

ІДЕЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРИРОДИ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ПРАГМАТИЗМІ ДЖОРДЖА МІДА І ДЖОНА ДЬЮЇ

В.А. Самчук

Філософія класиків прагматизму є потужним джерелом для формування теоретичних передумов продуктивної, орієнтованої на творчу взаємодію та якісний інтелектуальний обмін освітньої практики. В цьому контексті ідейна спадщина Джорджа Міда та Джона Дьюї має неабиякий потенціал, адже ці автори пропонують моделі раціоналізації особистісного та суспільного рівнів існування як таких, що існують у формі постійного взаємоузгодження та вдосконалення з огляду на ефективне розв'язання проблем та ускладнень засобом комунікації. Бути діяльно причетним до спілкування — означає здобувати практичний досвід, вивчати та реалізовувати ефективні моделі навчання та спілкування. Отож, ця робота має на меті реконструкцію освітньо-спрямованих елементів прагматичних концепцій Міда та Дьюї. Варто зазначити, що відтворення та порівняльний аналіз Мідової інтелектуальної спадщини нині є назрілим та практично актуальним завданням, тому в нашому дослідженні більша увага сфокусована саме на виокремленні характерних теоретичних настанов цього автора.

Важливим завданням статті є оприявлення та аналіз підстав як сумірності, так і відмінності у специфіці філософсько-прагматичних підходів Міда та Дьюї до тлумачення природи освіти та відповідних їй практик. Зокрема, і для Міда, і для Дьюї розумність — це мислення, що тлумачить та перевіряє вже здобутий досвід. Раціональність же існує як спрямованість на реорганізацію поведінкових механізмів у межах нових просторів досвіду. Утворення сфери активної публі-

чної взаємодії також має пріоритет для обох авторів; що діяльніша освічена та свідома своїх прагнень комунікативна мережа, то краще для суспільства. Факт наявності освіченої суспільної активності, налаштованої на результативність, легітимує демократизацію соціально-політичного ладу.

Попри те, що теоретичні горизонти обох філософів є схожими, слід уникати тенденцій до повного злиття або заміщення підходів Міда лише відносно суголосними їм концепціями Дьюї. Налаштованість на надто тісну історико-філософську презентацію, що зумовлює фактичне накладання теоретичних поглядів цих авторів, особливо у дослідженнях творчості Міда, може мати наслідком нівеляцію інтересу до оригінальності філософсько-прагматичного теоретичного спадку цього філософа. Ускладнення може також зумовити аргументація на зразок такої: аби дізнатись про Міда варто побільше прочитати Дьюї, значно популярнішу постать в історико-філософському каноні як прагматизму, так і філософії загалом.

Одразу варто відзначити, що для обох видатних американських філософів багато в чому спільними є джерела, пов'язані з континентальною, зокрема німецькою, філософією. Це — трансценденталізм Канта та діалектична філософія Гегеля [8, с. 66], від яких вони у власному мисленні радше відштовхуються, аніж послідовно дотримуються напрацьованої німецьким ідеалізмом аргументації. Йдеться про інструментальне залучення понять і тих аспектів філософствування німецьких ідеалістів, що спрацьовують у ситуаціях, аналітикою і тлумаченням яких займаються Дьюї та Мід. В освітньому контексті безумовно важливим є те, що Гегелева логіка дозволяє поглянути на природу реальності як на процес. Але у фокусі уваги Дьюї знаходиться не «чиста» діалектика процесу, а те, що Мід називає безпосереднім «виміром моральної реальності», яка дорівнює «цілокупності вільної життєвої гри» (the full free play of human life). Аналіз такої безпосередньої моральної активності у контексті раціональної поведінки здійснюється не засобом Гегелевої логіки, а через осягнення взаємодії та соціально ефективних спрямувань імпульсів, почуттів, ідей, звичок. Сукупність цих досвідно обумовлених і комунікативно проявлених характеристик становить основу динамічної структури особистісної єдності.

