

Кугай Александр Иванович

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Д.Г. МИДА

Аннотация: среди классических произведений, связанных с философией образования особое, место занимают работы Джорджа Герберта Мида. Мид обращает внимание на то, что мы обычно подходим к образованию с точностью до наоборот, фокусируясь, даже в ранние годы, на оценке и ранжировании детей по индивидуальному выполнению задач. Мы также делаем цели взрослых центральными, разбивая взрослые понимания на фрагменты, которые дети усваивают по частям, не имея смысла. Мид предполагает, что эти приоритеты следует поменять местами. Мы должны начать с простых социальных видов деятельности, таких как игра, которая подразумевает общие действия или простое разделение ролей. Мы также должны начать с акцента на социально-эмоциональном комфорте и связях, а не на интеллектуальной деятельности, постепенно переходя к более автономным и интеллектуально-ориентированным видам деятельности.

Ключевые слова: Джордж Герберт Мид, философия образования, социальный смысл, стадии развития ребенка, социально-эмоциональный комфорт.

Abstract: among the classic works on the philosophy of education, the work of George Herbert Mead occupies a special place. Mead points out that we usually approach education in reverse, focusing, even in the early years, on assessing and ranking children on their individual performance. We also make adult goals central, breaking adult understandings into fragments that children absorb piecemeal, without meaning. Mead suggests that these priorities should be reversed. We should begin with simple social activities, such as play, which involves shared activities or simple division of roles. We should also begin with an emphasis on social-emotional comfort and connection rather than intellectual activity, gradually moving to more autonomous and intellectually oriented activities.

Keywords: *George Herbert Mead, philosophy of education, social meaning, stages of child development, social-emotional comfort.*

Введение

Среди классических произведений, которые могут быть полезны сегодня, в ряду знаменитых прагматиков, таких как К. С. Пирс, Уильям Джеймс, Джон Дьюи, особое место занимает Джордж Герберт Мид.

До недавнего времени мало кто знал, что Мид не только преподавал философию образования, но и оставил после себя обширные лекционные заметки для курса. Они томились в ящике стола в Чикагском университете, пока их не обнаружили два внимательных европейских ученых, Герт Биеста и Даниэль Трелер, которые опубликовали их под названием «Философия образования» [6] Поскольку эта книга классическая (в смысле работы мыслителя, имеющего непрерходящее значение), эта книга выбрана в качестве «классики» для обзора в этой статье.

Социальность

Мид сформулировал принцип «социальности», который он считал центральным в своей работе [9]. Он определил социальность как «способность быть несколькими вещами одновременно» [7, с. 49] Это обманчиво простая концепция. Я и отец, и сын. У меня есть способность быть обоими, хотя мое поведение может выражать либо одну, либо другую роль в разное время. Мне не нужно решать, кем из двух я на самом деле являюсь, потому что я на самом деле являюсь обоими.

Хотя социальность кажется очевидной при рассмотрении социальных ролей, Мид расширил концепцию, включив в нее все. По его словам, все во вселенной обладает социальностью. Например, свет может быть, как частицей, так и волной, что дает ему две, казалось бы, противоречивые формы одновременно. Он становится одной или другой, когда мы обнаруживаем его с помощью экспериментального аппарата. В результате наша попытка обнаружить его значение помогает определить это значение.

Мид использовал концепцию социальности для обоснования своей теории эмерджентной эволюции. Подход Мида подчеркнул, как эволюция изменяет саму природу. Например, до того, как эволюционировали организмы, которые питаются, не было «пищи», потому что ничто не могло выполнять эту функцию. Точно так же не было «объектов», собственно говоря, до того, как эволюционировали организмы с проприоцептивными и манипулятивными органами. Это не значит, что ничего не существовало, но ничто не могло функционировать как объект действия организма, поскольку это подразумевает восприятие на расстоянии и манипулирование для достижения некоторого предпочтительного завершения. Эволюция людей привела к появлению другого набора объектов, которых никогда не было раньше, таких как слова. Мид считал, что эволюция строится не просто на себе – хотя это верно – но и в том, что вновь возникающие объекты и функции изменяют контекст, из которого они возникают. Эволюция – это не просто что-то, происходящее в природе; сама природа развивается.

