

## ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК КОНЦЕПТУ «ОСВІТА»

Олег Пешев

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотації:**

Наводяться тлумачення концепту «освіта» в різні історичні періоди розвитку філософської думки. Важливість аналізу цього концепту зумовлена необхідністю побудови логічно правильної структури освіти та визначення її основних цілей. У цьому контексті логічний позитивізм Р. С. Пітерса, що тлумачить знання як картину світу, до конструкції якої вписується людина, є першим напрямом у філософії освіти, що торкається окресленої проблеми.

**Пешев Олег. Историческое развитие концепта «образование»**

Рассматривается толкование концепта «образование» в различные исторические периоды философской мысли. Важность рассмотрения данного концепта обусловлена необходимостью построения логически правильной структуры образования и определением его основных целей. В этом контексте логический позитивизм Р. С. Питерса, трактующего знание как картину мира, в конструкцию которой вписывается человек, является первым направлением в философии образования, касающимся данной проблемы.

**Pieshev Oleh. Historical development of the concept "education"**

The article deals with the interpretation of the concept "education" in different historical periods of philosophical thought. The importance of considering this concept is due to the need to create a logically correct structure of education and determination of its main objectives. In this context, the logical positivism of R.S. Peters who treats knowledge as a picture of the world and whose design the man fits, is the first direction in the philosophy of education related to the given problem.

**Ключові слова:**

концепт, знання, освіта, мета освіти, концептуалізація, розвиток, культура

концепт, знання, образование, цель образования, концептуализация, развитие, культура

concept, knowledge, education, the purpose of education, conceptualization, development, culture.

Проблема змісту освіти завжди перебувала у центрі уваги дослідників і постійно переосмислювалася у всіх історичних епохах. Освіта наповнювалася новим змістом, цілями та завданнями. Кожна історична епоха продукує свої власні завдання для формування людини як особистості. Освіта при цьому виступає як феномен людського співіснування та прояву соціальної сутності людини.

Метою статті є розгляд тлумачення концепту «освіта» в різні історичні періоди філософської думки та визначення його основних цілей. У цьому випадку актуальність звернення до досвіду сучасної аналітичної філософії освіти Р. С. Пітерса зумовлена високим авторитетом британської філософії, науки і культури в європейському соціокультурному просторі.

Досягнення вказаної мети здійснювалося через вирішення таких завдань:

– розглянути основні історичні типи концептуалізації освіти та їх цілі;

– виявити своєрідність і взаємну зумовленість концептів, що їх розглядає Р. С. Пітерс;

– актуалізувати значення здобутків аналітичної філософії Р. С. Пітерса для сучасної освіти.

Кожній епосі властива своя концептуалізація освіти. Філософським проблемам гуманізму, системі цінностей людини в Стародавній Греції, в античній культурі присвятили свої праці такі видатні філософи-класики, як Г. В. Ф. Гегель [11], В. Гумбольдт [12], В. Йегер [15], Ф. В. Шеллінг [28] та багато інших. Так, В. Йегер у праці «Пандейя. Виховання античного грека» наголошує на тому, що в епоху античності освіта насамперед

спрямовувалася на формування громадянина держави, який здатен набути певних моральних властивостей: «Без грецької ідеї культури не існувало б ні античності як історичної епохи, ні західноєвропейського світу культури» [15, с. 123].

У налаштованості на людину й криється гуманістична цінність античного розуміння культури та освіти. Основне завдання цієї епохи – розвинути в людині здатність до суджень та естетичне почуття міри, справедливості у справах громадських і приватних. Вільний грек пишався своєю силою і розумом, здатністю жити «за природою» й «за встановленням», а життя «за природою» перетворювалося на етичний ідеал освіти й культури. Ядро грецької освіченості становила система раціонального й гуманітарного знання, логіка, риторика, діалектика, що спрямовувалися на формування людини як громадянина. Н. Скрипник у дисертації «Античність як культурний та освітній ідеал» зауважує, що культура й освіта являють собою цілісність, єдність. Ця думка розкривається автором через поняття «освітнього ідеалу» античності [25, с. 7]. Поняття «освітнього ідеалу» є константою освітнього й культурного процесу, воно об'єктивує освітній процес, робить його стійким; ідеал націлений на свободу особистості, гідність людини та інші людські цінності. Ідеал конститує освітній процес, бо він звернений безпосередньо до особистості, до людини. Щоб ознайомитися з ним, слід перетворити їх з реалій вузькопрофесійних на загальнокультурні, оскільки саме ідеали формують культурне поле.

