественны странное и трудное. Слишком много лёгкого не даёт основания для исследования; слишком много трудного делает исследование безнадёжным»<sup>373</sup>.

Для реализации проблемного метода необходима организация «активных занятий» в школе. Надо, чтобы «активные занятия» строились не на теоретическом материале никак не связанным с личным опытом ребёнка, а на «непосредственном экспериментально управляемом» опыте, появляющемся у ребёнка с первых дней жизни и развивающимся в процессе игры. Следовательно, учитель в процессе своей деятельности должен стремиться к тому, чтобы методы преподавания способствовали развитию научного мышления у учащихся и тем самым позволяли им стать людьми как «самоуправляющимся существам», а не управляемыми другими.

Во второй половине XX века к проблеме рефлексивного мышления в своих работах обращаются К. Поппер, Г.П. Щедровицкий, Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, Н.Н. Вересов, В.А. Сластенин<sup>374</sup>. Так в работах Г.П. Щедровицкого представлена картина мыследеятельности, объединяющая мышление, деятельность, понимание, рефлексии на основе коммуникации. Вне коммуникации «не существует никакого мышления, - пояснял Г.П. Щедровицкий, - вообще никакой деятельности», т.к. нет никаких единиц мышления и никаких единиц деятельности, «не содержащих внутри себя коммуникаций и не выражающихся в этих коммуникационных процессах»<sup>375</sup>. Коммуникация стала стержнем, соединяющим чистое мышление и деятельность, создающим «возможность переводить мышление в деятельность и поднимать деятельность до

<sup>373</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.:Совершенство,1997. С.202.

<sup>374</sup> Томина Е.Ф. Реализация рефлексивной концепции Дж. Дьюи в современной высшей школе // Известия Высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №2. С. 117-123. Щедровицкий Г.П. Будущее есть работа мышления и действия [Электронный ресурс] // Вопросы методологии. – 1994. – № 3–4. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1994/3-4/v943shg0>

<sup>375</sup> Щедровицкий Г.П. Коммуникация и процессы понимания: методологические проблемы организации, развития и познания // Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 694.

уровня мышления»<sup>376</sup> в процессе общения, взаимодействия и взаимовлияния. «Самое главное для человека, - писал Г.П. Щедровицкий, - возможность обговаривать свою мысль в коллективной коммуникации, обговаривать свои действия, и пока он не обговорил, нет ни мысли, ни действия»<sup>377</sup>. Деятельность, по мнению Г.П. Щедровицкого, может существовать только вместе с коммуникацией и мышлением, т.е. в обществе деятельность заканчивается и начинается мыследействие как только человек «оказывается в коммуникации» и начинает передавать информацию. Следовательно, по Г.П. Щедровицкому, в исследованиях и в повседневной практике понятие «деятельность» необходимо заменить понятием «мыследеятельность».

Создавая схему МД (мыследеятельности) Г.П. Щедровицкий выделил три автономных пояса: коллективно-группового мыследействия, мысли-коммуникации, чистого мышления. В качестве центрального был назван пояс М-К (мысли-коммуникации), соединяющий в единое целое все три части схемы и живущий «по принципам диалога, противоречий, конфликтов и проблематизаций»<sup>378</sup>. Свою схему мыследеятельности Г.П. Щедровицкий рассматривал как схему «идеальной сущности», теоретическим основанием для создания других схем, что воплотилось на практике в организационно-деятельностные игры (ОДИ) и организационно-технические системы (ОТ-системы). В схеме он показал, что рефлексивное, творческое, коммуникативное мышление являются составляющими научного мышления. Кроме того, Г.П. Щедровицкий развивал идею прагматистов о значении метода науки. В предыдущих параграфах мы писали о признании прагматистами существования разных методов, соответствующих видам человеческой деятельности и их практической значимости для человека. Прагматисты считали, что владение

<sup>376</sup> Щедровицкий Г.П. О значении исследования коммуникации для развития представлений о мыследеятельности // Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 472.

<sup>377</sup> Щедровицкий Г.П. Коммуникация и процессы понимания: методологические проблемы организации, развития и познания // Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 706.

<sup>378</sup> Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 778.

методами составляет суть научного мышления. Г.П. Щедровицкий такое мышление назвал методологическим, указывая, что оно получает преимущество в современном мире. С точки зрения Г.П. Щедровицкого методологическое мышление «захватывает научное, ассимилирует его, сохраняя одновременно все преимущества научного мышления и элиминируя его недостатки. Сама эта элиминация возможна лишь за счёт того, что методологическое мышление растёт на базе научного и опирается на него»<sup>379</sup>.

Научное мышление, по мысли Д. Дьюи, способствует стремлению человека к постоянному самообразованию, т.е. непрерывному образованию. Он объяснял необходимость развития непрерывного образования признанием человека существом незавершённым, пониманием непрерывности развития человека и его мышления. Непрерывное образование, считал Д. Дьюи, помогает постоянному развитию способностей человека, делает его личностью, обладающей высоким уровнем культуры, личностью, всегда остающейся востребованным специалистом.

В целом философско-педагогические идеи Д. Дьюи о необходимости формирования навыков научного мышления оказали большое влияние на развитие образования не только в США, но и во всём мире. Об этом свидетельствует большое количество книг начала XX века, пропагандирующих взгляды Д. Дьюи (работы Ф.Б. Бранда, Е. Допп, Е. Мура, К. Скотта), существование экспериментальных учебно-воспитательных учреждений (Лабораторная школа, Органическая школа, Игровая школа). Представителями современной российской педагогической мысли Б.М. Бим-Бадом, В.В. Краевским, Н.Д. Никандровым, Е.Ю. Рогачевой, Ф.А. Фрадкиным сделан анализ возможностей дальнейшего использования рефлексивной модели образования, предложенной Д. Дьюи<sup>380</sup>.

<sup>379</sup> Щедровицкий Г.П. Об одном направлении в современной методологии // Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ. Политики, 1997. С. 422.

<sup>380</sup> Томина Е.Ф. Реализация рефлексивной концепции Дж. Дьюи в современной высшей школе // Известия Высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. №2. С. 117-123. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005. 333 с. Бим-Бад Б. М. Джон Дьюи как педагог. [Электронный ресурс] – Режим

В XX веке во всём мире широкую популярность получили разработанные на основе инструментального метода Д. Дьюи метод проектов У. Килпатрика, Дальтон – план Е. Паркхерст, Винетка – план К. Уошборна. Активно реализовывается идея Дьюи «общинных школ», объединяющих усилия взрослых и детей для укрепления связи содержания образования с окружающей школьника жизнью на уровне местной общины. «Общинные школы» стали центрами образовательных и социальных перемен не только для учащихся школ и их родителей, но и для сообществ, на территории которых действует школа. Идея непрерывного образования, изложенная Д. Дьюи, предшествовала идее компетентностного подхода, родившейся в Европе в 60-е годы XX века.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Д. Дьюи предполагал, что в демократическом обществе образование должно прививать человеку навыки научного мышления, необходимые ему для умения не только решать повседневные проблемы в обществе, но и активно участвовать в изменении окружающего его мира. Анализируя процесс мышления, он выделил ядро мыслительной деятельности - рефлексию, которая приобщает индивидуальное мышление к социальному и определил 5 логических ступеней «полного акта» научного мышления: 1) чувство затруднения; 2) его определение и определение его границ; 3) представление о возможном решении; 4) размышление путём рассуждения об отношениях представления; 5) дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, т.е. заключение уверенности или неуверенности.

Д. Дьюи доказал необходимость и возможность формирования научного мышления в процессе приобретения знаний на всех стадиях обучения, характеризуя его как рефлексивное, логическое, творческое, коммуникативное, абстрактное мышление.

доступа: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=588](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=588) Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по пед. антропологии и философии образования. М: Изд-во УРАО, 1998. 112 с.

## 2.4 Основные принципы педагогической концепции опыта

Опыт – фундаментальное понятие в философии, которое меняло свое содержание в зависимости от того, как то или иное философское учение или направление решало проблему обоснования знания. В классическом эмпиризме опыт понимался как источник знания, основанного на непосредственном чувственном восприятии реальности в процессе ее познания. Сторонники эмпиризма считали, что накопление опытных данных и их обобщение с помощью экспериментального метода вооружало человека знаниями, которые приближали его к господству над природой и обществом. Поэтому наука, образование, просвещение рассматривались как важнейшие средства преобразования мира и человека. Представители педагогической мысли Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, чьи взгляды базировались на философии эмпиризма, указывали на опыт как на основу образования, считая, что дети не должны получать знания в книжной форме. Их надо готовить к самостоятельному добыванию знаний, которые складываются из самостоятельно накопленного и осмысленного жизненного опыта. Следовательно, ведущие представители педагогической мысли указывали, что ребенок в процессе образования должен опираться на личный опыт. Однако это нисколько не умаляло роль разума, который в конечном счете выводил на путь истины - объективной и всеобщей.

На важность личного опыта в повседневной жизни ребёнка и в образовательном процессе обращали внимание и все мыслители рубежа XIX – XX веков. Теоретик свободного воспитания К.Н. Вентцель писал о том, что первоначальный непреднамеренный и полусознательный опыт ребёнка постепенно анализируется им и из такого опыта «вырастает и понимание своей

личности как источника тех или других перемен в окружающем или в самом себе»<sup>381</sup>. Только опыт «даёт возможность самостоятельно находить наиболее правильный способ работы и способ выражения мысли», - отмечала шведская писательница Э. Кей в своей работе «Век ребёнка»<sup>382</sup>. Русский теоретик педагогики, сторонник синтетически-антропологического течения М.И. Демков считал, «что человек твёрдо знает только то, что он узнал сам, до чего дошёл самостоятельно, порой путём усидчивого и кропотливого труда»<sup>383</sup>, поэтому на всех ступенях развития ребёнка необходимо заботиться о его самостоятельности. По мнению представителя неокантианства В. Дильтея «опыт научает подрастающего правильнее производить сравнительную оценку жизненных ценностей; прочные отношения определений ценности дают единство жизненного идеала, зарождающегося в глубинах индивидуальности»<sup>384</sup>. Таким образом, на рубеже XIX-XX веков принципиальное значение имеет понимание опыта, которое изменилось по сравнению с представлениями о нем в классической философии. Если в классической философии опыт научный, исторический, жизненный должен был «наполнять» разум ребёнка знаниями, в неклассической философии на первое место выходит опыт жизни самого ребёнка. При этом опыт не то, что непосредственно дано в чувственном восприятии, а то, что включено в определенную систему теоретических координат, и, следовательно, требует развития рационального (абстрактного, теоретического) мышления.

