

Рыбаков Сергей Юрьевич

кандидат физико-математических наук, доцент,  
доцент кафедры теологии  
Рязанского государственного университета  
им. С.А. Есенина

**ПРАГМАТИЗМ КАК ФАКТОР  
ДЕФОРМАЦИИ  
ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИХ  
И АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ  
ОБРАЗОВАНИЯ, СОДЕРЖАНИЯ  
И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:**

*В работе рассмотрено влияние философии прагматизма на процессы формирования современной системы образования. Показан генезис педагогических концепций обучения и воспитания, реализованный в компетентностном подходе. Представлены выводы о наличии деформаций педагогических основ, определяющих содержание и структуру образовательного процесса, детерминированных религиозно-философскими концепциями протестантизма.*

**Ключевые слова:**

*компетентностный подход, педагогика, протестантизм, религиозно-философские концепции, система образования.*

Rybakov Sergey Yuryevich

PhD (Phys.-Math.),  
Assistant Professor,  
Theology Subdepartment,  
Ryazan State University

**PRAGMATISM AS A FACTOR OF  
DEFORMATION OF  
EPISTEMOLOGICAL  
AND AXIOLOGICAL FOUNDATIONS  
OF EDUCATION, CONTENT  
AND METHODS OF TRAINING**

**Summary:**

*The article deals with influence of pragmatism philosophy on the formation of the modern education system. The author considers genesis of educational conceptions of training and education, implemented in the competence approach. It is concluded, that there is a transformation of educational foundations defining the content and structure of educational process, determined by the religious philosophies of Protestantism.*

**Keywords:**

*competence approach, education science, Protestantism, religious and philosophical conceptions, education system.*

Результаты социологических опросов, проведенных среди граждан РФ в 2007 г., свидетельствуют о том, что самой важной составляющей успешной жизни для большинства опрошенных являются деньги и материальное благосостояние (58 %), на втором по значимости месте находится успех в профессиональной деятельности (43 %), далее следуют такие характеристики, как обладание властью (30 %), уважение и доминирование над другими, себе подобными (27 %) и личный авторитет (25 %) [1].

По итогам соцопросов начала 2013 г., представленным в АИФ директором института социологии РАН М.К. Горшковым, было выявлено, что на вопрос «Готовы ли вы переступить через моральные и правовые нормы для достижения личной цели?» 40 % молодых людей ответили «Готов». В той же статье говорится, что «в 90-е люди негодовали из-за нехватки денег, обнищания. Сегодня – из-за нарушения принципа социальной справедливости (80 % опрошенных), неравенства распределения собственности (тоже 80 %), неравенства перед законом (82 %). Материальные аспекты гнева сменились на нравственные» [2].

Об отсутствии патриотических настроений свидетельствуют цифры ВЦИОМа: «Говорить о своем намерении уехать из страны склонны прежде всего 18–24-летние (31 %). ... В целом за последние пять лет отношение россиян к эмиграции несколько изменилось. Если пять лет назад более половины опрошенных считали, что эмигрировать из родной страны – это неправильно и непатриотично (58 %), а чуть более трети придерживались позиции, что менять одну страну на другую – допустимо (37 %), то сегодня доли сторонников этих позиций практически сравнялись (46 и 48 % соответственно). ... Основная причина, по которой респонденты желают уехать в другую страну, по-прежнему связана со стремлением улучшить условия жизни (58 %, год назад – 46 %)» [3].

Таким образом, отметим доминирующий характер материального благополучия над нравственными и патриотическими чувствами. Сложившаяся ситуация во многом является результатом установок, реализуемых в процессе образования. Благодаря школьным и вузовским учебным пособиям по граждановедению и обществознанию в сознании учащихся закрепляется «новый» смысл жизни, заключающийся в том, чтобы быть представителем «нового» поколения людей, которое лучше и удачливее прежнего, что представляется возможным при условии овладения экономическими и юридическими знаниями.

В то же время значительный пласт современной популярной и квазинаучной литературы посвящен тому, как воспитать своего ребенка успешным, как удачно выйти замуж (то есть за богатого человека), как достичь карьерного роста в работе и т. д. Некоторые издательства выпускают целые серии книг справочно-энциклопедического характера, освещающие подобные темы. Все это сказывается на облике, стиле жизни, поведении, ценностях и менталитете молодого человека, приучаемого с детства к погоне за материальным благополучием и успехом.

