

Teaching Philosophy
Философска пропедевтика

ДЖОН ДЮИ И ПРЕПОДАВАНЕТО НА ФИЛОСОФИЯ

Валентина Тодорова
СОУ „Йоан Екзарх Български“ – Шумен

Резюме. Статията цели кратка реконструкция на философията на образованието в класическия труд на Джон Дюи Демокрация и образование с акцент върху препоръчаната от Дюи интерактивност в образованието и натурализма му. Резултатите от реконструкцията се прилагат към съвременната ситуация на преподаване на философия в България и са придружени с изводи и критична оценка относно последната.

Keywords: education, philosophy, interactivity, naturalism

Традицията на демократичния политически дискурс отвъд Атлантика в началото на XX век е акумулирала достатъчно импулс, за да се интегрира в концепциите за образование по философия, както и в тези за образованието въобще. Името на класическия труд на Джон Дюи, служещ като основен източник за преобладаващия брой трудове по философия на образованието – „Демокрация и образование“, е показателен за този факт. Макар че предшестващите работата на Дюи трудове на Чарлз Сандърс Пърс от втората половина на XIX в. могат да бъдат третирани като предвестници на интерактивността в образованието, последната е експлицитно формулирана в систематичен вид за пръв път от Дюи. Идеите на Пърс за истината като продукт на консенсус в рамките на изследователска общност без съмнение са релевантни. След като най-важното епистемологическо постижение – истината, е възможно само благодарение на интерсубектния характер на средствата, с които то се постига, няма как да се защитава асиметрия в която и да било общност с епистемологически интереси (образователната общност очевидно е на първо място в това отношение). От друга страна обаче тези идеи са достатъчно неясно формулирани и некохерентни, както и по-скоро насочени към науката като дейност, отколкото към образованието, още по-малко пък към специфичното образование по философия. Необходими са специални историко-философски реконструкции, за да се покаже, че концепцията за интерактивно образование произхожда от Пърс. Това обаче не е необходимо, за да се защити въпросната концепция и да се покаже нейното значение за съвременното образование по философия в България.

Дюи без съмнение е най-релевантният за реконструкцията на американската философия на образованието автор, доколкото самата дисциплина философия на образованието започва да се приема по-сериозно благодарение на неговите усилия (Scott, 2010: 99). Това вероятно се дължи на факта, че Дюи схваща цялата философия като философия на образованието (Dewey, 1915: 365), доколкото последното е изграждане на „фундаментални нагласи, интелектуални и емоционални, към природата и към останалите хора“ (ibid.). Разбира се, това може да се отнася само до една концепция за образованието като фундаментално, неспецифично образование, която няма как да бъде защитена, а още по-малко приложена в днешно време, доколкото икономическите развития през последния век налагат все по-специализирани нужди върху образователните институции. Ако отстраним претенцията за приложение на концепцията на Дюи върху цялото образование, тя все пак не би била очевидно проблематична спрямо образованието по философия. С други думи, бихме могли да кажем, че цялата философия е философия на образованието, в смисъл че цялата философия изгражда у индивида общи поведенчески нагласи спрямо обществото и средата. По-важното следствие обаче е, че така цялата философия започва да изглежда като нещо, което не просто се говори, а се прави.

Ако до момента стана ясна тезата, че философията на образованието следва да се оценява на база на степента, в която успява да приложи философията в нефилософска среда, то сега тепърва трябва да се изясни какви са неговите условия за възможност и в какво точно се изразява това приложение. Ако разбираме последното като следствие от приложение на интерактивност в образованието, според Дюи то е възможно само в рамките на демократично общество, доколкото в последното „взаимодействието между човек и човек е равнопоставено“ (Dewey, 2004:108). В същото време може да се добави, че интерактивното образование е условие за създаването и запазването на демократично общество. Обратно, асиметрията учител – ученик, характерна за класическото образование (и подкрепена, например от Г. Ф. В. Хегел (Hegel, 1970:412¹⁾), обуславя възникването на силно йерархизирани и дори (прикрито или явно) тоталитарни модели на обществено устройство.