Версія запропонованої Гегелем тези про діалектичне існування понять та бутєвих процесів передбачає не лише актуально динамічну, але й спрямовану на перспективу еволюційну складову, котра є значимою у тлумаченнях процесуального виміру існування у теоріях як Міда, так і Дьюї. Йдеться про систему взаємовпливів організму (й спіль-

ноти як системної єдності організмів) та середовища. За такого підходу освіту варто інтерпретувати як вдосконалювальну «організовану реакцію суспільства», спрямовану на те, аби навчити наступні покоління вирішувати ситуації ускладнення, де за взірць править налаштована на експерименталізм дослідницько-теоретична процедура. Потрактована у такий спосіб експериментальна наука стає взірцем через те, що демонструє потужний потенціал контролю за наявним середовищем у вигляді його соціально-ефективного («корисного») розвитку в інтересах спільноти.

Особливість природи побутування об'єктів в еволюційно-інтерактивній системі координат — їх окресленість інтересом, вкоріненим у попередніх досвідах (об'єкт — це те, на що формотворчо спрямована увага). Спонуки і прагнення є джерелами, причетними до формування об'єктів. Об'єктами в такому сенсі є, зокрема, і такі «ідеальні» утворення як успіх, освіта, мораль. Природу істини, у власній філософії та поглядах Дьюї, Мід розглядає частково з позицій неогегельянства: жоден людський погляд на світ не може бути істинним в абсолютному сенсі; міра істини будь-якого формулювання визначається «позитивним» значенням в діалектичному відношенні до того, що йому передувало — саме поступ у такій істинності спроможний продукувати людський розум [8, с. 71].

Професійно-практичний об'єднавчий фактор — діяльність в освітній сфері на рівні шкіл та університетів і її теоретичне обґрунтування — становить осердя філософського й життєвого спадку як Дьюї, так і Міда. Зокрема, вони співпрацювали в межах проекту «Експериментальної школи» (буквально — «школи-лабораторії») при факультеті філософії, психології та освіти Чиказького університету [там само, с. 72]. В рамках цієї інституції активно реалізовувався принцип зацікавлення як цілі та фундаментальної засади в освітній роботі. Суть його полягає у тому, що дитина як особистість має відчутти на власному досвіді цінність предметних повідомлень для себе і свого оточення. Наприклад, арифметика чи мовна освіта — у разі коли вони надані дитині без усвідомлення нею не лише їх практичного потенціалу, але і без перетворення їх на об'єкти, в здобутті навичок роботи з якими «ця конкретна дитина» зацікавлена — є для розуму реципієнтів порожньою авторитарно нав'язаною інформацією. Фактично тут виникає ситуація тренування з примусу. Мід та Дьюї на етапі роботи в «школі-лабораторії» поділяли ряд робочих гіпотез, що походили із сучасної їм психології. Філіпе Да Сілва зазначає, що Дьюї, у цьому контексті, чітко виокремлює ряд положень («психологічних тез, засвоених у формі

освітніх принципів»):

- розум індивіда є функцією його соціального існування;
- освіта — теж іманентна складова суспільного буття;
- відкинуто дуалістичні тенденції у тлумаченні співвідношень тіла та розуму, психологічної теорії та освітньої практики;
- запропоновано підхід до розумності як до процесу становлення і вдосконалення, а не вмістилища фіксованих об'єктів у фіксованих класифікаційних структурах [3, с. 183].

Отже, в освітній діяльності слід орієнтуватися на розум дитини як особистості, а не на абстрактну розумність «суми інтелектуальних здобутків культури на цей момент». Панівна освітня традиція початку ХХ ст. у Сполучених Штатах Америки (у цьому вона подібна до української сучасності) полягала у визнанні можливості «механічного» перенесення знання із посібника у свідомість дитини, яка розглядалася як пасивний сприйнятливий матеріал. Всупереч цьому, на переконання обох філософів, зміст освітньої програми мусить бути прилаштованим до досвіду дитини, а не навпаки. Педагог більшою мірою має працювати з індивідуальними особливостями пізнання, аніж із суто довідниковим матеріалом. Уже в 1896 р. у своїй викладацькій практиці Мід вдається до такого метафоричного порівняння: деякі освітяни, мовляв, розуміють розум і свідомість дитини як порожню країну, куди вони дозволяють собі втручатися свавільно; вони поведуться «мов ті менеджери телеграфних компаній, що планують прокладання ліній зв'язку, де їм заманеться» на цих «вільних» просторах. Ключовим поняттям і принципом в освітній орієнтації має слугувати не «принцип роботи чи виробництва», а «принцип гри» [там само, с. 184]. Освіта й освітні інститути є інстанціями, засобами розумного і чутливого контролю за природним процесом розвитку дітей; вчительська раціональність за цих умов менше претендує на зовнішнє дисциплінарне втручання в імпульси дітей.