Такая точка зрения привела Мида к разработке уникальной концепции истории. В его «философии настоящего» «прошлое» – это последовательность событий, которая приводит к формированию настоящего [7]. Это то, что означает «прошлое» с pragматической точки зрения. Но если нынешние процессы приводят к формированию нового объекта, который не соответствует предыдущей модели развития, то само «прошлое» изменяется. Старое прошлое больше не ведет к новому настоящему, поэтому оно должно быть «прошлым» какого-то другого настоящего. Поэтические гении, он возникают для того, чтобы отменить прошлое и отказаться от всей истории. Гений подобен новому событию, которое ломает старую модель, направляя события в новом направлении. Рассматривая историю таким образом, Мид не говорил, что прошлое – это просто субъективная конструкция. Скорее, истинное принятие эволюционного взгляда означает, что события могут изменить все направление, в котором все движется, весь набор будущих возможностей. Если серьезно относиться к эволюции, то вещи не предопределены прошлым и не направлены на определенное будущее. Будущее и его прошлое вырабатываются в неопределенных случайностях настоящего.

Психология действия

Ключ к разработке натуралистического, но нередукционистского описания разума – перейти от животного к человеческому интеллекту. Как можно объяснить возникновение человеческого рефлексивного мышления из более простого поведения неязыковых животных, не сводя человеческое мышление к мышлению крысы или голубя? И как дети, во многом похожие на других животных, становятся рефлексивными, самосознательными взрослыми? Психологи времен Мида не смогли объяснить эти переходы. Бихевиористы, такие как Джон Уотсон, превратили человеческую психологию в форму психологии животных, сделав невозможным понимание «высших» человеческих процессов. Интроспекционисты, такие как те, кто постулирует внутреннее эго, осуществляющее мышление, могли описать рефлексивное мышление, но не могли объяснить, откуда оно или действия внутреннего эго взялись. Мид стремился избежать обоих ограничений, приняв подход, который он назвал формой «социального бихевиоризма», хотя он был осторожен, чтобы дистанцироваться от позитivistской версии бихевиоризма [8]

Центральным понятием в описании Мида был акт. Как отмечает А. Рек: «Действие является ключом к «конструктивному прагматизму Мида» [12, с. 90], фактически, «Мид считал акт конечным фактом существования» Это удивительное утверждение становится понятным, если отметить, что поскольку все, что мы делаем, является актом – по крайней мере, все, кроме случайного падения или спазматических движений – все, что мы можем испытать, узнать, сделать или оценить, должно играть определенную роль в акте.

При разработке концепции акта Мид опирался на взгляд Дьюи как на «сенсомоторную координацию» [4]. В отличие от общепринятой концепции стимула и реакции как сенсорных и моторных событий, Дьюи рассматривал акт как регулируемый обратной связью процесс, имеющий как сенсорные, так и моторные аспекты. Например, воспринимая чашку кофе, я поворачиваю голову и фокусирую глаза. Видение ее включает в себя как движение, так и ощущение, а не

только ощущение. Когда я тянусь к чашке, моя рука руководствуется визуальным входом и ее ощущением, когда я ее хватаю. Мое дотягивание – это не просто моторный рывок.

Эта концепция акта ясно показывает, что акты развиваются с течением времени [3]. Акт – это «текущее событие», как выразился Мид, а не дискретный рывок [9, с. 364]. Для успешного развития акта более ранние фазы должны подготовить путь для последующих, пока акт не будет завершен. Чтобы схватить чашку кофе, я должен сначала определить ее местонахождение, причем мой акт определения местонахождения должен быть скоординирован с началом моего акта достижения. Тот факт, что акт развивается с течением времени, имеет решающее значение для понимания социального поведения, утверждал Мид, поскольку, если акты развиваются, животные могут научиться реагировать на ранние фазы актов друг друга до того, как они полностью завершатся. Это дает им возможность реагировать на то, что сделает другой, не предполагая дара пророчества или самосознательной теории поведения другого.