Следовательно, такое сравнительно новое течение для системы государственного образования, как прагматизм опасно тем, что оно постепенно, но всеобъемлюще охватывает все существующие сферы образования и в него продолжают включаться новые поколения учащихся. Усвоенные идеалы прагматизма ориентируют подрастающее поколение на потребительское и эгоистичное отношение к действительности.

Для анализа причин значительного влияния прагматизма на современную систему образования следует рассмотреть исторические и религиозно-философские аспекты его появления.

В «Большой советской энциклопедии» прагматизм определяется следующим образом: «Прагматизм (от греч. *prágma* – дело, действие) – это субъективно-идеалистическое философское учение, которое возникло в 70-х гг. XIX в. в США и получило наибольшее распространение в XX в., в период до Второй мировой войны (1939–1945 гг.), оказав сильнейшее влияние на всю духовную жизнь страны». Кратко, но емко о вышеупомянутом направлении философии сообщает «Словарь по общественным наукам», где дается следующее определение: «Прагматизм – отрицание необходимости познания объективных законов действительности и признание истинным лишь того, что дает практически полезные результаты» [4].

Но приведенные выше определения прагматизма не объясняют причину его появления и столь широкого распространения в массовом сознании. Более того, прагматизм, по сути, является отрицанием концепции, которая была сформирована в эпоху Возрождения, где предполагается, что построение рая на земле должно произойти через всеобщее приобщение к науке и ее достижениям. Причину столь резкого изменения образовательной парадигмы невозможно понять без рассмотрения той религиозной основы, на которой возник прагматизм, – протестантизма.

Появление, становление и дальнейшее развитие прагматизма неразрывно связано с логической эволюцией протестантской Реформации, приведшей в XVI в. к оформлению религиозно-философского течения – кальвинизма. В своем главном труде «Наставление в христианской вере» Кальвин развил и систематизировал основные положения протестантизма, объединил их в единое целое на основе идей о величии и славе Божией и о предопределении человека к спасению или осуждению. «Большое значение в кальвинистском вероучении имеет доктрина о предопределении, избранности, согласно которой Бог избрал одних к вечному блаженству, других – к гибели. Человек спасается потому, что избран к спасению...» [5, с. 151], но в результате первородного греха он утратил образ Божий и способность быть «зеркалом божественной славы» [6, с. 47].

По мысли Кальвина, человек – совершенно испорченное существо, прах и червь в рабстве греха. Он и Бог разделены непроходимой пропастью. Человек лишен свободы воли и обречен на зло. В связи с этим чрезвычайную важность в кальвинистском вероучении получил догмат о предопределении.

Таким образом, психологической основой деятельности верующего Жан Кальвин считает убежденность в том, что верующий является «Божьим избранником». Человек, по мнению Кальвина, спасается потому, что избран к спасению и, получая дар веры, рождается свыше. Спасаящая благодать избрания делает индивида органом исполнения замыслов Бога, «сосудом воли Божией». «Для кальвиниста, – пишет Ю. Бородай, – главная проблема – убедиться в своей богоизбранности. Но как? Способ один – ощутить себя «орудием божьим». Критерий этого ощущения, с точки зрения протестантской доктрины, вполне объективен, это – успех, любой земной успех, в любой деятельности» [7].

Кальвинизм является логическим завершением протестантской идеологии и потому в религиозной философии протестантизма имеет системообразующее значение. В качестве таковой протестантская идеология неизбежно проявляется даже в трудах тех философов-протестантов, которые по своему статусу и личным убеждениям кальвинистами не являются. Фактический отход от христианства в протестантской религиозной концепции потребовал от философов-протестантов специальных форм объективности, апеллирующей уже не к духовному опыту, но к разуму. На первое место в этом движении выдвинулась так называемая немецкая классическая философия, ставшая в итоге образцом для подражания большинства философских систем и учений.

Ведущее положение в немецкой классической философии, несомненно, принадлежит И. Канту. В основе работ, написанных Кантом, лежит убеждение о том, что разработке проблем философии должно предшествовать критическое исследование познавательных способностей, это выдвигает на первый план теорию познания.

В задачу этого исследования не входит анализ всей полноты философского наследия Канта. В ракурсе философии прагматизма стоит обратить внимание прежде всего на важный момент кантовской философии – понятие «вещь в себе», которое у Канта имеет несколько значений. Во-первых, «это то, чем являются предметы сами по себе, независимо от познания, вне познания. Во-вторых, "вещь в себе" – это некоторые "умопостигаемые вещи", находящиеся вне опыта (мир как целое, Бог, душа). В-третьих, это идеи и идеалы разума, к которым следует стремиться, но которые остаются навсегда недостижимыми» [8, с. 308].