Для Д. Дьюи понятие опыта в философии имеет фундаментальное значение. По мнению Н.С. Юлиной, у Д. Дьюи «опыт – это “весь человек”, его жизненный мир во взаимодействии с тем, что создано эволюцией природы, и с тем, что он вносит в него собственной субъективностью, культурой и историей»<sup>385</sup>. Поэтому отстаивая в прагматистской методологии познания «неразрывность познания и

<sup>381</sup> Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1-2. М., 1911-1912. С. 252.

<sup>382</sup> Кей Э. Век ребёнка. М., 1910. С. 225.

<sup>383</sup> Демков М.И. О задачах русской педагогики // Русская школа. 1892. №5-6. С. 97-98.

<sup>384</sup> Дильтей В. Описательная психология. СПб: Алетейя, 1996. С. 125.

<sup>385</sup> Юлина Н.С. Философская мысль в США. XX век. М.: Канон +» РООИ «Реабилитация», 2010. С. 168.

деятельности, которая преднамеренно изменяет окружающую среду»<sup>386</sup>, Д. Дьюи сделал опыт важной составляющей своей философии образования. Объясняя невозможность осуществления своего проекта «демократического сообщества» без реформирования образования, он обосновал необходимость включения опыта «в образовательную схему» и предложил разработать педагогическую теорию опыта, определив её важнейшие принципы. По мнению мыслителя, демократия выступает за «свободный обмен опытом», значит, любой опыт должен быть доступен любому человеку. «Критериями ценности опыта» в образовательном процессе он считал принцип континуальности опыта и принцип взаимодействия субъективного и объективного факторов, союз которых, по мнению Д. Дьюи, «определяет меру образовательного значения и ценности опыта»<sup>387</sup>.

Обозначенные Д. Дьюи принципы должны были связать «приобретённые в школах знания с деятельностью, протекающей в среде повседневной совместной жизни»<sup>388</sup>. Непрерывность опыта, подразумевающая неразрывную связь настоящего и будущего позволяет, отбирая накопленный материал, «знакомство с прошлым превратить в инструмент, с помощью которого мы сможем решать проблемы будущего»<sup>389</sup>. Принцип взаимодействия даёт равные права субъективным и объективным факторам опыта, именно опыт «означает активное и бдительное взаимоотношение с миром; на своей вершине он означает совершенное понимание себя и мира событий и объектов»<sup>390</sup>. Противопоставление объективного и субъективного утрачивает свое значение, поскольку мир дан человеку в его опыте. Кроме того, Д. Дьюи указывал на необходимость разработки теории опыта для управления «отбором и организацией соответствующих образовательных методов и учебных

<sup>386</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 310.

<sup>387</sup> Дьюи Д. Опыт и образование // Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 344.

<sup>388</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 311.

<sup>389</sup> Дьюи Д. Опыт и образование // Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 331.

<sup>390</sup> Дьюи Д. Искусство как опыт // Вестник русского христианского гуманитарного института СПб: Питер, 2001. № 4. С. 317-318.

материалов»<sup>391</sup>. В детстве и юности ребёнок очень пластичен, то есть способен приобретать опыт, который затем влияет на его последующую жизнь. Значит, «полезно было бы сделать различие и установить связь между логическим и психологическим видами опыта; первый может занять место содержания преподавания, второй — помочь установить связь с ребёнком», - заключал Д. Дьюи<sup>392</sup>. Таким образом, прогрессивное образование, принципы которого сформулировал Д. Дьюи, отличалось от консервативного тем, что базировалось на непрерывной перестройке и реорганизации опыта, поскольку развитие самостоятельности ребёнка «состоит в развитии опыта и в опыте, действительно необходимом»<sup>393</sup>. Такое толкование опыта в процессе образования служит для Д. Дьюи обоснованием непрерывности образования, которое помогает развитию и самосовершенствованию человека, расширяет круг его возможностей.

Для реализации принципа континуальности опыта в образовании Д. Дьюи в своей философии образования возвратился к уточнению природы метода. Он полагал, что человек для развития своих способностей и достижения поставленных целей должен пользоваться различными методами, среди которых отдавал предпочтение методу науки. Под научным методом Дьюи «мыслил систему взаимосвязанных социальных практик, имеющих собственные, оправдавшие себя достоинства, такие как открытость для новизны, свобода воображения, критика посылок и результатов на основе intersубъективной проверяемости»<sup>394</sup>. В образовании для Д. Дьюи метод — «установление пути», организация содержания обучения, которая делает его наиболее эффективным. Этот эффект достигается при условии учета конкретных опытных ситуаций. Если «работа ума отделяется от изучения материала, метод низводится до тривиальной рутины, механического следования процедуре»<sup>395</sup>, тогда способности ребёнка в

<sup>391</sup> Дьюи Д. Опыт и образование // Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 335.

<sup>392</sup> Дьюи Д. Школа и ребёнок. М., 1922. С. 13.

<sup>393</sup> Там же, с. 13.

<sup>394</sup> Юлина Н.С. Философская мысль в США. XX век. М.: Канон +» РООИ «Реабилитация», 2010. С. 180.

<sup>395</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 161.

области исследования различных предметов не развиваются, а его врождённая любознательность притупляется. Использование в образовании методов, соответствующих индивидуальным особенностям, позволит найти оптимальные для пути решения проблем.

Д. Дьюи выделял общие и индивидуальные методы, относя к общим методам традиционные и современные способы и приёмы обучения, обеспечивающие лучшие результаты. К особенностям индивидуального метода, «выраженного через интеллектуальное отношение индивида к миру»<sup>396</sup>, он относил личные характеристики человека: прямоту (уверенность), непредубеждённость (гибкость интеллектуального интереса и открытость учению), целеустремлённость (интеллектуальная цельность), ответственность за последствия собственной деятельности. Одинаковые методы не приведут к одинаковым результатам в обучении, значит, необходимо «сделать методы адекватными разнообразию и особенностям каждой личности», замечал Д. Дьюи<sup>397</sup>. В будущем это должно привести к замене метода «прямого воздействия» на ребёнка на метод «косвенного воздействия», который постоянно будет поддерживать учеников в состоянии деятельности.

В классической школе, по мнению Д. Дьюи, где при помощи различных «методических ухищрений» пытаются возбудить интерес у ребёнка к учёбе, во главу угла ставится количество, а не качество знания, «видимые» итоги, а не умение решать проблемы. «Предметы преподавания лишаются своей логической ценности и даются только как материал “для памяти”. В этом и заключается противоречие: ребёнок не пользуется преимуществами ни логической формулировки взрослых, ни своими собственными правами мышления и ответа. Следовательно, логика ребёнка сковывается и умерщвляется»<sup>398</sup>. Каждый предмет ценен в зависимости от того вклада, который он вносит в копилку общего опыта. «Каждая дисциплина, изучение которой повышает интерес к ценностям жизни,

<sup>396</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 170.

<sup>397</sup> Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: Образование ребёнка как субъекта демократии. М., 2007. С.132.

<sup>398</sup> Дьюи Д. Дитя и программа // Школа и ребёнок. М., 1922. С. 17.

любой учебный предмет, обостряющий гражданскую чуткость, а также желание способствовать общественному благу, гуманитарны»<sup>399</sup>, - писал Д. Дьюи.

В прогрессивном образовании, где основным методом является метод науки, пояснял Д. Дьюи, центр группировки школьных предметов и расположение учебного материала определяет «собственная общественная деятельность ребёнка»<sup>400</sup>, его природа, а также социальный источник учебной дисциплины. Если же воспитание есть сама жизнь, то и «последовательной смены предметов» в школьной программе не должно быть, в ней должны быть представлены сразу все области человеческой жизни, т.к. «прогресс достигается не последовательной сменой учебных предметов, но развитием нового отношения к имеющемуся уже опыту и возбуждением нового интереса к нему»<sup>401</sup>. Значит, интеграция школьных предметов по принципу природосообразности, учитывающим индивидуальные особенности каждого ученика, создаст простор для развития его воображения и интеллектуальной деятельности. Учебная программа будет учитывать потребности и интересы учеников, она не останется неизменной, а будет постоянно улучшаться и изменяться. Методы, формы и типы контроля знаний останутся «лишь в той мере, в какой они проверяют пригодность ребёнка к социальной жизни и определяют место, на котором он может больше всего дать и больше всего приобрести»<sup>402</sup>. По Д. Дьюи не должно быть мнимого «общего образования» и минимума знаний, обязательного для всех, а должен быть максимум знаний для каждого свой. Таким образом, Д. Дьюи доказывал необходимость процесса индивидуализации в образовании и предлагал выстраивать индивидуальную линию образования каждого ребёнка, используя принцип континуальности (непрерывности) опыта, дающий человеку возможность продолжать образование в течение всей жизни.

Опираясь на принцип континуальности опыта, Д. Дьюи предлагал решение проблемы соотношения интереса ребёнка и его дисциплины в образовании.

<sup>399</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 262.

<sup>400</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст.8.

<sup>401</sup> Там же, Ст.11.

<sup>402</sup> Там же, Ст.8.

Проблема интереса занимает важное место в философии образования Д. Дьюи: «Насколько личность захвачена предвидимым результатом, интерес к нему – вот что измеряет силу стремления человека к поставленной цели, а точнее, интерес и есть эта сила»<sup>403</sup>. Именно интересы, с точки зрения Д. Дьюи, «суть, в действительности, не что иное, как определённое отношение к возможному опыту»<sup>404</sup>.

Изучаемые предметы не могут одинаково развивать умы всех. Знания важны в связи с их дальнейшим использованием, с их ценностью для конкретного человека. Значит, для того, чтобы интеллектуальные и моральные усилия ученика, его интерес возрастали при изучении того или иного предмета, он должен понимать его связь с реальной жизнью, практическое значение занятий для своей будущей жизнедеятельности. На то же самое указывал в своей философии образования неокантианец П. Наторп: «Человек понимает, только когда хочет, и хочет, только когда понимает»<sup>405</sup>. Только тогда самостоятельность и инициатива учеников будет возрастать в стремлении добиться положительного результата. Такое воспитание, по мысли Д. Дьюи, гармонирует с демократическим сообществом, т.к. учащиеся становятся активными участниками «управления и ведения дел для блага целого»<sup>406</sup>.

Как разрешить противоречие между интересами ребенка и дисциплиной? «Дисциплина, - писал Д. Дьюи, - означает власть над своими возможностями, управление имеющимися ресурсами для осуществления предпринятой деятельности. ...Дисциплина созидательна»<sup>407</sup>. Человек, который обдумывает свои действия, прилагает волевые усилия для решения проблемы в сложных обстоятельствах – это человек дисциплинированный. Таким образом, Д. Дьюи рассматривал дисциплину не как результат воздействия учителя, а как стиль жизни ребёнка. Критерием сознательной дисциплины (или самодисциплины)

<sup>403</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 125.

