Философия образования Дж.Дьюи через призму логики Г.Ф.Гегеля и абдуктивного анализа

Коржуев Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова (Москва, Россия); akorjuev@mail.ru

Икренникова Юлия Борисовна – канд. пед. наук, доцент, Российская государственная академия интеллектуальной собственности (Москва, Россия); ikren@yandex.ru

Шайдуллина Альбина Рафисовна – д-р пед. наук, доцент, Альметьевский государственный технологический университет (Альметьевск, Россия); albina-plus@mail.ru.

Масалимова Альфия Рафисовна – д-р пед. наук, профессор, Казанский федеральный университет (Казань, Россия); alfkazan@mail.ru

Аннотация. *Классическое философское знание, спроецированное в сферу образования, до настоящего времени является интересным объектом обсуждения – как в философском сообществе, так и в педагогических научных кругах, проявляющих интерес к методологическому осмыслению образовательной теории и практики. Особый интерес в связи с этим, представляют диалоги философов образования и логиков, работавших в разные эпохи, – как отображённые в печатных трудах и устных выступлениях, так и заочные, содержание которых конструирует современный исследователь, внимательно вчитываясь в содержание их трудов. Такие экспликации и сопоставления позволяют выявить то, насколько имеющие значимость для сферы образования идеи, рождённые в поздние периоды, «впитали» выводы предшественников, как их трансформировало прошедшее между моментами опубликования время. И конечно, то, как всё отмеченное отображается с точки зрения современного исследователя образования. В связи с этим мы решили обратиться к экспликации следов логики Г. Гегеля в работах американского представителя философии образования Дж. Дьюи. Авторы статьи выявили: а) согласованность подходов двух философов в трактовке категорий анализа и синтеза, а также закона достаточного основания; б) наличие в трудах Дьюи актуальной для современной образовательной сферы концепции критического мышления, базирующейся на понимании рефлексии Гегелем; в) ориентированную на процесс научного поиска в сфере образования прикладную конкретизацию в текстах Дьюи категорий сходства и различия, а также стратегий поиска различного в тождественном и сходного в различном, предложенных Гегелем; г) вытекающие из этого прикладные выводы о дополнительности обозначенных двух стратегий в научном экспериментальном поиске и предостережения пренебрегающим этой дополнительностью исследователям в сфере образования. Приведённая в тексте версия заочного сопоставления и взаимопроникаемости идей мыслителей прошлого предложена как методологический ориентир современного научного диалога, обращённого к поиску истоков различных идей, подходов, концепций и теоретических построений в сфере образования.*

Ключевые слова. *Философия образования, следы идей классиков в трудах последователей, критическое мышление, рефлексия, сходное в различном, различное в сходном.*

Современная теория образования интенсивно развивается, осмысливает философскую канву своих достижений, вписывает их в методологический формат. При этом остается актуальным обращение к наследию классического прошлого, к фундаменту философского знания, проецирующегося в область образования, к той его основе, которая различными способами «впитывается», крити-

чески осмысливается последователями и учениками классиков, служит источником для выдвижения и обоснования ими собственных исследовательских платформ [1; 2]. В таком творческом наследии особую роль играет поиск недостаточно выявленных предшественниками связей между взглядами, идеями, выводами ученых, живших и издававших свои труды в различные эпохи и представлявших идеи научных школ различного направления. Сегодня это часто именуется следами философских учений прошлого в работах «поздних» авторов. Выявление таких следов способствует осознанию учеными палитры взаимосвязей внутри гуманитарной науки, осознанию степени «прорастания» идей предшественников в будущее, более четкому пониманию степени сходства и различия подходов к исследованию одних и тех же феноменов, выдвигаемых идей и выводов. Обнаружение обсуждаемых следов позволяет современникам найти определенные ресурсы преемственности в процессе развития педагогического знания, экстрагировать из философских работ степень аргументационной корректности выводов «поздних» авторов, опирающихся на выводы живших ранее [3–5]. Наконец, нахождение таких следов (не обсуждавшихся ранее в работах аналитиков) позволяет добавить существенные штрихи к научным портретам философов различных эпох. Среди актуальных персоналий, интересных для тематики научных следов, мы нашли имена классика немецкой философии XIX столетия Георга Фридриха Гегеля и американского мыслителя XX века Дж. Дьюи, занимавшегося философией образования [6–10]. Отчасти это было связано с тем обстоятельством, что одним из наставников поступившего в 1882 г. в университет Дж.Хопкинса Джона Дьюи был известный «гегельянец» Дж.Моррис. Содержание работ двух классиков позволяет найти и проанализировать следы философии Гегеля самого разного масштаба и глубины в работах Дж.Дьюи, выявить интересные для современной теории образования и его истории аргументационные и содержательные аспекты.

