

11. Ponech T. Definition of Cinema // The Routledge Companion to Philosophy and Film. Routledge, 2008. P. 52–63.
12. Kiwitt P. What Is Cinema in a Digital Age? Divergent Definitions from a Production Perspective // J. of Film and Video. 2012. Vol. 64, № 4. P. 3–22.
13. Prince S. True Lies: Perceptual Realism, Digital Images, and Film Theory // Film Quarterly. 1996. Vol. 49, № 3. P. 27–37.
14. Prince S. The Emergence of Filmic Artifacts: Cinema and Cinematography in the Digital Era // Film Quarterly. 2004. Vol. 57, № 3. P. 24–33.

D. A. Polikarpova
Saint Petersburg State University

NEW APPROACHES TO DEFINITION IN CONTEMPORARY PHILOSOPHY OF ART AND FILM-THEORY

The article is devoted to the definitional approach in Anglo-American philosophy of art and the new American film-theory (post-theory) during last decades. The problem of concepts clarifying has always been one of the leading ones in analytical philosophy. However, after the essentialist and anti-essentialist periods the recent philosophy of art starts to develop new solutions. The author makes an attempt to compare new methods of defining "art" with the definitional framework in modern film-theory, which is based on Anglo-American analytical philosophy rather than the Grand Theory – the leading paradigm for the second half of the XX century. The underlying question of the article deals with the role of the definitional approach in the relationship between theory and its object. According to this framework, new definitions are closer to noticing concept's developments more than fixing the stable notion and giving the correct answer on questions like «What is cinema / film / movie?».

Philosophy of art, film-theory, post-theory, definition, Anglo-American analytical philosophy, cinema, moving images

УДК 19.378

Н. В. Токарев

Русская христианская гуманитарная академия, Санкт-Петербург

ОБЩЕСТВО им. ДЖОНА ДЬЮИ: ОПЫТ РАЦИОНАЛЬНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Работы участников Общества им. Джона Дьюи мало представлены в отечественной традиции философии образования. В статье предпринят анализ работ Б. Бандмана, Г. Броуди, С. МакМуррина и других авторов, который позволяет по-новому оценить вклад американского академического сообщества этой предметной области в процесс осмысления педагогической деятельности. Центральный вопрос «чему следует обучать?» рассматривается в контексте поиска рациональных аргументов в дискуссии, которая продолжается в философии образования уже не одно десятилетие. Вводимое в отечественный научный оборот наследие членов общества позволяет в новом ракурсе увидеть метафизические и моральные доводы в развитии западной философии образования второй половины XX в., оценить преемственность в развитии идей, заложенных основателем философии образования Джоном Дьюи.

Рациональная аргументация, общество им. Джона Дьюи, философия образования, образовательная парадигма

Выбор стратегии развития национальной системы образования является принципиально важным для будущего благополучия страны. В настоящее время есть потребность в фундаментальных образовательных идеях, а их нахождению способствует всесторонний

анализ представлений, уже имеющих некоторую историю и осмысленных в той или иной мере философским и педагогическим сообществом.

Различные направления философии образования не имеют достаточного влияния на образовательное сообщество ни в его установках, ни в практической деятельности, но в то же время часто вступают в конфликты между собой. Такие столкновения не являются окончательными и не приводят к каким-либо результатам, что проявляется в отсутствии приемлемых критериев рациональной дифференциации между образовательными подходами каждой из конфликтующих теорий.

Ключевая задача данного исследования – прояснение значения рациональных критериев в формировании образовательной стратегии. Для реализации этой задачи анализируются работы участников Общества им. Джона Дьюи, в которых проблема выбора между критериями оценки целей, методов и содержания образовательных программ была в числе приоритетных. В американской образовательной среде полувековой давности пикировка концентрировалась в отношениях между метафизическими и формальными критериями, а простого и однозначного решения в пользу ни одного из аргументов найти не удалось.

Показательным примером разработки этой проблемы является книга Бертрама Бандмана «The Place of Reason in Education», в которой автор стремится продемонстрировать актуальность философии образования посредством рассмотрения важного вопроса «чему следует учить?». Его цель состоит в том, чтобы определить, что можно квалифицировать как рациональный аргумент, способный помочь ответить на этот фундаментальный вопрос. Данный источник, впервые вводится в научный оборот отечественной школы философии образования, расширяя поле общественной и профессиональной дискуссии, сопровождающей актуальные реформы в российской высшей и средней школе.