Витоки формування морального громадянина слід шукати в Піфагора, який

визначив відмінність у способі життя «акусматиків» і «математиків». Ці дві категорії послідовників піфагорійського вчення дотримувалися акусми – суворой системи правил. Однак «акусматики» насамперед намагалися дотримуватися «піфагорійського стилю життя», а математики, що також дотримувалися акусми, вважали більш значущою стороною життя теоретичну діяльність. Таким чином, відбулося розмежування людської діяльності на теоретичну й практичну. Акусма є довершеністю пізнання, втіленням досконалої людини в Піфагора [14, с. 48]. Варто в цьому контексті звернути увагу також на моральний досвід Сократа, який намагався з'ясувати, що є справедливість, добро, мужність [23, с. 226]. Це було необхідно для того, щоб визначити, яким повинен стати громадянин, окреслити основні проблеми освітнього характеру, що мали розв'язуватися в межах наявної концепції освіти. Сократова настанова на самопізнання, тобто перетворення проблеми людини й «людських справ» на головну проблему філософії, що ознаменувала собою новий етап в історії грецької теоретичної думки, зберегла свою гостроту й стала досить актуальною в століття науково-технічної революції. У будь-якому разі, вона мимоволі спадає на думку у зв'язку з дискусіями, що розгорнулися останнім часом навколо проблем: «людина – наука – техніка», «наука – етика – гуманізм». Ці дискусії перегукуються із Сократовим розумінням основного завдання філософії та цінності знання взагалі [17, с. 193].

Пізніше проблеми існування людини досліджували Платон і Аристотель. У Платона це певний досвід, усвідомлення того, що таке моральний стан, як його досягти. Це осмислення привело до формування світу ідей (ейдосів), які наділяються силою для втілення їх у реальності. Можна припустити, що осмислення цієї ідеї є, по суті, процесом навчання й виховання моральної людини. Як тільки осмислюється моральна ідея – особистість удосконалюється [23, с. 367]. Аристотель наголошує на необхідності постійно «тренуватися» в моральних учинках і ставити перед собою певні моральні ідеали як щось конкретне, те, що має бути досягнуто. Подаючи опис виховання воїна, мислитель веде мову про певні моральні норми, яких той має досягти [5, с. 344]. Отже, все мистецтво слугує для формування морального обличчя воїна, захисника вітчизни. Говорячи про художньо-естетичне виховання, Аристотель зазначає, що воїн повинен отримати певні образи й на них виховуватися.

У пізній римській філософії відбувається осмислення певних шляхів, за допомогою яких людина може стати вихованим громадянином своєї республіки. Як зазначає О. Батлук

у дисертації «Філософія освіти у Стародавньому Римі», віра в шляхетність людської природи, у принципове навчання людини, зрештою, у можливість його виправлення, свого часу названа Ф. Зелінським «педагогічним оптимізмом» античності, була лише приводом для появи в Римі освітнього ідеалу [6, с. 153]. Якби освіта (humanitas) залишалася винятково в контексті доброї вдачі та витонченості (чого цілком достатньо, скажімо, для моральної філософії), то напевно би Цицерон так часто наводив це слово у своїх міркуваннях. Був потрібен вагомий мотив, щоб humanitas зі слова латинської мови перетворилося на офіційне формулювання освітнього ідеалу. Це спостерігається у стоїцизмі, коли людина не може нічого змінити у світі, однак при цьому здатна мужньо переносити удари долі й відстоювати свою державу, бути громадянином з великої букви. У гедонізмі також бачимо потяг до моральних начал, і насолода полягає у моральному вдосконаленні, бо морально досконала людина вже насолоджується.