<sup>404</sup> Дьюи Д. Дитя и программа // Школа и ребёнок. М., 1922. С. 11.

<sup>405</sup> Наторп П. Социальная педагогика. СПб, 1911. С. 16.

<sup>406</sup> Дьюи Д. Школы будущего. Пер. с англ. Берлин, 1922. С. 95.

<sup>407</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 124.

детей становится не тишина на занятии, а качество и итог работы в группе или индивидуально над поставленной проблемой, умение не только использовать уже имеющийся опыт, но и стремление к приобретению нового опыта.

Обращаясь к принципу взаимодействия субъективных и объективных факторов в педагогической теории опыта Д. Дьюи, следует напомнить, что в неклассической философии происходит размывание границ между объективным и субъективным, понятие объективного как независимого от человека теряет смысл, т.к. признаётся, что человек творчески преобразует окружающий мир, опираясь на собственные ценности, идеи, представления. На рубеже XIX – XX веков понятие личности наполняется индивидуальным содержанием. Д. Дьюи подчеркивал ценность индивидуализма, который «возникает тогда, когда ослабляется власть обычаев и традиций как образцов веры»<sup>408</sup>. Признавая приоритет интересов индивида над интересами общества в работе «Индивидуализм: Старый и Новый», он критиковал так называемый «старый индивидуализм», ставящий на первое место исключительно частную экономическую выгоду. В современном мире на смену ему пришёл «новый индивидуализм» - индивидуализм самовыражения, выдвигающий на первое место творчество и самореализацию личности и не угрожающий автономии других. Такой индивидуализм Д. Дьюи сравнивал с собственным садом без забора, а в целом сады с нашим миром, где каждый человек участвует в его бытие. Люди взаимодействуют друг с другом, объединяются в сообщества для обмена опытом и реализации идей, используя достижения человечества не только для материальной выгоды, но и для реализации своих фантазий, творческих замыслов.

Перенимая опыт у членов сообщества, каждый человек свободен в выборе путей достижения цели. Для Д. Дьюи свобода - один из основных принципов демократии, создающий условия для самореализации человека. В связи с этим, как писалось выше, он обращал внимание на необходимость «внутренней свободы» школы. Свобода открывает простор для творчества, позволяя ребёнку создавать свои особые пути выхода из любой ситуации, не выбирая только между

<sup>408</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 176.

уже существующими, формировать свою собственную линию поведения в течение всей жизни. Свобода содействует полному и свободному использованию своих способностей в жизни. Но в учениках надо развивать разумную свободу, не угрожающую свободе окружающих, свободу, которая укрепляет волю и развивает чувство ответственности. В противном случае обязательный план занятий и постоянный контроль со стороны взрослых освободят их от желания поиска своего пути и приучат перекладывать ответственность за всё на других. Свобода становится разумной в процессе коммуникации: ребёнок учится быть толерантным к другим точкам зрения, достигать консенсуса.

В образовании реализация принципов опыта (континуальность, взаимодействие субъективных и объективных факторов) связана с развитым умением вести диалог, чему способствуют активные формы обучения. Д. Дьюи считал, что «правильное построенное образование начинают с активных занятий, имеющих социальные корни и определённую полезность, а затем осуществляется переход к научному анализу окружающей действительности, когда в непосредственный опыт учащихся вовлекаются идеи и факты, сообщённые другими — теми, кто имеет большой опыт»<sup>409</sup>. Среди активных занятий Д. Дьюи выделял игру и труд, строящиеся на диалоге и развитии творческих способностей ребёнка. Когда на уроках вводится личное экспериментирование, ребёнок начинает интересоваться «не предметом как таковым, а предметом как определённым фактом в полном и развивающемся опыте»<sup>410</sup>. Но в школах, по его мнению, полагаются на книги и беседы, рассказывание и слушание встречаются чаще, чем активный процесс обучения.

Использование игры в обучении связано с пониманием необходимости развития творческого начала в каждой личности. В классической философии игра самостоятельной ценности не имела, но сопровождала основные виды деятельности человека. Так создатель «Великой дидактики» Я.А. Коменский

<sup>409</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 182.

<sup>410</sup> Дьюи Д. Дитя и программа // Школа и ребёнок. М., 1922. С. 15-16.

писал, что учеников можно «довести их до вершин наук ..., играя»<sup>411</sup>. Исключение составляла философия И. Канта, считающего существенной чертой человека воображение как способность к творчеству. Поскольку одним из важнейших средств развития воображения является игра, считал Кант, ее необходимо включить в образование<sup>412</sup>.

На рубеже XIX-XX веков возрос интерес к феномену игры, т.к. в неклассической философии начинают цениться свобода и творчество, которое связано с внерациональной деятельностью человека. Игра приобрела самоценный характер. С точки зрения Г.-Г. Гадамера «игра является элементарной функцией человеческой жизни и ... человеческая культура без неё вообще невысказима»<sup>413</sup>. Теоретик культуры Й. Хейзинга в своём труде «Homo Ludens» рассматривал игру как универсальное свойство человека. Он называл игру «некоей свободной деятельностью, которая осознаётся как “ненастоящая”, не связанная с обыденной жизнью и, тем не менее, могущая полностью захватить играющего; которая не обуславливается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами и вызывает к жизни общественные объединения, стремящиеся окружить себя тайной или подчеркивать свою необычность по отношению к прочему миру своеобразной одеждой и обликом»<sup>414</sup>. По Й. Хейзинге игра «не есть нечто материальное»: «Существование игры непрерывно утверждает, и именно в высшем смысле, сверхлогический характер нашего положения в космосе. Животные могут играть, следовательно, они суть уже нечто большее, нежели механизмы. Мы играем и

<sup>411</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика. Учпедгиз, 1939. С. 73.

<sup>412</sup> Гулыга А. В. Система философии Канта. Значение эстетики // Немецкая классическая философия. М.: Рольф, 2001. С. 82-100.

<sup>413</sup> Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 287.

<sup>414</sup> Хейзинга Й. Homo Ludens // Homo Ludens. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-традиция, 1997. С. 31.

знаем, что мы играем, следовательно, мы суть нечто большее, нежели всего только разумные существа, ибо игра неразумна»<sup>415</sup>.

Для Д. Дьюи игра инстинктивное и неизбежное проявление творческой деятельности ребёнка, которое в первую очередь «указывает на то, что главное стремление ребенка заключается в полноте роста — полноте проявления его зарождающихся сил»<sup>416</sup>. Как универсальная черта деятельности человека игра интегрирует все способности ребёнка, помогает ему в самообразовании и самореализации. Учебные игры содействуют возбуждению разностороннего и продолжительного интереса ученика к изучаемым фактам, которые станут конкретнее и понятнее. У ребёнка появится стремление самому открыть какое-либо правило или положение, проверить его в процессе дальнейшей практики. Способности ребёнка при такой организации обучения развиваются, он воспитывается для действия. Кроме того, такая «активность пробуждает положительные качества: энергию, инициативу, оригинальность - качества гораздо более важные в жизни, чем самое точное выполнение чужих приказаний»<sup>417</sup>.

Точку зрения Д. Дьюи о необходимости включения игры в образовательный процесс разделяли и разделяют представители отечественной педагогической науки. В трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.А. Шмакова игра рассматривается как форма общения, средство коммуникации, способствующее развитию личности и развитию стратегического мышления. По мнению Г.П. Щедровицкого игра как интегративное качество человека «всегда сочетается с другими формами жизни ребенка, в частности с деятельностью (и соответственно отношениями) потребления и самообслуживания, с участием в жизни взрослых (в том числе и в их трудовой деятельности), со специально организованными занятиями»<sup>418</sup>. Благодаря игре, отмечает Л.Т. Ретюнских,

<sup>415</sup> Хейзинга Й. *Homo Ludens* // *Homo Ludens*. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-традиция, 1997. С. 22.

<sup>416</sup> Дьюи Д. *Школа и ребёнок*. М., 1922. С. 21.

<sup>417</sup> Дьюи Д. *Школы будущего*. Пер. с англ. Берлин, 1922. С. 168.

<sup>418</sup> Щедровицкий Г.П. *Методологические замечания к педагогическому исследованию игры* // *Избранные труды*. М.: Школа Культурной Политики, 1995. С. 687.

«обучающиеся переходят из состояния пассивного наблюдателя, слушателя в состояние активного участника определенного действия»<sup>419</sup>.

Без игры нельзя гарантировать эффективность учения, т.к. игра и труд, правильно организованные, с использованием возможностей окружающей социальной среды, развивают интеллект и прививают социальные навыки. Под трудом (work activity) Д.Дьюи понимал практические занятия, на которых у ребёнка развиваются навыки различных профессий; например, сапожник, повар, столяр и т.д. Чем больших усилий в игре требуется для достижения цели, тем больше она становится похожей на труд. Труд детей должен быть включать не только формирование социальных навыков, но и моделирование социальных ситуаций. Опыт, приобретаемый в игре и труде, приучит детей к активному участию в окружающей жизни, позволит лучше усваивать учебный материал и находить ему применение в решении ежедневных задач, стоящих как перед ним, так и перед обществом.

По мнению Д. Дьюи труд и игра как основные формы организации учебного процесса, способствуют развитию у учащихся широты взглядов и воспитанию в духе толерантности. Развивая стремление к игре и труду у учащихся на уроках, школы будут работать более эффективно, а ученики поймут, где они смогут реализовать свои способности и будут стремиться к продолжению образования.

Опираясь на принцип непрерывности опыта, свою педагогическую теорию Д. Дьюи применял для решения проблемы организации основ профессионального образования в школе. Он обращал внимание на профессиональные аспекты образования в процессе труда детей, считая, что «примеряя» на себя ту или иную профессию, человек направляет свои жизненные усилия на овладение данной профессией. В то же время, задача школы - противостоять распространенному мнению, что человек уже на ранней стадии образования должен готовиться к единственной профессии. Если это и стоит делать, то косвенно: ученик должен заниматься тем, что соответствует его потребностям и интересам и понимать, что

<sup>419</sup> Ретюнских Л.Т. Игровая методика как способ интенсификации познавательной активности студентов в процессе преподавания философии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school3/materials/retunsc.html>

«перемена профессии – один из аспектов совершенствования приспособления к жизни»<sup>420</sup>. Школа должна раскрывать значение самых разных профессий, существующих в социальной среде и создавать возможность ознакомления на практике с их спецификой. Правильно организованные практические занятия способствуют «развитию такого профессионального образования, которое не подчиняет молодёжь требованиям и стандартам существующей системы, а использует достижения науки и социальные возможности, чтобы развивать смелость ума и действенность интеллекта»<sup>421</sup>. Школа, по мнению Д. Дьюи, должна не только стимулировать интерес к профессиональному образованию, но и создавать многообразные условия «выхода в жизнь».