В своем исследовании масштаба и пределов деятельности разума при обращении к вопросам образования Бертрам Бандман пытается найти соответствующие каноны критики, с помощью которых можно оценить образовательный аргумент, исходя из предположения, что вполне допустимо иметь дело с рациональными аргументами, которые используются в споре вокруг образования. Он не навязывает ни одного философского стандарта для создания такой оценки и, хотя предлагает для образования критику метафизических и моральных допущений, не принимает и не отвергает любой другой философский подход или учение в целом.

Читатели, не находящиеся в непосредственном контакте с актуальной академической философией, обнаружат, что некоторые части книги посвящены чисто техническим аспектам формальной философии, а автор стремится сначала, по всей видимости, разрешить вполне очевидные вопросы данной области знания.

Содержание работы может показаться спорным, поскольку ответ на фундаментальный вопрос «чему следует учить?» не излагается в виде конкретных сентенций, но дается комплексно. Это связано с тем, что, даже обладая уверенностью в достаточной аргументации для постулирования собственного мнения, мы продолжаем сталкиваться с вопросами, которые касаются сложной сети взаимосвязей, с проблемой того, что на самом деле не знаем, чему именно стоит обучать. Именно эти непростые проблемы профессор Бандман пытается преодолеть, применяя некоторые из методов современной ему аналитической философии к изучению образования.

Позиция автора проявляется через положение, в котором представления о реальности, накопленные знания и категория блага могут вносить значительные изменения в образователь-

ный процесс. Он настаивает одновременно, что педагогические условия также должны быть удовлетворены: проблематика «действительного узнавания и понимания» субъектом обучения занимает столь же важное место, как и вопрос истинности и ценности преподаваемого знания. Это и другие подобные заключения в работе Бандмана вносят вклад в развитие современной философии образования, возвышают педагогику, доказывая, что ее выводы являются необходимыми и имеют решающее значение для принятия решений в учебном процессе.

Также необходимо отметить, что книга, помещенная в центр данного исследования, не является результатом изолированной работы Бертрама Бандмана. При подготовке текста он обращался за помощью и содействием к коллегам, в первую очередь членам «Комиссии по публикации исследований в области теории образования» Общества им. Джона Дьюи. Автор особо отмечает вклад Роберта Мейсона, Фредерик Эллис, Уорда Меддена и других специалистов, вступивших в дискуссию по уже упомянутым важным вопросам, но практически неизвестных российским исследователям.

Работа представляет собой ценный источник информации, позволяющий по-новому взглянуть на роль метафизических и моральных доводов в развитии западной педагогики XX в., оценить преемственность в развитии идей, заложенных основателем философии образования Джоном Дьюи.

Начальную часть книги профессор Бандман озаглавил как «Дилемма «Большой дискуссии». Название неслучайно, так как в философии образования легче сказать, какие доводы являются неубедительными и почему, чем обозначить аргументы удовлетворительные. Еще большую сложность представляет собой проблема окончательного выбора. Заголовок отсылает нас, кроме того, к обсуждаемой на тот момент работе о школах США «Большая дискуссия». Она открывалась статьей Джеймса Конанта «Ссора между работниками образования» [1].

Приступая к анализу материала, отметим вслед за автором трудности общественной дискуссии по данной теме: «Каждый, кто говорит об образовании, кажется, согласен с тем, что оно несовершенно. Меньшее число людей считают его изначально отрицательным явлением. Но самую незначительную часть составляют те, кто предлагают действенные пути к его улучшению» [2, с. 9].

Неизменными в данном вопросе остаются лишь непрекращающиеся малопродуктивные рассуждения о целях, методах и содержании образовательных программ. Большинство исследователей сходятся во мнении, что противоречия слишком сильны, чтобы прийти к единому решению. Так Сидни Хук отмечает, что «американское образование сегодня характеризуется высокой степенью замешательства, неопределенности и безостановочными жаркими спорами» [3, с. 148]. Не будет преувеличением отметить, что ситуация в нашей стране в настоящее время близка к подобной характеристике, и отчасти наше образование повторяет путь, уже пройденный американскими коллегами.

