

шансы на жизнь. Но для этого нужно мобилизовать не только весь образовательный потенциал, нужна еще и сильная политическая воля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедев С. А. Философия науки. – М. : Академический Проект, 2006. – 736 с.
2. Гайденок П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 376 с.
3. Моисеев В. И. Философия и методология науки. Жесткий (лапласовский) детерминизм. – [Электронный ресурс]. – URL: http://society.polbu.ru/moiseev_sciencephilo/ch55_i.html.
4. Янчилин В. Л. Неопределенность, гравитация, космос. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
5. Ковешников Е. В., Савченко В. Н. К истории философии и критике программы лапласовского детерминизма // Фундаментальные и прикладные вопросы естествознания : материалы 52-й Всерос. науч. конф. (3 дек. 2009 г.). – Владивосток : ТОВМИ им. С. О. Макарова ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2009. – 220 с.

Принята редакцией: 15.08.2013

УДК 141 + 17 + 316.3/4

КОНЦЕПТ «РОСТА-РАЗВИТИЯ» У ДЬЮИ КАК МЕТОД И РЕЗУЛЬТАТ

М. Н. Кожевникова (Санкт-Петербург)

Концепт «роста-развития» (развития, трактуемого в особом значении «роста») занимает центральное место в философии образования Джона Дьюи (1859 – 1952), в его онтологии, гносеологии, этике, социально-философских принципах. Сам этот факт интерпретировался по-разному и имел разные следствия для теории и практики образования. Но в России, переживающей увлечение проектной образовательной деятельностью, базирующейся на идеях Дьюи, этот концепт не получил еще достаточного внимания. Однако, имея решающее значение для понимания системы этих идей, не обретающих без него ни фундамента, ни глубины, концепт «роста-развития» таит как возможные открытия, так и проблемы. Эти вопросы обсуждаются в рамках статьи и получают оригинальную авторскую интерпретацию.

Ключевые слова: Дьюи, рост, методология, диалектика, цели образования; деятельность; исследование; «Я»; этика, социальное.

© Кожевникова М. Н., 2013

Кожевникова Маргарита Николаевна – кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт педагогического образования и образования взрослых РАО.

E-mail: MargaritaKozh@yandex.ru.

THE CONCEPT OF GROWTH-DEVELOPMENT IN DEWEY'S
PHILOSOPHY OF EDUCATION AS A METHOD AND A RESULT

M. N. Kozhevnikova (St. Petersburg)

The concept of "growth-development" (development, treated in a special sense of "growth") is central in Dewey's philosophy of education, being incorporated in his ontology, epistemology, ethics, and social theory. This fact was interpreted in different ways with different implications for the theory and practice of education. In Russia, fascinated by the project method associated with Dewey's ideas, this concept has not yet received sufficient attention. However, the concept of "growth-development", having critical importance for understanding of these ideas in their depth and foundations, potentially has in itself not only possible insights but also some problems. These issues are discussed in the article and receive original author's interpretation.

Key words: Dewey, growth, methodology, dialectics, aims of education, activities, research, "I", ethics, social.

Рост «роста-развития» в философии Дьюи. Появление темы роста (growth), развития (development) можно заметить, начиная с раннего периода (1882–1898) творчества Дьюи, когда философ стал формулировать отказ от фиксированной цели образования, связывая цель с ростом и развитием, что соответствовало отмечаемой философами [1] тенденции к преодолению метафизики. Анализируемый концепт формировался наряду с другим важнейшим для прагматистов концептом опыта (experience) на пересечении направлений психологии и философии, также характерного для прагматизма в целом. К началу среднего периода (1899–1924) появились «Общие принципы роста» и «Умственное развитие». Тогда же стала складываться связь темы образования с социально-философской проблематикой – сама идея необходимости нового образования как фундамента демократии «носила в воздухе» Америки с середины XIX в. [2]. С другой стороны, интересы Дьюи распространились на этику, и концепция роста-развития получила разработку применительно к нравственности. Наконец, концепт занял свое место в сложившейся системе образовательных идей Дьюи. Показательна статья позднего периода «Education, its nature aims and principles» (опубликована Мичиганским университетом после его смерти в 1965 г.) – это осознанное акцентирование роста-развития как взгляд философа «с вершины» на весь пройденный его мыслью путь, выразившееся в афористических кредо: «Когда говорится, что образование – это развитие, тогда все зависит от того, как понимается развитие. Наш чистый вывод состоит в том, что жизнь – это развитие, а развитие, рост – это жизнь. <...> Сознательная жизнь – это непрерывно продолжающееся начало (всего) заново».

