

**ТЕЗАУРУСНЫЙ  
АНАЛИЗ  
МИРОВОЙ  
КУЛЬТУРЫ**

Выпуск 27

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Институт фундаментальных и прикладных исследований  
Центр теории и истории культуры  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК (IAS)  
Отделение гуманитарных наук Русской секции  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
Центр тезаурусных исследований

# ТЕЗАУРУСНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

*Сборник научных трудов*

**Выпуск 27**

СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

X Международная научная конференция

Москва, 14-16 ноября 2013 г.

*Доклады и материалы*

**Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры»**

**Под общей редакцией  
профессора Вл. А. Лукова**

**Москва  
2013**

УДК 009(001/2)(001/8)(008)

ББК 71в6+83.3(0)+60

Т 29

*Выполнено по проекту  
«Тезаурусный анализ в гуманитарном знании»  
(грант Российского гуманитарного научного фонда № 12-33-01055)*

*Печатается по решению  
Института фундаментальных и прикладных исследований  
Московского гуманитарного университета,  
Русской секции Международной академии наук  
(IAS, Австрия),  
Центра тезаурусных исследований  
Международной академии наук педагогического образования*

**Т 29 Тезаурусный анализ мировой культуры** : сб. науч. трудов.  
Вып. 27 : Специальный выпуск : **Высшее образование для  
XXI века**: X Международная научная конференция. Москва,  
14-16 ноября 2013 г. : Доклады и материалы. Симпозиум  
«Тезаурусный анализ мировой культуры» / под общ. ред.  
Вл. А. Лукова. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. —  
80 с.

В сборнике публикуются материалы научного симпозиума, проведенного в рамках X Международной научной конференции «Высшее образование для XXI века».

УДК 009(001/2)(001/8)(008)

ББК 71в6+83.3(0)+60

*Ответственный редактор  
заслуженный деятель науки РФ,  
доктор филологических наук,  
профессор Вл. А. Луков*

ISBN 978-5-98079-924-3

© Авторы статей, 2013.

© МосГУ, 2013.

## **Философия образования Дж. Дьюи:**

### **опыт критического анализа**

*Л. Б. Макеева*

*(Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»)*

В последние десятилетия философы во всем мире активно включились в обсуждение проблем образования. Это привело к тому, что в середине 20-го века конституировалось целое направление философской деятельности — со своими периодическими изданиями, исследовательскими центрами, конференциями, семинарами и т.п., которое и получило название философии образования. И хотя в истории философии есть немало великих мыслителей, внесших важный вклад в понимание природы и задач образования, в целом до XX века обсуждение темы образования философами было скорее эпизодическим, чем регулярным делом. Более того, как говорил в свое время Френсис Бэкон, речи философов, подобно звездам, столь высоки, что проливают очень мало света. Применительно к обсуждаемой теме, это утверждение верно в том смысле, что не так уж часто в человеческой истории философские идеи служили руководством для тех, кто занимался организацией системы образования и воспитания. В XX веке и в этом отношении ситуация стала меняться, ибо, с одной стороны, человечество (прежде всего западная цивилизация) столкнулось с новыми вызовами (беспрецедентный темп социально-экономических и научно-технических изменений, информационный взрыв, урбанизация, мультикультурное общество, глобализация многих сторон жизни, небывалый рост мобильности населения и т. п.), предъявляющими совершенно новые требования к тому, чему и как учить подрастающее поколение, а с другой стороны, появились реальные возможности создания подлинно гуманистического образования, опирающегося на богатый опыт, накопленный в этой области, и на результаты научных исследований в сфере педагогики, психологии, когнитивной науки, социологии и т. п.

Прагматизм, о котором сегодня пойдет речь, как никакое другое философское течение, заслуживает того, чтобы быть

отнесенным к философии образования. Это связано с тем, что идея образования служит одним из системообразующих принципов в философском учении классика прагматизма — американского философа Джона Дьюи, который к тому же принадлежит к числу крупнейших теоретиков и деятелей образования в XX веке. Последнее обстоятельство не будет, однако, играть какой-либо роли в нашем рассмотрении, поскольку, во-первых, как отмечают многие авторы, значительно большей актуальностью обладает общий философский подход Дьюи к образованию, нежели конкретные педагогические решения, которые он предложил, и, во-вторых, нужно учитывать, что собственно педагогическая теория американского философа обусловлена не только его прагматистской философией, но и педагогическим контекстом, в котором она создавалась, т.е. на нее повлияли конкретные идеи и задачи, стоявшие на повестке дня в американском образовании первой половины XX века.