Здесь необходимо отметить два фактора, сыгравших значительную роль в общественном сознании протестантов кальвинистского толка: во-первых, мир как «вещь в себе» перестает интересовать по причине философской и научной непознаваемости. Это прекрасно отражено в словах У. Джемса: «Наличность действительности принадлежит ей; но содержание ее зависит от выбора, а выбор зависит от нас. ... Действительность нема, она ничего не говорит о себе. Мы говорим за нее» [9, с. 150]. Во-вторых, мир рассматривается только с точки зрения возможности проявления своей избранности (или неизбранности), то есть как объект, в котором проявляется результат деятельности.

Два этих фактора стали основой философской системы прагматизма, с которой «Соединенные Штаты впервые выходят на международный рынок идей. Именно в этой доктрине нашли воплощение требования ... к "подлинно американской" философии: "никаких "систем Вселенной", от которых нас "уже тошнит"; "практическая наблюдательность и изобретательность" янки; его целевая установка – довольно ясное понятие о том, чем вещь является, а если она имеет ценность, то следует предпринять меры к тому, чтобы овладеть ею» [10, с. 36].

Именно такой тип мышления используется в доктрине Ч.С. Пирса, формулируемой в терминах сомнения – веры. Суть концепции Пирса состояла в том, что, во-первых, мышление – это не способ познания действительности, но вид приспособительной деятельности организма, и поэтому, во-вторых, «приспособительная функция мышления противопоставляется познавательной». Это означало, что мышление (познание) Пирсом понималось как деятельность, направленная не на понятийное отражение окружающего мира, а исключительно на регулирование отношений между человеком и средой, на выработку оптимальных реакций, на удовлетворение его приспособительных потребностей.

В соответствии с различными часто встречающимися обстоятельствами человек вырабатывает различные типы действий или привычки действовать. Эти привычки, будучи осознанными, образуют то, что Ч.С. Пирс называет верой или верованием. Иными словами, верование по Пирсу сводится к готовности действовать определенным образом. Ч.С. Пирс прекрасно осознает, что мнения или верования, которыми устранены сомнения, часто не имеют ничего общего с истинным знанием, с пониманием реально происходящих процессов и наблюдаемых явлений. Поэтому он возводит в абсолюте не знание, а способ устранения сомнений, который сам по себе совершенно безразличен по отношению к реальности.

Идеи Пирса в XX в. были творчески разработаны Джоном Дьюи, предложившим новый вариант прагматизма, получивший название «инструментализм». Основным понятием философии Дьюи является опыт: «Ценность понятия опыта для философской рефлексии состоит в том, что оно означает как поле, солнце, облака и дождь, семена и урожай, так и человека, который трудится, составляет планы, изобретает, пользуется вещами, страдает и наслаждается. Опыт означает все, что переживается в опыте, деятельность и судьбы человека» [11, с. 106].

Дьюи, подобно своим предшественникам, рассматривал философию как способ мышления, помогающий решать сложные проблемы приспособления к среде обитания. На этом пути прагматизм, по его мнению, должен разработать понятие «проблемная ситуация» именно с тем, чтобы найти инструменты ее разрешения. При разрешении этой ситуации, как и вообще в процессе мысли и исследования, человек проходит ряд стадий, среди которых Дьюи выделяет пять отдельных логических ступеней: 1) чувство затруднения; 2) формулировка проблемы; 3) выдвижение гипотезы для решения проблемы; 4) выведение следствий из гипотезы; 5) экспериментальная проверка следствий. Понятия, концепции, возникающие в процессе исследования, являются способами разрешения возникшей проблемной ситуации. Следовательно, всякие философские или научные понятия не есть отражение в сознании какой-либо независимой реальности, но являются лишь планами и орудиями действия действующего субъекта. Соответственно, истина локализуется до итога и результата деятельности с применением в соответствующих неопределенных ситуациях созданного интеллектуального инструментария.

Философия прагматизма получила господство в образовательном пространстве Соединенных Штатов и в итоге стала доминирующей системой воспитания ряда поколений американцев. Идеи Дьюи оказали большое влияние на школу и дошкольное воспитание в США и других стра-

нах, явились частью движения за «новое воспитание». В своей первой работе «Мое педагогическое кредо» (1897) Дьюи «подверг резкой критике современную ему школу учебы за отрыв от жизни и требовал радикальных преобразований в содержании и методах обучения» [12].