У середні віки ситуація змінюється. Потреба досягнення вищих моральних станів пов'язується тепер з досягненням абсолюту – Бога. Він є досконалим, і головне завдання людини – досягти цього абсолюту, осягнути його через пізнання. Отже, мета освіти в епоху Середньовіччя полягала у формуванні високоморальної абсолютивної особистості, для якої духовний стан є найвищим пріоритетом. Не випадково в середні віки зароджується містика як пошук духовних станів, за допомогою яких людина може усвідомлювати своє духовне призначення. Сама освіта розглядалася як осмислення феномена Бога, того духовного стану, до якого можна наблизитися. Для цього поступово переосмислюється вся антична філософія, починаючи з Аристотеля й закінчуючи стоїками. У цьому процесі наявна певна частка критицизму, проте більша частина тієї філософії все-таки запозичується, оскільки «стоїчний» стан духу характерний і для християнства. Простежуються аналогії у способі життя відлюдників, канонізації мучеників, у монастирському способі життя. Саме це сприяє розвитку людини духовної.

У цю епоху виникають школи формування духовного стану. Завданням таких шкіл є розуміння Бога, досягнення моральної досконалості, однак іншими способами, ніж в античності, де це реалізується через осмислення моральної досконалості – що таке добро, благо. У середньовіччі лише один шлях – через Бога. Бог – головне благо, він є творцем усього Всесвіту. Самі знання – це необхідний мінімум для того, щоб зрозуміти реальність, у якій існує людина. У схоластичних школах велика увага приділялася вивченню мов і точних наук, що мали обмежений

характер. Однак поступово в самому процесі пізнання виділяються дві істини – пізнання Бога та пізнання природи. Одним із прихильників цього явища став філософ-схоласт Вільям Оккам, який винайшов метод, названий «лезом Оккама», що відсікав зайві припущення в теоріях, залишаючи лише найбільш логічні. Мислитель наголошував на тому, що треба розрізняти методи пізнання духу й методи пізнання природи. Фактично, це стало каталізатором «пробудження» свідомості як самостійної сили [19, с. 79]. Активізація пізнання також наявна в поглядах Аврелія Августина, зокрема в його знаменитих трактатах «Сповідь» [1], «Про Град Божий» [2]. Пізнання людиною самої себе виявилось найважливішою умовою самореалізації людини, що піднесло вчення філософа до рівня аналітики поведінкових процесів. Принцип Августина «вірую, щоб розуміти» розкриває роль почуттів, інтуїції, натхнення в пізнанні навколишнього світу [24, с. 210].

У концептуалізації освіти епохи Відродження виокремлюються вже два напрями: перший залишається з середньовіччя й спрямовується на пізнання духу, а інший – на пізнання природи (Мікеланджело). Поступово починають виникати певні способи пізнання реальності, потяг до дослідів. Микола Кузанський уже в той час, наприклад, у праці «Трактат про вчене незнання» критикував схоластику як вчене незнання, протиставляючи їй мудре незнання у стилі Сократа: «Бог є все в згорнутому вигляді. Це все, будучи розгорнутим, є світ» [18, с. 110]. Така позиція означала відхід від релігійної персоніфікації Бога й антропоморфних уявлень про нього. М. Кузанський говорить про співвідношення світу кінцевих речей з їх нескінченною сутністю. При цьому природа сприймається не самостійним утвором, а в єдності з духом (пантеїзм). Тобто Бог і природа бачаться як єдине ціле, і кожен із них не може існувати автономно.

В епоху пізнього Відродження розпочинається дослідження світу соціального. Вже осмислюється не лише людина й духовний світ, а й соціальний світ та реальна сутність людини, людина стає центром уваги (антропоцентризм), центром світу, соціального світу. У своїй «Утопії» Т. Мор вивів не тільки соціально-політичний, а й моральний ідеал людини, твердячи, що люди живуть для щастя, а «щастя – в отриманні задоволень, чесних і благородних, у збереженні доброго здоров'я, у відсутності страху» [21, с. 195]. Постають питання про те, як необхідно облаштувати цей соціальний світ, виникають роздуми про політику. Соціальний світ розглядається як дещо самостійне; він стає таким же об'єктом вивчення,