Атрибутика научного поиска в сфере образования, исследовательские стратегии и рефлексия в работах двух классиков. Мы начнем рассмотрение с авторских версий Дж.Дьюи, которые он выдвигал по поводу важнейших операций научного мышления в принципе и в области исследования образования в частности: анализа и синтеза. Так, предлагая в работе [11] трактовку важнейших мыслительных операций, Дьюи отмечает, что «анализ представляется в виде своего рода разбиения на части, синтез мыслится как своего рода физическое собирание частей, и представляемый в таком виде превращается в тайну. В действительности синтез имеет место там, где мы схватываем отношения фактов из заключения или принцип из фактов. Как анализ является *подчеркиванием*, так синтез – *установлением места*; первый заставляет выдвинуться подчеркнутый факт или свойство, имеющее особое значение; второй дает тому, что избрано, *контекст* или связь с тем, что оно обозначает. Всякое суждение аналитично, поскольку оно заключает в себе распознавание, отделение мелкого от важного, несущественного от того, что приводит к заключению, и оно синтетично, поскольку оставляет в уме объемлющее положение, в котором размещаются избранные факты» [11, с. 175 –176].

В предложенном Дьюи понимании основной пары мыслительных операций при наведении аналитической оптики проявляются следы логики Г.Гегеля. Например, трактовка Гегелем эмпиризма выглядит так: «В опыте эмпиризм пользуется преимущественно формами *анализа*. В восприятии мы имеем многообразное конкретное, определения которого

мы должны разобрать подобно тому, как снимают слои с луковицы. Это расчленение имеет для эмпиризма тот смысл, что мы разъединяем сросшиеся определения, разлагаем их и ничего к ним не прибавляем, кроме субъективной деятельности разложения. Анализ есть переход от непосредственности восприятия к мысли, так как определения, которые совместно содержатся в анализируемом предмете, получают форму всеобщности благодаря тому, что их отделяют друг от друга» [12, с. 241]. Следы воззрений Гегеля проявляются и в трактовке Дж.Дьюи процедуры синтеза: «Анализ приводит к синтезу, между тем, как синтез совершенствует анализ. Если ученик вырастает в понимании обширной и сложной земли и ее положения в пространстве, то он более определенно видит значение привычных местных подробностей. Это тесное взаимодействие между выбором и толкованием того, что выбрано, находится всюду, где рефлексия действует нормально. Отсюда неразумность, попытки восстановить анализ и синтез друг против друга» [5, с. 45].

Дальнейшее рассмотрение сфокусируем на представлении Дьюи своих взглядов о сущности и специфике научного исследовательского процесса. В работе [13] Дьюи отмечает, что «рассуждение оказывает то же действие на возникшее представление решения, как более близкое и подробное рассмотрение на самую проблему. От принятия представления в его первоначальной форме предохраняет более основательное его рассмотрение. Предположения, казавшиеся по первому взгляду возможными, часто оказываются неподходящими и даже печальными, когда выясняются все их последствия… Представления, казавшиеся вначале чуждыми и дикими, часто так изменяются при разработке того, что из них вытекает, что становятся применимыми и плодотворными. Развитие идеи путем рассуждения помогает, по крайней мере, найти посредствующие или промежуточные члены, которые соединяют вместе в постоянное целое, по-видимому, противоположные крайности» [13, с. 230]. Приведенная цитата не требует дополнительных комментариев, и мы считаем, что они вполне корректно проецируются на описание Гегелем категории *сущности* посредством рассмотрения тождества, сходства и различия. В тексте работы [14] Гегель отмечает, что «сущность есть лишь чистое тождество и видимость в самой себе, поскольку она есть относящаяся с собой отрицательность и, следовательно, отталкивание себя от самой себя; она, следовательно, содержит в себе определение различия» [14, с. 78]. Современным языком это выражается примерно так: проникновение в сущность исследуемого феномена или процесса из сферы образования предполагает сложную и изначально не заданную палитру нахождения разнообразных не доступных на уровне эмпирическом *связей* между компонентами этих феноменов и процессов. Одним из важных аспектов этих связей является выявление *степени сходства и различия* наблюдаемого в различных сегментах образования, выявление *меры* схожести и различимости описываемых объектов и феноменов. При этом в приведенной выше цитате Дьюи адресуется к обозначенному Гегелем частичному сходству двух феноменов и к существенному (или к несущественному) различию. Более конкретно, в исследовательском процессе (по Дьюи) бывают ситуации, когда исходный замысел по части механизмов и причин того или иного протекания процесса различается с полученным в эксперименте результатом лишь в деталях, *несущественно* (1); такое различие может содержать компоненты, практически не требующие пересмотра гипотезы, и одновременно такие, которые существенно противоречат исходному замыслу (2); обнаруживаемое

в процессе экспериментальной проверки рабочей гипотезы различие результата и исходного замысла *существенно* и потому требует кардинального пересмотра гипотезы (3). Эта триада в исследованиях в сфере образования проявляется достаточно ярко и повсеместно.