В процессе образования «фундаментальное значение» играет язык как «средство общественных отношений, орудие, с помощью которого люди могут делиться мыслями и чувствами»<sup>422</sup>, обретенными в процессе жизненного опыта. Являясь естественной функцией человеческого сообщества, язык, по мысли Д. Дьюи, придаёт смысл и значимость различным явлениям жизни, открывает для них новые возможности, и тем самым способствует плодотворным отношениям между людьми, служит «средством согласованного действия для достижения цели»<sup>423</sup>. «Суть языка - это не “выражение” чего-то предшествующего, тем более не выражение предшествующих мыслей. Это коммуникация; установление связи в процессе действия, предпринимаемого участниками, в котором действия каждого изменяются и диктуются свойствами участия»<sup>424</sup>. Таким образом, язык помогает в процессе коммуникации достичь согласия между участниками дискурса.

Умение вербализировать мысли очень важно, т.к. активные занятия предполагают постоянный диалог между учащимися, их «взаимное преобразование» через общение. Через речь человек связывает себя с

<sup>420</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 282.

<sup>421</sup> Там же, с. 289.

<sup>422</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. №12. Ст.10.

<sup>423</sup> Dewey J. Experience and Nature [Электронный ресурс]. Open Court, London, 1929. С. 184.

Режим доступа: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>

<sup>424</sup> Там же, с. 179.

потенциальными действиями, играет множество ролей и ощущает себя частью сообщества, к которому он принадлежит. «Идеи, не сообщаемые другим, - писал Д. Дьюи, - не “обобществляемые”, не возрождаемые в процессе самовыражения, есть не что иное как внутренний монолог, а внутренний монолог представляет собой незаконченное, несовершенное мышление ... только в ходе личного общения, осуществляемого в рамках местного сообщества, совокупное, передаваемое от человека к человеку интеллектуальное богатство начинает служить развитию и утверждению личных качеств индивидов»<sup>425</sup>.

Взгляды Д. Дьюи на язык созвучны идеям представителей герменевтики, для которых язык не столько средство передачи мысли, столько взаимопонимания. Так, Х.-Г. Гадамер отмечал, что «разговор с другим, согласие другого с нами, его возражение, его понимание и непонимание знаменуют расширение нашей индивидуальности — это всякий раз испытание возможной общности, на которое подвигает нас разум»<sup>426</sup>. В общении очень важно, чтобы ученики не только приводили «убедительные за счёт своих внутренних свойств аргументы»<sup>427</sup>, самоопределялись, но и развивали «способность воспринимать другого именно как другого. То есть в этом случае — действительные интересы другого, которые противостоят твоим интересам, но которые, если правильно их воспринять, быть может, содержат в себе возможности сближения и согласия»<sup>428</sup>. Только тогда они научатся договариваться между собой и достигать согласия по существу, что является основным требованием искусства коммуникации. Следовательно, активные формы обучения, важнейшими из которых Д. Дьюи считал игру и труд, способствуют развитию у учащихся потребности в коммуникации, т.к. активные формы построены на искусстве диалога, позволяющем им самоопределяться в

<sup>425</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 158-159.

<sup>426</sup> Гадамер Г.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 86.

<sup>427</sup> Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб: Наука, 2001. С. 137.

<sup>428</sup> Гадамер Г.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 88-89.

этом процессе и достигать согласия на основе взаимопонимание с окружающими людьми.

В заключение параграфа можно сделать следующие выводы. Большое значение в философии Д. Дьюи принадлежит понятию опыта, отождествляемому со всем жизненным миром человека. Вот почему важной составляющей философии образования Д. Дьюи стала педагогическая теория опыта, построенная на принципах континуальности опыта и взаимодействия объективного и субъективного факторов. Использование принципа континуальности опыта содействует интеграции школьных предметов, отбору образовательных методов наиболее эффективных для обучения, учитывающих интересы каждого ученика, что позволяет любому из них получить свой максимум знаний. Принцип взаимодействия субъективных и объективных факторов, реализуемый через предоставление ребёнку разумной свободы и организацию активных форм обучения, помогает развитию у учащихся потребности в коммуникации, которую Д. Дьюи считал важнейшим условием осуществления идеи «демократического сообщества». Опыт в философии образования Д. Дьюи должен способствует формированию в ребёнке не пассивного зрителя, а личности, стремящейся к постоянному развитию и самовыражению, к свободной, сознательной, творческой деятельности; личности, максимально использующей возможности настоящего и «динамику изменяющегося мира». В опыте формируются навыки, которые необходимы для роста человека. Они переходят в привычки и в то же время способствуют реорганизации деятельности для продвижения к новым целям. Благодаря этим навыкам человек способен двигать общество на следующую ступень развития, удовлетворяя потребности общества в будущем. Если человек продолжает свой рост и после окончания школы, понимая, что образование не может быть завершено никогда и продолжается всю жизнь, это значит – школа выполнила свою задачу, создав предпосылки для неограниченной возможности самообразования, т.е. для непрерывного образования.

## Заключение

Во второй половине XIX века американское государство, которое изначально строилось на принципах демократии, на признании ценности личности и свободы предпринимательства, ликвидировав в ходе Гражданской войны 1861-1865 гг. рабство, сделало стремительный рывок вперед. Бурное развитие экономики предоставило возможности человеку, независимо от его социального положения, проявить свои способности, инициативу для достижения успеха в различных сферах жизни общества. Свободный индивид по-прежнему признавался «центром социума», но в то же время происходила массовизация американского общества, ломались традиционные барьеры между социальными группами и классами. В условиях социальной и политической нестабильности Джон Дьюи обосновал принципы реформирования общества на основе углубления демократии. Вкладывая в понятие демократии этический смысл, он подчеркивал: «демократия – это обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества»<sup>429</sup>. Рассматривая демократию как моральный идеал, признаками которого являются взаимоуважение и терпимость, Д. Дьюи фактически стал предшественником идеи модели делиберативной демократии<sup>430</sup>.

Д. Дьюи предложил проект «демократического сообщества», в котором важную роль играют территориальные, или локальные общности. Он рассматривал локальное сообщество, как самоорганизующееся общество, объединяющее людей, которые проживают на одной территории. Такое сообщество строится на принципах свободы, равенства, братства. Свобода для

<sup>429</sup> Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 134.

<sup>430</sup> Баталов Э.Я. Проблема демократии в американской политической мысли XX века. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 374 с.

Д. Дьюи – выражение идеи о том, что «личность есть высший и единственный закон, что каждый человек – абсолютная самоцель»<sup>431</sup>. Демократическое равенство интерпретируется им как равное право на справедливость, а братство понимается как «континуальность, т.е. безграничная ассоциация и взаимодействие»<sup>432</sup>. Создавая проект «демократического сообщества», Д. Дьюи полагал, что степень демократизации общества определяется степенью свободы личности в социальном и культурном отношении, её способностью к социальной инициативе. Достижение этой цели он связывал с реформированием образования на основе новой философии, поскольку «мощные социальные сдвиги невозможны без соответствующих реформ образования»<sup>433</sup>. Такой философией стал прагматизм, чьи основные идеи и принципы легли в основу проекта «демократического сообщества» Д. Дьюи.

Прагматизм базировался на таких принципах неклассической философии, как субъективность, плюрализм, историчности, методологизм, контекстуальность истины. Его основатели Ч. Пирс, У. Джеймс, Дж. Дьюи придавали большое значение практической пользе философии, её ценности для решения проблем повседневной жизни. Человек с присущими ему интересами, потребностями, предпочтениями стал исходным началом всех ценностей. Признавалась открытость и незавершённость мира и, как следствие, наличие множества истин, имеющих относительный характер. Делался акцент на социальности и историчности человеческого разума, его инструментальном характере. Опыт отождествлялся со всем жизненным миром человека. Провозглашая свою философию методом науки, позволяющим определять верные и неверные пути исследования, прагматисты отмечали отсутствие принципиального различия между научным и моральным исследованием, и предлагали применять научный метод не только к миру природы, но и к сфере морали. Опора на научный метод позволит каждому человеку определить свои пути в жизни и будет

<sup>431</sup> Дьюи Д. Этика демократии // Полис. 1994. №3. С. 30.

<sup>432</sup> Цит. по: Баталов Э.Я. Проблема демократии в американской политической мысли XX века. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 66.

<sup>433</sup> Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 299.

способствовать выбору лучших вариантов решения проблем в обществе. В целом идеи прагматизма о плюралистичности мира, многообразии истин, являющихся результатом человеческой деятельности, коммуникативной природе человека, взгляды по проблемам языка, метода остаются востребованными в современной постнеклассической философии.

Свою философию образования, многие принципы и идеи которой не потеряли своей актуальности и сегодня, Д. Дьюи рассматривал, как важнейшее средство реформирования общества на основе усовершенствованной демократии. Д. Дьюи акцентировал внимание на необходимости пробуждать в ребёнке «склонность к разумному действию», утверждать «субъект-субъектные» отношения в образовательном процессе, отдавать приоритет творческому развитию ребёнка, его способности к саморазвитию и самореализации. Необходимым условием создания «демократического сообщества» Д. Дьюи считал коммуникацию, опирающуюся на развитое научное мышление и практический опыт.

Д. Дьюи считал коммуникацию условием создания «демократического сообщества» не случайно. Коммуникация помогает личности найти пути для преодоления одиночества и в то же время не даёт ей раствориться в безличной массе. Коммуникация содействует тому, чтобы каждый стал участником управления общественными процессами, оказывал влияние на принятие решений и реализацию их в жизнь, воспринимал себя субъектом активной общественной деятельности. Развитие коммуникации происходит в течение всей жизни человека через образование, которое должно способствовать не только утверждению личности, но и развивать стремление к солидарности с окружающими людьми. В процессе коммуникации юные граждане придут к пониманию «ответственности за поведение общества» и его управление. Такое понимание возможно при условии воспитания у учащихся навыков научного мышления как способа развития коммуникации.