Такова двойко обвързване на философията на образованието с начина, по който е структурирано обществото, обвързва философията на образованието с философия на политиката с аргументирането на определен тип обществен модел в рамките на последната. Общият лозунг на тази аргументация при Дюи е неизбежно холистичният характер на човешкото общество, или с други думи, фактът, че индивидът се конституира на базата на обществени му отношения (напр., Dewey, 2008: 34), или с други думи, всичко, което е характерно за човека, е възможно благодарение на факта на неговото социално пребиваване (Cambell, 1992: 85). Тази идея е тривиално приемлива дори за времето на Дюи. Преди него тя, макар и в различни нюанси, е изказана от теоретици като

Чарлз Пърс, Карл Маркс и Емил Дюркем. Въпросът е защо от нея Дюи извежда първенството на демократичния обществен модел (такова извеждане не е необходимо; достатъчно е да се обърнем към развитието на същата идея при последователите на Маркс, за да сме сигурни в това). В друг свой труд – „Обществото и неговите проблеми“, предшестваш „Демокрация и образование“, Дюи предлага три аргумента в полза на демокрацията: демокрацията като защита на общите интереси, демокрацията като социална форма на изследване и демокрацията като израз на индивидуалност (макар и по необходимост в рамките на детерминираща индивидуалността общност) (Festenstein, 2005). Докато първият и третият аргумент зависят изцяло от предпоставените отношения между цяло и част в обществото, вторият изхожда от по-фундаментална епистемологическа предпоставка в работата на Дюи: възгледът, че т. нар. непосредствен опит на всеки индивид е „постлан и наситен с концепциите на предишни поколения от минали епохи“ (Dewey, 1929: 38). Следователно всяко позоваване на опита като източник на обосновка за дадена теория, концепция, твърдение и т.н. поначало се уповава на интересубектна дейност. Така демокрацията, като гарант за равнопоставеност във въпросната дейност, насърчава всяка една изследователска дейност. Казано по друг начин, всяка изследователска дейност е социална и следователно политическа доктрина, която гарантира ефективни социални взаимоотношения, гарантира и максимално ефективна изследователска дейност. Важно е да се отбележи също, във връзка с третия аргумент, че той предполага по-умерен холизъм от страна на Дюи, доколкото се отделя специално внимание на нуждата от изразяване на индивидуални нагласи, потребности и т.н. Това, разбира се, стои в неясно (ако не и противоречиво) отношение със заявката за изцяло социалния характер на човешката личност, но от друга страна е интуитивно приемливо.

На по-специфично равнище Дюи дефинира ефективното образование като целеполагане (като последното след продължителна абстрактна дискусия е провъзгласено въобще за стандарт за интелигентно действие във всяка една практика – Dewey, 2004: 111). Аналогията, която прави, е с ферма (Dewey, 2004: 115). Подобно на един фермер, ангажираният с образование има цел и ресурси за изпълнението ѝ. Според Дюи е абсурдно целта учениците да получат образование да е цел на самия образовател, независимо дали е учител, или родител. Така както фермерът цели растежа на посевите чрез осигуряване на възможно най-добрите условия (напояване, слънчева светлина, хранителни вещества и т.н.), така и учителят/родителят не следва да цели пряко въздействие върху обучаваните. Метафората с фермата може да се интерпретира като демонстрация на факта, че превръщането на образованието в цел за учителите в същото време превръща образованието в ирационална дейност за учениците. Причината за това е, че в рамките на такова образование целеполагащи са образователите, а подлежащите на образование са буквално инструменти

за тази цел. Така например учителите биха могли да целят средният успех на випуск 2014 да е над 5.00; част от условията за възможност на тази цел са учениците да преминат през определен тренинг, да бъдат вербално мотивирани за определен вид действия и т.н. Родителите биха могли да целят децата да си мият зъбите всяка вечер, или например да се хранят здравословно, като условията за възможност на която и да е от тези две цели се равняват на трениране на децата, прилагане на наказания под една или друга форма и т.н. И в двата случая учениците/децата според Дюи не са целеполагащи, а са част от ресурсите, които други целеполагащи употребяват, за да постигнат своите цели. Следствието от това е, че образованието, като целеполагане на образователите, е всъщност скрита форма на идеология и индоктриниране.