Этим след понимания Гегелем категории *различия* в работах Дьюи не исчерпывается и может быть продолжен такой процедурой, как анализ факторов, влияющих на характер протекания изучаемого процесса. Среди этих факторов можно выделить: а) незначительно различающиеся по степени своего влияния на результат, которыми в первом приближении можно пренебречь; б) факторы, оказывающие доминирующее влияние, *существенно* превышающее влияние остальных; в) факторы, влияние которых сопоставимо с доминирующим, пренебречь которыми нет возможности. Однако цитата из текста Дьюи подчеркивает, что первоначальный статус фактора может в процессе исследования измениться: факторы, казавшиеся малозначимыми, могут *существенно* ее повысить, и наоборот. Эту мысль Дьюи оригинально продолжает в работе [15]: «Людям свойственно стремление охотнее замечать доводы, подтверждающие излюбленное мнение, чем те, которые ему противоречат» [15, с. 121]. Это связано с такими негативными проявлениями в среде исследователей образования, как психологическое давление на партнера по диалогу, силовое продавливание своей точки зрения с использованием нечестных приемов диалога, психологических уловок и других средств давления на оппонента.

Цитируя работы Дьюи, нельзя пройти мимо явно просвечивающейся в них ориентировки на гегелевское толкование рефлексии [16–18]. Поскольку исследовательский процесс отображается Дьюи как выдвижение гипотез и их проверка, то он закономерно сопряжен с *со-мнением* исследователя в правильности той или иной гипотезы, которое в различной степени снимается в процессе научного поиска, обрастает конкретикой. Дьюи отмечает: «Мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть выражено словом “на распутье”. Это положение двойственно, представляет дилемму, предполагает альтернативы… Затруднение или остановка на пути к образованию мнения приводит нас, однако, к размышлению. При такой остановке мы, говоря метафорически, влезаем на дерево; мы стараемся найти точку зрения, откуда могли бы видеть добавочные факты и приобретя более общий взгляд на положение, решить, в каком отношении факты находятся друг к другу. *Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии* [курсив авт.]» [19, с. 232]. Такое понимание явно коррелирует с трактовкой рефлексии и категории *сущность* Гегелем. «Существование есть непосредственное единство рефлексии-в-самое-себя и рефлексии-в-другое. Оно есть потому неопределенное множество существующих как рефлектированных в самое себя и одновременно видимых в другом (in-Anderes-scheinen), которые образуют мир взаимозависимостей и бесконечное сцепление оснований и обосновываемых тезисов… Рефлектирующий рассудок занимается отыскиванием и прослеживанием этих всесторонних отношений» [20, с. 135]. Здесь Гегель предлагает своеобразное сплетение категорий сходства и различия с законом достаточного основания, которое позволяет в исследовательском процессе в сфере образования с максимальной степенью корректности найти степень схожести различаемых объектов и феноменов, а также степень различия сходных, найти то количество оснований (аргументов, фактов, эмпирических данных) для обсуждаемого вывода, которое

могло бы с приемлемой в научных кругах вероятностью признать его достоверность. Как авторскую детализацию идей Дьюи, согласующихся с гегелевскими подходами, мы могли бы предложить необходимость выявления в процессе научного поиска в сфере образования: а) ситуаций преувеличения степени сходства двух объектов или феноменов, неправомерного стирания имеющихся у них различий; б) ситуаций неправомерного преувеличения степени различия двух элементов, игнорирования их сходных черт и особенностей.

Эти корректно «впитанные» Дьюи из работ Гегеля соображения мы считаем необходимым дополнить авторскими примерами. Обратившись к теории и практике образования, мы найдем следующие три клише: обучение исследовательское, обучение проблемное и обучение проектное. Кажущиеся на основе предложенного многими современными авторами стилистического обозначения существенно различающимися, все три образовательных технологии имеют существенную степень сходства. Проблемное обучение имитирует в учебном процессе реальный исследовательский поиск, включающий обозначение противоречия между известным и тем, что на его основе невозможно интерпретировать; постановку проблемы; выдвижение гипотезы; ее теоретическую и опытно-экспериментальную проверку. Проектное обучение во многих компонентах существенно сходно с проблемным и исследовательским, поскольку учебный проект неизбежно содержит все представленные компоненты.