Формирование навыков научного мышления состоит в превращении естественных способностей ребёнка в устойчивые навыки критического исследования. Учителю важно понимать, «что первостепенной потребностью

каждой личности сегодня является способность мыслить, навык видеть проблемы, соотносить с ними факты, применять идеи и радоваться их работе»<sup>434</sup>. Д. Дьюи доказал необходимость и возможность формирования навыков научного мышления в процессе обучения при условии, что наука и философия смогут объединить «усилия для преодоления разрыва между знанием и действием, между теорией и практикой, который столь глубоко и пагубно сказывается сегодня на образовании, да и на обществе в целом»<sup>435</sup>. Анализируя процесс мышления, он выделил ядро мыслительной деятельности - рефлексию, которая приобщает индивидуальное мышление к социальному и определил 5 логических ступеней «полного акта» научного мышления, характеризуя его как рефлексивное, логическое, творческое, коммуникативное, абстрактное мышление.

Отстаивая в прагматистской методологии принцип «неразрывности познания и деятельности», Д. Дьюи важной составляющей своей философии образования сделал опыт. Он обосновал необходимость включения опыта «в образовательную схему», разработал педагогическую теорию опыта и определил её важнейшие принципы, которые должны были связать знания, приобретённые в школах с деятельностью, происходящей в среде «повседневной совместной жизни». Анализируя первый критерий опыта – его континуальность, Д. Дьюи пояснял, что расположение учебного материала определяет «общественная деятельность ребёнка», его природа, а также социальный источник учебной дисциплины. Тогда ребёнок будет понимать их связь с реальной жизнью, практическое значение этих занятий для своей будущей жизнедеятельности. Обращаясь ко второму критерию опыта - принципу взаимодействия субъективных и объективных факторов, Д. Дьюи отмечал, что противопоставление объективного и субъективного утратило свое значение, т.к. мир всегда дан человеку только в его опыте, в котором объективное приобретает субъективное личностное значение.

<sup>434</sup> Дьюи Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. С. 198.

<sup>435</sup> Там же, с. 255-256.

Не утратила сегодня своей актуальности идея, высказанная в начале XX века Д. Дьюи о коммуникативных возможностях философии, её образовательной и воспитательной функции. Философия признаётся «особым средством понимания другого человека, способом видеть мир, мыслить о нем, переживать проблемы»<sup>436</sup>. Почти через сто лет идея Д. Дьюи была реализована в успешном опыте преподавания философии в школе по инициативе М. Липмана, в России данную работу начала Н.С. Юлина. По-прежнему представляет интерес мысль Д. Дьюи о том, что образовательная роль философии заключается в формировании научного мышления как одного из приоритетных способов познания реальности и активного способа преобразования действительности.

В целом философско-педагогические труды Д. Дьюи оказали большое влияние на развитие образования не только в США, но и во всём мире. Об этом свидетельствует большое количество книг, изданных в XX – начале XXI века, пропагандирующих его взгляды, существование экспериментальных учебно-воспитательных учреждений, воплощение идей Д. Дьюи в «методе проектов» и так называемых комплексных программах, получивших распространение в США, многих странах Европы и России. Идея «общинных школ», ставших центрами образовательных и социальных новаций, служит укреплению связи образования с окружающей жизнью. Идея непрерывного образования Д. Дьюи предшествовала идее компетентностного подхода, родившейся в Европе в 60-е годы XX века.

<sup>436</sup> Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., Эдиториал, 2001. С. 29.

## Список литературы

1. Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. - 576 с.
2. Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова. – М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. - 527 с.
3. Андерсон, Д. Идеализм в американской мысли // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 51- 67.
4. Антоновский, А.Ю. Какова коммуникация, такова и рациональность // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации: [сборник статей] / под ред.: И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – М.: Альфа-М, 2012. - С. 42 - 49.
5. Антоновский, А.Ю. Коммуникативная философия знания: от теории коммуникативных медиа к социальной философии науки / А.Ю. Антоновский; Российская акад. наук, Ин-т философии. – М.: Ин-т философии РАН, 2015. - 168 с.
6. Балабан, А. Прагматизм // Вопросы философии и психологии. Кн. IV (99). - 1909. - сентябрь-октябрь. - С. 599-600.
7. Баталов, Э.Я. Проблема демократии в американской политической мысли XX века: [из истории политической философии современности] / Э.Я. Баталов. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. - 374 с.
8. Белоцветова, Е.М. Джон Дьюи и философия прагматизма // США-Канада. Экономика. Политика. Культура. - 2010. - №4. - С. 93 – 106.

9. Белоцветова, Е.М. Политическая философия Джона Дьюи и проблемы формирования гражданского общества: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Белоцветова Екатерина Михайловна. М., 2011. 231 с.
10. Белоус, И.А., Хомич, Е.В. Ричард Рорти / И.А. Белоус, Е.В. Хомич; под ред. Т.Г. Румянцевой. - Минск: Книжный дом, 2008. - 191 с.
11. Бергсон, А. О прагматизме Уильяма Джеймса. Истина и реальность // Избранное: Сознание и жизнь / Анри Бергсон; Рос. акад. наук, Ин-т философии, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – М.: РОССПЭН, 2010. - С. 187-195.
12. Берман, Я.А. Сущность прагматизма: Новые течения в науке о мышлении / Я.А. Берман. – М.: Златоцвет, 1911. - 240 с.
13. Библер, В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога) / В.С. Библер. - М.: Политиздат, 1975. - 399 с.
14. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад — Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad\\_pedtechenija.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf)
15. Бим-Бад Б. М. Джон Дьюи как педагог. [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=588](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=588)
16. Богомолов, А.С. Буржуазная философия США XX века. / А.С. Богомолов. - М.: Мысль, 1974. - 343 с.
17. Боррадори, Дж. Американский философ: Беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвлом, МакИнтайром, Куном / Д. Боррадори. - 2-е изд., перераб. — М.: Дом интеллектуальной книги: Гнозис, 1999. - 208 с.
18. Бубер, М. Я и ты / М. Бубер. - М.: Высшая школа, 1993. — 175 с.
19. Бубер, М. Два образа веры // Два образа веры: Сборник / М. Бубер; Вступ. ст. Г.С. Померанца. — М.: Республика, 1995. — С. 233-340.
20. Бубер, М. Диалог // Два образа веры.: Сборник / М. Бубер; Вступ. ст. Г.С. Померанца. — М.: Республика, 1995. - С. 93-124.

21. Бурбулис, Н., Уорник, Б., МакДан, Т., Джонстон, С. Образование // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 487-515.
22. Быстрянец, С.Б. Методология и процедуры концептуализации социологического знания: дис. ... д-ра. социол. наук: 22.00.01 / Быстрянец Сергей Борисович. СПб, 2011. 419 с.
23. Валеева, Л.А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валеева Лилия Агзамовна. Казань, 2008. 248 с.
24. Ванчугов, В.В. Русская мысль в поисках «нового света»: «золотой век» американской философии в контексте российского самопознания / Василий Ванчугов. - М: Уникум-центр, 2000. - 327 с.
25. Ванчугов, В.В. «История американской философии» в России: Б.В. Яковенко // Философские науки.- 2009.-№6.-С.80-91.
26. Васильев, Н.А. Третий международный философский конгресс в Гейдельберге (31.08 – 5.09.1908 г. нового стиля). - СПб, 1909. – 35 с.
27. Вентцель, К.Н. Принцип индивидуальности: о статье В. Зеньковского // Свободное воспитание.-1911-1912.-№9.- Ст.29-46.
28. Вентцель, К.Н. Роль производительного труда в «Школе будущего» // Свободное воспитание.- 1907-1908.-№1.- Ст. 43-52.
29. Вентцель, К.Н. Педагог будущего //Свободное воспитание.- 1907-1908.- №2.- Ст. 1-6.
30. Вентцель, К.Н. Деятельность учителя // Свободное воспитание.- 1907-1908.- №3.- Ст. 1-10.
31. Вентцель, К.Н. Культура и воспитание // Свободное воспитание.- 1907-1908.- №7.- Ст. 61-68.
32. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1-2. - М., 1911-1912. – 666 с.
33. Виноградов, Н. Педагогика, как наука и как искусство // Вопросы философии и психологии. Кн. III (113).- 1912.- май-июнь.-С. 190-210.

34. Волкович, В.А. Педагогика – наука перед судом её противников / В.А. Волкович. - [2-е изд.]. - СПб: тип. О. Богданова, 1909. - 47 с.
35. Вольф, Жан-Клод. Прагматизм с методом или без такового? Рорти versus Дьюи // Логос.- 1996.-№8.- С. 190-205.
36. Гагарин, А.П. Прагматизм США, его происхождение, социальные и теоретические корни, реакционная и антинаучная сущность: (Критич. заметки) / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Ин-т повышения квалификации преподавателей обществ. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963. - 64 с.
37. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. - 367 с.
38. Гадамер, Г.-Г. Язык и понимание // Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. – С. 43-59.
39. Гадамер, Г.-Г. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. – С. 82-92.
40. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного // Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. – С. 266-323.
41. Гадамер, Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер; Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. - М.: Прогресс, 1988. - 699 с.
42. Гайденко, П.П. Научная рациональность и философский разум / П.П. Гайденко. М., Прогресс-Традиция, 2003. – 528 с.
43. Гельвеций, К.А. Сочинения в 2-х т. Т.2 / К. А. Гельвеций; сост. и общ. ред. Х.Н. Момджяна. - М.: Мысль, 1974. - Т.2. М., Мысль, 1974. – 687 с.
44. Гессен, С.И. Педагогические сочинения / С.И. Гессен, Сост., вступ. ст. Е.Г. Осовский и др. - Саранск: Тип. "Красный Октябрь", 2001. - 566 с.
45. Гессен, С.И. Мировоззрение и образование // Педагогические сочинения / С.И. Гессен, Сост., вступ. ст. Е.Г. Осовский и др. - Саранск: Тип. "Красный Октябрь", 2001.- С. 207-222.

46. Гессен, С.И. Педагогика как прикладная философия // Педагогические сочинения / С.И. Гессен, Сост., вступ. ст. Е.Г. Осовский и др. - Саранск: Тип. "Красный Октябрь", 2001.- С. 38-54.
47. Гессен, С.И. Что такое единая школа? // Педагогические сочинения / С.И. Гессен, Сост., вступ. ст. Е.Г. Осовский и др. - Саранск: Тип. "Красный Октябрь", 2001.- С. 153-193.
48. Гессен, С.И. Дисциплина, свобода, личность // Педагогические сочинения / С.И. Гессен, Сост., вступ. ст. Е.Г. Осовский и др. - Саранск: Тип. "Красный Октябрь", 2001.- С. 55-73.
49. Гончаров, Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны: Ист. очерк / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1972. - 320 с.
50. Горелов, А.А. Истина и смысл / А.А. Горелов; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — М.: ИФРАН, 2010. - 147 с.
51. Горшкова, В.В., Митковец, Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи: [монография] / В.В. Горшкова, Е.А. Митковец. - СПб: Петрополис, 2008. - 167 с.
52. Горшкова, В.В. Интерпретации педагогической концепции Дж. Дьюи в российской педагогике 20-30-х гг. XX в. // Педагогика. — 2009. - №1. С. 60-72.
53. Гулыга, А.В. Немецкая классическая философия / Арсений Владимирович Гулыга. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Айрис-Пресс: Рольф, 2001. — 413 с.
54. Гулыга, А.В. Система философии Канта. Значение эстетики // Немецкая классическая философия / Арсений Владимирович Гулыга. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Айрис-Пресс: Рольф, 2001. - С. 82-100.
55. Гуреева, А.В. Критический анализ прагматистской эстетики Джона Дьюи. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 56 с.
56. Демков, М.И. О задачах русской педагогики // Русская школа.- 1892.- №3.- С. 39-53; №5-6.- С. 78-106; №7-8.- С. 108-118.