Мид назвал подготовительные фазы акта, которые функционируют как сигналы другому организму о предстоящем завершённом акте, «жестами» [8, с. 76] Начало пристального взгляда льва на антилопу может быть жестом, побуждающим антилопу бежать. Подготовка антилопы к бегу может быть жестом для льва, в свою очередь, побуждающим его начать преследование. Если каждый научится реагировать на начало акта другого так же, как на предстоящее завершённое действие, то каждый будет реагировать так, как будто он понимает значение жеста другого. Это, по-видимому, значимое взаимодействие может происходить, даже если ни одно из животных не осознаёт значения сигналов, на которые оно реагирует. Организмы, которые реагируют друг на друга таким образом, участвуют в том, что Мид назвал «разговором жестов». Они бессознательно реагируют на ранние действия друг друга, как будто знают, что они имеют в виду, подобно двум боксерам, которые делают ложные выпады и контратаки, блокируя ожидаемые удары привычным образом, прежде чем кто-либо из них нанесет полноценный удар.

Разговор жестами был важен для Мида, потому что он является источником социального смысла. Как выразился Мид: «Значение возникает и лежит в области отношения между жестом данного человеческого организма и последующим поведением этого организма, как указано другому человеческому организму этим жестом. Другими словами, отношение между стимулом – как жестом – и более поздними фазами социального акта, ранней фазой которого он является, составляет область, в которой возникает и существует значение. Значение, таким образом, является развитием чего-то объективно существующего как отношение между определенными фазами социального акта; это не психическое дополнение к этому акту [или] – «идея», как это традиционно понимается» [13, с. 178–179].

Если взгляд льва заставляет антилопу бежать, а начало бега антилопы заставляет льва начать преследование, то взгляд льва означал «преследование» в их социальном взаимодействии. Он функционировал как сигнал о том, что вот-вот начнется совместно спланированная погоня.

Этот подход к значению выводит его из сферы субъективного или внутреннего, помещая его в само социальное поведение. Миду в разработке этого анализа значения помогла триадическая концепция знаков Пирса [11]. В более привычной диадической концепции есть знак и его значение, означающее и означаемое. Взгляд льва «означает», что он собирается преследовать. Однако на практике это неадекватно, поскольку знак может означать много разных вещей (вспомним концепцию социальности), приобретая определенное значение только тогда, когда он «интерпретируется» реакцией организма. На практике знаковые отношения включают в себя минимум три взаимосвязанных события: знак, интерпретирующий ответ со стороны организма и значение знака, интерпретируемое этой реакцией. Как выразился Мид: Жест одного организма, результат социального акта, в котором жест является ранней фазой [т. е. его значение], и реакция другого организма на жест [т. е. интерпретирующая реакция], являются релятами в тройном... и это тройственное отношение составляет матрицу, внутри которой возникает значение.

Поскольку для придания сигналу смысла требуются три взаимосвязанных события, смысл поведения одного животного в их взаимодействии включает взаимодействие действий обоих животных. Поведение одного организма может предполагать смысл (неявный или привычный), служа стимулом для ответа другого, но требуется завершение действия первого организма, чтобы подтвердить неявную интерпретацию второго. Если антилопа начинает бежать в ответ на то, что лев начал пристально смотреть, то этот взгляд неявно интерпретируется антилопой как означающий «преследование», но если лев не принимается за преследование, эта неявная интерпретация не подтверждается. Антилопа играет роль в определении смысла взгляда льва, так же как лев играет роль в подтверждении или опровержении интерпретации антилопы. Социальный смысл совместно конструируется, а не дается независимо от взаимодействия или определяется односторонне реакцией одного организма. Приняв интерактивный подход к социальному смыслу, Мид умело избежал как детерминистских, так и волюнтаристских крайностей, точно так же, как его акцент на эволюции как на возникающем процессе позволил ему избежать материалистических и идеалистических крайностей в эволюционной теории.