В связи с этим, опираясь на положения прагматизма, Дьюи выступил в США как реформатор педагогики, предложив построить работу по принципу «учить, делая». Данный принцип соответствовал решению задачи приспособления учащихся к окружающей среде с целью наиболее успешного преодоления ими возникающих жизненных трудностей. Отсюда возникает представление об успешности как очевидном итоге обучения.

Различные виды деятельности ребенка Дьюи сделал центром, вокруг которого «группируются научные занятия, сообщающие сведения о материалах для них и процессах их обработки» [13]. В связи с этим исключалась необходимость систематического изучения учебных предметов, что соответствовало отказу от фундаментальности образования, способствовало фрагментарности восприятия действительности. Таким образом, обучение дошкольников, школьников, а впоследствии и студентов было переключено «с широкого общего образования на узкопрофессиональное, целиком посвященное задаче обеспечения заработка» [14, с. 327].

Наиболее отчетливая попытка перенести педагогические идеи прагматизма и выстроенную на его основе систему образования США в Россию представлена в так называемом компетентностном подходе. «Компетентностный подход, – пишет А.А. Рыбакова, – можно характеризовать как попытку привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда. ... Иными словами, компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования» [15]. Компетентностный подход получил развитие в работах В.А. Болотова, Н.Л. Гончаровой, И.А. Зимней, А.А. Карманова, Н.Л. Московской, Г. Селевко, Н.А. Селезневой, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, Э. Шорта и других.

И.А. Зимняя пишет: «В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет культурной кооперации (СДСС) среднего образования для Европы определил те ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах "Стратегии модернизации содержания общего образования" (2001 г.) и "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г."» [16, с. 5].

Здесь следует отметить, что, во-первых, модернизация проводится не как потребность, вытекающая из требований имманентного развития российской системы образования, имеющей свою многовековую историю и традицию, а как следование указаниям некоего Совета культурной кооперации, осуществляющего политику глобализации. Во-вторых, изменяется сама «цель» российского образования, но не как народом (родителями, педагогами, управленцами, учеными) осознанная необходимость, а в соотношении с «формированием ключевых компетенций», определенных зарубежными стратегами. Далее И. Зимняя пишет: «Как подчеркивает Н.А. Селезнева, использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [17].

Иначе говоря, речь идет о реализации прагматической парадигмы Дьюи в структуре высшего образования. Что означает «преодоление традиционных ориентаций», которое достаточно подробно отражается в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования», где, в частности, утверждается следующее:

«Стратегия говорит, что в содержании образования необходимо решить следующие задачи:

1. Устранить традицию перегруженности учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний. Все предметы должны быть необходимы для последующих стадий образования и востребоваться в дальнейшей социальной и / или профессиональной деятельности.

2. Поднять роль самостоятельной работы учащихся».

При этом разгрузку учебного материала предполагается осуществить за счет отказа «от сциентистского и предметоцентристского подходов к построению содержания учебных материалов, предполагающих ориентацию на логику науки в ее структурной и содержательной полноте; ... отказа от ориентации на долговременное усвоение тех знаний, которые являются лишь базой для обобщений более высокого уровня» [18, с. 11].

Наконец, в анализируемом документе «подчеркивается необходимость изменения методов и технологий обучения на всех ступенях, повышения веса тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, ... опыт самоорганизации и становление структур ценностных ориентаций» [19, с. 12].

Следует обратить внимание на отмеченную И. Зимней переориентацию «оценки результата образования с понятий "подготовленность", "образованность", "общая культура", "воспитанность" на понятия "компетенция", "компетентность" обучающихся» [20, с. 7]. Очевидно, эта смена терминологии имеет глубокий философско-педагогический, а также духовно-нравственный смысл. Результаты обучения, согласно стратегии, могут не содержать таких характеристик, как «воспитанный человек», «образованный человек», что, естественно, переориентирует педагогический процесс на узкопрофессиональную подготовку, лишая учащихся фундаментальных знаний из многих научных областей и гуманитарной сферы. Исчезает требование мировоззренческой подготовки учащихся, что, несомненно, способствует их дезориентации в мировых процессах и деморализации в отношении возможных видов духовной агрессии.

Сравнение с прагматистскими установками Дьюи показывает идентичность стратегии модернизации, в рамках которой развивается компетентностный подход. Особенно это проявляется в отношении таких направлений, как отказ от научности образования, отказ от предметности и гипертрофированное требование к самостоятельности учащихся.