Основанную на гегелевском понимании рефлексии интерпретацию Дьюи продолжает в своих текстах: «Рефлексия перевертывает предмет с разных сторон и при разном освещении, так что не остается незамеченным ничего существенного – почти как перевертывают камень, чтобы посмотреть, какова нижняя сторона и что он покрывает. *Глубокомыслие* на практике значит то же, что заботливое внимание; занять ум предметом значит обратить на него внимание, озаботиться о нем. Говоря о рефлексии, мы естественно употребляем слова *взвесить, обдумать, обсудить* – термины, подразумевающие известное деликатное и добросовестное взвешивание показаний *за* и *против*. Более узкие понятия *испытание, рассмотрение, соображение, просмотр* – термины, подразумевающие ближайшее тщательное исследование. Далее, мыслить означает определенно связать вещи одну с другой. Аналогия с точностью и определенностью математических комбинаций дает нам такие выражения, как рассчитывать, считать, давать отчет. Осторожность, основательность, определенность, точность, правильность, методичное построение – вот черты, отличающие логическое от необдуманного и случайного, с одной стороны, от академичного и формального – с другой» [21, с. 53]. Такое понимание рефлексии Дьюи целесообразно добавить адресацией в его работах к термину «критическое мышление»: «Сущностью критического мышления является *задержанное* суждение, а сущностью этой задержки является исследование природы проблемы, прежде чем приступить к ее решению. Это более, чем что-нибудь другое, превращает простой вывод в вывод проверенный, а представившееся заключение – в доказательство» [22, с. 342]. Здесь будет уместно привести еще одну цитату из работ Дьюи, подчеркивающую природу критического мышления: «Мы говорим: “Постой и подумай!”; так же всякая рефлексия подразумевает в известном пункте приостановку внешних наблюдений и реакций, чтобы идея могла созреть. Размышление, удаление или отвлечение от шумных нападок чувств и от требований внешней деятельности также необходимы на ступени рассуждения как наблюдение и опыт в другие периоды. Метафора переваривания и усвоения, так легко возникающая

в уме по отношению к умственной разработке, крайне поучительна. Молчаливая, непрерывная разработка соображений путем сравнения и взвешивания соперничающих представлений необходима для развития соперничающих и целостных заключений» [23, с. 122–123]. Для ученых из сферы образования это особенно актуально в связи с тем, что недостаточно осмысленные, обоснованные и выверенные теоретические схемы опосредуют методические решения, не позволяющие достигнуть положительных результатов в области обучения и воспитания.

Цитирование текстов Дьюи подтверждает приверженность автора гегелевскому подходу к пониманию природы рефлексии. Это подтверждает и такая выдержка: «Наш прогресс в действительном познании состоит отчасти в открытии чего-то непонятного в том, что прежде считалось установленным как ясный и очевидный факт, а отчасти в пользовании понятиями, полученными прямо без расследования, как средствами овладеть темными, сомнительными и неясными понятиями. Никакой объект не бывает настолько привычным, очевидным и обычным, чтобы не явиться в новом положении проблемой и вызвать размышления чтобы быть понятым. Ни один объект или принцип не является настолько чуждым, страшным или отдаленным, чтобы на нем нельзя было остановиться до тех пор, пока его понятие не станет привычным – появляющимся по первому взгляду без рассуждения. Мы можем прийти к тому, чтобы видеть, воспринимать, узнавать, схватывать, овладевать принципами, законами, абстрактными истинами, то есть понимать их значение самым непосредственным образом» [24, с.348]. Применительно к исследованиям в области образования все отмеченное означает необходимость скрупулезного, всестороннего анализа учеными фрагментов педагогической действительности, а также отказ от поспешных, скоропалительных выводов, способность не обольщаться мнимой простотой объяснения всего происходящего.

Причинный формат в педагогическом познании и индуктивные поиски в работах Дьюи, «пропитанные» идеями Гегеля. Причинно-следственные связи между объектами и феноменами обсуждаются в различных по времени написания текстах Гегеля [17; 18; 20]. В них делается акцент на взаимосвязи причины и взаимодействия, на связях между причиной и случайностью (необходимостью). На основе нашего поиска не удалось найти по этой части прямых цитат работ Гегеля в текстах Дьюи, однако гегелевское трактование процесса формирования научных понятий находит у Дьюи значимую степень «впитывания». Например, такая цитата: «Человеком науки является тот, который знает, что склонен не спешить с заключением и то, что эта поспешность отчасти объясняется известными привычками, которые заставляют его образовывать понятия из встречающихся обстоятельств. Поэтому он должен быть настороже против ошибок, возникающих из его интересов, привычек и ходячих предвзятых мнений» [25, с. 276]. Далее в цитируемом тексте Дьюи предупреждает читателя от выводов на основе слишком поспешного обобщения фактов и придания преувеличенного значения собственным научным и другим предубеждениям. «Отметить факты, точно и подробно описать их отличительные черты, искусственно усилить темные или слабые, искусственно ослабить те, которые так ослепительны и бросаются в глаза, что отвлекают – таковы способы отбора фактов, усиливающие силу представлений и таким образом косвенно руководящие образованием возникающих выводов» [25, с. 277]. Важность всего обозначенного для научной педагогики трудно преувеличить. В последующем изложении от причинного