57. Демков, М.И. О принципах науки воспитания //Педагогический сборник. - 1898.- сентябрь.- С.205- 241.
58. Демков, М.И. Педагогические правила и законы //Педагогический сборник.- 1899. - август.- С.87- 113; сентябрь.- С.167- 183.
59. Демков, М.И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение //Педагогический сборник.- 1900.- апрель.- С.283- 300; май.- С. 407- 419; июнь.- С. 453- 473.
60. Демков, М.И. О внеклассных занятиях и научных трудах учителей // Гимназия.-1893.-№6-7.-С. 176-191.
61. Джеймс, У. Беседы с учителями о психологии / Уильям Джемс. 5-е изд. — М.: Мир, 1914. - 132 с.
62. Джеймс, У. Воля к вере / У. Джемс. — М.: Республика, 1997. - 431 с.
63. Джеймс, У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления // Воля к вере / У. Джемс. — М.: Республика, 1997. - С. 208-325.
64. Джеймс, У. Прагматистский взгляд на истину и его неверные толкования // Воля к вере / У. Джемс. — М.: Республика, 1997. — С. 343-358.
65. Джохадзе, И.Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти / Игорь Джохадзе. - М: Эдиториал УРСС, 2001. - 256 с.
66. Джохадзе, И.Д. Прагматический реализм Хилари Пантэма // Философские науки. - 2011. - №4. - С.112-128.
67. Джурицкий, А.Н. История педагогики: учебное пособие для студентов пед. ВУЗов. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. — 432 с.
68. Дильтей, В. Описательная психология. 2-е изд. - СПб: Алетейя Кренов, 1996. — 155 с.
69. Дин, У. Религия // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. — М.: Идея-Пресс, 2008. — С. 463- 486.
70. Дмитриев, Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США // Педагогика. — 2006. - №7. — С. 93 — 105.
71. Дурылин, С. Эксперимент или пытка // Свободное воспитание.- 1907-1908.- №3.- Ст. 65-82.

72. Дьюи, Д. Этика демократии // Полис. 1994. — №3, - С. 28-32.
73. Дьюи, Д. Поэзия и философия // Метафизические исследования. - СПб, 1997. Вып. 4. - С.151-161.
74. Дьюи, Д. Искусство как опыт // Вестник русского христианского гуманитарного института СПб: Питер, 2001. - № 4. - С. 304-318.
75. Дьюи, Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание.-1913-1914. - №12. - Ст.1-16.
76. Дьюи Д. Школа и общество / Джон Дьюи, проф. педагогики; С предисл. С.Т. Шацкого. — М.: Работник просвещения, 1922. - 48 с.
77. Дьюи Д. Дитя и программа // Школа и ребёнок / Д. Дьюи. — М.: Гос. изд.,1922. - 61 с.
78. Дьюи, Д. Школа и ребёнок / Д. Дьюи. — М.: Гос. изд.,1922. - 61 с.
79. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. Под ред. Н.Д. Виноградова. — М.: Совершенство, 1997. - 204 с.
80. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи.— М.: Лабиринт, 1999. - 189 с.
81. Дьюи, Д. Школы будущего / Проф. Джон Дьюи и Эвелина Дьюи; предисл. авт. и И. Горбунова-Посадова. - 2-е изд. - Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1922. - 179 с.
82. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи; С предисл. С. Шацкого. — М.: Тип. Коминтерна, 1921. - 63 с.
83. Дьюи, Д. Демократия и образование / Джон Дьюи. - М.: Педагогика-Пресс,2000. - 383 с.
84. Дьюи, Д. Реконструкция в философии // Реконструкция в философии. Проблемы человека / Джон Дьюи; послесл. и примеч. к.филос.н. Л.Е. Павловой. - М.: Республика,2003. - С. 4 — 132.
85. Дьюи, Д. Общество и его проблемы / Джон Дьюи. - М.: Идея-Пресс, 2002. - 160 с.
86. Дьюи, Д. Впечатления о Советской России // История философии, 2000. — № 5.- С. 224 — 269.

87. Дьюи, Д. Философия и культура // Метафизические исследования. — СПб, 1998. - Вып. 5.
88. Дьюи, Д. Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: Образование ребёнка как субъекта демократии: Хрестоматия. — Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. - М.: Калейдоскоп, 2007. — С.130-134.
89. Дьюи, Д. Либерализм и социальное действие // О свободе: Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века) / Ин-т философии РАН; Ред. М.А. Абрамов. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — С. 331 — 384.
90. Дьюи, Д. Опыт и образование // Демократия и образование / Джон Дьюи. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 383 с.
91. Дьюи, Д. Свобода и культура / Вступ. ст. Романа Редлиха. - London: Overseas publ. interchange, 1968. - 195 с.
92. Дьюи, Д. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека / Джон Дьюи; послесл. и примеч. к.филос.н. Л.Е. Павловой. - М.: Республика, 2003. - С. 133 — 450.
93. Дэвидсон, Д. Метод истины в метафизике // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова. — М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. - С. 343-359.
94. Жуланов, А. В. Демократизация образования США второй половины XIX - начала XX в.: диссертация на соискание учёной степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Жуланов Александр Владимирович. — Волгоград, 2008. — 211 с.
95. Зайцев, А.В. Делиберативная демократия как институциональный диалог власти и гражданского общества // НВ: Проблемы общества и политики. — 2013.- №5. — С. 29-44.
96. Зеньковский, В.В. История русской философии / Василий Зеньковский. — М.: Академический проект, 2011. — 880 с.
97. Исторические типы рациональности: [Сб. ст.: В 2 т.] / Рос. акад. наук. Ин-т философии; [Отв. ред. В.А. Лекторский]. - Т.1. — М.: ИФРАН, 1995. - 350 с.

98. Кант, И. О педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/kant/pedag.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php)
99. Карпачева, Н.В. Педагогическое значение социальной среды в теории Джона Дьюи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карпачева Наталия Викторовна. Курск, 2009. 184 с.
100. Касавина, Н.А. Экзистенциальный опыт как феномен культуры // Вопросы философии. - 2014. - № 10. - С. 46-57.
101. Касавина, Н.А. Экзистенциальный опыт в философии и социально-гуманитарных науках / Н.А. Касавина; Российская акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2015. - 189 с.
102. Келле, В.Ж. Наука как феномен культуры // Наука и культура [Текст]: сб. ст. / АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники; Отв. ред. В.Ж. Келле. - М.: Наука, 1984. - 336 с.
103. Килпатрик, В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. - 52 с.
104. Килпатрик, В.Х., Основы метода / В. Килпатрик. С введением проф. С.С. Моложавого. – М.; Л.: Нар. ком. прос. РСФСР Гос. изд-во, 1928 (М.: 6-я типо-литогр. "Транспечати" НКПС). - 115 с.
105. Козлова, А.В. Семантика и прагматика возможных миров в контексте философского дискурса прагматизма: опыт лингвистического исследования: дис. ... канд. ф. наук: 10.02.04 / Козлова Александра Вячеславовна. Иркутск, 2009. 193 с.
106. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс, проф. педагогики Ун-та штата Оклахома; С предисл. проф. Вильяма Кильпатрик.. Под ред. и с введ. А.У. Зеленко. - М.: Нов. Москва, 1926. - 288 с.
107. Колапьетро, В. Ч.С.Пирс // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 121 – 156.
108. Кей, Э. Век ребёнка / Эллиен Кей. – М.: В.М. Саблин, - 1910. - 314 с.

109. Колесников, А.С., Ставцев, С.Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. СПб, Санкт-Петербургское философское общество, 2000.- 112 с.
110. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Электронный ресурс] Учпедгиз, 1939. – 321 с. – Режим доступа: [http://www.narodnoe.org/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt.pdf](http://www.narodnoe.org/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt.pdf)
111. Коменский, Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Ян Амос Коменский; Я.А. Коменский; Под ред. А.И. Пискунова и др. - Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 285-469.
112. Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации: [сборник статей] / Федер. гос. бюджет. учреждение науки Ин-т философии Рос. акад. наук; под ред.: И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – М.: Альфа-М, 2012. – 464 с.
113. Котляревский, С.А. Прагматизм и проблема терпимости // Вопросы философии и психологии.- 1910. - Кн.103. - С.368-379.
114. Краткий философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. - 2-е изд., доп. - М.: Госполитиздат, 1941. - 328 с.
115. Краткий философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. - 4-е изд., доп. и испр. – М.: Госполитиздат, 1954. - 704 с.
116. Куайн, У. Вещи и их место в теориях // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова. – М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998, - С. 322-342.
117. Кузьмина, Т.А. Экзистенциальный опыт и философия [Электронный ресурс] // Вопросы философии. - 2007. - № 12. - Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/philec/kuzmina/existential-experien.pdf>
118. Кузьмина, Т.А. Истина знания и истина бытия. Философский журнал, 2009. - №1(2). - С. 48-60.

119. Куртц, П. Что такое прагматический натурализм? // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. - С. 15 – 33.
120. Кэмпбелл, Дж. Сообщество и демократия // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. - С. 413-436.
121. Лавин Тельма, З. В защиту американского неопрагматизма // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. - С. 34-48.
122. Лазарев, А. Прагматизм // Русская мысль. - 1909. - октябрь. - С.109-135.
123. Лазурский, А.Ф. Личность и воспитание // Естественный эксперимент и его школьное применение /под ред. Лазурского. Пг., 1918.- С. 182-190.
124. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. - 603 с.
125. Лекторский, В.А. Научное и вненаучное мышление: скользящая граница // Научные и вненаучные формы мышления: Доклады симпозиума, апрель 1995 г. / Ин-т философии РАН, Центр по изучению немецкой философии и социологии. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 27-45.
126. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 256 с.
127. Липман, М. Рефлексивная модель практики образования // Философия для детей. М., 1996. – С. 90-112.
128. Липский, Б.И. Практическая природа истины / Ленингр. высш. худож.- пром. уч-ще им. В.И. Мухиной. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 152 с.
129. Липский, Б.И. Истина / Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. – С.-Петербург: С.-Петербургское философское общество, 2010. – С. 126-136.
130. Локк, Дж. Мысли о воспитании // Сочинения: В 3-х т.: Т. 3: Ред. и сост., авт. примеч. А.Л. Субботин]. – М.: Мысль, 1988. - С. 407-608.