Рефлексивное мышление

Разговор жестов был важен для Мида по другой причине, поскольку он также является матрицей, из которой возникает рефлексивная мысль. Это была ключевая концепция, позволяющая ему объяснить, как рефлексивная мысль может возникнуть из более простых форм взаимодействия, таких как взаимодействие нерефлексивных животных.

Переход от взаимодействия с животными к человеческому концептуально прост, если рассматривать рефлексивное мышление как интернализованный (или автономный) разговор жестов. Чтобы разработать ход в игре, например, в шахматах, человек представляет себе начальный ход, реагирует на значение этого хода так, как это сделал бы противник, реагирует на значение ответа противника и так далее, пока не будет найдена последовательность, которая завер-

шится желаемым образом. Рефлексивное мышление – это «разговор жестов», который человек ведет с самим собой, в котором он принимает разные роли или перспективы в разные моменты времени.

Эта концепция рассматривает рефлексивное мышление как изначально социальное. Оно социально в том смысле, что индивидуум становится способным реагировать на свое собственное поведение так, как это сделал бы другой. Чтобы сделать это, нужно взять на себя роль другого, приняв его отношение к своему собственному поступку, затем свое отношение к его поступку и так далее. Когда этот процесс интернализуется или становится автономным, человек может мыслить рефлексивно, «рефлексивный» аспект этой концепции вытекает из представления о том, что смысл его действий «отражается» в ответе другого.

Мид считал, что дети учатся участвовать в этом процессе, участвуя в совместных действиях с другими. Они начинают с очень простых форм «игры», таких как попеременное преследование друг друга по двору. Непредвиденные ответы в игре заставляют их осознать, что их действия не сработали так, как ожидалось, что позволяет им осознать, как другой человек отреагировал на начало их действия, придавая ему неявный смысл. Удобство в игре готовит путь к участию в более структурированных «играх», таких как салки, в которых роли и цели определяются более определенными правилами, такими как кто «это» и «не это», и что каждый должен попытаться сделать. Удобство в играх с правилами готовит путь к участию в еще более сложных действиях, таких как баскетбол, в котором набор правил определяет разделение труда и цель, к которой должна стремиться команда в целом. В этом случае можно научиться принимать позицию третьего лица, которую Мид назвал перспективой «обобщенного другого», по отношению к поведению первого и второго лица [8, с.64] Например, можно рассматривать успешную координацию между двумя игроками как нежелательную для целей команды в целом. Чтобы принимать точки зрения друг друга таким образом, жест должен иметь одинаковое значение для разных актеров, где «значение» определяется pragmatically, как выше. Мид назвал жесты, которые

функционируют таким образом, «значимыми символами» или элементами языка.

«Я» рассматривалось Мидом как включающее тот же рефлексивный процесс, направленный на себя как на объект. Например, можно посмотреть в зеркало и отметить определенные черты своего выражения, реагируя на них так, как это сделал бы наблюдатель. Этот процесс реагирования на собственную внешность или поведение так, как это сделал бы другой, и есть то, что означает иметь «я». Как выразился Уильям Джеймс [5, с. 216] в более ранней попытке избавиться от концепции внутренней сущности, ведущей мышление, «мысли сами по себе являются мыслителями». Мид расширил этот подход в более социальном направлении, приняв различие Джеймса между двумя фазами «самостоятельного процесса», «я» и «меня». Первая реакция, такая как первоначальный взгляд в зеркало, функционирует как активная фаза, «я». Эта первоначальная реакция становится стимулом для второй реакции, которая интерпретирует или придает значение первоначальной реакции. Эта интерпретация – «я», «я», интерпретируемое другим. Я в целом представляет собой циклический процесс фаз действия и реакции «я» и «меня». По сути, «я» представляет собой цикл действия, в котором мы постоянно пытаемся поймать себя, но неизбежно терпим неудачу, потому что ловец не может поймать себя в действии. Тем не менее, в процессе что-то происходит, например, решение, в какую сторону причесываться.