Зазначимо, що «ігрова» тематика притаманна власне Міду і мало артикульована у Дьюї. Гра є важливою фазою становлення та соціалізації особистості. Згідно з Мідом, у дитячій грі відбувається напрацювання і розвиток здатності ставати на позицію соціального «іншого», як-от «приміряти на себе» ролі полісмена, медсестри, пірата чи індіанця. Важлива мовна деталь у текстах Міда: дитячій грі відповідає англійське слово «play», а організований грі за правилами — «game» [7,

с. 269]. Участь в організованій грі за правилами, в свою чергу, чітко навчає сприймати себе як частину структурної єдності специфічної суто ігрової ситуації. Виконання ігрових функцій чітке, бо вимагає соціально обумовленої, контрольованої самою особистістю поведінки та розуміння, що організація якісного ігрового процесу забезпечується усвідомленням кожним із гравців системи правил, що чітко регулюють ігрові можливості та обмеження для окремих гравців. Отже, у грі за правилами тільки узгоджена і свідомо взаємодія усіх учасників забезпечує цілісність ігрового досвіду.

Варто зауважити, що тлумачення Мідом дитячої гри дещо надмірно специфіковане у відповідності до орієнтації на ігровий рольовий розподіл. Гра може функціонувати не лише як система соціалізації, але і як процес, спрямований на забезпечення потреб суто фізіологічного розвитку дитини. Ігрова реальність може існувати просто як спосіб досягнення стану фізичної втоми або психічного полегшення. Дитяча гра може, окрім того, бути досить хаотичною грою у «війну, ворожнечу», з утворенням союзів, базованих на емоційній приязні, прихильності чи антагонізмі. Отже, соціальна дійсність (особливо у випадку дитячої гри) не обов'язково має бути попередньо зрежисованою й уподібнюватися контрольованій театральній виставі.

Обидва філософи погоджуються з тим, що освітня доктрина повинна бути спрямованою на поступовість переходу від шкільного життя до «справжнього». Увесь пізнавальний процес має стосуватися поведінки чи перспектив поведінки в межах середовища [8, с. 74]. Концепція знання, в такому випадку, корелює з техніками перевірки поведінкової активності, з напрацюванням цих технік. Поведінкова вкоріненість явленої раціональності — об'єднавчий фактор для Міда та Дьюї, але у Міда цей акцент більш помітний, у зв'язку з чим його вчення отримало назву соціального біхевіоризму.

Науково-дослідницька практика, цілком закономірно, править за взірць раціональної активності для обох американських філософів. Теоретична підстава пізнавальної позиції прагматизму полягає у невизнанні суб'єкт-об'єктного дуалізму, котрий був джерелом ускладненості доступу розуму до його об'єктів; відповідно, розумова активність відбувається у цілісному досвідному полі. У перевірці структури знання ключовим визнано критерій успішності в реалізації діяльності на її основі. Успішність у провадженні життєвої активності і в реалізації планів вказує на задовільність інтелектуальної програми, що нею керується індивід. Слід зауважити, що задовільність тут не повністю сумірна задоволенню, адже джерелами, наприклад, гедоністичного за-

доволення можуть бути і принципово хибні поведінкові стратегії.

Згаданий раніше «принцип зацікавлення» походить із нагальної для Міда потреби — узгодити освітню теорію із психологічною. З одного боку, психологічна структура особистості значною мірою формується у соціальній взаємодії і оприявлено існує у суспільно-орієнтованій поведінці [7, с. 251]. З іншого ж боку, на думку Дж. Міда, важливо врахувати теоретичні зауваги щодо дійсної природи свідомості з боку Анрі Бергсона. У зв'язку з цим слід відзначити, що доволі відчутний вплив французького філософа на прагматизм був помітним вже у випадку Вільяма Джеймса, а пізніше Міда, на відміну від Дьюї. Справжнє наповнення свідомості — це динаміка активності інтересу, взаємоорганізація поведінкових зацікавлень. Апарат свідомості (наразі як людський пізнавальний інструмент у фізіологічно-об'єктивному сенсі) не схильний копіювати об'єкти, а спрямований на відтворення їх практично придатних схем. Підставою для такого погляду є характерний підхід до розуміння способу функціонування перцепції, котра як безпосередній досвід індивіда є не простим усвідомленням, а поведінково ангажованим утворенням (базове відношення — не пасивна сприйнятливість, а активнісна спрямованість) [там само, с. 255].