Если попытаться кратко изложить философию образования Дьюи, то, на мой взгляд, заслуживают упоминания следующие его положения. Во-первых, радикально пересмотрев природу и задачи философии, Дьюи полагал, что преобразованная философия способна стать действенным интеллектуальным орудием в реконструкции опыта, в разрешении социальных затруднений и конфликтов. Для осуществления этой функции она должна прежде всего опереться на образование, ибо, по словам Дьюи, «если рассматривать образование как процесс формирования фундаментальных установок — интеллектуальных и эмоциональных — по отношению к природе и другим людям, философию можно определить как *общую теорию образования*» (Дьюи, 2000: 297).

Во-вторых, Дьюи — гуманист, и для него целью реконструкции опыта является индивидуальный рост каждого человека, под которым он имеет ввиду свободную реализацию личностью присущего ей творческого потенциала; последний же понимается им не в аристотелевском смысле как потенциал, определяемый принадлежностью человека к определенному роду, выражающему его сущность, а в согласии с идеей дарвиновской эволюции — как обогащение опыта, повышение его качества. Поэтому индивидуальный рост каждого индивида неразрывно

связан с социальным ростом всего общества, а необходимым условием для осуществления и того, и другого является демократия.

В понимании Дьюи демократии важны два аспекта: (1) с его точки зрения, есть прямое и близкое сходство между демократическим и научным сообществом; (2) научное исследование и решение нравственных проблем, различаясь по предмету, совпадают по методу, а точнее сказать, должны совпадать, поскольку это, скорее, цель, к которой следует стремиться. Дьюи не утверждает, что научный метод следует напрямую применять к человеческим делам; он имеет ввиду определенную «научную установку», которая должна стать частью человеческой жизни и которая означает готовность задержать действие перед лицом проблематичной ситуации и провести исследование в поисках решения, соблюдая приверженность таким когнитивным достоинствам, как честность, справедливость, открытость и доскональность.

Дьюи не считал, что создание демократического общества и культуры будет простым делом; по его мнению, для решения этой задачи нужно прежде всего сделать лучше подрастающее поколение, нужно сформировать у детей более совершенные социальные привычки; именно в этом, а не в простом воспроизведении существующего общества, по его мнению, должна состоять цель образования. Поэтому школам следует развивать научную установку у учащихся и вовлекать их в «совместную деятельность, в которой человек осознанно использует инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди» (Дьюи, 2000: 43).

В-третьих, традиционная школа никоим образом не отвечает тем задачам, которые ставил перед образованием Дьюи, поэтому она должна подвергнуться радикальному преобразованию. Отметим основные направления, по которым, по мнению американского философа, должна проводиться реформа школьного образования. Так, если традиционное образование было обращено исключительно к прошлому, стремясь заполнить головы детей знаниями, добытыми предшествующими поколениями, то новое образование должно быть ориентировано прежде всего на настоящее и будущее; оно должно учитывать текущий опыт детей и сместить свои акценты на развитие у них исследовательских навыков. Если традиционная

школа, с ее преподаванием оторванных от жизни предметов, наказанием и духом соперничества, порождала в учениках менталитет страха, себялюбия и индивидуализма, то новая школа должна преобразовывать их незрелые способности в социальные навыки, необходимые для применения научного метода. Поскольку процесс обучения — это определенный вид опыта, новое образование должно быть ориентированным на ребенка, оно должно быть напрямую связанным с самостоятельными попытками ребенка решить проблемы, возникающие из его собственного, социального в своей основе, опыта. Для этого, согласно Дьюи, в школе должна быть создана особая среда обучения. Именно создание такой среды является первостепенной задачей учителей. Подобно учащимся, учителя должны получить свободу, перестав просто применять спущенные сверху методы. Поскольку перед учителями стоит высокая задача — создавать научный разум из незрелых способностей ребенка, это потребует от них не только знания преподаваемого ими предмета и практического понимания детской психологии, но и чувства призвания, осознания того, что учительство — это деятельность, с помощью которой выстаивается демократическое общество.

Завершая наше изложение философии образования Дьюи, отметим еще одну высказанную им идею. Он неоднократно подчеркивал, что цель образования состоит в том, чтобы позволить индивидам продолжить свое образование, поэтому в школе помимо всего прочего следует прививать учащимся понимание того, что нужно учиться всю жизнь.