як і світ природи. Отже, освіту розуміють як процес формування соціально досконалої людини. У Томаса Мора в «Утопії» всі люди морально досконалі, вони наділені позитивними рисами [21, с. 195], але при цьому він виводить категорію людей, що стежать за дотриманням моральних норм. Тобто людський світ розглядається як світ природний. У Макіавеллі людина – це тваринна істота, що має потяг до багатств [3, с. 57]. Людина як така не здатна спокійно й урівноважено зважати на наслідки своїх вчинків і надавати перевагу тим з них, які найбільше відповідають її особистим інтересам. Не холодний розум керує людиною, а її сліпі пристрасті. Не початок користі визначає судження й вчинки людини, а її егоїстичні потяги, які затуманюють розум і позбавляють її здатності відрізнити корисне від шкідливого. Лише сувора необхідність може змусити людину приборкати свої пристрасті й прислухатися до голосу розуму. Така необхідність настає для людей тоді, коли вони усвідомлюють, що мирне життя неможливе доти, доки кожен із них дає повну волю пристрастям і переслідує лише свої особисті інтереси [3, с. 57].

«Знання – сила» – це вислів Ф. Бекона, який характеризує важливість наукового підходу. Ф. Бекон переконаний, що заняття наукою є способом удосконалення людини й навіть опис релігійного досвіду дуже нагадує змалювання її природного досвіду. Індуктивна логіка у Ф. Бекона як науковий метод народжується з критики колишніх поглядів на сутність наукового знання, його значення й завдання. «Новий органон» Бекона – це спроба створення філософії експериментального природознавства з метою з'ясування правильності висновків і узагальнень досвідних спостережень, з метою заперечення схоластичної середньовічної логіки, а через неї – заперечення «Органона» Аристотеля. Дослідження проблеми епістемологічного обґрунтування формальної логіки в Бекона свідчить про багатозначність поняття «форма». Загалом вчення Ф. Бекона про форми пов'язане зі схоластичними уявленнями, а це означає, що Бекону повністю не вдалося уникнути впливу схоластичної філософії [9]. У процесі мовного спілкування люди уявляють, що їх розум має владу над словами. Невдалий і неправильний вибір слів зумовлює серйозні труднощі й чинить перешкоди на шляху пізнання істини. Слова ніби затуманюють розум, спричиняють у ньому сум'яття, дезорієнтують його в пошуках істини. Критика Беконем «ідолів ринку» містить раціональне зерно, бо в ній підкреслюється відносна самостійність мови, що полягає в наявності деякої консервативності щодо мислення та в її здатності активно впливати

на останнє. Заслуга Бекона в тому, що він звернув увагу на наявність зв'язку між мовою, мисленням, пізнанням і реальністю. Звичайно, повністю розв'язати цю проблему у XVII ст. Ф. Бекону було не під силу.

Порівняно з середньовіччям, від якого до нас дійшли описи певних духовних практик, у Новий час все більше приділяється уваги науці як засобу морального вдосконалення. Такий підхід зумовлює виникнення освіти як самостійного інституту. Вчені стають вищою іпостассю. Саме в цей час Декарт розробляє правила керування методом (дидактика), яких дотримуються й сучасні педагоги. Отже, основна мета освіти – пізнання природи. Дослідження досвіду передбачає пристосування до дослідження не просто розуму, а організації досвіду взагалі. Ідоли – це пережитки людського роду, які треба подолати. Відбувається поступовий перехід у сферу чистого знання й свідомості, які є інструментами пізнання реальності, того, що дано в досвіді. Саме в цей період поняття «матерія» набуває актуальності. Зародження наукового напрямку, бажання пізнати реальність возвеличують саме знання. Здобуття знань стає метою освіти. Однак реалізувати цей імператив вдалося в епоху Просвітництва. Відбулася актуалізація знання, необхідного для пізнання природи. Саме в цей період виникають університети, створюється перша енциклопедія; знання використовується як засіб пізнання природи. У Новий час виникають певні сумніви щодо можливостей свідомості. Наприклад, Г. Лейбніц і Б. Спіноза порушують питання не просто про пізнання природи, а про пізнання природи самої свідомості. Поступово виникає необхідність у дослідженні самого мислення, наукового досвіду вже не стосовно природи, а самої свідомості.