Отож, ситуація пізнання виникає тоді, коли за наявних обставин постає проблема з узгодженістю поведінки та пізнавально-інтелектуальної активності, яка ініціюється присутністю дійсного ускладнення. У той час як слово «awareness» вказує на співвідношення чутливого організму і середовища, слово «conduct» (поведінка) — як визначальне джерело перцептивної селекції — орієнтоване на співвідношення творчого, розумного й активного організму та середовища. Наслідком сприйняття цієї теоретичної настанови для філософського прагматизму Міда стало врахування тих моментів, що вказують не лише на реальність відношень, але й на неунікний для будь-якої пізнавальної ситуації фактор індивідуальності та, до певної міри, приватності пізнавального процесу: увесь цілісний вміст досвіду (образи, уявлення, схеми активності, порядок їх слідування, виникнення чи невиникнення, закономірності їх узгодження) не може бути ототожненим із досвідом жодного іншого організму. Тобто досвід середовища, переживаний особистістю є, значною мірою, унікальним. Селективна спроможність до зосередження, функція уваги обумовлена власними імпульсами та пошуками шляхів для експресії. А тому, особливо в освітній сфері, належить враховувати дієві особистісні імпульси й індивідуальні візії способів самореалізації: варто цікавитися емоційно-інтелектуальним тлом та походженням тих, з ким взаємодієш в освітньому процесі, адже

спонуки до вдосконалення можуть корінитися в минулих досвідах; з іншого боку, майбутні цілі та прагнення потрібно брати до уваги як необхідну противагу тенденціям в освітній діяльності, що можуть продукувати нагромадження неактуального для конкретної особи фактажу.

Що ж, на думку Міда, продукує освіта? Інтелектуальна робота є роботою з уявленнями [7, с. 258]. Людській істоті властиво оперувати ідеями-уявленнями: добудовувати об'єкти, емоційно їх забарвлювати, змістовно насичувати, а тому варто розвивати схильності до творчої роботи. Проілюструймо висловлене: скажімо, предметом розгляду на уроках географії є поняття та образ країни; робота відбувається з виображенням в усвідомленні, з уявленням; отож, поняття про країну та її образ поступово розвивається, вдосконалюється; сам предмет не є статичним, рівень зростання його інформаційно-образної насиченості і є мірилом освітнього поступу: те ж саме можна сказати і про літературознавчі студії, адже поняття про твір чи особистість письменника також є динамічними утвореннями. Однак, врахувати слід і суто «матеріальний» аспект, основу потенції виображення-уявлення. Мід вдається до ілюстрації з дружніми взаєминами: вгледівши краєм ока обличчя друга ми в уяві добудовуємо його цілісний і приязний образ; щодо країни, то тут можна орієнтуватись на мапи, людей і знайомих, що походять із певної місцевості, спогади про досвіди перебування, кінофільми та фото; письменники — це живий чи віртуальний досвід спілкування із ними, досвід читання літературних творів і т. ін. Мід звертає увагу на те, що ці образи формуються з огляду на можливості із ними взаємодіяти: спілкування із друзями, мандрівки країною, натхнення від читання літературних творів.

Виходячи із попередніх формулювань, мета прагматично-освітньої діяльності полягає у збагаченні пізнавального потенціалу особистості, розвитку досягнутого індивідом образу дійсності, збагаченого актуальним фактажем, і, зрештою, у формуванні та динамічному розвитку практично-комунікативних навичок — провідного інструменту втілення особистого та суспільного блага. Тобто, Мід узгоджує запит на індивідуальність з позиціями соціально-еволюційної прагматики (основоположність індивідуалізму не суперечить потребам соціальної інтеграції та взаємодії). Освіта й освітні інституції як соціальні проекти мають визначати способи діяльності та горизонти власних прагнень виходячи із потреб життєвого процесу груп, в межах яких вони функціонують — ця теза Міда передбачає сумірність загальносуспільного й індивідуального [7, с. 264]. У будь-якому разі, добре освічені індиві-

ди (коли вони налаштовані реалізовувати здобуті навички та знання відносно локально) забезпечують конкурентну перевагу для групи в цілому.