Применение милитаристских метафор («война в образовании» или «образование под огнем»), акцент на кризисогенности симптомов не покидают публикации философов образования. Многие из них восприимчивы к этой всеобщей «истерии» и передают ее тем, кто только начинает погружаться в суть вопроса. Теодор Брамелд, упоминаемый Бандманом известный философ образования, открывает свою книгу статьей под названием «Время большой дискуссии» и (возможно, чтобы драматизировать социальную функцию философии образования) пишет, что «философия имеет дело с вопросами жизни и смерти» [4, с. 200].

Нас, однако, интересуют не сами доводы, которые каждая сторона приводит, чтобы склонить общественное мнение к предлагаемым мерам и действиям. Цель, которую мы разделяем с профессором Бандманом, – нахождение удовлетворительных критериев выбора между ними.

Он отмечает, что многие ученые зависимы от представления, что окончательную точку по всем рациональным вопросам может ставить обращение к формальной логике. Заманчиво применять точные правила формальной логики к разрозненным и запутанным образовательным доводам, а после выносить вердикт в пользу аргументов, которые поддаются правилам и, соответственно, против остальных. Многие страны и по сей день склоняются к такому решению, особенно те, где регулированием национальной научной сферы заняты представители естественных и математических наук. Они выделяют действительность, обоснованность и строгость аргумента. Аргумент справедлив, когда из основания логически вытекает вывод; предполагается, что из верного и правдивого утверждения не может логически вытекать ложный вывод. Аргумент является недействительным, когда истинные утверждения подразумевают ложное заключение.

Трудности возникают при попытке применить эти определения к философским аргументам об образовании. Довод может быть обоснованным и строгим, но не всегда можно уточнить, проистекал ли он от истинного основания. Кроме того, оценочные суждения, положенные в основание аргументации, как правило, не могут рассматриваться как истинные или ложные.

Профессор Бандман задается вопросом: «В какой степени оценочные доводы в дискуссии об образовании отклоняются от стандартной формы аргументации?». Валидность является критерием для образовательного аргумента в той мере, в какой истинность и ложность его оснований остаются под вопросом. Если предпосылки в валидном доводе истинны – верно и заключение, составляющее аргумент.

Для наглядного представления о сложности подобных испытаний аргументации, приведем пример. Учебный предмет/дисциплина может преподаваться, только если можно оценить полученную отдачу, возможность применения полученных знаний в другой области. Так, изучение латыни не дает существенной отдачи в этом отношении, следовательно, не следует обучать латинскому языку.

Второстепенное начальное утверждение основывается на фактах, а значит, может быть опровергнуто или подтверждено эмпирически. Но главная предпосылка является оценочным суждением и поэтому не может быть истинной или ложной в том же смысле, что и фактическое заявление. Вывод можно охарактеризовать столь же оценочным и, следовательно, он также не является истинным или ложным в эмпирическом смысле. Тогда возникает вопрос: в случае, если одно из вводных условий и сам вывод представляются оценочными суждениями и не являются ни истинными, ни ложными, как можно применять категории обоснованности, валидности или строгой ясности?

Этот пример, показывая недостатки формального логического подхода, вновь возвращает нас к изначальной проблеме – поиску критерия (или набора критериев) для отделения достойных образовательных аргументов от недостаточных и ложных.

После повторного обращения к логическим инструментам анализа Бандман переходит к непосредственному описанию двух значений термина «аргумент». Два смысла, закладываемые в это понятие, можно различать, заключает он. Формальные и логически обоснованные суждения, которые строго направляют рассуждение к конкретному выводу, составляют первое значение. Но помимо них существуют (и могут быть признаны аргументами)

специальные оценочные суждения, которые не намерены направлять к окончательному доводу, но используются для формирования (возможно, неадекватной) интеллектуальной поддержки в принятии решений по фундаментальному вопросу «чему следует обучать?». Следующие диалоги (где *F* – *formal* – формальный аргумент, а *E* – *evaluative* – оценочный) помогут сделать различие этих двух типов аргументации нагляднее:

*F*₁: 1. *A* старше, чем *B*.

2. *B* старше, чем *C*.

3. Следовательно, *A* старше, чем *C*.

*F*₂: Да, 1 и 2 верны, но я сомневаюсь в 3.

*F*₁: Все, что мне остается – игнорировать твоё замечание.

*E*₁: Изучение дисциплины *X* не дает возможности применения полученных знаний в другой области. Следовательно – дисциплина *X* не должна преподаваться.