формата Дьюи плавно переходит к рассмотрению индукции как мощного метода научного исследования. Он приводит пример индуктивного толкования из области медицинской диагностики, когда у обследуемого больного есть основания предполагать в качестве заболевания тиф. При этом Дьюи отмечает, что целесообразно избежать поспешной постановки диагноза со всеми вытекающими лечебными назначениями до тех пор, пока не увеличится запас диагностических данных (включая анамнез) и не повысится степень их достоверности. Спрашивая пациента о его ощущениях, о том, что предшествовало болезни, путем различных манипуляций с использованием медицинского оборудования диагност собирает факты, пациенту неизвестные. Динамика температуры, дыхания, сердечного ритма помогают врачу одновременно увеличить число привлекаемых для диагностики фактов и глубину (точность) исследования. Экстраполируя эти выводы в область научной педагогики, можно переадресовать все изложенное психолого-педагогической диагностике причин педагогической запущенности, проблематике когнитивных барьеров в сознании обучающихся и вытекающих из ее результатов способов преодоления такого негатива.

Выдвигая собственную версию научной индукции, Дьюи подчеркивает, что этот метод основан на результатах наблюдений, накапливающих факты с последующей интерпретацией с целью построения объяснительных теорий, концепций, теоретических схем. При этом представитель прагматического направления философии особо отмечает трудность отбора значимых фактов и отказа от незначимых и среди способов такой «фильтрации» предлагает эксперимент. Дьюи особо подчеркивает, что распространенным для его времени являлось мнение о том, что индуктивный вывод основывается на собирании и сравнении известного числа *сходных* случаев. Он пишет: «В действительности подобное собирание и сравнение является актом последовательного вывода в процессе достижения правильного заключения на почве единичного случая. Если человек по одной пробе зерна делает заключение о свойстве пшеницы всего воза (как целого) – это индукция и при известных обстоятельствах правильная. Другие примеры повторяются просто для того, чтобы она стала более правильной» [25, с. 279]. Говоря современным языком, на основе сходства элементов выборки можно *лишь с определенной вероятностью* сделать тот или иной вывод. В сферу исследований образования это достаточно очевидно проецируется: например, множество выявленных по результатам проверочных срезов ошибок школьников или студентов при решении задач опосредует необходимость фокусирования на них аналитической оптики, поиска сходства на уровне предпосылок (в чем предпосылочно сходны те обучающиеся, которые проявили конкретную несформированность элемента знания или умения). Но таким сюжетом индукция по Дьюи не ограничивается.

Дьюи напоминает, что «черты несходства так же важны, как и черты сходства. В случае различных проб зерна для нас важен факт, что пробы несходны, по крайней мере, в тех частях воза, где они были взяты. Если бы не это несходство, их сходство по качеству не имело бы значения для вывода. Если мы формируем понятия о прорастании семени путем рассмотрения известного числа сходных примеров, то достигнем очень немногого. Но если одно семя положено в чистый песок, другое в глину, третье в пропускную бумагу, то в каждом случае при двух условиях (например, при влаге и без нее) несходные факторы рельефно выдвинут (подтвердят или опровергнут) определенный вывод» [25, с. 280]. Далее Дьюи делает вывод: «Пока наблюдатель не по-

старается добиться настолько резкой разницы в наблюдаемых случаях, насколько позволят обстоятельства, и пока он так же тщательно не отметит различия (как и сходства), он не имеет возможности определить доказательную силу встречающихся фактов» [25, с. 281]. На современном языке в классической логике эти сюжеты именуются методами единственного сходства и единственного различия, и масштабное исследование, использующее научную индукцию, как правило, использует две указанных методики как дополняющие друг друга. Для исследований в области образования, претендующих на выявление причин достижения желаемого педагогического позитива, это очень важно. Например, стартовые условия (уровень сформированности диагностируемого элемента знания или умения в контрольной и экспериментальной группах) должны минимально различаться, а воздействующий фактор (инновационная обучающая методика) в сравнительном выражении в двух обозначенных группах должен различаться как можно более значимо.