Провідна ідея Міда полягає у тому, що значення та орієнтири на-працьовуються у досвіді взаємодій в межах соціального процесу [8, с. 78]. В цьому контексті, сферою освітньої компетенції і відповідальності необхідно визнати спрямування на те благо, котре можна розглядати як функціонально спільне з огляду на практичну результативність. Закономірно, що теза про співвідношення соціального й індивідуального та їх розумний баланс зумовлює постанову питання про «ліміт пластичності» у пристосуванні індивідуального до загальногрупового: суто особистісні мотиви та моральні норми, очевидно, мають сформувати приватні простори, зазіхання на які (навіть певним чином суспільно вмотивоване) напштовхнеться на спротив. Отож, у момент, коли соціальний об'єкт (цінність освіти, патріотичні заклики і т. ін.) пропонується особі як орієнтир для індивідуальної активності, то таке стимулювання мусить бути обґрунтованим і підкріпленим позитивними відгуками з боку оточення на сприйняття подібних норм та поведінкових спрямувань. Обрання соціальної мотивації «як своєї» повинне відкривати перспективи неускладненої співпраці. Додамо, що у випадку із соціально ангажованим прагматизмом як Дьюї, так і Міда навіть таке явище як індивідуальна свобода існує, коли є підстави для його діяльної проявленості, а тому є культурним, суспільним і традиційним утворенням. Невимушена й адекватна поведінка — не готовий, вроджений продукт, а здобуток. Розумно систематизована освітня активність є, певним чином, необхідністю, що лише на її основі може бути здобута справжня, свідомо причетна до свого культурного спадку («капіталу цивілізації», згідно з термінологією Дьюї) індивідуальність. Безсумнівною перевагою врахування ефективного підходу до соціалізації, на думку Дьюї, є налаштування на розширення пізнавальних горизонтів індивідів, що дозволяє здійснити вихід за межі «вихідної звуженості у типах активності та чуттєвості», адже у такий спосіб набуто спроможність мислити свої дії та можливості з позиції загального добробуту. Відповідно, освіті варто орієнтуватись на об'єднанчі та відносно усталені культурні цінності і навички: комунікацію, порядність, дослідницьку цікавість, вміння поважати і розуміти власне оточення (людей, традиції, культурне та природне середовище). Окрім того, якісний освітній процес повинен бути також і механізмом еволюційної соціальної адаптації — механізмом, що дозволяє сприяти тому, аби особа навчилася контролювати свої інтелектуально-освітні

та комунікативні інструменти (знання, прагнення його розвивати і застосовувати, вміння спілкуватися та існувати у спілкуванні). Орієнтація на розвиток навичок та особисте спрямування до вдосконалення є підставою динаміки цивілізаційного розвитку.

Дьюї наводить ряд вагомих аргументів на користь повсякчасної актуальності освіти в умовах демократії. В основі соціально-політичного демократичного поступу лежить активність ініціативних угруповань, котрі виявляються спроможними до «переадаптації старих інститутів та ідей в такий спосіб, щоб вони відповідали новітнім фізичним умовам» [4, с. 225]. Межа, з якою Дьюї вбачає потребу актуальної взаємодії, — моральна. Ресурс, на який слід орієнтуватись, є людським, а не матеріальним. Особливо актуальним цей аргумент є в ситуації кризи. Складні, «кризові» часи закривають старі можливості, але їхня перспективність у тому, що виникає попит на креативність у відшуканні нових шляхів, варіантів, нового потенціалу особистісної самореалізації та соціальної динаміки. Об'єднавчий інтерес усіх членів спільноти — у створенні умов для максимізації індивідуальних потенціалів та можливостей для їх реалізації усіма членами спільноти.