*E*₂: Это так, но есть другие причины, перекрывающие этот недостаток. Например, причины *Y* и *Z*.

*E*₁: Все, что мне остается – игнорировать твоё замечание.

Диалоги существенно отличаются: во втором случае последний ответ *E*₁ совершенно неуместен. Это происходит потому, что оценочный аргумент рассматривается как формальный. Заключение же формального аргумента не является дискуссионным, это не вопрос мнения, но и эмпирические аргументы опираются не только на суждения и личное мнение участника дискуссии. Бандман справедливо замечает: «Для того чтобы отрицать, что фториды помогают предотвратить развитие кариеса или утверждать, что существует значительная возможность применения полученных знаний в другой области при заучивании латинских глаголов, необходимо быть достаточно непросвещенным». Несмотря на это, образовательные дискуссии часто проходят без пристального внимания к соответствующим фактическим данным.

Важным моментом исследования является систематизация метафизических и моральных барьеров на пути рациональной аргументации к разрешению вопроса «чему нужно обучать?».

Обратимся к примерам вопросов из работы Гарри Броуди «Building a Philosophy of Education»:

1. Существуют ли какие-либо истины о мире, человеке или благе, которые являются универсальными, вечными и действуют при этом для всех людей и во всех обстоятельствах?

2. Если это так, то не они ли должны составлять основу для базовой утвержденной учебной программы?

3. Или все эти разговоры об истинах (и вечных ценностях) лишь миражи?

4. Является ли истина относительной, как погода или предубеждения и суеверия наших предков?

5. Если это так, то не новая ли модель школы, направленная на поиск индивидуальной истины и своих собственных установок, кажется логичной и разумной альтернативой традиционному образованию?

Проблема заключается в том, что единственный ответ на такие вопросы, как: «есть ли какие-либо вечные истины?», «не они ли должны составлять основу для главной утвержденной учебной программы?», «или все эти разговоры об истине лишь миражи?» невозможен [5, с. 3]. Какой тип аргумента уместно здесь использовать? Если один человек говорит *X*, а другой говорит *Y*, кто из них прав?

Бертрам Бандман предлагает рассмотреть один из путей аргументации для вопросов метафизического характера, стремясь придать метафизическим положениям формальный вид.

Этот путь – введение определений, использование дефиниций, дающих концептуальное разъяснение сложным и комплексным терминам или выражениям. Раскладываются на составляющие и подвергаются расшифровке такие термины, как «религия», «образование» и «обучение», «опыт», «разум» и «рассудок»; выражения «логический порядок познания», «удовлетворение потребностей молодежи», или «равные возможности для получения образования».

Важную роль, в случае использования этого метода, играет контекст: можно, например, вводить концептуальное разъяснение термина «религия», которое предназначено строго для дискуссии о том, стоит ли преподавать соответствующую дисциплину богословского характера. Это поможет участникам переговоров разграничить, к примеру, религиоведение и катехизацию, а значит, сделает дискуссию более конструктивной.

Однако стремление отвечать на подобные вопросы в интересующей нас сфере уточнением понятий имеет и слабые стороны и скрытые недостатки. Дело в том, что неотъемлемой частью этого метода является ограничение: смещение метафизического довода к концептуальному анализу может прояснять вопрос, но не приближать к его урегулированию. В философии образования основной вопрос чаще всего остается неразрешенным и после концептуальных уточнений, например, «какие именно из многообразия конкурирующих педагогических приемов должны быть приняты к использованию?». Даже подробно разобрав каждый из терминов в этом вопросе, мы не приблизимся к ответу на него. Поэтому стоит признать, что, несмотря на важность дефиниции, этот метод малопригоден для вопросов философии образования, которые в большинстве своем имеют метафизический характер.

Помимо опытов по использованию метафизических аргументов в сфере образования с помощью внесения комплексов определений, попытки урегулировать эту проблему совершались еще более широко через целые системы убеждений и учения, такие как реализм, идеализм, томизм, марксизм, когда подход выводился напрямую из соответствующей учению позиции.