Разбира се, това не означава, че ангажираните с образование (учители и родители) не следва да целеполагат. Става дума обаче за съвсем различен подход при целеполагането. Дюи формулира легитимните цели за образователите по следния начин (ibid: 116):

„1) Една образователна цел следва да се основава на вътрешните дейности и нужди (включително първичните инстинкти и добитите навици) на обучавания индивид. [...] Често се вземат предвид и поставят като цели съображения на възрастните, които не вземат предвид възможностите на обучаваните. Налице е и склонност да се защитават цели, които са толкова универсализирани, че нямат никакво отношение към способностите и нуждите на индивида (така се забравя, че цялото образование е нещо, което се случва някога и някъде на индивида). По-големият обем на възприятие на един възрастен е от изключителна ценност при наблюдаването на способностите и дефицитите при младите, що се отнася до това, какви биха могли да бъдат следствията им. [Например] артистичните способности на един възрастен показват в какво могат да се оформят определени тенденции при децата. [...] Но едно е да се използват постиженията на възрастните като контекст, в който да се изследват постиженията на детството и юношеството, и съвсем друго е [тези постижения] да се използват като фиксирана цел без връзка с конкретните дейности на обучаваните.

2) Една цел следва да бъде преводима в метод за съдействие с дейностите на обучаваните. Тя следва да предполага средата, нужна за освобождаване и организиране на *техните* способности. Освен ако не води до създаването на специфични процедури и освен ако тези процедури не се използват за тестване, коригиране и усиляване на целта, последната е без каквато и да е стойност. [...]

Порочната практика да се налагат цели отвън е пуснала дълбоки корени. Учителите получават [нареждания за] такива цели от началници, а последните ги извеждат от тенденциите в общността. [...]

3) Образователите следва да са внимателни спрямо цели, за които се прокламира, че са общи или крайни. Всяка дейност, независимо колко е специфич-

на, е, разбира се, обща по силата на взаимовръзките си [с други дейности], доколкото това води до други неща и така до безкрай. [...] Но „общо“ означава също „абстрактно“, или откъснато от всеки конкретен контекст. Такава абстрактност означава отдалеченост и отново ни захвърля в преподаване и учене като средства за цел, нямаща нищо общо със средствата. Това, че образованието е буквално и през цялото време своя собствена награда, означава, че никоя дисциплина не е образователна, освен ако не си струва непосредствено според самата нея. [...]“

Любопитен е фактът, че макар Дюи да е написал цитираните пасажии преди почти един век, те все още звучат напълно актуално за българската образователна система. Например в осъвременената учебна програма по философия за XI клас още първата формулирана цел на обучението по философия гласи: „Да насърчава изследователския дух и оригиналността в мисленето, показвайки уникалната самоценност на интелектуалното усилие“.²⁾ Тази формулировка е отличен пример за налагане на цели отвън; самата тя надали е разбираема за учниците, за които се предполага, че целят онова, което е описано от нея. „Уникалната самоценност на интелектуалното усилие“ е израз, който би могъл да описва, както се изразява Дюи, „артистичните способности“ на възрастните, но със сигурност няма как да предпишем на младите разбиране, а още по-малко целеполагане, що се отнася до референта на този израз (ако такъв въобще има).

Не по-малко несъвместима е въпросната формулировка с второто изискуване, което Дюи предявява към образователните цели, а именно – преводимостта им в дейности с обучаваните, съвместими с техните компетентности (и интереси). Трудно е да си представим дейност, която би „показвала уникалната самоценност на интелектуалното усилие“. Същото важи и за втората формулирана в програмата цел, а именно „Да приобщава към ентусиазирано изучаване на частните науки, насочвайки мисълта към културните и екзистенциалните основания на познанието“³⁾; трудно можем да си представим дейност, която може да се практикува с оглед на, както се изразява Дюи, „вътрешните дейности и нужди“ на учениците, и в същото време да може да се опише като „насочване на мисълта към културните и екзистенциалните основания на познанието“.

По линията на съмнението към пределно общи формулировки е ясно, че и двата примера, фигуриращи в сайта на МОН, са уязвими. Ако конкретна цел е цел, изразена по начин, по който можем да си представим конкретни неща, действия и т.н., то формулировките на тези две цели са всичко друго, но не и конкретни.

Дадените примери за цели на образованието по философия в България се провалят и по критерия за философско образование, който би осигурил по-адекватна социална позиция за философията, а именно – нефилософски

образовани хора да могат да оценяват философски компетентности. Човек без философско/хуманитарно образование със сигурност не би разбрал дори целите на въпросното образование, формулирани по този начин. Накратко, въпросните формулировки са признак за продължаващата тенденция философията (и следователно хуманитаристиката) да се реплицират, както е вписано в първата цитирана формулировка, като „самоценност“, т.е. като ценни единствено за хората, които вече се занимават с тях.