Существенным направлением реформы образования является изменение места и значения педагога в образовательном процессе. На высоком государственном уровне позицию в отношении места учителя в образовательном процессе выразил Я. Кузьминов: «Учитель по-прежнему ведет себя так, как будто он единственный и монополярный источник информации. Между тем он должен стать менеджером, консультантом при получении знаний» [21].

Традиционная позиция в отношении деятельности педагога в русской и советской школе никогда не ограничивалась его ролью «монополярного источника информации». Учитель в традиционных обществах – это носитель этноконфессионального сознания, партикулярной методологии своей профессии и специальных знаний своего предмета. Задача учителя состоит в том, чтобы всем масштабам своей личности помочь учащимся в обретении субъектной устойчивости, что достигается путем формирования у них этноисторического и этнолингвистического сознания, логического мышления и ориентации на доминирующий в народе идеальный образ, в определенной степени явленный в самом учителе. Учитель – это представитель не столько государственной системы образования, сколько «педагогической системы народа» [22]. В озвученных либеральных подходах к реформе образования прослеживается стремление тотального (тоталитарного, монополярного) господства над процессом образования, сведения его к механизированным технологиям безличностного общения учащихся с информационными потоками. Учитель, таким образом, вырывается из педагогической системы своего народа и становится механической частью государственной системы образования. Результатом реализации подобных установок является подавление познавательной активности учащихся, несформированность их духовно-нравственной сферы, приземленность (а иногда и низменность) идеалов и ценностей, утрата патриотических чувств.

Таким образом, можно сказать, что прагматизм формирует конкретные взгляды на человека и человечество, определяет гносеологические установки и задает нравственные нормы, что детерминирует вполне определенные педагогические позиции.

**Выводы.** Анализ тех принципов реформирования государственной системы российского образования, которые базируются на религиозно-философских концепциях прагматизма, показывает их несовместимость с педагогической системой народа России. Деформация содержания и методов обучения на основе прагматических установок несет в себе значительные элементы духовной, нравственной и психологической опасности для учащихся и требует значительной корреляции.

#### Ссылки:

1. Чего хотят россияне? [Электронный ресурс]. URL: [http://www.trud.ru/article/01-02-2008/216166\\_chego\\_xotjat\\_rossijane\\_opros\\_vtsiom.html](http://www.trud.ru/article/01-02-2008/216166_chego_xotjat_rossijane_opros_vtsiom.html) (дата обращения: 14.07.2014) ; Самоидентификация россиян [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rags.ru/?q=node/1030> (дата обращения: 14.07.2014).
2. Володин А. «Русская мечта»: чего сейчас хотят россияне? [Электронный ресурс] // Аргументы и факты. 2013. 20 марта. № 13. URL: <http://www.aif.ru/society/article/61275> (дата обращения: 14.07.2014).
3. ВЦИОМ: треть российской молодежи хочет покинуть страну [Электронный ресурс] // Взгляд-инфо. 2013. 25 июля. URL: <http://www.vzsar.ru/news/2013/07/25/vciom--tret-rossijskoi-molodeji-hochet-pokinyt-strany.html> (дата обращения: 14.07.2014).
4. Словарь по общественным наукам [Электронный ресурс]. URL: [www.slovari.yandex.ru/dict/gl\\_social](http://www.slovari.yandex.ru/dict/gl_social) (дата обращения: 14.07.2014).
5. Богомолов А.С., Мельвиль Ю.К., Нарский И.С. Буржуазная философия кануна и начала империализма : учеб. пособие. М., 1977. 421 с.
6. История религии / под ред. И.Н. Яблокова. М., 2007. 464 с.
7. Бородай Ю.М. Почему православным не годится протестантский капитализм // Наш современник. 1990. № 10. С. 3–16.
8. Ильин В.В. История философии. СПб., 2005. 732 с.
9. Джемс У. Прагматизм. СПб., 1910. 244 с.