Уже упомянутый исследователь Гарри Бруди отмечал, что при работе с конструктивным подходом, проблемы образования поднимаются последовательно, пока, наконец, они не доходят до метафизического предела, за которым невозможно использование рациональных средств урегулирования нерешенных вопросов данной области. Сам Бруди, в своих работах использовал именно этот путь, отмечая, что «когда мы ищем ответы на ряд вопросов в образовании, становится ясно, что мы вынуждены прибегать к представлениям о реальности, о знании, о доброте, о красоте. Наши индивидуальные взгляды по этим широким понятиям определяют в конечном счете и наш выбор в практических вопросах» [6, с. 21]. Отметим, что такой подход имеет распространение в среде теоретиков образования, но редко применяется на практике.

Одной из трудностей в обращении к метафизическим убеждениям является появление в конечном итоге доводов поддерживающих высказывание, но не производящих напрямую логичный вывод. Именно поэтому многие участники реальных дискуссий по вопросам образования апеллируют не к метафизике, а к морали, так как зачастую оправдать некоторые воззрения представляется возможным лишь с позиций нравственности: «несхватываемость» формальными критериями метафизических положений привела к частичному замещению их моральными.

Несложно, к примеру, связать моральные убеждения с составлением проекта учебного плана. Практическое образование имеет в обществе конкретное предназначение, которому служит. Не всегда четко сформулированное понятие «культура» зачастую используется для

установления конечных целей образовательного процесса. Вопрос заключается лишь в том, какие именно культурные ценности определяют в итоге цели образования?

Кроме того, обращение к доводам морали, как и предыдущие варианты, может приводить к неочевидным выводам. Приведем пример:

- хорошие привычки (добродетели) одинаковы для всех людей;
- образование должно быть направлено на формирование хороших привычек.

Таким образом, образование должно быть направлено на одни и те же цели для всех людей.

Чтобы избежать подобных умозаключений, не стоит упускать принципа «ни один императивный довод не может логически проистекать из набора условий, которые не содержат, по меньшей мере, одной безотлагательной истины».

Обратимся далее к вопросам значимости и роли метафизических и моральных доводов в философии образования.

Стерлинг МакМуррин утверждал, что «метафизика в принципе не имеет отношения к образованию и ошибочно думать, что образовательные теории могут и должны быть выведены из метафизических оснований и допущений» [7, с. 74]. Но далеко не все исследователи поддерживают столь бескомпромиссный подход, полагая, что полное исключение метафизики невозможно в этом вопросе.

Метафизические положения можно разделить на две категории. Первые не имеют связи с вопросами образования. Среди них: первичность духовной формы существования, универсалии и абстракции, а также наличие сверхъестественных качеств (например, великодушие). Вторая категория может быть взаимоувязана с педагогикой и образованием в более широком смысле. Здесь стоит выделить врожденность отдельных знаний и навыков, божественное присутствие в мире, бессмертие души и зависимость нашей будущей жизни от текущих поступков.

Чтобы раскрыть это положение, приведем пример. Рассмотрим теистическое убеждение, что существует Бог, определенный в традиционном иудео-христианском представлении. Сомнительно, что взяв это убеждение только само по себе, можно логически сделать какие-либо выводы, как и чему стоит обучать. Если же оно будет принято вместе с другими установками либо морального, либо этического рода возможно появление конкретного вывода. Например, если добавить предпосылки, что этому Богу должно повиноваться или, что Он есть предел всех человеческих устремлений, может следовать логически, что мы должны принять послушание Ему или общение с Ним как цель образования.

Заклучения атеистического толка также могут опираться на вопросы морали, но отвергая метафизические основания. Идея христианского Бога ложна или является вымыслом. Целью образования не должно быть послушание ложным идеям, поэтому не стоит прививать идею служения христианскому Богу в качестве цели образования.

Возвращаясь к вопросу поиска ответов через обращение к философским концепциям и учениям, приведем слова Отанела Смитта: «Любая философская система будет включать в себя картину человека и общества. В той степени, насколько это связано с природой человека, его развитием и судьбой, такая система неизбежно будет иметь значение для образования человека. Изложенные и структурированные пересечения системы с этими аспектами человеческой жизни можно назвать философией образования» [7].

Однако вновь оценивая преимущества и недостатки этих родственных подходов, стоит заключить, что метафизические вопросы мало востребованы у практиков сферы образования. Метафизические аргументы часто могут показаться слишком абстрактными и

сложными, слишком далекими от педагогики или даже неразрешимыми, а значит, не представляющими профессионального интереса. Сам Бандман отказывается игнорировать положения метафизического содержания, но не готов принять их полностью.