«Демократия и образование» как книга о росте-развитии. Дьюи начинает (гл. I) с позиций «жизни» – фундаментальной категории прагматизма (в значении жизни как действия, по Джеймсу), выражающей, в соотношении с базовой категорией «опыта» (experience), более объективный аспект. Следующая позиция – «обновление» (renewal), это ха-

ра характеристика «жизни», связанная с «непрерывностью» (continuity). Жизнь у Дьюи – самообновляющийся непрерывный процесс в параметрах сообщества. И как логическая «функция» этой формулы появляется образование, социальная составляющая «обновления» (гл. II), осуществляемая через «образовательный рост незрелых членов» группы. Так, все выведение концепта заняло «три шага»: «жизнь» – «обновление» – «рост».

В гл. III–VI Дьюи уточняет концепцию образования как роста-развития через опровержение «ложных» концепций – «направления» и «контроля» (вариантов «направляемого» развития), «подготовки», «раскрытия» (данного), «развития-совершенствования» (способностей до фиксированной цели), «формирования» («встраивания» развиваемых качеств в ученика извне) и др., из которых он в особенности критикует простую отрицательную трактовку незрелости; статичное приспособление к фиксированной среде и понимание привычек как ригидных. В результате ложных концепций в образовании не используются: а) инстинктивные собственные способности детей, б) возможности развивать инициативу в копировании новых ситуаций, в) чрезмерно используются тренинги и другие способы, ведущие к автоматическому умению. В собственном определении образования как роста Дьюи выявляет как важнейшие аспекты условия роста (незрелость учеников – «способность к росту», «зависимость» и «пластичность») и привычки как выражение роста. В итоге формулируемая Дьюи концепция образования – это рост как перестройка или реорганизация, которая «увеличивает смысл опыта» (то есть расширяет восприятие связей и потоков тех действий, в которые вовлечен индивид), осуществляя «незамедлительную цель преобразования качества опыта» и «увеличивая способность к направлению последующего опыта».

Гл. VII определяет критерии идеальной для образования (роста-развития) социальной среды: это демократическое общество. В гл. VIII Дьюи вводит свою специфическую трактовку цели образования: цель не обнаруживается вне образования, объект и вознаграждение образования – сама продолженная способность к образованию. В этом же состоит и рост-развитие, означающий на каждой стадии «прирастающую способность к росту». Так понимаемое образование возможно при включении образовательного предмета в развивающуюся ситуацию, вместо принятия его как изолированного, и при особой позиции обучаемого – не «наблюдателя», а «участника» (гл. X), проявляющего «интерес», который есть «всецелое состояние активного развития» (это комплекс нужд, способностей, предпочтений индивида – динамичный процесс ответа на предъявляемые стимулы). В гл. XI Дьюи соотносит образовательный кумулятивный рост опыта и мышление индивида: мышление само – «развивающий опыт», и оно берет начало тоже в опыте, представляющем развивающийся, незавершенный (требующий решений) процесс. Гл. XII–XXIV посвящены методу: это «осознанно направленное движение реорганизации предметного материала опыта» (принцип роста в приложении к материалу). Наконец, в гл. XXV–XXVI, определяя свою философско-образовательную систему в этических аспектах, Дьюи утверждает само обучение морали как способ развития такого характера учеников, который

не просто был бы способен к конкретным действиям, исходящим из нужд общества, но был бы «заинтересован в непрерывной перенастройке, существенно важной для роста».