Если попытаться оценить философию образования Дьюи в духе самого Дьюи, т. е. по ее практическим последствиям, то вначале следует устранить одно довольно распространенное заблуждение. Многие считают, что педагогические идеи Дьюи нашли свое воплощение в системе школьного образования США и Великобритании, а поскольку данная система далеко не совершенна, это служит серьезным аргументом против этих идей. На наш взгляд, ситуация здесь не столь однозначна. Хотя современное школьное образование, в том числе и в англо-американских странах, впитало в себя определенные принципы дьюиевской концепции образования, в целом реформирование школы, к примеру в США, было осуществлено не в соответствии с идеями Дьюи, а согласно проекту,

выдвинутому американским психологом и деятелем образования Эдвардом Л. Торндайком, о котором сейчас редко вспоминают, но который был очень влиятельной фигурой в свое время. Как заметил один автор, с которым согласны очень многие исследователи, «нельзя понять историю образования в Соединенных Штатах в 20-м столетии, пока не осознаешь, что Эдвард Л. Торндайк победил, а Джон Дьюи проиграл» (Lagemann, 1989: 185).

В начале 20-го столетия два наиболее важных теоретика в истории американского образования, Эдвард Торндайк и Джон Дьюи, сформулировали радикально разные подходы к тому, как искусство преподавания может быть преобразовано в науку. Торндайк, соединяя последовательную бихевиористскую психологию, принцип наследственности и технику статистического анализа, показал, что школьное образование может быть структурировано на основе методов индустриального менеджмента. Атомизируя и стандартизируя каждый аспект образовательного процесса, штат экспертов и администраторов, согласно Торндайку, должен был заменить традиционные грубые эмпирические методы научно обоснованными практиками, приведенными в соответствии с нуждами современного государства.

Стремясь подражать количественным методам естественных наук, Торндайк и его последователи, по сути, не смогли отдать должное всей сложности процесса обучения, они проигнорировали тот факт, что образовательный процесс носит креативный, эмоционально-чувственный характер и свои корни имеет в человеческой культуре. Навязывая иерархическую систему разделения труда между экспертами и практиками, они способствовали тому, что роль учителя фактически была сведена к простому осуществлению исследовательских находок экспертов под контролем со стороны администраторов и в свете стандартизированной системы оценивания успеваемости учащихся.

В педагогической концепции Торндайка, который считал, что способности и характер ребенка определяются в основном его наследственностью, использование науки означало построение иерархического общества, управляемого интеллектуальной и моральной элитой. Школьное обучение, подобно промышленному производству, воспринималось им как целенаправленный процесс отбора и преобразования сырого человеческого материала в целях



удовлетворения социальных нужд и в соответствии с законами психологии и принципами научного управления. Торндайк и его последователи подходили к бесчисленным проблемам, с которыми сталкивается образование в современном индустриальном, урбанистическом и мультикультурном обществе, с позиций бихевиористской психологии, ментального тестирования и научного менеджмента. Предполагая, что методы естественных наук могут быть применены к контролю за человеческим поведением, они основали педагогику как прикладную науку, способную обеспечивать ценностно-нейтральные инструменты педагогической деятельности, необходимые для воспитания будущих граждан эффективно организованного государства. Прямым наследием этой механистической модели сознания и общества стала система образования, включающая формирование определенных поведенческих целей, муштру, тестирование интеллекта, использование шкал успеваемости и т. п. Таким образом, многое в нынешней американской школьной практике имеет корни в психологических и управленческих теориях, разработанных социальными учеными, и прежде всего Торндайком, в начале XX века. По сути, именно концепция человеческой природы и социального блага Торндайка, а не Дьюи, лежит в основе «культуры позитивизма», восторжествовавшей в американской педагогической мысли и практике.

Хотя Дьюи также был убежден в ценности науки как универсального средства человеческого совершенствования, он полностью отвергал эпистемологические, психологические и социологические допущения, неявно присутствующие в технократическом проекте Торндайка. Более того, Дьюи был обеспокоен возникновением новой формы технократической схоластики: применяя детерминистические понятия физических наук, эксперты разрабатывали социальную политику, сводившую роль человеческих существ к инертным атомам, которыми можно манипулировать в экономических и политических целях. Индивидуальность и качество жизни были принесены в жертву эффективности. Дьюи хорошо осознавал дегуманизирующий эффект такой инструментальной рациональности и неоднократно предупреждал против стремления механизировать и контролировать все области жизни.