В ряде работ Дьюи добавляет цитированные выше фрагменты рекомендациями для ученых уделять особое внимание получаемым в экспериментах отрицательным (неожиданным) результатам. Он ссылается на Ч.Дарвина, писавшего о том, как легко пройти в процессе научного поиска мимо аномалий, противоречащих излюбленному ученым выводу. А также о том, что развил в себе привычку фиксировать в специальных научных дневниках все такие аномалии и тщательно их анализировать. Экспериментальная работа в области образования от таких выбивающихся из ряда подтверждающих замысел результатов избавиться не в состоянии. Потому и отдельный (однократный), и, тем более, повторяющиеся отрицательные «выбросы» требуют скрупулезного исследовательского анализа, коррекции выдвигаемых рабочих гипотез и вытекающих из них обучающих и воспитательных методик.

Все изложенное в данном разделе статьи позволяет утверждать о наличии достаточно весомого «следа» идей Гегеля в текстах Дьюи. Обсуждая в работах [6; 16] тему умозаключений, Гегель уделяет внимание индуктивным выводам, отмечая, что в них единичные субъекты образуют смыкающую середину, а также приводит схематично отображающую индуктивный вывод логическую формулу, подчеркивает неполноту данного метода, заявляет о целесообразности его сопряжения с методом аналогии. И конечно, рассмотрение Дьюи «пропитано» подробно обсужденными Гегелем категориями сходства и различия. Из того, что не было процитировано выше, показательно следующее извлечение: «Когда ставится задача указать какое-либо различие, мы не считаем большим остроумием различение таких предметов, отличие которых друг от друга непосредственно явно. С другой стороны, скажут, что тот, кто умеет сравнивать между собой только близкие предметы, не обнаруживает большого искусства в сравнивании. Мы требуем, следовательно, тождества при различии и различия при тождестве» [6, с. 378]. В ряде своих работ Гегель указывает, что в различных областях знания случается часто так, что задачу научного исследования видят односторонне: а) либо сведение массы различий к тождествам; б) либо нахождение новых различий. В качестве примеров Гегель приводит ситуацию в современной ему химии, стремящейся открыть все новые и новые вещества без попыток должным образом осмыслить аспекты сходства уже известного и нового. С другой стороны, философ отмечает примеры неоправданного стремления к отождествлению: такими примерами явились попытки отождествить природу электричества, процессы пищеварения и ассимиляции

сводятся только к химическим основам. «Хотя новейшую философию в насмешку часто называли философией тождества, как раз эта философия показывает ничтожность абстрагирующегося от различия, чисто рассудочного тождества; правда, она столь же энергично настаивает на том, что мы не должны успокаиваться на одной лишь голой разности, а должны познавать внутреннее единство всего сущего» [6, с. 382]. Для педагогического поиска это актуально в связи с большой степенью разнообразия изучаемых феноменов, с массой оттенков в картинах их проявления – задача выявления и раскрытия этого своеобразия (поиск различий в том, что неправомерно кажется тождественным) становится неотъемлемым атрибутом научного поиска.

Методологический статус поиска следов философии Гегеля в исследованиях по проблемам образования Дьюи. Представленный выше анализ дает основания утверждать, что проведенное преимущественно в логике поиска *сходного в различном* (не исключающего, но использующего в гораздо меньшей степени поиск *различного в тождественном*) исследование показало широкий спектр взаимосвязей идей и выводов философов, живших в разные отрезки времени и представлявших на первый взгляд трудно согласуемые научные школы. Георг Фридрих Гегель представил научному миру множество фундаментальных философских трудов, в которых описал учение о бытии и сознании, а также категории количества и качества, субъективного и объективного, явления и сущности, формы и содержания, тождества и различия. Особое место в этих трудах отводится понятиям логики. Джон Дьюи представлял американскую школу философии образования и в качестве основного понятия философии выдвигал опыт индивида, охватывающий практически все аспекты человеческого бытия. Задачей философии он считал разработку способов реконструкции и трансформации этого опыта. Различные научные теории Дьюи считал инструментами трансформации опыта и в качестве их оценки предлагал критерий практической применимости. Инструменталистская логика Дьюи акцентировала процесс педагогического поиска на выдвижении гипотез и их теоретической и экспериментальной проверке. Выдвижению гипотезы предшествовало осознание исследователем того или иного противоречия между чем-то известным и тем, что с помощью этого известного невозможно объяснить. Далее следовала формулировка научной проблемы, четко очерчивающей найденное противоречие на языке научных терминов. Способом разрешения обозначенной проблемы у Дьюи являлась гипотеза инструментального характера, которая подвергалась экспериментальной проверке. В большинстве случаев такая проверка приводит к трансформации гипотезы, иногда многократной – до тех пор, пока выраженное теоретическое предположение не получит адекватного экспериментального подтверждения. Здесь мы считаем уместным обозначенное в заглавии статьи авторское дополнение: педагогическое исследование на обсуждаемом этапе не сводится только к индуктивным процедурам. Находя ту или иную совокупность фактов из педагогической действительности, осуществляя попытку выявить возможность их отображения в качестве научных фактов, исследователь выдвигает ряд гипотез объяснительного характера. Нет сомнения в том, что степень адекватности объяснения фактов у этих гипотез различается и посредством перебора на некотором этапе выявляется та, которая из имеющихся нескольких достигает большей степени адекватности (степени правдоподобия). Она принимается в качестве финальной, и эта процедура в логике относится к *абдуктивным*.