Когато към това положение добавим факта, че част от хората без философско/хуманитарно образование са всъщност хора, за които има вероятност да следват такова, става пределно ясно, че формулирането на философските компетентности по съвместим за нефилософи начин е решаващо въобще за социалната филогенеза на хуманитаристиката. Как би могъл да се задържи общественият интерес към областта на философията/хуманитаристиката, след като последната не формулира целите си по начин, достъпен за хора, които не са я изучавали вече? Единственият възможен отговор е – на базата на безкритично отношение на младите към авторитети, които са дали одобрението си за съответното философско образование например. Но тогава се връщаме на метафората за фермата на Дюи – един ученик, занимаващ се с философия по силата на намеса на авторитет, не целеполага и следователно не се държи интелигентно/рационално. Той учи от името на авторитета и следователно е инструмент за изпълнение на целта, която авторитетът преследва (каквато и да е тя).

Освен да изследва приемливия за образователната среда начин на целеполагане, Дюи утвърждава две мащабни цели като приемливи: естествено развитие и социална ефективност. Първата се отнася до онези цели на човешкото развитие, които природата така или иначе предполага. Тук Дюи прави уточнението, че спецификата на човешкото тяло е условие за възможност на образованието, но няма как да се отнася до неговите цели. Тук той се отграничава от Русо, според когото органите на тялото са не просто условия, а цели на образованието (*ibid*: 134). Дюи трансформира тази „природна“ цел като стремеж към здраве, като насърчаване на движението и в крайна сметка – като отчитане на природно зададените разлики в компетентностите на учащите. Въпреки че той употребява думата „цел“, когато говори за тези формулировки, ясно е, че здравето, движението и отчитането на природно зададените разлики в компетентностите отново могат да бъдат представени като средства за образование, а не като цели на последното.

Втората обявена от Дюи за легитимна цел е социалната ефективност. На първо място, той схваща като начин да се направи онова, което природата няма как да направи, а именно – да създаде у индивида „навици да бъде под обществен контрол“ (*ibid*: 128). „Трансформациите“ (или корелатите) на тази цел според Дюи са следните: 1) производствена компетентност (издръжката

на индивида е, очевидно, от фундаментално значение; 2) гражданска ефективност (или това, човек да е добър гражданин), под което в най-широк смисъл Дюи разбира „социализацията на съзнанието, която е активно ангажирана с това, да прави преживяванията по-лесни за комуникиране; с това, да разбива бариерите на социална стратификация, които правят индивидите недостижими за интересите на останалите“ (ibid: 130).

Разбира се, тези цели няма как да бъдат еднозначно преведени като цели на образованието по философия, доколкото в случая Дюи говори за образование като цяло. Все пак би било от полза да се отчете експлицитното въвеждане на формулировките „Да спомага за осмисляне чрез демократични ценности на гражданското общество“ и „Да формира граждански умения за активно участие в социалния живот“⁽⁴⁾ в списъка на целите на образованието по философия. В това въвеждане ясно личи, ако не философията на образованието на Дюи, то неговата философия на политиката, стояща (наред с много други приноси, разбира се) в теоретичните основи на западните обществени модели.

От друга страна, независимо дали природните специфики и тенденции за поведение на индивида ще се схванат като средство или цел на образованието, те със сигурност биха могли да намерят място по един или друг начин в съвременното философско образование в България. Това се дължи до немалка степен на факта, че българската философия все още е доминирана от школите на онзи вид теоретизиране, който през XX век започва да се нарича континентална философия. Континенталната философия е характерна със своя радикален (и следователно необоснован) антинатурализъм, който изключва интересите на философията (и хуманитаристиката) да съвпадат поне частично с тези на естествената наука.

Напротив, в основата на образователната философия на Дюи стоят научни съображения, които за времето си са били по-скоро идиосинкретични, но след цялото развитие на биологическите науки днес вече можем да припишем на въпросните съображения адекватност. Става дума за отхвърлянето на дуализма между стимул и реакция, характерен по онова време за научния бихевиоризъм на Уотсън и Торндайк, и заместването му с холистично разбиране за начина, по който физиологичната специфика на човешкия организъм детерминира възприятието, ученето, поведението и т.н. (Garrison, 2004:61). Накратко, човешкото поведение (и способностите, които го обуславят или следват от него) не е въпрос за фиксирана и изолирана някъде структура (като стимул и реакция), а за взаимодействие между набор от различни системи. Наред с пронаучния характер на трудовете на Дюи, друго основание да му се припише натурализъм е отказът от допускане на трансцендентни детерминанти на света и асиметрия в отношението човек – свят. Човекът е в света и всичко, което трябва да знаем за света, можем да научим от самия него. В този смисъл позицията на Дюи без съмнение може да се схваща като прототип на

дълга натуралистка традиция, проникваща философията през целия XX в. и ставаща актуална до степен, в която понастоящем можем с право да смятаме, че полето на философията е интердисциплинно. Концептуалните същности, населяващи философията и метафизиката, не са дадености на реалността или фактори, които я определят; те са резултати от човешка дейност (ibid.: 59).