«Рост-развитие» в аспекте философии деятельности. Хотя базовым понятием прагматизма является «опыт», для Дьюи «деятельность», понимаемая так же широко, как опыт, оказалась крайне важна. Стремление к самостоятельной деятельности философ трактовал как важнейший человеческий «инстинкт». Этот принцип воплощается в его модели идеальной школы, с «классами-лабораториями» и методом «проектного обучения». С теорией деятельности связана и концепция целей образования Дьюи, в которой преодолевается заданность и отражается специфика концепта «роста»: так, 1) цель не лежит за пределами деятельности, она естественно вырастает из существующих условий (это «переживание», «опыт» наличной проблемы, толкающей искать средства ее разрешения в перестройке ситуации); 2) цели могут быть сформированы в процессе их осуществления, начиная с приблизительного очерка целей, с дальнейшим их прояснением, – в развитии ситуации, с одновременным развитием порядка использования средств; 3) цель всегда направляет выбор видов доступной деятельности и также не бывает закрытой, фиксированной (общей, «высшей»), но репрезентирует рост и «высвобождение» деятельности. И хотя для Аристотеля это воззрение представляло бы порок «бесконечного регресса целей», для Дьюи важнее ввести цель в метод сотрудничества с обучаемыми, исходящий из ситуации, способностей, текущего уровня учеников, и в процесс роста [3].

Концепт «роста-развития» в аспекте познания. «Исследование» (inquiry), основа «деятельностной» гносеологии Дьюи, отвечает тенденции Дьюи рассматривать ситуацию как включенные отношения субъекта («организма», в «натуралистическом гуманизме» Дьюи) со средой. По критическому определению Б. Рассела, само «исследование» в понимании Дьюи не направлено на истину как свою цель (наоборот, на него направлена «истина» как утверждаемое мнение, или «гарантированная утверждаемость»; warranted assertability) и представляет собой попытку «сделать мир более организованным (organic)» – «единым целым», что было обусловлено «частично биологией, частично влиянием на него Гегеля». Рассел расценивал это как не вполне осознанную самим Дьюи «метафизику организма» [4, с. 947] .

Современные исследователи утверждают, что Дьюи изменил для философии картезианскую центрированную позицию и направленность, связав ее с практикой. И в результате «определенность была заменена поиском путей знания <...> а «обретение подлинной реальности» было заменено заботой об улучшении условий жизни» [5], а в образовании – ориентацией на «процесс изучения» как «коммуникативное действие» (при сообщении, «взаимодействии» (transaction) организма со средой, «природой, которая сама есть нечто развивающееся») [6, с. 278]. Эти воззрения Дьюи, достигающие «преодоления отделенной субъективности», создают «трансакционную эпистемологическую перспективу» [5], при которой реальный мир «предлагает» объекты, а не «дает» их, поэтому и сами объекты творятся в процессе исследования как вклю-

ченные в формирующиеся привычки (в дьюианской гносеологии «все чувственные восприятия – привычки, иначе повседневный опыт не имел бы смысла») [7].

Очевидно, что взгляды Дьюи на познание как зависимо преобразующийся в рамках организма–среды процесс (а не фиксированное удостоверение фиксированного объекта) соответствуют идее «роста-развития», мышление же как «развивающий опыт» осуществляется только через «возрастание эффективности в действии»: «статичный, как холодильный шкаф, идеал знания противоположен образовательному развитию» (гл. XII). Это понимание выразилось в известной схеме мышления-исследования: 1) опыт (деятельности, составляющей интерес ученика); 2) проблема; 3) обозрение учеником ситуации на основе информации; 4) предполагаемые решения; 5) их проверка в практике. Примечательно, что в дьюианском продолженном цикле долгосрочного прогресса мышления была усмотрена параллель с концепцией К. Поппера о прогрессе научного мышления «не от идеи к идее», а «от проблемы к еще более глубокой проблеме» [8]. Иначе можно сказать так: поскольку прагматистская «вера» встает на место «знания», для индивидуальных мнений, погрешность которых всегда учитывается, до бесконечности требуется подтверждение, что предполагает и бесконечное развитие как процесс-основу для продвижения познания-исследования.