Обозначив существенное различие концептуальных схем двух философов про-

шлого, мы попытались найти элементы их сходства (пересечения), выявив «следы» учения Гегеля в текстах Дьюи. Безусловно, философа образования Дьюи нельзя назвать теоретическим последователем (или наследником) Гегеля – в его трудах в той или иной степени проявляются и конкретизируются общефилософские максимы предшественника. В части, связанной с интерпретацией Дьюи анализа, синтеза и их взаимосвязей, американский философ в большинстве случаев лишь конкретизирует общефилософские размышления Гегеля, переводит высокий философский слог на более доступный неискушенному читателю инструментальный язык. В большей степени такая конкретизация относится к тем темам творчества Дьюи, которые связаны с выдвижением рабочей гипотезы в процессе научного исследования, связанной со сравнительным анализом роли различных факторов в протекании исследуемого процесса. Здесь получают конструктивное развитие (в логике восхождения к конкретному) представленные в работах Гегеля категории сходства и различия. В формат критического мышления проецируются гегелевские трактовки рефлексии, которые добавляются философом-прагматиком практическими рекомендациями для научного сообщества. Меньшую степень «пропитанности» идеями Гегеля проявляют разработки Дьюи в области индуктивизма, хотя и в этом сегменте гегелевские категории сходства и различия получают иллюстрации для интересных частных случаев.

Заключение. Проведенное аналитическое исследование позволило отобразить в логике нахождения сходного в различном следы учения Гегеля в текстах представителя философии образования начала XX столетия Дж.Дьюи. Несмотря на временную удаленность интервалов научного творчества и принадлежность к различным сегментам гуманитарного знания, в текстах американского мыслителя первой половины XX столетия обнаруживаются следы учения классика немецкой философии XVIII – XIX вв. В связи с этим является знаковой возможность востребования общефилософских идей ранних периодов отдельными областями философии позднего периода (философия образования) и основывающимися на ее выводах прикладными областями научного знания. Это дает основания обозначить в качестве одного из критериев методологической корректности теоретических построений в области образования их сопряженность (или ту или иную степень опосредованности) с философскими концепциями прошлого, естественно, рассматриваемыми через призму современности.

Дата поступления – 19.06.2025

J.Dewey's philosophy of education through the prism of G.F.Hegel's logic and abductive analysis

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, I.M.Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); akorjuev@mail.ru

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Russian State Academy of Intellectual Property (Moscow, Russia); ikren@yandex.ru

Albina R. Shaydullina – Dr. Sci. (Pedagogics), associate professor, Almetyevsk State Oil Institute (Almetyevsk, Russia); albina-plus@mail.ru

Alfiya R. Masalimova – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Kazan Federal University (Kazan, Russia); alfkazan@mail.ru

Abstract. *Classical philosophical knowledge projected into the sphere of education is still an interesting subject of discussions – both in the philosophical community and in pedagogical scientific circles interested in the methodological understanding of educational theories and practices. Of particular interest in this regard are the dialogues of philosophers of education and logicians who worked in different eras. Such dialogues can be reflected in printed works and oral presentations, and in absentia; the content of them is constructed by a modern researcher, carefully reading the content of the works. The explications and comparisons allow us to identify the following points: 1) the extent to which ideas born in later periods, that are significant for the sphere of education, "absorbed" the conclusions of their predecessors, 2) how they were transformed by the time that passed between the moments of publication, 3) how all of the mentioned above is reflected from the point of view of a modern researcher of education. In this regard, the authors decided to turn to the explication of traces of G. Hegel's logic in the works of the American representative of philosophy of education J. Dewey. The authors of the article revealed: a) the consistency of the approaches of the two philosophers in the interpretation of the categories of analysis and synthesis, as well as the law of sufficient reason; b) the presence of a concept of critical thinking (in Dewey's works) that is based on Hegel's understanding of reflection and is relevant to the modern educational sphere; c) an applied specification both of the categories of similarity and difference (in Dewey's texts), oriented towards the process of scientific search in the field of education, and of the strategies for searching for the different in the identical and the similar in the different (proposed by Hegel); d) the resulting applied conclusions about the complementarity of the two designated strategies in scientific experimental search and warnings to researchers in the field of education who neglect this complementarity. The version of the correspondence comparison and interpenetration of the ideas of thinkers of the past given in the article is proposed as a methodological guideline for a modern scientific dialogue aimed at searching for the sources of various ideas, approaches, concepts and theoretical constructions in the field of education.*