Натурализмът, като ясно разбиране за характера на теоретичните конструкции, независимо точно в рамките на коя хуманитарна дисциплина, е от изключително значение за целта, която Дюи нарича социална ефективност. Понятията и теориите и следователно нормите са постижения, а не предпоставки; инструменти, а не „онтологични“ правила. Макар и пряко следствие от философска позиция, едно образование по философия, отчитащо стойността на натуралистката позиция, би свършило повече работа по линията на признаването на философските компетентности от нефилософи. Това е така по две причини: 1) натурализмът предполага, че ако има някакъв фундаментален принцип зад някаква човешка практика (самото образование например), то този принцип е въпрос на откриване в средата, в която живеем, и със средствата, с които разполагаме. Следователно философията би се интегрирала по-тясно с по-типични за *homo sapiens* практики, чиято основна черта е публичността; 2) натурализмът е условие за критика на нерerefлексирани предпоставки, в общия случай „спуснати“ от авторитет. В това си качество той представлява практика по например вече заложения в средното училище в България предмет „Гражданско образование“. Един ученик, ставащ гражданин, следва да има определени компетентности, като способността за рецитиране на нормативните актове на ЕС едва ли е най-важната от тях. Напротив, аргументирани твърдения по въпроса защо например предмет като ГО въобще е необходим, са много по-ясен маркер за наличието на тенденция този млад човек да се превърне в гражданин.

По-общо казано, натурализмът предполага и насърчава способността за анализ и критика на социални практики, дискурси, теории, норми и т.н., защото обвързва заниманията с тях с изследване на произхода, предпоставките и основанията им. Ако допуснем, в противовес на натурализма, че живеем в социален свят, детерминиран отвъд нашите практики, то всеки опит за промяна в обществената структура би следвало да се смята за обречен на неуспех и следователно – безсмислен. Такъв възглед обаче е срещу фактите – историята показва, че социалната промяна е действително възможна, а и срещу интуициите, според които човек има възможност да влияе на част от факторите, които определят съществуването му. В този ред на мисли е любопитно, че по-консервативната хуманитаристика се характеризира с тенденцията да защитава класически, пределно неактуални и понякога дори първобитни норми както в начина на преподаване (да си припомним горесцитирания пасаж от Хегел), така и в самото учебно съдържание (или в информацията, която се

преподава). Там, където информацията не е решаваща за качеството на дадена практика, компетентността е всичко. За философията не е важно каква точно информация (в смисъла на реконструкции на философски позиции) ще бъде преподадена; с пъти по-важно е как тези позиции ще бъдат третираны от гледната точка на хората, които ги изучават. Човек, който може да критикува категорическия императив на Кант, е по-добър философ и гражданин от човек, който знае категорическия императив на Кант. Докато адекватността на критиката му би могла да бъде разпозната от нефилософи (доколкото е практика), то информираността му за самия императив няма как да бъде адекватно оценена, просто защото изказвания във формата „Кант е казал, че Х“ нямат никакво отношение към поведението в естествения и дори социалния свят (ако въобще се допусне разлика между такива „светове“, което например е невъзможно в контекста на трудовете на Дюи).

На още по-специфично равнище натурализмът гарантира възможността за споделимост на човешките и следователно на академичните проблеми. Ако разликите в реалността са разлики, наложени от теориите, то проблемите на една теория никога не могат да бъдат споделени и решавани в рамките на друга или в сътрудничество. Ако от друга страна, както предполага натурализмът, независимо от теориите (които са следствие от съвместна дейност в света, а не условие за нея) проблемите на хората са общи проблеми, то всички би следвало да могат да имат принос към решаването им. С тази предпоставка се допълва възможността за разпознаване на философските компетентности от нефилософи, защото компетентно поведение може да е само такова, което решава проблем. От натурализма следва, че проблеми могат да са само споделените проблеми, или с други думи – ако философите решават чисто философски проблеми, то за хора, които не са философски образовани, за да могат въобще да формулират философски проблем, философската компетентност практически не съществува. Следователно за оценката на философското образование е решаващо проблемите, които се очаква образованите по философия да адресират, да са споделени или поне споделими проблеми, а не такива, които самата философия конституира като проблеми.