Г. Лейбніц став розробником учення про два види істин – істин факту й метафізичних істин (вічних). Вічних істин шукають за допомогою розуму. Вони не потребують доведення за допомогою досвіду. Для того, щоб визнати вічні істини, достатньо бачити неможливість того, що суперечить їм. Істини факту, навпаки, відкриваються нам тільки за допомогою досвіду. Вони не можуть бути доведені на основі одних лише логічних висновків, оскільки спираються на справжність наших уявлень про предмет дослідження. Найвищим законом для таких істин, за Г. Лейбніцом, є закон достатньої підстави. Згідно з цим законом, для кожного факту має бути наявна достатня підстава для його існування, і ця підстава завжди коріниться в іншому факті [20, с. 225]. Поворот у такій гносеологічній позиції здійснив І. Кант, який у «Критиці чистої свідомості» порушив проблему

дослідження пізнавальних можливостей людини. При цьому те, що людина пізнає, є не тільки пізнанням природи (природа – річ у собі), а й феноменом (річ для нас). Знання фактично і є «річчю для нас». І ми перебуваємо в цьому знанні, знанні в самій свідомості [16, с. 399].

Німецька класична філософія розпочинається з досліджень так званої «чистої свідомості». Так, Й.-Г. Фіхте тлумачить чисту свідомість як здатність до певного інтуїтивного пізнання [27, с. 622]. У цьому аспекті наукове знання ще більше возвеличується. Наявність раціональної свободи трактується як прояв вищої свободи. «Свобода є осмисленням необхідності. Усе дійсне – свідоме», – зазначав Г. Гегель [11, с. 337]. Німецька класична філософія звеличує діяльність свідомості, й освіту в цьому контексті розуміють як найвища цінність. Саме на цей період припадає розквіт університетів. Відкриття університету є фактом поклоніння знанню. Освіта стає свого роду святинею, але при цьому розкривається сам процес здобуття знань. Поступово в німецьку класичну філософію закрадаються сумніви щодо можливостей людського розуму, як це можна спостерігати в епоху Відродження. Такі сумніви виникають у Л. Фейєрбаха, який у книзі про християнство досліджує не дух і свідомість, а людину [26]. Антропологізм Л. Фейєрбаха свідчить про можливість морального вдосконалення людини. Дух вже не є абсолютним, чистим духом, але духом людським.

Отже, при переході від розуму абсолютного до розуму людського починають виявлятися певні недоліки, і саме у Л. Фейєрбаха бачимо неприйнятті розуму і сумнів щодо його пізнавальних можливостей. Розум розглядається як прояв загального перебігу життя. Навіть не стільки розум, скільки інтуїція, що трактується як розуміння одного життя іншим. Однак інтуїцією володіють далеко не всі. Найбагатша інтуїція в геніїв. У філософії одкровення Ф. Шеллінга натрапляємо на спробу такого поклоніння геніям [28], а вже в некласичній філософії (Бергсон) поклоніння геніям стає визначальним [8, с. 165]. Тому перед освітою постають зовсім інші завдання – розвиток творчих навичок, способів розуміння певних таємниць свідомості, розвиток фантазії. Сумніви щодо самої освіти спостерігаємо у Ф. Ніцше, який досить цинічно відгукується про вчених людей: «Без фантазії, без інтуїтивних проявів вони лише «ширма для науки», діяльність їхня не приносить жодної користі» [22, с. 214].

Концепція знання як «знання про щось» поступово утверджується в тому, що таке здобуття знань швидше за все є відтворенням картини природи за допомогою мови. Виникає

концепція мови, що намагається довести наявність у мові картини світу. Розуміння внутрішньої форми слова є відродженням багатства культури, духовного внутрішнього світу, в якому живуть і переживаються образи світу, й саме в цьому світі живе людина. У В. Гумбольдта знаходимо осмислення формування світу культури [12]. Мова є особливою реальністю, що породжує культурний світ. Водночас зберігається логічна традиція, відповідно до якої знання є реальною логічною конструкцією. Реальність існування раціонального знання доводить більшість представників неklasичної філософії (прагматизм), що припускають конструювання знання й використання його для досягнення певних цілей.