Как только мы рассматриваем людей как рефлексивных и обладающих самостью, мы получаем более сложный взгляд на общество, чем общепринятое детерминистское описание, принятое многими социологами/ Социальная жизнь начинает рассматриваться как процесс взаимной координации, включающий в себя большую часть сигналов намерений, реагирования на сигналы других и т. д. Большую часть времени преобладает привычка, как во взаимодействии между животными. В этом случае поведение не лишено смысла, но его смысл неявный. Когда привычная координация нарушается, стимулируется сознательное внимание, и рефлексивные процессы пытаются выработать путь вперед. Это включает

в себя дискурс между людьми и дискурс «внутри» них, так сказать, поскольку ищется путь вперед, который становится основой новых привычек.

Философия образования

Мид начинает с привычного действия, которое является обычным способом организма восстанавливать равновесие с окружающей средой. Хорошо привычное действие обычно проходит три стадии – перцептивную, манипулятивную и консумматорную. Человек видит спелый персик, тянется, чтобы схватить его, и начинает его есть. Это просто обычная психологическая тройка – стимул, реакция и подкрепление – за исключением того, что, как мы видели, каждый из них рассматривается как регулируемый обратной связью процесс, а не как отдельное сенсорное или двигательное событие.

В то время как привычки формируют фон для его анализа, Мид больше интересовался тем, что происходит, когда привычное действие нарушается. Когда действие не может быть завершено из-за противоречивых ответов на новый стимул, процесс перестройки проходит через три несколько различных этапа: «эмоциональный, эстетический и интеллектуальный», которые «следуют хронологически в этом порядке» [6, с. 83]. Эти три этапа адаптации к нарушенной деятельности образуют центральную концептуальную структуру курса Мида и используются для описания модели как социокультурного развития, так и индивидуального развития. Подход Мида является интеракционным на всем протяжении, как подчеркивалось в предыдущем обсуждении, поэтому мы можем рассматривать его как объединяющего психологические и социологические аспекты образования в едином анализе, а) описывая оба в терминах одних и тех же стадий развития, и б) описывая оба в терминах взаимодействия.

Первая из трех стадий, «эмоциональная», возникает из-за торможения в действии, вызванного противоречивыми реакциями. Потеряв след, человек испытывает фruстрацию, беспокойство, неуверенность, страх, гнев и т. д. Мид рассматривает «эмоцию» как возникающую всякий раз, когда деятельность прерывается на длительное время, в то время как более короткие нарушения приводят только к «интересу». Во второй «эстетической» фазе развивается сознательное переопределение

ситуации, которое, по-видимому, объединяет ее фрагменты в единое целое. Человек воображает, что все будет хорошо, если он вернется и поищет след, который, должно быть, был упущен на лугу. Эта фаза адаптации объединяет действие в воображении, но может не сработать на практике. Вернувшись и внимательно осмотревшись, человек может не найти след. Это может привести к появлению противоречивых образов, каждый из которых, по-видимому, придает смысл ситуации с точки зрения отличающегося гештальта. На третьем этапе «интеллектуальные», конкретные аспекты каждого изображения абстрагируются и проверяются экспериментально, чтобы найти элементы, на которые можно положиться при построении подхода, разрешающего ситуацию [6, с.83–84].