Концепт «роста-развития» в аспекте концепции Я и этической теории. «Если образование составляет «рост-развитие» в подвижной перестраиваемой системе организма-среды, то что, собственно, развивается?» – такой вопрос можно задать Дьюи. Обычно речь идет о развитии индивида, описываемого в рамках концепции Я. У Дьюи историю разработки концепции Я [1] можно проследить в связи с идеей «роста». В раннем периоде метафизическое определение стало замещаться «рабочей концепцией Я», согласно которой идеальное Я – не просто возможность совершенного и неопределенного Я, но наиболее адекватное понимание и подход индивида к текущей деятельности, а действительное Я – конкретная деятельность, раскрывающая определенные способности. Следствие этой трактовки для этической теории состояло в том, что нравственность выражалась в «отыскании Я в наивысшей и наиполнейшей деятельности, какая только возможна на настоящий момент». Отсутствие внимания у Дьюи к структуре Я делалось возможным, по-видимому, так как не препятствовало решению проблемы нравственного роста. Однако ко времени «Этики» (1908) структура Я была им определена: это организованные элементы («Я-привычки» – комплекс таких сложившихся факторов, что они могут «позаботиться о себе сами», как инстинкты) и неорганизованные, неактуализированные элементы возможностей личности, которые в устремлениях могут быть вновь организованы при трудной перестройке «Я-привычек», производя таким путем роста Я над «Я-привычек». (Значение принципа «роста» для формирования «импульса» мотивационной энергии исследователями Дьюи отмечалось особо [8].) С другой стороны, для самого роста преодоление представляется необходимостью, поэтому наличие трудностей составляет его условие.

В соответствии с этими видами Дьюи различал по наличию сознательности (которую признавал за меньшей частью опыта) «нравственность обычаев» и «рефлексивную нравственность». Теперь «идеальное Я» у Дьюи совпало с «возможностями», а «действительное Я» – с «Я-привычек» [1].

В «Демократии и образовании» Дьюи обнаруживает сам источник роста-развития в «незаверженности Я» (концепт, отличающий Дьюи от других критикуемых им этических теорий «фиксированного Я»), производящей необходимость его «непрерывного формирования выбором действий» (гл. XXVI), что происходит как «настройка» на среду, включающая «ответы» Я на «вызовы», «требования» ситуации, диктующей направление для нравственного роста. Последний же формулировался Дьюи как неотрывный от среды (от всех феноменов как имеющих нравственное значение), то есть как принятие «вызовов»: «нужд и возможностей всех деятелей в данной ситуации», «объективных интересов», «интересов Других». При действии «принципа непрерывности» и «принципа взаимодействия», в результате нравственного роста такого преходящего, историчного, формирующегося Я вырабатываются добродетели и недобродетели как привычки, связанные с пригодной для них средой. Эта интерпретация Я естественно соответствует идее непрерывного роста-развития.

Особенность концепта «роста» в этическом плане современные исследователи Дьюи описывают, в частности, как «строгость», подразумевающую сочетание свободы (импровизационности самовыражения) и «настройки» на необходимую дисциплину, обеспечивающую достижение жизнеспособных целей, что обращает его «инструментальную логику» в «эстетическое видение», при котором опыт (в особенности образовательный опыт) делается искусством. Подобные подходы и методы подразумевают необходимость выстраивания индивидуальных траекторий роста каждого учащегося, что Дьюи понимал как «движущую силу», а не подразделение той или иной конкретной методологии [8].

Наконец, в поздний период Дьюи сначала связал с «Я» характеристики развивающейся во взаимодействии с условиями «индивидуальности»: «спонтанность, несформированность, потенциальность, способность к росту», отвергая идею единого Я, ожидающего быть открытым, и подчеркивая многообразие конфликтующих в Я тенденций и деятельностей, «постепенно и непрерывно объединяющихся» [1]. Позднее Дьюи добавил уточнение о связности в последовательности временных событий и, соответственно, о значении в нравственном плане цельности опыта и поведения Я.

К 1940 г., как утверждают, усилился метафизический элемент в воззрениях Дьюи – в разработанном им концепте «потенциальности» в модели Я, объясняющем сам факт роста [7]. Дьюи, однако, отличал потенциальность «фиксированного Я» и свою потенциальность нефиксированных, неимманентных вероятных способностей и возможностей. Единственно, что имманентно деятелю (Я), по Дьюи, это «способность производить новые последствия» – открытая потенциальность. Но именно это качество и представляет источник роста-развития.