Призначення знання змінюється. Інструменталізм Дж. Дьюї свідчить про те, що знання є інструментом, за допомогою якого людина може зреалізуватися [13]. Знання є самостійною логічною конструкцією, але освіта як концепт повинна бути зорієнтована на світ, у якому існує людина, й на саму людину. Це і є логічним позитивізмом Річарда Стенлі Пітерса. Знання – це картина світу, до конструкції якої вписується сама людина. Внаслідок цього виникає необхідність інтересів та усвідомлення концепту, який уперше використовується як визначення цілей, завдань, функцій освіти [31, с. 19]. Звідси – необхідність використання логіки як інструменту для виявлення сутностей. Р. С. Пітерс ставить завдання визначити сутність людини й виявити сутність освіти. Концепт освіти виходить із сутності людини. Є чисте знання, яке оформлюється в певні концепти. До Р. С. Пітерса ніхто не звертався до сутності освіти й не намагався розглядати освіту як певну логічну конструкцію, не визначав її реальні цілі. Філософ критикує інструменталізм Дж. Дьюї та емпіризм. Фактично, Р. С. Пітерс іде вслід за Е. Гуссерлем. Частково його ідеї перегукуються з екзистенціалізмом, оскільки сутність у нього – це сутність існування. І саме сутність освіти певним чином дає змогу існувати людині. Бути освіченим – значить розкрити внутрішні потенції. Філософ також висловлює ідею творчості, однак у нього йдеться не про генія. Творча людина, за Р. С. Пітерсом, – та, що ініційована [30, с. 88]. Мислитель створює світ, де є людина, і порушує питання про те, як людина може проявити себе в цьому світі. Відповідь на це питання криється в понятті ініціації, у реалізації внутрішніх потенцій кожної конкретної людини. Для цього необхідна підтримка інтересу, що є внутрішнім проявом

індивідуальності. Саме тому завдання освіти полягає в розкритті внутрішніх потенцій індивідуальності [29, с. 156].

Таким чином, розглянувши еволюцію концепту «освіта», ми бачимо, що у Р. С. Пітерса цей концепт означає побудову логічної правильної освітньої системи, котра є відображенням, «картиною світу» і в яку гармонічно вписується людина, котра за допомогою ініціації розвивається і здобуває необхідні знання. Р. С. Пітерс фокусується на двох основних, але досить загальних умовах, які нерозривно пов'язані з поняттям освіти, – її доцільності і її зв'язку з широтою і глибиною знань. Він твердить, що цілі освіти залишаються значною мірою невизначеними. Як невизначений концепт «освіта» є гарною відправною точкою для перегляду того, як можливо було б проводити розумну освітню політику. Аналіз Р. С. Пітерса спонукає переосмислювати цілі освіти з кожним новим поколінням. Ці цілі повинні бути переглянуті через призму сучасних політичних, соціальних та економічних умов. Тільки таким шляхом можливо позначити змістовну сутність, яку можна віднести до ідеалу загальної освіти.

Низька відповідальність школи, залежність успішності учнів від стандартизованих заходів є характерною рисою освітніх систем багатьох країн. Проте варто нагадати, що ранній аналіз освіти Р. С. Пітерсом необхідно перетворити на змістовний діалог про поточні освітні цілі. Цей аналіз ініціює переосмислення цінностей освіти і з'ясування, чому вони будуть саме такими, які види навчальних диспозицій і навичок будуть потрібні людям у майбутньому. Цими питаннями не можна нехтувати. Очевидно, що світ, який успадкують сучасні діти, буде відрізнятися від того, в якому жив Р. С. Пітерс, коли писав свої ранні твори. Це буде світ, в якому людина стикається із великою кількістю інформації і має занадто мало часу, щоб її обробляти та використовувати належним чином. Це світ, де виховання все ще може перешкоджати усвідомленому політичному рішення, світ, де відмінність між багатими і бідними є загрозою економічному благополуччю багатьох соціальних груп.

Отже, Р. С. Пітерс нагадує про те, що людям варто думати не тільки про навчальні засоби, а й виправдовувати те, що вони вважають цінним, сенсом освіти. Якщо поставитися до цього серйозно, то можна активізувати конструктивний діалог з приводу освітніх цілей у XXI столітті й довести, що філософська спадщина Р. С. Пітерса не була марною.