Мид использует эти три стадии адаптации для описания как социокультурной эволюции, так и развития ребенка. Как он выразился, «этапы развития здесь параллельны стадиям расы и личности» [6, с.83]. «Примитивные» общества рассматриваются как сосредоточенные в первую очередь на эмоциональных аспектах адаптации, как маленькие дети. Мид начинает свой анализ этой стадии социокультурного развития с рассмотрения обществ охотников-собирателей, рассматриваемых как аналог привычного способа деятельности, требующего небольшой перестройки, потому что дети могут легко усваивать взрослые роли на этой стадии, играя, подражая и участвуя. Однако кризис произошел с переходом к сельскому хозяйству, которое было более скучным и косвенным, чем охота, что, предположительно, привело к конфликту между молодыми и старыми. Этот разрыв привел к развитию «культа», который Мид рассматривает как образовательное учреждение. Магические практики, изученные в культе, помогли разрешить разрыв между средствами и целями, создавая видимость того, что непосредственные средства могут повлиять на отдаленные цели. Мифические истории помогли связать текущую деятельность с деятельностью героических предков. Практические приемы также могли передаваться более надежным способом в культе. В конце обучения в культе, стрессовые ритуалы посвящения помогали трансформировать молодежь во взрослых в эмоциональной, но в конечном счете вознаграждающей манере.

Когда Мид обращается к эстетической фазе, его основным примером является Древняя Греция. Эта стадия адаптации рассматривалась как аналогичная фазе в начальной или средней школе, когда ребенок обращается к искусству и сложным историям других времен и мест. В этом случае кризис возник в результате греческой торговли с другими цивилизациями, что привело к знакомству с «множеством мифов, которые требовали гармонизации» [6, с. 111]. Это также привело к появлению новых технологий, которые не были монополизированы культом (предположительно, создавая конкуренцию). Чтобы разрешить этот кризис, греки создали новые формы искусства, объединяющие противоречивые взгляды или перспективы в едином эстетическом образе. Пьесы, философские диалоги, истории и география помогли осмыслить более сложную городскую и межгосударственную ситуацию. История помогла разместить различные культуры «одну перед другой во временном расположении, чтобы избежать оппозиции» [6, с. 112]. География помогла дать картину происхождения различных традиций в разных местах. Школы развивались, чтобы обучать таким перспективам, помогая ввести молодежь в более сложную и разнообразную общественную жизнь.

На третьем этапе, «интеллектуальном», появился научный способ мышления, аналогичный более позднему подростковому или взрослому возрасту. Хотя Мид не говорит явно о социальных противоречиях, приведших к этому развитию, параллелизм предполагает, что оно возникло из конфликта между школами мысли и новыми технологиями, которые подорвали ценность как эстетических достижений, так и ручного труда. Мид отмечает истоки науки в классической Греции и уделяет значительное время различным философам, внесшим в нее вклад, но считает, что греки остановились на эстетической стадии определения проблемы. Например, в греческой трагедии проблема ясна, но ее решение – нет. Рассматривая Средние века поверхностно, за исключением Коперника и Галилея ближе к концу, он приходит к развитию современной науки. Наука, как и другие

дополнения к содержанию социальной мысли, такие как мифы и рассказы, история и география, также рассматривается как в первую очередь образовательная по своей природе:

На третьем этапе, «интеллектуальном», появился научный способ мышления, аналогичный более позднему подростковому или взрослому возрасту. Хотя Мид не говорит явно о социальных противоречиях, приведших к этому развитию, параллелизм предполагает, что оно возникло из конфликта между школами мысли и новыми технологиями, которые подорвали ценность как эстетических достижений, так и ручного труда. Мид отмечает истоки науки в классической Греции и уделяет значительное время различным философам, внесшим в нее вклад, но считает, что греки остановились на эстетической стадии определения проблемы. Например, в греческой трагедии проблема ясна, но ее решение – нет. Рассматривая Средние века поверхностно, за исключением Коперника и Галилея ближе к концу, он приходит к развитию современной науки. Наука, как и другие дополнения к содержанию социальной мысли, такие как мифы и рассказы, история и география, также рассматривается как в первую очередь образовательная по своей природе: Теория метода, по сути своей образовательна. Образование есть обучение методу, и в той мере, в какой наука становится методом, она есть образование. И в той мере, в какой наука обретает сознание самой себя, она принимает форму метода [6, с. 163].