Концепт «роста-развития» в социально-философском аспекте. Принципы социальной философии Дьюи были направлены на демократические идеалы, но имели много более глубокое содержание, чем позднее это ему приписывалось. Дьюи подчеркивал опасность сведения социальных ценностей к узкоэкономическим рамкам и вообще понимал демократическое общество скорее не в связи с определенным типом управления, а в связи с идеей необходимости «развития возможностей», для чего требуется «непрерывная перестройка опыта», увеличивающая «возможность направлять и контролировать свою жизнь», исходя из принципа «подлаживания-настройки» индивида к Другим, к обществу, к среде. (По сути, описанный принцип нравственного роста.) «Активное участие в создании знания – вот, по Дьюи, высшая прерогатива человека (или, если переформулировать, «права человека») и единственное предписание его свободы» [2]. А принципы демократического роста общества подобны принципам роста-развития индивида: зависят от гибкости-пластичности – способности подлаживаться, взаимодействовать, развивая в действии коммуникативное мышление. Такое общество, со своей стороны, обеспечивает непрерывный рост индивидов.

Разные интерпретации концепта «роста-развития» применительно к философии Дьюи. Концепту «роста-развития» Дьюи в целом и в его различных аспектах в мировой и особенно американской философии образования было посвящено немало исследований и даже целые конференции. Какие вопросы выходят на первый план при обсуждении «культурного» концепта? Во-первых, уточняющие само его корректное (заложенное Дьюи) понимание, радикальная открытость которого продолжает вызывать изумление до сих пор. Несколько направлений в исследованиях утвердились как постоянные: связанные с демократическим воспитанием; с теорией нравственного и личностного роста; обращенные к области познания и логики [8]. Важным этапом в анализе концепта роста стало исследование Дж. Поппа в Университете Нью-Йорка относительно эволюционных основ в философии Дьюи.

Эпоха постмодернизма вызвала к жизни новые темы [9]. Так, Дж. Гаррисон затронул аспект роста в связи с темой желаний и эроса в искусстве образования у Дьюи, соотносимых с мудростью. Холистическая природа роста определила исследование Наоко Сайто философии образования Дьюи как натуралистической философии роста. Наконец, последний (и, на первый взгляд, неожиданный) поворот в понимании концепта роста предложил Э. Кэдуэлл, трактовавший его как проблематизацию воплощаемой в деятельности телесности [10].

Вопросы о методе и результате. Для концепции Дьюи специфично понимание «роста-развития» как методологии познания-исследования, как образовательного процесса и как результата образования, – в единстве всех трех. Первые два репрезентируют диалектику методологии Дьюи, сформировавшуюся еще под влиянием Гегеля. Однако давайте рассмотрим, насколько дьюианский концепт «роста-развития» в значении метода (процесса) и результата (цели) будет удовлетворительно использоваться в отношении современных проблем. Существует несколь-

ко проблемных областей, в которых он вызывает вопросы: это 1) проблема возрастающего личностного и социального инфантилизма, которая должна стать, с точки зрения автора, центральной для современной философии образования [11]; 2) активизм как цивилизационная модель, формирующая образование; 3) усиливающийся дефицит «внутреннего» как подоплека антропологического кризиса. Все эти проблемы требуют подробного обсуждения, выходящего за рамки данной статьи. Однако в качестве предварительных можно сделать следующие замечания.

«Рост» как методология акцентирует обычно признаваемую, но недостаточно учитываемую проектную природу целеполагания, с ее невозможностью изначальной определенности даже относительно материального объекта проекта (от лат. *projectum* – «предпосланное», что лежит в сознании «по эту сторону», до действия, а осуществленное в действии – от лат. *object*, «противоустановленный», то есть отнесенный «по ту сторону», после действия). И тем меньшая определенность возможна относительно человека как цели проекта, в частности потому, что сам человек меняется под влиянием целевой детерминации.

Однако «рост» как цель и результат, акцентирующий незрелость, ведет к потере критериев, идеала и нормы зрелости. Но перспектива бесконечно разворачивающегося будущего характерна для взгляда из детства, юности. Ведь зрелость характеризуется выявлением в «бесконечном» горизонта собственной конечности, столкновением начала и конца, бесконечности потенциала с непостоянством, смертью, что и порождает ответственность подлинно взрослого. Дьюи же занимает позицию обращенности к будущему, сводя время к настоящему-будущему (декларирует настоящее, но берет его как неопределенное – в параметрах будущего), и абсолютизирует неопределенность. При этом он отдает пальму первенства «ситуации» (в распределении времен это будущее, с его неопределенностью), а не деятельному субъекту (в распределении времен это определенное настоящее, акцентированное в его определенности на границе с ближайшим прошлым). Деятельный субъект образования, сейчас ставя цель относительно будущего, тем самым и формирует его. Для образования это значит появление идеала и нормы.