131. Луман, Н. Невероятность коммуникации // Проблемы теоретической социологии. Выпуск 3: Межвузовский сборник. СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. – С. 43-54.
132. Луман, Н. Что такое коммуникация? // Социологический журнал. – 1995.- №3.- С.114-127.
133. Макеева, Л.Б. Философия образования Дж. Дьюи: опыт критического анализа // Тезаурусный анализ мировой культуры: сборник научных трудов. Вып. 27: Высшее образование для XXI века. X Международная научная конференция. Москва, 14–16 ноября 2013 г. – 81 с.
134. Макинерни, Д. США. История страны / Дэниел Макинерни. – М.; СПб: Эксмо Мидгард, 2011. - 735 с.
135. Марголис, Дж. Первые прагматисты // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 68 – 91.
136. Мареев, С.Н. Классическая философия и «философия науки»: монография / С.Н. Мареев; Современ. гуманитар. акад. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2009. - 321 с.
137. Марков, Б.В. Личность / Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. – С.-Петербург: С.-Петербургское философское общество, 2010. – С. 303-312.
138. Мельвиль, Ю.К. Американский прагматизм: лекции, прочит. на философ. фак. Моск. гос. ун-та / Под ред. доц. И.С. Нарского. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. - 123 с.
139. Мельвиль, Ю.К. Чарлз Пирс и прагматизм: (У истоков амер. буржуазной философии XX в.). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 492 с.
140. Мельвиль, Ю.К. Пути буржуазной философии XX века. М.: Мысль, 1983. – 247 с.
141. Мельвиль, Ю.К. Прагматическая философия человека // Буржуазная философская антропология XX века: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т философии; Отв. ред. Б.Т. Григорьян. – М.: Наука, 1986. - 295 с.

142. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л.А. Микешина. М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
143. Мокиевский, П.В. Прагматизм в философии // Русское богатство. 1910. - №5. - С.43-65.
144. Мошкова, Г.Ю. Научное исследование в контексте жизненного пути ученого [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page50877284.htm>
145. Мотрошилова, Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии / Отв. ред. Т.И. Ойзерман; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Наука, 1990. - 208 с.
146. Назарчук, А.В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века // Вопросы философии. 2011. - №5. – С. 157-165.
147. Наторп, П. Философия как основа педагогики / П. Наторп, проф. Марбург. ун-та; Предисл. Г.Г. Шпетта. – М.: Н.Н. Ключков, 1910. - 107 с.
148. Наторп, П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности / Пауль Наторп; 3 доп. нем. изд. - Санкт-Петербург: О. Богданова, 1911. - 360 с.
149. Научные и вненаучные формы мышления: Доклады симпозиума, апрель 1995 г. / Ин-т философии РАН, Центр по изучению немецкой философии и социологии. - Москва: ИФ РАН, 1996. – 335 с.
150. Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. – С.-Петербург: С.-Петербургское философское общество, 2010. – 344 с.
151. Невинс, А., Коммаджер, Г. История США. От английской колонии до мировой державы. Нью-Йорк, 1991. – 439 с.
152. Нильсен, К. Натурализм без оснований // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. - С84–100.
153. Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / Акиндинова Татьяна Анатольевна, Белов Владимир

- Николаевич, Брюшинкин Владимир Никифорович, доктора филос. наук, профессора и др.; ред.: И.И. Ремезова] – М.: РОССПЭН, 2010. - 567 с.
154. Новая философская энциклопедия: [в 4 т / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.- науч. фонд]; науч.-ред. совет.: акад. РАН В.С. Степин - пред. и др. – М.: Мысль, 2010.
155. Огурцов, А.П., Платонов, В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов; Рос. акад. наук, Ин-т философии. - СПб: Изд-во РХГИ, 2004. - 520 с.
156. Огурцов, А.П. От нормативного Разума к коммуникативной рациональности. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page49257654.htm>
157. Паткуль, А.Б. Опыт / Научные универсалии. Общие понятия: Сборник статей. – С.-Петербург: С.-Петербургское философское общество, 2010. – С. 173-182.
158. Патнэм, Х. Реализм с человеческим лицом // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова. – М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. - С. 466-494.
159. Патнэм, Х. Почему существуют философы? // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / Общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова. – М.: Дом интеллектуальной книги: Прогресс-Традиция, 1998. - С. 495-509.
160. Патнэм, Х., Патнэм Рут А. Эпистемология как гипотеза // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. - С. 57-69.
161. Пашарина, Е.С., Принцип сомнения в философском познании: дис. канд. филос. н.: 09.00.01 / Пашарина Екатерина Сергеевна. - Волгоград, 2013. 133 с.
162. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Иоганн Генрих Песталоцци; И.Г. Песталоцци; под ред.

- и со вступ. статьей В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. - С. 208-399.
163. Пирс, Ч. Начала прагматизма. / Чарльз Сандерс Пирс. СПб: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ Алетейя, 2000. – 318 с.
164. Пирс, Ч. Как сделать наши идеи ясными // Начала прагматизма / Чарльз Сандерс Пирс. - СПб: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ Алетейя, 2000. - С.125-154.
165. Пирс Ч. Закрепление убеждения // Начала прагматизма. / Чарльз Сандерс Пирс. - СПб: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ Алетейя, 2000. – С. 92-124.
166. Пирс Ч. Что есть прагматизм? // Начала прагматизма / Чарльз Сандерс Пирс. - СПб: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ Алетейя, 2000. - С. - 155-181.
167. Поппер, К. Открытое общество и его враги: В 2-х т. Т.1. – М.:Феникс: Культурная инициатива, 1992. - 448 с.
168. Поппер Карл Р. Все люди — философы: Как я понимаю философию; Иммануил Кант - философ Просвещения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Popp/vse\\_lydi.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Popp/vse_lydi.php)
169. Порус, В.Н. Рациональность. Наука. Культура. – М., 2002. – 352 с.
170. Порус, В.Н. Рациональность философствования и перспективы культуры // Философия науки. 2004. - № 10. - С. 128-149.
171. Порус, В.Н. Рациональная коммуникация versus коммуникативная рациональность? // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации: [сборник статей] / Федер. гос. бюджет. учреждение науки Ин-т философии Рос. акад. наук; под ред.: И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – М.: Альфа-М, 2012. - С. 17 - 31.
172. Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003.- 104 с.

173. Пратт, Скотт Л. Знание и действие: Американская эпистемология // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 437–462.
174. Пружинин, Б.И. Неокантианство и радикальный конструктивизм: тема реальности // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / Акиндинова Татьяна Анатольевна, Белов Владимир Николаевич, Брюшинкин Владимир Никифорович, доктора филос. наук, профессора и др.; ред.: И.И. Ремезова] – М.: РОССПЭН, 2010. - с.257-266.
175. Райдер, Дж. Примирия прагматизм и натурализм // Вестник Московского Университета. Серия 7 «Философия».- 2005.- №4.- С. 18-36.
176. Райдер, Дж. Ранняя американская философия // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. – М.: Идея-Пресс, 2008. – С. 25-50.
177. Ретюнских, Л.Т. Игровая методика как способ интенсификации познавательной активности студентов в процессе преподавания философии [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school3/materials/retunsc.html>
178. Ретюнских, Л.Т. Мировые практики философии для детей и традиционное образование Философия для школьников и дошкольников: материалы научно-практической конференции «Философия для детей»./ Под общей ред. К.В. Романова, Е.М. Сергейчик. СПб: СПб АППО, 2014. - С. 230-241.
179. Рикёр, П. Мораль, этика и политика // Герменевтика, этика и политика: Моск. лекции и интервью: Отв. ред. и авт. послесл. И.С. Вдовина, Рос. АН. Ин-т философии. – М.: Изд. центр "Academia", 1995. – С. 38-58.
180. Риккерт, Г. Философия истории // Философия жизни. Киев: Ника-Центр, 1998. – 512 с.
181. Рогачева, Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005. - 333 с.

182. Рорти, Р. Прагматизм и философия // *Философская и социологическая мысль*. - 1995. - №9-10. - С. 88-111.
183. Рорти, Р. Прагматизм без метода // *Логос*. - 1996. - №8. - С. 155-172.
184. Рорти, Р. Релятивизм: найденное и сделанное // *Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст: [Сб.] / Рос. акад. наук. Ин-т философии; [Сост. А.А. Сыродеева] Отв. ред. Александр Рубцов. – М.: Традиция, 1997. - С. 11-44.*
185. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
186. Руссо, Ж.-Ж. Проект воспитания г-на де Сент-Мари // *Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. – С. 5-19.*
187. Руссо, Ж.-Ж. Рассуждение о науках и искусствах // *Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. – С. 20-42.*
188. Руссо, Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // *Педагогические сочинения в 2-х т. Т.2 // Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. – С. 134-165.*
189. Семенков, В.Е. Прагматизм как идеология сложного общества // *Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. – С.23-26.*
190. Сергейчик, Е.М. Исторические этапы становления философии образования // *Актуальные проблемы современного образования. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. В.Г. Воронцовой, С.В. Алексеева. СПб: СПбГУПМ, 2002. - С.20-42.*
191. Сергейчик, Е.М. *Философия истории*. СПб: Лань, 2002.- 608 с.
192. Сергейчик, Е.М. *Философия образования и педагогика // Философские науки. – 2009.- №8. - С.6-19.*

193. Сергейчик, Е.М. Становление проблемы коммуникации в западноевропейской неклассической философии // Университетский научный журнал. - 2012. - № 3. - С. 135-148.
194. Сергейчик, Е.М. Идентичность как проблема философии образования // Академический вестник. – 2015. - № 4(30). – С. 8-17.
195. Сергейчик, Е.М. Начала Философии. Раздел IV. Человек и общество. Гл.10-12 // Философские науки, 2011. № 8, 9, 10; 2012 № 5, 6, 8.
196. Сергейчик, Е.М. О преподавании философии в школе Липский Б.И., Сергейчик Е.М. // Философские науки. 2013. - № 5. - С. 143-151.
197. Сергейчик, Е.М. Что значит «мыслить абстрактно» // Философия для школьников и дошкольников. СПб: АППО. 2014. - С. 117.
198. Сидоров, И.Н. Философия действия в США: От Эмерсона до Дьюи / Науч. ред. Я.А. Слинин; ЛГУ. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 148 с.
199. Сидоров, И.Н. Классический прагматизм в неклассической перспективе // Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. – С. 3-5.
200. Смирнова, Н.М. Исторические типы рациональности в социальном познании / Исторические типы рациональности: [Сб. ст.: В 2 т.] / Рос. акад. наук. Ин-т философии; [Отв. ред. В.А. Лекторский]. - Т.1. – М.: ИФРАН, 1995. – С. 160 – 178.
201. Смирнова, Н.М. Коммуникация и интерсубъективность // Философия науки. – 2012. - №17. - С. 40-54.
202. Смирнова, Н.М. Коммуникативная рациональность и субъективный смысл // Коммуникативная рациональность и социальные коммуникации: [сборник статей] / Федер. гос. бюджет. учреждение науки Ин-т философии Рос. акад. наук; под ред.: И.Т. Касавина, В.Н. Поруса. – М.: Альфа-М, 2012. - С. 32 - 35.
203. Согрин, В.В. Исторический опыт США: монография / В.В. Согрин; - М.: Наука, 2010. – 581 с.