Рассматриваемая таким образом, наука не столько о каком-то заданном результате, сколько о процессе постоянного улучшения результатов. Наука – это процесс эволюции, когда этот процесс стал осознавать себя.

Рассказ Мида, должно быть, был приятен педагогам в классе, потому что он изображал образование как нечто существенное для социальной жизни и как основной механизм социального прогресса. Мид также перевернул это уравнение, рассматривая социальную жизнь как нечто существенное для образования. Он использовал здесь тот же подход, что и в других работах, взяв в центр внимания процесс взаимодействия.

Мид определил образование, по крайней мере в его формальном аспекте, как «передачу значений» [б. с. 172]. Другими словами, образование в первую очередь предназначено для того, чтобы дать людям возможность участвовать в осмысленном взаимодействии друг с другом. Чтобы это стало возможным, дети должны участвовать в совместной социальной деятельности: Мы должны признать, что то, что требуется ребенку, не наливается в сосуд. Смысл должен возникнуть в сознании ребенка в каком-то виде общения с другими. Отношение, которое мы занимаем в ответ на других людей, является процессами получения смысла [б. с. 177].

Выводы

Анализ философии образования Мида предполагает, что мы обычно подходим к образованию с точностью до наоборот. Мы фокусируемся, даже в ранние годы, на оценке и ранжировании детей по индивидуальному выполнению задач. Мы также делаем цели взрослых центральными, разбивая взрослые понимания на фрагменты, которые дети усваивают по частям, не имея смысла.

Анализ Мида предполагает, что эти приоритеты следует поменять местами. Согласно Миду, мы должны начать с простых социальных видов деятельности, таких как игра, которая подразумевает общие действия или простое разделение ролей. Мы также должны начать с акцента на социально-эмоциональном комфорте и связях, а не на интеллектуальной деятельности, постепенно переходя к более автономным и интеллектуально-ориентированным видам деятельности. Каждый из этих этапов следует понимать, как изначально социальный, требующий участия в совместной деятельности, хотя виды деятельности меняются [1]

Его самый важный урок – напомнить нам о совместном и эмоционально чувствительном подходе к социальной жизни [2] который, как часто кажется, мы больше не можем полностью представить или в который не можем поверить.

Список литературы

1. Кугай А.И. Управление учебным и свободным временем в процессе академического образования / А.И. Кугай // Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты

исследований: монография. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 32–48. DOI 10.31483/r-109674. EDN JQPKQE

2. Кугай А.И. Пространство дома как социологическая категория / А.И. Кугай // Стратегии устойчивого развития: экономические, юридические и социальные аспекты: монография. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 159–169.
3. Bredo E. Evolution, psychology, and the reflex arc concept. The Elementary School Journal, 1998. 98 (5), 447–466.
4. Dewey J. The theory of emotion: 1. Emotional attitudes. Psychological Review, 1894. (November), pp. 553–569.
5. James W. Psychology: Briefer course. New York: Henry Holt, 1892.
6. Mead G.H. The philosophy of education. Edited and introduced by G.Biesta and D.Tröhler. CO: Paradigm, 2008.
7. Mead G.H. The philosophy of the present. La Salle, IL: Open Court, 1932
8. Mead G.H. Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
9. Mead G.H. The philosophy of the act. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
10. Miller D.L. George Herbert Mead: Self, language and the world. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
11. Peirce C.S. The essential Peirce (Vols. I and II). Bloomington: Indiana University Press, 1998.
12. Reck A.J. Selected writings: George Herbert Mead. New York: Bobbs-Merrill, 1964.
13. Strauss A. George Herbert Mead: On social psychology. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия.