## Список використаних джерел

1. Августин Аврелий. Исповедь / Августин Аврелий ; пер. с лат. М. Сергеевко ; вступ.статья А. Столярова. — М. : Ренессанс, 1991. — 494 с.
2. Августин Аврелий. Про Град Божий / Августин Аврелий ; пер. с лат. М. Сергеевко. — Минск : Харвест, 2000. — 426 с.
3. Алексеев А. С. Макиавелли как политический мыслитель. Серия «Русский путь». Издательство Русского Христианского гуманитарного института. — Санкт-Петербург, 2002. — 68 с.
4. Аристотель. Метафизика / Аристотель. — М. : Эксмо, 2006. — 608 с.
5. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. — Т. 4. Политика // Аристотель. — М. : Мысль, 1983. — 644 с.
6. Батлук О. В. Философия образования в Древнем Риме : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Батлук Олег Викторович. — Москва, 2002. — 157 с.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Наука, 1975. — 445 с.
8. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. — 1990. — № 1. — С. 163—168.
9. Бэкон Ф. Сочинения в 2-х томах. — Т. 2. / Фрэнсис Бэкон. — М. : Мысль, 1978. — 575 с.
10. Васильева Т. В. Афинская школа философии. Философский язык Платона и Аристотеля / Т. В. Васильева. — М. : Наука, 1985. — 161 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Часть первая : Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Мысль, 1977. — 337 с.
12. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1985. — 452 с.
13. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. — М. : Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.
14. Жмудь Л. Я. Пифагор и его школа / Л. Я. Жмудь ; отв. ред. А. И. Зайцев. — Л. : Наука, 1990. — 192 с.
15. Йегер В. Пайдейя : Воспитание античного грека (Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер ; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. — М. : Изд-во «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1997. — 334 с.
16. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант // Собр. соч. в 8 т. — Т. 3. — М. : Мысль, 1994. — 592 с.
17. Кессиди Ф. Х. Сократ / Ф. Х. Кессиди ; 2-е изд., доп. — М. : Мысль, 1988. — 220 с.
18. Кузанский Н. Сочинения в 2-х томах. — Т. 2 / Николай Кузанский ; общ. ред. Р. В. Соколова и З. А. Тажуризиной. — М. : Мысль, 1980. — 471 с.
19. Кэррол Р. Т. «Бритва Оккама» // Энциклопедия заблуждений : собрание невероятных фактов, удивительных открытий и опасных поверий = The Skeptic's Dictionary : A Collection of Strange Beliefs, Amusing Deceptions, and Dangerous Delusions. — М. : Диалектика, 2005. — С. 78—82.
20. Лейбниц Г. В. Монадология / Г. В. Лейбниц // Антология мировой философии в 4-х т. — М. : Мысль, 1970. — Т. 2. — 776 с.

## References

1. Augustinus, Aurelius (1991). *Confessions*. Trans. from Latin. Moscow : Rennans [in Russian].
2. Augustinus, Aurelius (2000). *The City of God*. Trans. from Latin. Minsk : Kharvest [in Russian].
3. Alekseev, A. S. (2002). *Machiavelli as a political thinker*. Series "The Russian Way". St.-Petersburg : Izdatel'stvo Russkogo Gumanitarnogo Instituta [in Russian].
4. Aristotle (2006). *Metaphysics*. Moscow : Eksmo [in Russian].
5. Aristotle (1983). *Works in 4 volumes. Vol. 4. Politics*. Moscow : Mysl' [in Russian].
6. Batluk, O. V. (2002). *Philosophy of Education in Ancient Rome : dissertation*. Moscow [in Russian].
7. Bakhtin, M. M. (1975). *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow : Nauka [in Russian].
8. Bergson, H. (1990). *Common sense and classical education*. *Voprosy filosofii*, 1, 163—168 [in Russian].
9. Bacon, F. (1978). *Works in 2 volumes. Vol. 2*. Moscow : Mysl' [in Russian].
10. Vasilieva, T. V. (1985). *The Athenian school of philosophy. Philosophical language of Plato and Aristotle*. Moscow : Nauka [in Russian].
11. Hegel, G. W. F. (1977). *Encyclopedia of philosophical sciences*. Part 1 : *Science of logic*. Moscow : Mysl' [in Russian].
12. Humboldt, W. (1985). *Language and philosophy of culture*. Moscow : Progress [in Russian].
13. Dewey, J. (2000). *Democracy and education*. Trans. from English. Moscow : Pedagogika-press [in Russian].
14. Zhmud', L. Ya. (1990). *Pythagoras and his school*. Leningrad : Nauka [in Russian].
15. Jaeger, W. (1997). *Paideia : Education of the ancient Greek (The epoch of great educators and education systems)*. Trans. from German. Moscow : Izd-vo "Greko-latinskii kabinet" Yu. A. Shychalina [in Russian].
16. Kant, I. (1994). *Critique of practical reason. Coll. of works in 8 vol. Vol. 3*. Moscow : Mysl' [in Russian].
17. Kessidi, F. Kh. (1988). *Socrates*. 2<sup>nd</sup> ed., revised. Moscow : Mysl' [in Russian].
18. Kuzanskii, N. (1980). *Works in 2 volumes. Vol. 2*. Moscow : Mysl' [in Russian].
19. Carrol, R. T. (2005). *Okkama's razor. The Skeptic's Dictionary : A Collection of Strange Beliefs, Amusing Deceptions, and Dangerous Delusions*. Moscow : Dialektika. 78—82 [in Russian].
20. Leibniz, G. W. (1970). *Monadologie. Anthology of the world philosophy in 4 vol. Vol 2*. Moscow : Mysl' [in Russian].
21. More, T. (1978). *Utopia*. Trans. from Latin. Moscow : Nauka [in Russian].
22. Nietzsche, F. (1990). *Thus spoke Zarathustra*. Trans. from German. Coll. of works in 2 vol. Vol. 2. Moscow : Musl' [in Russian].
23. Plato (2006—2007). *Works in 4 vol*. Trans. from ancient Greek. SPb : Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, Izdatel'stvo Olega Abyshko [in Russian].