204. Соколов, П.А. История педагогических систем / П. Соколов. - СПб: О.В. Богданова, 1913. - 613 с.
205. Спекторский, Е.В. Из области чистой этики// Вопросы философии и психологии. – 1905. - Кн. 78. – С.384-411.
206. Спенсер, Г. Статьи о воспитании / Герберт Спенсер; Пер. с англ. М.А. Энгельгардта. - СПб: газ. "Школа и жизнь", 1914. - 176 с.
207. Спенсер, Г. Личность и государство / Герберт Спенсер; Пер. М.Н. Тимофеевой - СПб, 1908. - 84 с.
208. Спенсер, Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. Е.А. Сыроевой. - 3-е изд. - СПб: ред. журн. "Родник", 1889. - 228 с.
209. Спор о прагматизме // Русская мысль. 1910. - октябрь. - С. 134-135.
210. Стейла, Д. Человеческая деятельность и истина: ранние русские марксисты и прагматизм // Вопросы философии.- 2012.- №1.- С.129-133.
211. Стёпин, В.С. Философская антропология и философия науки / Респ. центр гуманит. образования. – М.: Высш. школа, 1992. - 191 с.
212. Стёпин, В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 743 с.
213. Степун, Ф.А. Бывшее и несбывшееся [Электронный ресурс] Т.1. Нью-Йорк, 1956. С. 150 – Режим доступа: <http://www.odinblago.ru>
214. Страхов, П.С. Прагматизм в науке и религии. Сергиев Посад: Типография Свято – Троицкой Сергиевой Лавры. Оттиск из номеров №5,6, - 1910. - С. 5-6.
215. Тарасенко, В.В. Анализ сетевого мышления [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page47922605.htm>
216. Токвиль, Алексис де. Демократия в Америке / Алексис де Токвиль; Пер. с фр. В.Т. Олейника и др. – М.: Весь мир, 2000. - 559 с.
217. Томина, Е.Ф. Реализация рефлексивной концепции Дж. Дьюи в современной высшей школе // Известия Высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2011. - №2. - С. 117 - 123.

218. Трофимцева, С.Ю. Исторические парадигмы: классическая философия истории и генезис постклассики: монография / С.Ю. Трофимцева; - Самара: Самарский юридический институт, 2008 (обл. 2009). - 210 с.
219. Труитт, У.Г. Предшественники постмодернизма и его связь с классическим американским прагматизмом // Вопросы философии. - 2003. - №3. - С. 166.
220. Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки / Общ. ред. И.С. Нарского. - М.: Прогресс, 1986. - 543 с.
221. Федотова, В.Г. Рациональность как предпосылка и содержание модернизации общества / Исторические типы рациональности: [Сб. ст.: В 2 т.] / Рос. акад. наук. Ин-т философии; [Отв. ред. В.А. Лекторский]. - Т.1. - М.: ИФРАН, 1995. - С. 179-197.
222. Философия для детей. М., 1996. - 241 с.
223. Философия достижимых целей. К столетию американского прагматизма: материалы межвузовской конференции. Санкт-Петербург, 25-26 апреля 1998 года. СПб, 1998. - 79 с.
224. Философская энциклопедия Т. 4: "Наука логики" - Сигети / Науч. совет изд-ва "Советская энциклопедия". - 1967. - 592 с.
225. Франк, С.Л. Прагматизм как философское учение // Русская мысль. - 1910.- октябрь. - С.90-120.
226. Франк, С.Л. Прагматизм как гносеологическое учение // Новые идеи в философии. Сб. №7. Теория познания III.1913. - С. 115-157.
227. Франова, И.В. Эволюция теоретико-методологических оснований когнитивной психотерапии: дис. ... канд. п. наук: 19.00.01 / Франова Ирина Владимировна. М., 2009. 240 с.
228. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Моск. лекции и интервью / [Рос. АН. Ин-т философии]. - М.: Изд. центр "Academia", 1995. - 245 с.

229. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас; Пер. с нем. под ред. Д.В. Складнева. - СПб: Наука, 2001. - 379 с.
230. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия) [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2007/habermas\\_2.pdf](http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2007/habermas_2.pdf)
231. Хаджаров, М.Х. «Эволюция науки и развитие научного мышления» [Электронный ресурс] // Теоретический журнал "Credo". - 2000. - №4. - Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/190/52/>
232. Хайдеггер, М. Путь к языку // Время и бытие. М.: Республика, 1993. - С. 259-273.
233. Хайдеггер, М. Время и бытие // Время и бытие. М.: Республика, 1993. - С. 391-406.
234. Хайдеггер, М. Время и бытие: Ст. и выступления / [Сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В.В. Бибикина]. - М.: Республика, 1993. - 447 с.
235. Хантингтон, С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон. - М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. - 635 с.
236. Хейзинга, Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Йохан Хейзинга; Сост., пер. и авт. вступ. ст. Д.В. Сильвестров. - М.: Прогресс-Традиция, 1997. - 416 с.
237. Хейзинга, Й. Homo Ludens // Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Йохан Хейзинга; Сост., пер. и авт. вступ. ст. Д.В. Сильвестров. - М.: Прогресс-Традиция, 1997. - С. 19-215.
238. Хикман, Л.А. Джон Дьюи // Американская философия. Введение / под ред. А.Т. Марсубяна, Д. Райдера. - М.: Идея-Пресс, 2008. - С. 233-257.
239. Хук, С. Моральная теория Джона Дьюи // Прагматический натурализм в американской философии. М.: РГО, 2003. - С. 70-83.
240. Черткова, Е.Л. Истина как этическая проблема эпистемологии. Философия науки. - 2014. - № 19. - С. 64 - 79.

241. Швырев, В.С. Рациональность как ценность культуры: Традиции и современность / В.С. Швырев. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
242. Шемякина, И.В. Государство и общество в системе взглядов Джона Дьюи: дис. ... канд. и. наук: 07.00.00, 07.00.03 / Шемякина Ирина Валерьевна. М., 2003. 205 с.
243. Шохин, В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль / В. К. Шохин; Ин-т философии РАН, Российский ун-т дружбы народов. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2006. – 455 с.
244. Шпет, Г.Г. Очерк развития русской философии // А.И. Введенский, А.Ф. Лосев, Э.Л. Радлов, Г.Г. Шпет: Очерки истории [рус. философии]. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С.217-578.
245. Щедровицкий, Г.П. Будущее есть работа мышления и действия [Электронный ресурс] // Вопросы методологии. – 1994. – № 3–4. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1994/3-4/v943shg0>
246. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий. - М.: Школа Культурной Политики, 1995.-800 с.
247. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
248. Щедровицкий Г.П. О значении исследования коммуникации для развития представлений о мыследеятельности // Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 447 – 481.
249. Щедровицкий Г.П. Коммуникация и процессы понимания: методологические проблемы организации, развития и познания // Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 689 – 708.
250. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 770-783.

251. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры //Избранные труды/ Ред.-сост. А.А. Пископель, Л.П. Щедровицкий. - М.: Школа Культурной Политики, 1995. - С. 687- 716.
252. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – 656 с.
253. Щедровицкий, Г.П. Об одном направлении в современной методологии // Философия. Наука. Методология. М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – С. 364 – 423.
254. Эбер, М. Прагматизм, исследование его различных форм: англо-американских, французских, итальянских, и его религиозного значения. / М. Эбер; пер. со 2-го фр. изд. З.А. Введенской под ред. М.А. Лихарева. - Изд. 2-е. – М.: URSS ЛКИ, 2010. – 144 с.
255. Юлов, В.Ф. Мышление в контексте сознания/ В.Ф. Юлов; Вят. гос. гуманитар. ун-т. – М.: Акад. Проект, 2005. – 496 с.
256. Юлов, В.Ф. Научное мышление. Киров, 2007. – 250 с. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6454>
257. Юлина, Н.С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. Долгопрудный: Вестком, 1998. – 100 с.
258. Юлина, Н.С. Философская мысль в США. XX век. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2010. – 600 с.
259. Юшкевич, П.С. О прагматизме // Джеймс У. Прагматизм. Новое название некоторых старых методов мышления. М.: ЛКИ, 2011. - 240 с.
260. Яковенко, Б.В. О сущности прагматизма // Труды и дни. 1912. - №2. - С.66-74.
261. Яковенко, Б.В. Современная американская философия // Логос. Международный ежегодник по философии культуры. Кн. III и IV. – 1913.- С. 269 – 343.
262. Ясперс, К. Смысл и назначение истории: Сборник: Пер. с нем / Вступ. ст. П.П. Гайденко. - 2-е изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

263. Ясперс, К. Истоки истории и её цель // Смысл и назначение истории: Сборник / Вступ. ст. П.П. Гайденко. - 2-е изд. - М.: Республика, 1994.- С. 27-286.
264. Ясперс, К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории: Сборник / Вступ. ст. П.П. Гайденко. - 2-е изд. - М.: Республика, 1994.- С. 287-418.
265. Ясперс, К. Философская вера // Смысл и назначение истории: Сборник / Вступ. ст. П.П. Гайденко. - 2-е изд. - М.: Республика, 1994.- С. 419-508.
266. Dewey J. Experience and Nature [Электронный ресурс] Open Court, London, 1929. - 486 с. - Режим доступа: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>
267. Dewey J. Theory of Valuation [Электронный ресурс] Chicago Un. Press, Chicago, 1939. - 84 с. - Режим доступа: <https://archive.org/details/theoryofvaluatio032168mbp>