Key words. *Philosophy of education, traces of the ideas of the classics in the works of their followers, critical thinking, reflection, similarities in differences, differences in similarities.*

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Москва: Логос, 2001. 161 с. (D'yui D. Rekonstrukciya v filosofii [Reconstruction in philosophy]. Moscow: Logos, 2001. 161 p.).

2. *Дьюи Г.Ф.В.* Свобода и культура. Лондон: Overseas Publications Interchange Ltd, 1968. 193 с. (D'yui G.F.V. Svoboda i kul'tura [Freedom and Culture]. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1968. 193 p.).

3. *Dewey J.* Experience and Education. NY: Kappa Delta Pi, 1998. 181 p.

4. *Dewey J.* The Essential Writings. Vol. 1: Pragmatism, Education. Democracy. Bloomington: Indiana University Press, 1998. 448 p.

5. *Dewey J.* How We Think. Boston: D.C. Heath and Co., 1910. 250 p.

6. *Hegel G.W.F.* The Logic of Hegel. Oxford: Clarendon Press, 1874. 332 p.

7. *Hegel G.W.F.* Lectures on the Philosophy of Religion. Berkeley: University of California Press, 1984. 806 p.

8. *Luqueer F.L.* Hegel as Educator. New York: MacMillan, 1896. 185 p.

9. *Dewey J. Logic.* The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt and Co., 1938. 535 p.

10. *Dewey J.* Leibnizs New Essays Concerning The Human Understanding. Chicago: Scott, Foresman and Co., 1902. 272 p.

11. *Dewey J. E*xperience and Nature. Chicago: Open Court Pub. Co., 1961. 360 с.

12. *Hegel G.W.F.* Lectures on the Philosophy of History. London: Henry G.Bohn, 1872. 477 p.

13. *Dewey J.* The Quest for Certainty. New York: Minton Balch and Co., 1929. 313 p.

14. *Hegel G.W.F.* Philosophy of mind. Oxford: Clarendon Press, 1894. 404 p.

15. *Дьюи Д.* Проблемы человека. М.: Республика, 2003. 493 с. (D'yui D. Problemy cheloveka [Problems of Men]. Moscow: Respublika, 2003. 493 p.).

16. *Гегель Г.Ф.В.* Энциклопедия философских наук. Т. 1: Наука логики / Отв. ред. Е.П.Ситковский. М.: Мысль, 1974. 452 с. (Gegel' G.F.V. Enciklopediya filosofskih nauk. T. 1: Nauka logiki [Encyclopedia of the Philosophical Sciences. Part 1: Science of Logic]. Moscow: Mysl', 1974. 452 p.).

17. *Гегель Г.Ф.В.* Феноменология духа / Отв. ред. М.Ф.Быкова. М.: Наука, 2000. 495 с. (Gegel' G.F.V. Fenomenologiya duha [The Phenomenology of Spirit]. Moscow: Nauka, 2000. 495 p.).

18. *Hegel G.W.F.* Philosophy of fine art. London: G.Bell and sons, ltd., 1920. 401 p.

19. *Dewey J.* Psychology. New York: Harper and Brothers, 1887. 427 p.

20. *Hegel G.W.F., Baillie J.B. T*he Phenomenology of mind. London: G.Allen and Unwin, 1931. 809 p.

21. *Dewey J.* Human Nature and Conduct. New York: Henry Holt and Co., 1922. 336 p.

22. *Дьюи Д.* Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 282 с. (D'yui D. Demokratiya i obrazovanie [Democracy and Education]. Moscow: Pedagogika-Press, 2000. 282 p.).

23. *Dewey J.A.* Common Faith. Yale University Press, 1934. 87 p. 9

24. *Dewey J.* International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: University of Chicago Press, 1939. 67 p.

25. *Archambault R.* John Dewey on Education. Selected Writings. Chicago: University of Chicago Press, 1974. 439 p

Submitted – 19.06.2025