Специално внимание трябва да се обърне на начина, по който предписанието за интерактивност в образованието по философия присъства в досега направената реконструкция на позицията на Дюи. То следва пряко от същата предпоставка, която стои и в основата на натурализма, а именно невъзможността да се открият трансцендентни принципи, детерминиращи характера на реалността. Тези принципи са въпрос за откриване или поне постулиране в рамките на една неизменно социална – първо семейна, а след това изследователска – общност. Това означава, че философските концепции и авторитети, особено онези, които могат да се схванат като класически, няма как да бъдат преподавани просто като реконструкции на текстове, отнасящи се до незави-

сими от човек извънсветови същности, процеси и т.н. Единственият смислен начин за тяхното изучаване е поставяне на проблемите, изследвани в тях, пред дадена изследователска общност (например един клас ученици). Разбира се, налице е възможността тези проблеми да бъдат изследвани незадълбочено, изводите да са необосновани и непълни, авторитетите от историята на философията да бъдат декларирани за остарели, неадекватни и т.н. В крайна сметка обаче това би било от по-голяма полза за изследователската общност в сравнение с утвърждаването на казаното от исторически авторитети без отчитане на неговия смисъл за учениците, на които се преподава. Нещо повече, този подход би дал по-голяма възможност за разбиране на авторитетите във философията от простото им реконструиране. Авторитетът, подобно на душата, съзнанието, дуализма, познанието и т.н., е концепция, която възниква при интеракцията между членовете на една общност. Той не е онтологическа даденост, нито пък може да се наложи едностранно от възпитателите на възпитаваните. Както всяка друга концепция, той е въпрос на изследване, аргументация и консенсус.

БЕЛЕЖКИ

1. „Независимо от степента, в която образованието по философия е самостоятелно, в същата то е и изучаване на една вече налична, развита наука. Тази наука е едно съкровище от постигнати и развити съдържания и това налично наследство следва да бъде овладяно от индивида, а това ще рече – да бъде изучено. Учителят го притежава, като и разсъждава от позицията на това знание, а ученикът се опитва в мисленето си да го достигне.“
2. Източник: Официален сайт на Министерство на образованието,
http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/educational_programs/1_Mas/philosophy_1_kl.pdf, изтеглено на 5.12.2013.
3. Източник: Официален сайт на Министерство на образованието,
http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/educational_programs/11klas/philosophy_1_kl.pdf, изтеглено на 5.12.2013.
4. Източник: Официален сайт на Министерство на образованието,
http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/educational_programs/11klas/philosophy_1_kl.pdf, изтеглено на 5.12.2013.

ЛИТЕРАТУРА

- Campbell, J. (1992). *The community reconstructs: the meaning of pragmatic social thought*. University of Illinois Press, .
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education* (1915). Aakar Books, Delhi.

- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin, Ltd. London.
- Festenstein, M. Dewey's Political Philosophy, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/dewey-political/>
- Garrison, J. (2004). „Deweys Konstruktivismus – Vom Reflexbogenkonzept zum sozialen Konstruktivismus“. In: Hickman, Larry A., Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.) *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Waxmann Verlag GmbH.
- Hegel, G.F. (1970). Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien, 1812 in Werke in 20 Bänden. *Auf der Grundlage der Werke von 1832 bis 1845 neu editiert*, Frankfurt/M. 1969 – 1971 (Suhrkamp, stw 601 – 620). Bd.4.
- J., J. Scott. (2010). John Dewey and Educational Pragmatism. In: Bailey, Richard, Robin Barrow, David Carr, Christine McCarthy (Eds.) *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*, London.

JOHN DEWEY AND TEACHING PHILOSOPHY

Abstract. The article reconstructs John Dewey's position in his classical work *Democracy and Education*, emphasizing on the idea of educational interactivity and Dewey's naturalism. The results from this reconstruction are then applied to the contemporary philosophical education in Bulgaria and complemented by a critical evaluation of the latter.

✉ **Mrs. Valentina Todorova**
High school „Yoan Ekzarh Balgarski“
1, Preslav Str.
Shumen, Bulgaria
E-mail: vl_todorova@abv.bg