«Победу Торндайка над Дьюи» можно, конечно, попробовать объяснить тем, что первый был в начале XX века ведущим теоретиком в Учительском колледже при Колумбийском университете — самой влиятельной высшей педагогической школе в США, а потому мог использовать эту основу институциональной власти в качестве рычага, позволившего ему определить программу, методы обучения и организационную структуру американской школы, а также основные цели и методы педагогических исследований на базе университетов. Но если учесть колоссальное влияние Дьюи, если учесть, что благодаря ему прагматизм на многие десятилетия стал господствующим философским течением в США, внедрился практически во все сферы духовной жизни и сделался полуофициальной философией американского образа жизни, это объяснение не кажется очень убедительным. На наш взгляд, тот факт, что Дьюи проиграл Торндайку на американском педагогическом «поле», свидетельствует о том, что образовательный проект классика американского прагматизма оказался нереализуемым в силу своей утопичности. Конечно, речь не идет об утопичности всех элементов этого проекта, поскольку, как отмечалось выше, многое из предложенного Дьюи было взято на вооружение и педагогической наукой, и практиками в сфере образования. Однако в некоторых ключевых аспектах подход Дьюи к образованию оказался утопичным.

Вслед за Платоном и Руссо Дьюи рассматривает образование как ключевую часть всеобъемлющего политического и социального проекта. Он ожидает от образования намного большего, чем оно действительно способно дать. Во-первых, хотя образование должно затрагивать личность ребенка и преобразовывать ее, должно включать формирование у него привычек поведения и нравственных установок, но нельзя забывать, что даже самое лучшее образование и воспитание не может ни гарантировать выработку у детей нравственной позиции, ни тем более обеспечить появления более совершенного общества, поскольку ребенка формирует не только школа; социальная среда вне школы и генетические факторы также имеют значение. Во-вторых, хотя Дьюи безусловно прав, полагая, что в школе следует создавать особую среду обучения; вопрос лишь в том, может ли эта среда быть «очищенной» и «упрощенной» в той мере, в какой это требуется для выполнения школой задач, которые

перед ней ставит Дьюи. Создание описанной им школьной среды, конечно, идеал, но, как отмечает Х. Патнэм, «три четверти столетия спустя мы видим, как мы далеки от этого идеала. Вместо того чтобы очищать и идеализировать существующие социальные обычаи, мы привносим все больше проблем взрослого мира в школьную среду. Речь идет не только о наркотиках и насилии, но и о том факте, что многие школы работают в условиях очень суровых экономических ограничений» (Putnam H., Putnam R. A., 1994: 228). Школа не защищена железной стеной от окружающего мира, и все проблемы и пороки этого мира так или иначе отражаются на ней, поэтому без изменения самого общества в школьных стенах вряд ли удастся создать условия для формирования более совершенного социального будущего.

Не менее утопичной, на наш взгляд, является и вера Дьюи в то, что наука — это безусловное благо, что в ее организации и методологии содержатся те нравственные отношения, которые должны быть распространены во всем обществе. По сути, для Дьюи рациональные ценности, предполагаемые научным методом, есть не что иное, как моральные нормы демократической жизни, которые усваиваются в совместной деятельности по решению общих проблем. В заключительных строках своей книги «Демократия и образование» он пишет: «Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социальное необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к участию во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес» (Дьюи, 2000: 324). С нашей точки зрения, участие ребенка в совместной деятельности является необходимым, но не достаточным условием для формирования нравственной личности, тем более если нравственные ценности понимаются (и, соответственно, преподносятся ребенку) как своего рода инструменты, которые оцениваются по своей эффективности и полезности в решении жизненно важных проблем. И хотя Дьюи предупреждает против узко инструментальной трактовки научной рациональности и утилитаристского истолкования морали, его общий подход к вопросам нравственности

не создает серьезного заслона для морального релятивизма и нигилизма.

Исходя из своего инструментализма и экспериментализма, Дьюи, на наш взгляд, налагает излишне жесткие ограничения на то, чему следует учить детей в школе. С его точки зрения, преподаваемое знание должно быть инструментально эффективным, т.е. дети должны усвоить лучшие орудия мысли, созданные в ходе историческом развитии человечества, которые помогут им в деле реорганизации их индивидуального и социального опыта. Но знания, которые мы приобретаем, нужны нам не только для решения проблем, с которыми мы сталкиваемся в своей жизни, но и для формирования нашего мировоззрения, для расширения наших горизонтов, для осознания нашей связи с прошлыми поколениями. Нельзя эффективно применять какие-либо орудия мысли вне более широкого контекста, который и образуется из знаний, не используемых непосредственно, но задающих общий взгляд, общий ракурс рассмотрения той или иной конкретной проблемы. Поэтому инструментальная эффективность знания (даже в широком дьюиевском понимании) не может служить критерием при решении вопроса о том, что включать в учебную программу, а что из нее исключить. Образование должно подводить молодежь к тому, что сейчас считается лучшими достижениями в разнообразных областях знания и опыта, поэтому оно должно включать в себя и обучение тому, что способствует делу решения практических проблем, и усвоение того, что хорошо знать само по себе.