Есть те, кто видит особую значимость моральных аргументов для образования и предпочел бы попытаться выработать устойчивую зависимость между моралью и образованием, чем идти по пути связи между метафизикой и образованием. Вопросы морали вплетены в структуру повседневности, касаются всех аспектов человеческих взаимоотношений, которые являются фундаментом образования. Нравственные дилеммы нуждаются, как правило, в скорейшем разрешении, чего нельзя сказать о проблемах метафизики.

Затруднение, сопровождающее разрешение ключевых вопросов философии образования, стало центром, вокруг которого развивалось рассуждение на протяжении всей дискуссии, что нашло отражение в работах участников Общества им. Джона Дьюи. Суть этого затруднения – отсутствие рациональных канонов критики для оценки философских аргументов в образовании. Это отсутствие допускает возникновение ситуации, в которой участники диалога могут приходить к различным выводам, имея одинаковые предпосылки, и другие неконструктивные явления.

Попытка применить каноны критики, взятые из математики или естественных наук, как убеждает нас примерами Бертрам Бандман, не является действенным способом оценки аргументации в данной области, потому что правила и структуры в этих дисциплинах слишком ограничены, чтобы применяться к критике образовательных аргументов. Автору представляется продуктивным, если такие критерии действительно будут найдены. В этом случае появится возможность оценить образовательные аргументы, а значит найти оптимальные пути развития образования и прекратить затянувшиеся дебаты по этому вопросу.

Среди рассмотренных в рамках исследования методов помимо обращения к формальной логике стоит выделить: использование правоведческого подхода с обязательным финальным вынесением вердикта; эмпирический подход, предусматривающий предоставление определенных доказательств; другие пути, подробное перечисление которых затруднительно в рамках краткой обзорной статьи.

Основным же итогом, результатом размышлений автора, стало доказательство невозможности, даже при самом строгом подходе, исключить из доводов и аргументов метафизическую и моральную составляющие. Бандман занимает примирительную позицию относительно формальных и морально-метафизических принципов, что свидетельствует о необходимости установления баланса между ними в реальном образовательном процессе.

Работы американских исследователей второй половины прошлого века, представленные в данной работе, а также опыт построения системы критериев для разрешения ключевых противоречий, представляют значительный интерес в контексте современной ситуации в отечественном образовании. В нашей стране в аналогичный период также наблюдалась попытка осуществления окончательного разрыва с критериями морали и метафизической аргументацией и, подобно проектам заокеанских коллег, она не оправдала возложенных ожиданий. В этой связи представляется закономерной дальнейшая проработка этого феномена в формате компаративного и структурно-типологического анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Conant J. B. The Education of American Teachers. New York: McGraw-Hill, 1963. 277 p.
2. Bandman B. The Place of Reason in Education. Ohio State University Press, 1967. 232 p.
3. Hook S. The Scope of Philosophy of Education. Harvard Educational Review XXVI, 1956. 215 p.
4. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education. New York: Dryden Press, 1956. 377 p.
5. Broudy H. Building a Philosophy of Education. New York: Prentice-Hall, 1961. 128 p.
6. Broudy H. A Classical Realist's View of Education. New York: John Wiley, 1961. 148 p.
7. Frankena W. McMurrin and Smith on the Philosophy of Education. New York: American Philosophical Association Eastern Division Meeting, 1962. 125 p.

N. V. Tokarev

Russian Christian Academy for the Humanities, St. Petersburg

JOHN DEWEY SOCIETY, RATIONAL ARGUMENTS IN PHILOSOPHY OF EDUCATION

The scientific articles written by the John Dewey Society members are poorly presented in Russian tradition of studying the philosophy of education. This article allows to re-evaluate the contribution of the American academic community in the process of teaching comprehension by the example of a detailed analysis of scientific works of Bertram Bandman, Harry Broudy, Sterling McMurrin et al. The core question «What should be taught?» is considered in the context of the search for rational arguments in the discussion, which lasts in the philosophy of education for decades. The heritage of the John Dewey Society members introduced into the Russian scientific circulation allows us to take a fresh view at the role of metaphysical and moral arguments in the development of Western pedagogical tradition of the 20th century.

Rational arguments, John Dewey Society, philosophy of education, educational paradigm