Зміни, реалізовані добре освіченими й свідомими своїх прагнень громадянами, повинні відрізнятися якістю «узгодженої інтерактивності», наголошує Дьюї. Школи, навчальні заклади — забезпечують підґрунтя для того, аби невпинна динаміка суспільного становлення відбувалася на засадах розуміння його перспективності для особи та спільноти. Справжня, реалізована найбільш повно і для якнайбільшої кількості осіб, свобода — можлива лише у ситуації автентичної суспільної злагоди. Дуже близьким до погляду Дьюї, у згаданому сенсі, є освітній підхід Міда, який Да Сілва називає рухом до «обізнаної громадянськості», що є вираженням прагматичного етосу вільної демократії, який полягає в інтелектуальній причетності, розумінні усіх аспектів і функцій суспільного цілого. Певним чином сформульовано регулятивний орієнтир «ідеального» суспільства, що базується на понятті про наскрізну, всеохопну кооперацію як організаційний принцип. Мета існування суспільства та його інститутів — не створювати бар'єри, а формувати простори для неускладненої комунікації [3, с. 189]. Освіті належить формувати прикладний конструктивний горизонт актуальних потреб, проблем і можливостей, цінність і значення котрих лежить у площині взаємодії.

Близький Міду також і соціальний прогресизм у версії, запропонованій Дьюї. Ця соціально-політична прагматична програма не передбачала теорії досконалого суспільства, проте була орієнтована на по-

стійне вдосконалення наявного соціального ладу та його інститутів. В інституційно-освітньому контексті яскравою є наступна теза: «Жодна освіта не є прогресивною, якщо вона не прогресує» [2, с. 171]. Відкрита творча демократія потребує освітньої системи, де реалізовано динамічний процес морального та інтелектуального розвитку, здійснюється взаємодія й обмін результатами досліджень та ідеями вільних і незалежних осіб, що усвідомлюють інтелектуальні здобутки (додамо — і прорахунки) попередніх поколінь, а також свої власні, і відштовхуються від них у подальшому прагматично-комунікативному поступі.

Дьюї достатньо детально зосереджується на суто практичному питанні про презентацію змісту освіти. Досліджуваний предмет бажано представляти як вже присутній у вже здобутому досвіді, як життєвий фактор, з яким доцільно активно та ефективно взаємодіяти. Постає завдання досліджувати засоби регуляції і взаємодії з минулими й майбутніми «досвідними просторами». Як наслідок, можлива наступна теза: і гуманітарні, і природничо-наукові зацікавлення мають бути спрямовані на здобуття й розробку якісніших, актуальніших методів (таких, що охоплюють сучасний емпіричний матеріал і його новітні теоретичне тлумачення), форм контролю досвіду. Засвоєння предметів, наданих в освітніх курсах, має бути обґрунтоване новими досвідними можливостями. Наприклад, запропонуємо наступне формулювання: засвоєння «такої-ось» позиції дозволяє зробити наше існування більш відкритим, людиномірним, гнучким, автентичніше витлумаченим; через врахування «таких-ось» характерних рис буття — відкриваються «такі-ось» перспективи.

У прагматично-освітньому контексті важливим є статус мови. У підходах Міда та Дьюї він витлумачується функціонально: мова — не тільки логічний, але і соціальний інструмент; це засіб комунікації, що сприяє можливостям ділитися знанням і його, відтак, колективно вдосконалювати. Освіта і виховання — джерела можливостей для постійної реконструкції досвіду засобом спілкування у контекстах соціальної та індивідуальної перспектив [6, с. 79]. Отже, Мід, цілком послідовно, тлумачить мову і мовлення як соціальні утворення, що слугують соціальним цілям й існують як комунікація [3, с. 181]. У цьому сенсі, інструктування в навчанні варто перевести у площину спілкування, приязної розмови-діалогу. Увага учня, його зосередженість на спілкуванні є «процесом організації свідомості». Індивідуальна свідомість, отож, існує як впізнавання і визнавання свідомості «іншого», «інших». Отже, прагматичний комунікативний чинник є умовою та ознакою ефективної динаміки розвитку інтелекту і, зрештою, освіче-

ності.

Як підсумок у розумінні філософським прагматизмом освітніх за-суд та відповідних їм практик може слугувати переконливе для нашого часу осмислення функціональної специфіки діяльності університету як фундаментального освітнього та соціального інституту [3, с. 190]. Згідно з зазначеними теоретичними настановами Міда, університет повинен зосередитися на з'ясуванні того, чим є культура у практично-комунікативній площині та, спираючись на результати дослідження різноманіття аспектів цієї проблематики, — усіляко стимулювати розвиток провідних культурних рухів, працювати над ефективністю й соціальною корисністю культурної та громадянської динаміки. Університет повинен також формувати й заохочувати знання про способи професійного навчання та впроваджувати їх. Вкрай важливим чинником успішного функціонування університету як соціального інституту є чинник моралі — на практичному й теоретичному рівні. Зрештою, університет є провідним осередком новітньої та ефективної дослідницької діяльності. Університет функціонує «у режимі без наперед заданої цілі», проте як інститут саморефлексивний він чітко встановлює ознаки поступу чи стагнації. Орієнтована на результативність, університетська освіта спирається на постійну самоперевірку і спрямована не на впровадження формалізованих критеріїв, а на конкретні відповіді на принципово актуальне питання: чи знайдені наразі адекватні та своєчасні формулювання і розв'язання виниклих нагальних утруднень.