10. Богомолов А.С. Буржуазная философия кануна и начала империализма : учеб. пособие / А.С. Богомолов, Ю.К. Мельвиль, И.С. Нарский. М., 1977. 421 с.
11. История философии: Запад – Россия – Восток : в 3 кн. : Философия XIX–XX вв. / под ред. проф. Н.В. Мотрошилова и проф. А.М. Руткевича. М., 1995–1999.
12. Буржуазные теоретики о воспитании. Прагматическая педагогика Джона Дьюи [Электронный ресурс] // История педагогики. 2014. URL: <http://www.ipedagog.ru/parts/part8.html> (дата обращения: 14.07.2014).
13. Там же.
14. История философии : учеб. пособие для вузов / А.Н. Волкова, В.С. Горнев, Р.Н. Данильченко и др. ; под ред. В.М. Мапельман и Е.М. Пенькова. М., 1997. 464 с.
15. Рыбакова А.А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. 2009. № 61. С. 51–57.
16. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
17. Там же.
18. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разраб. док. по обновлению общ. образования. М., 2001. 104 с.
19. Там же.
20. Зимняя И.А. Указ. соч.
21. Реформирование образования. Стратегия развития Российской Федерации до 2010 г. // Учительская газета. 2000. 30 мая. № 22.
22. Рыбаков С. Ю. Духовная безопасность в системе образования России : монография. Екатеринбург, 2013. 263 с.

### References:

1. *What do the Russians want?* 2008, retrieved 14 July 2014, <[http://www.trud.ru/article/01-02-2008/216166\\_chego\\_xotjat\\_rossijane\\_opros\\_vtsiom.html](http://www.trud.ru/article/01-02-2008/216166_chego_xotjat_rossijane_opros_vtsiom.html)>; *Self-identification of Russians* 2014, retrieved 14 July 2014, <<http://www.rags.ru/?q=node/1030>>.
2. Volodin, A 2013, "Russian Dream": what the Russians now want?, *Arguments and Facts*, March 20, no. 13, , retrieved 14 July 2014, <<http://www.aif.ru/society/article/61275>>.
3. 'VTsIOM: one third of the Russian youth want to leave the country' 2013, *Sight-info*, July 25, retrieved 14 July 2014, <<http://www.vzsar.ru/news/2013/07/25/vciom-tret-rossiiskoi-molodeji-hochet-pokinyt-strany.html>>.
4. *Dictionary of the social sciences* 2014, retrieved 14 July 2014, <[www.slovari.yandex.ru/dict/gl\\_social](http://www.slovari.yandex.ru/dict/gl_social)>.
5. Bogomolov, AS, Melville, YK & Narskiy, IS 1977, *Bourgeois philosophy Eve and started imperialism: manual*, Moscow, 421 p.
6. Yablokov, IN (ed.) 2007, *The history of religion*, Moscow, 464 p.
7. Boroday, YM 1990, 'Why not do the Orthodox Protestant', *Our contemporary capitalism*, no. 10, p. 3-16.
8. Ilyin, V 2005, *History of Philosophy*, St. Petersburg, 732 p.
9. James, W 1910, *Pragmatism*, St. Petersburg, 244 p.
10. Bogomolov, AS, Melville, YK & Narskiy, IS 1977, *Bourgeois philosophy Eve and started imperialism: manual*, Moscow, 421 p.
11. Motroshilov, NV & Rutkevich, AM 1995-1999, *The history of philosophy: the West - Russia - East: in 3 vols. Philosophy XIX-XX centuries*, Moscow.
12. 'Bourgeois theorists of education. Pragmatic pedagogy of John Dewey' 2014, *History of Education*, retrieved 14 July 2014, <<http://www.ipedagog.ru/parts/part8.html>>.
13. 'Bourgeois theorists of education. Pragmatic pedagogy of John Dewey' 2014, *History of Education*, retrieved 14 July 2014, <<http://www.ipedagog.ru/parts/part8.html>>.
14. Volkov, AN, Gornev, BC & Danilchenko, RN 1997, *History of Philosophy: Textbook*, Moscow, 464 p.
15. Rybakova, AA 2009, 'The essence of the concept of "competence" and "competence": from quantitative measurement to qualitative content', *Herald of Stavropol State Univ.*, no. 61, p. 51-57.
16. Zimnyaya, IA 2004, *Key competence as effectively-targeted competency-based approach to education*, Moscow, 42 p.
17. Zimnyaya, IA 2004, *Key competence as effectively-targeted competency-based approach to education*, Moscow, 42 p.
18. *Modernization strategy of general education: materials* 2001, Moscow, 104 p.
19. *Modernization strategy of general education: materials* 2001, Moscow, 104 p.
20. Zimnyaya, IA 2004, *Key competence as effectively-targeted competency-based approach to education*, Moscow, 42 p.
21. 'Reforming education. Development Strategy of the Russian Federation until 2010' 2000, *Teacher's Newspaper*, 30 May, no. 22.
22. Rybakov, SY 2013, *Spiritual Security in the Russian education system: monograph*, Ekaterinburg, 263 p.