Отказ от определмости человека, препятствующий педагогическим инженериям, – принципиальный прорыв философии Дьюи. Но требуется ли для этого, например, отказываться от отождествления живого организма как организма, человека как человека? А если нет, как можно не включить в рассмотрение целей и результатов образования присущую живому в целом и человеку в частности направленность к зрелости?! Активизм как образовательная модель «узаконивается» пониманием Дьюи образования в модусе «высвобождающейся» в росте деятельности. Так игнорируются или даже оказываются исключены из горизонта философско-образовательного рассмотрения потребность обучающегося в периодах покоя и потенциал созерцания, связанного с пассивностью.

А по причине преодоления Дьюи (с первым уровнем отрицания, без гегелевского «снятия») дуальности внешнего и внутреннего, индивида и общества, «отделенной субъективности» (человека как субъекта) в

пользу нерасчлененного единства образовательной ситуации «роста», его усилиями, в частности, была ослаблена старая образовательная идея культивации внутреннего мира человека. В условиях же антропологического кризиса современности именно внутренний мир человека нуждается в защите и культивации, что подразумевает соответствующие актуальные задачи образования.

В свете современных проблем видится, что концепт «роста» как диалектический метод плодотворен и необходим, но в качестве цели и результата образования имеет ряд недостатков. «Рост-развитие», взятый без абсолютизации, с сохранением «равновесия» между общим и единичным, субъектом и средой, прошлым и будущим, дает возможность субъектам образования, оставаясь в настоящем, в качестве деятельных, но субъектно (с позиций «внутреннего») противопоставляющих себя среде участников, вводить отвергаемые Дьюи цели на будущее – и так принимать ответственность за будущее и формировать его.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Cunningham C. A.** The Metaphysics of John Dewey's Conception of the Self // Philosophy of Education 1995. – [Электронный ресурс]. – URL: http://web.archive.org/web/20060507225937/http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/cunningham.html.
2. **Oelkers J.** Remarks on the Conceptualization of John Dewey's Democracy and Education. Lecture for the Annual John Dewey Society Symposium // Society Symposium, AREA, Meeting in Montreal. – 2005. – 20 p. – 11 April.
3. **Suppes P.** The Aims of Education / Philosophy of Education 1995. – Urbana, Illinois : Philosophy of Education Society, 1995. – P. 110–126.
4. **Рассел Б.** История западной философии : в 3 т. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 2001. – Т. 3 / подгот. текста В. В. Целищева. – 992 с.
5. **Connell J.** Reconstructing A Modern Definition of Knowledge: A Comparison of Toulmin and Dewey // Philosophy of Education 1995. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/connell.html.
6. **Biesta Gert J. J.** Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action // Studies in Philosophy and Education. – 1994. – N 3. – P. 273–290.
7. **Rice S.** Dewey's Conception of «Virtue» and its Educational Implications // Philosophy of Education 1996. – Utah : Philosophy of Education Society, 1996. – P. 356–364.
8. **Demetrian G.** Linking Dewey's Logic To His Concept of Growth: A Personal Encounter // Conflicting Paradigms in Adult Literacy Education: In Quest of a U.S. Democratic Politics of Literacy. – Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://profed.brocku.ca/docs/vol3/num2/anum2.htm>.
9. **Reading Dewey:** Interpretations for a postmodern generation. – Indiana : Indiana Univ. Press, 1998. – 396 p.
10. **Caldwell E. A.** Embodiment and agency: The concept of growth in John Dewey's philosophy of education // Thesis Ph.D. – University of Oregon, 2012. – 257 с.
11. **Kozhevnikova M.** «Childish people» and «true adults»: concepts of the educational model / 23rd World Congress of Philosophy, August 4–10, 2013, Athens. – 6 p.

Принята редакцией: 18.07.2013