Література

- [1] *Barrow L.* A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards // *Journal of Science Teacher Education.* — 2006. — Vol. 17. — P. 265-278.
- [2] *Cremin L.* John Dewey and Progressive-Education Movement, 1915–1952 // *The School Review.* — 1959. — Vol. 67, Issue 2. — P. 160-173.
- [3] *Da Silva F.* School and Democracy: A Reassessment of G.H. Mead's Educational Ideas // *Ethics & Politics.* — 2010. — Vol. 12. — P. 181-194.
- [4] *Dewey J.* Creative Democracy — The Task Before Us // *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 14: 1939–1941* [ed. by Jo Ann Boydston]. — Southern Illinois University Press, 1988. — P. 224-230.

- [5] *Dewey J.* Democracy and Education. — A Penn State Electronic Classics Series Publication, 2001.
- [6] *Dewey J.* My Pedagogic Creed // The School Journal. — 1897. — Vol. 14, Issue 3. — P. 77-80.
- [7] *Mead G.H.* The Genesis of the Self and Social Control // International Journal of Ethics. — 1925. — Vol. 35, Issue 3. — P. 251-277.
- [8] *Mead G.H.* The Philosophy of John Dewey // International Journal of Ethics. — 1935. — Vol. 46, Issue 1. — P. 64-81.

Надійшла до редакції 7 червня 2016 р.

Анотація

Оннаш Е.-О. Від Канта до Гегеля або Що таке класична німецька філософія? На історичному матеріалі автор доводить, що рецепція філософських ідей Канта у Німеччині відбувалася опосередковано: через критичні статті К.Л. Рейнгольда та зміст освіти у Тьобінгенській семінарії. У статті обґрунтовується думка про те, що сучасники Канта та більш пізні кантіанці по-різному інтерпретували його погляди, тому ставиться під сумнів послідовність класичної німецької філософії як еволюції поглядів від Канта до Гегеля.

Ключові слова: класична німецька філософія, німецький ідеалізм, І. Кант, К. Рейнгольд, Г. Гегель, Тьобінгенська семінарія

Abstract

Onnasch E.-O. From Kant to Hegel or What is Classic German Philosophy? By involving a broad historical material, the author demonstrates an indirect reception of Kant's philosophical ideas in Germany through C.L. Reingold's critical reviews and the educational content in T übinger Stift. The paper argues that Kant's contemporaries and the later followers of Kant interpreted his views differently, what casts doubts on the idea of a continuous development of classical German philosophy as an evolution from Kant to Hegel.

Keywords: Klassische deutsche Philosophie; Deutscher Idealismus; I. Kant; K. Reinhold; G. Hegel; Tübinger Stift

References

1. [HKA] Schelling F.W.J. Historisch-kritische Ausgabe. Im Auftrag der Schelling-Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften. — Stuttgart : Frommann-Holzboog, 1976.
2. Brecht M. Die Anfänge der idealistischen Philosophie und die Rezeption Kants in Tübingen (1788–1795) // Decker-Hauff, Hansmartin (Hrsg.): 500 Jahre Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Beiträge zur Geschichte der Universität Tübingen 1477–1977. — Tübingen, 1977.
3. Engels F. Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. — Stuttgart : J.H.W. Dietz, 1888.
4. Flatt J.F. Briefe über den moralischen Erkenntnisgrund der Religion überhaupt, und besonders in Beziehung auf die Kantische Philosophie. — Tübingen : J.G. Cottaische Buchhandlung, 1789.