Дьюи предъявляет слишком завышенные требования к учителям, что также свидетельствует о его педагогическом утопизме. Его идеал учителя, с гибким экспериментальным мышлением, с хорошим знанием психологии развития ребенка и своего предмета, находится в конфликте с реалиями школы. Как отмечает один автор (Robertson, 1992: 336), учителя или отвергают этот идеал как неосуществимый или чувствуют свою вину, что не могут работать в соответствии с ним.

Тема образования является одной из самых обсуждаемых в современном мире. В этих дискуссиях у философии образования Дьюи есть немало сторонников и немало противников, но сам факт, что она остается в центре внимания, говорит в пользу

жизнеспособности и актуальности ряда идей об образовании, высказанных классиком американского прагматизма.

*Список литературы:*

Дьюи Дж. (2000) Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-пресс.

Lagemann С.Е. (1989) The Plural Worlds of Educational Research // History of Education Quarterly. Vol. 29. No. 2. P. 185-213.

Putnam Н., Putnam R.A. (1994) Education for Democracy // Putnam Н. Words and Life. Cambridge (MA): Harvard Univ. Press. P. 221-241.

Robertson E. (1992) Is Dewey's Educational Vision Still Viable? // Review of Research in Education. Vol. 18. P. 335-381.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Луков Вал. А., Луков Вл. А.</i> Тезаурус как ориентационный комплекс и как сверхориентационный комплекс	3
<i>Макеева Л. Б.</i> Философия образования Дж. Дьюи: опыт критического анализа	11
<i>Боков В. И.</i> Идея тезауруса в вузовской учебной практике	21
<i>Погорский Э. К., Луков С. В.</i> Картины мира в образовательных и политических проектах	25
<i>Гайдин Б. Н.</i> Неошекспиризация в тезаурусе современной художественной культуры: постановка проблемы	33
<i>Гайдин Б. Н.</i> Постановки «Гамлета» на российской театральной сцене в начале XXI века: чему учит Гамлет?	43
<i>Загороднюк А. Н.</i> Дискурс автора и читателя (на примере текстов А. Платонова)	59
<i>Григорьева И. А., Ясинская М. Б.</i> Концепт <i>trommel</i> ('барабан') в тезаурусе романа Г. Грасса «Жестяной барабан»	66

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ СИМПОЗИУМА

<i>Захаров Н. В.</i> X Международная научная конференция «Высшее образование для XXI века»	74
--	----

*Сведения об авторах:*

*Боков Владимир Иванович* — кандидат социологических наук, ученый секретарь Коми регионального отделения Международной Академии наук экологии, безопасности человека и природы, г. Сыктывкар.

*Гайдин Борис Николаевич* — кандидат философских наук, заместитель директора Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

*Григорьева Ирина Андреевна* — студент 4 курса Московского гуманитарного университета.

*Загороднюк Александр Николаевич* — аспирант 3 курса Ульяновского государственного технического университета.

*Захаров Николай Владимирович* — доктор философии (PhD), кандидат филологических наук, помощник ректора Московского гуманитарного университета, генеральный ученый секретарь Русской секции Международной академии наук (IAS, Инсбрук), ученый секретарь Шекспировской комиссии РАН.

*Луков Валерий Андреевич* — доктор философских наук, профессор, проректор Московского гуманитарного университета по научной и издательской работе — директор Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, заслуженный деятель науки РФ, вице-президент Русского отделения Международной академии наук (IAS, Инсбрук), академик МАНПО.

*Луков Владимир Андреевич* — доктор филологических наук, профессор, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик-секретарь — руководитель Отделения гуманитарных наук Русской секции Международной академии наук (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО.

*Луков Сергей Валерьевич* — кандидат социологических наук, заместитель директора Центра социологии молодежи Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета.

*Макеева Лолита Брониславовна* — доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, логики и теории познания Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

*Погорский Эдуард Константинович* — кандидат философских наук, стажер Эдинбургского университета (Великобритания).

*Ясинская Милена Борисовна* — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета.

*Научное издание*

**ТЕЗАУРУСНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Сборник научных трудов*

**Выпуск 27**

**СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК**

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА**

X Международная научная конференция

Москва, 14-16 ноября 2013 г.

*Доклады и материалы*

**Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры»**

**Под общей редакцией**

**профессора Вл. А. Лукова**

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать 7.11.2013 г. Формат 60x84 1/16

Усл. печ. л. 5,0 Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1