5. Franz M. Johann Friedrich Flatts philosophisch-theologische Auseinandersetzung mit Kant // Ders. (Hrsg.): «... an der Galege der Theologie»? Hölderlins, Hegels und Schellings Philosophiestudium an der Universität Tübingen. Schriften der Hölderlin-Gesellschaft. — Bd. 23/3. — Tübingen : Schriften der Holderlin-Gesellschaft, 2007. — P. 189-222.
6. Hanna R. Kant and the Foundations of Analytic Philosophy. — Oxford : Clarendon press, 2001.
7. Henrich D. Grundlegung aus dem Ich. Untersuchungen zur Vorgeschichte des Idealismus Tübingen-Jena (1790–1794). — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2004.
8. Hölderlin F. Sämtliche Werke und Briefe / Von M. Knaupp (Hrsg.). — Darmst. : Wiss. Buchges., 1992.
9. Immanuel Carl Diez: Briefwechsel und Kantische Schriften. Wissensbegründung in der Glaubenskrise Tübingen-Jena (1790–1792) / D. Henrich (Hrsg.). — Stuttgart : Klett-Cotta, 1997.
10. Jaeschke W. Hegel-Handbuch : Leben, Werk, Schule. — Stuttgart : Metzler, 2005.
11. Onnasch E.-O. Hegel zwischen Fichte und der Tübinger Fichte-Kritik // Krijnen Ch., Heidemann D.H. (Hrsg.) Hegel und die Geschichte der Philosophie. — Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.
12. Rapp G.C. Ueber die moralischen Triebfedern, besonders die der christlichen Religion // Mauchart I.D. (Hrsg.) Allgemeines Repertorium für empirische Psychologie und verwandte Wissenschaften. — Nürnberg, 1792.
13. Redding P. Analytic Philosophy and the Return of Hegelian Thought. — Cambridge : Cambridge University Press, 2007.
14. Reinhold K.L. Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens. — Band 1. — Hamburg : Meiner Felix Verlag GmbH., 2010.
15. Rezensionen zur Kantischen Philosophie 1781–87 / Landau A. (Hrsg.) — Bebra : Landau, 1991.
16. Schröpfer H. Kants Weg in die Öffentlichkeit. Christian Gottfrid Schütz als Wegbereiter der kritischen Philosophie. — Stuttgart : Frommann-Holzboog, 2003.

Анотація

Самчук В.А. Ідеї комунікативної природи освіти у філософському прагматизмі Джорджа Міда і Джона Дьюї

Автор порівнює філософсько-прагматичні моделі Джона Дьюї та Джорджа Міда, підкреслює, що обидва філософи наголошують на комунікативному та освітньому характері соціального досвіду. У статті обґрунтовується ідея, що спілкування, орієнтоване на перспективу, сприяє творчій модифікації поведінкових стратегій та їхній моральній налаштованості.

Ключові слова: континентальна філософія, аналітична філософія, методологія, метафізика, наука.

Abstract

Synnytsya A.S. Ideas of communicative nature of education in philosophical pragmatism of George Mead and John Dewey

The author compares the philosophico-pragmatic models by John Dewey and George Mead, and demonstrates that both philosophers emphasize a communicative and educational character of the social experience. The paper justifies a view that a forward-looking communication promotes creative strategies of behavior-modification and their moral orientation.

Keywords: Pragmatism; philosophy of education; experimental science; democracy; theory of personality; university

References

1. Barrow L. A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards // Journal of Science Teacher Education. — 2006. — Vol. 17. — P. 265-278.
2. Cremin L. John Dewey and Progressive-Education Movement, 1915– 1952 // The School Review. — 1959. — Vol. 67, Issue 2. — P. 160-173.
3. Da Silva F. School and Democracy: A Reassessment of G.H. Mead's Educational Ideas // Ethics & Politics. — 2010. — Vol. 12. — P. 181- 194.

4. Dewey J. Creative Democracy — The Task Before Us // John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 14: 1939–1941 [ed. by Jo Ann Boydston]. — Southern Illinois University Press, 1988. — P. 224-230.
5. Dewey J. Democracy and Education. — A Penn State Electronic Classics Series Publication, 2001.
6. Dewey J. My Pedagogic Creed // The School Journal. — 1897. — Vol. 14, Issue 3. — P. 77-80.
7. Mead G.H. The Genesis of the Self and Social Control // International Journal of Ethics. — 1925. — Vol. 35, Issue 3. — P. 251-277.
8. Mead G.H. The Philosophy of John Dewey // International Journal of Ethics. — 1935. — Vol. 46, Issue 1. — P. 64-81.