21. Мор Т. Утопия / Томас Мор; пер. с лат. Ю. М. Каган. — М.: Наука, 1978. — 416 с.
22. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Фридрих Ницше; пер. с нем. К. А. Свасьяна // Собрание сочинений в 2-х т. — Т. 2. — М.: Мысль, 1990. — 410 с.
23. Платон. Сочинения в 4-х т. / Платон; перевод с древнегр.; под общ. ред. А. Ф. Loseva и В. Ф. Asmusa. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Издательство Олега Абышко, 2006—2007. — 830 с.
24. Скворцов К. В. Научно-методологическая основа модернизации образовательных процессов: от античности к эпохе Возрождения / К. В. Скворцов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — Выпуск 3. — 2012. — С.209—216.
25. Скрипник Н. Я. Античность как культурный и образовательный идеал: дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Скрипник Нина Яковлевна. — Ростов-на-Дону, 2001. — 167 с.
26. Фейербах Л. Сущность христианства / Людвиг Фейербах // Избранные философские произведения в 2-х т. — Т. 2. — М.: Государственное издание политической литературы, 1955. — 942 с.
27. Фихте И.-Г. Факты сознания / И.-Г. Фихте // Сочинения в 2-х томах. — Т. 2. — СПб.: Изд-во «Мифрил», 1993. — С. 619—763.
28. Шеллинг Ф. В. Й. Философия откровения / Ф. В. Й. Шеллинг. — СПб.: Наука, 2002. — Т. 2. — 480 с.
29. Peters R. S. Ethics and education / R. S. Peters; 5th edn, George Allen & Unwin Ltd, London, 1968. — 458 p.
30. Peters R. S. Education as initiation, 1964 / R. S. Peters // R. D. Archambault (Ed.): Philosophical analysis and education. Routledge & Kegan Paul, London, 1965. — P. 87—111.
31. Peters R. S. The logic of education / R. S. Peters, P. H. Hirst; 2nd edn, Routledge&Kegan Paul, London, 1972. — 147 p.
24. Skvortsov, K. V. (2012). Scientific and methodological basis of educational processes modernization: from the Antiquity to the Renaissance. *Izvestiia Tul'skogo gosudarsvennogo universiteta. Gumanitarnyie nauki*, 3, 209—216 [in Russian].
25. Skripnik, N. Ya. (2001). *The Antiquity as a cultural and educational ideal*: dissertation. Rostov-on-Don [in Russian].
26. Feuerbach, L. (1955). *The Essence of Christianity. Selected philosophical works in 2 vol. Vol. 2*. Moscow: Gosudarsvennoie izdanie politicheskoi literatury [in Russian].
27. Fichte, J.-G. (1993). *The facts of conscience. Works in 2 vol. Vol. 2*. SPb: Izd-vo "Mifril". 619—763 [in Russian].
28. Schelling, F. W. J. (2002). *Philosophy of Revelation. Vol. 2*. SPb: Nauka [in Russian].
29. Peters, R. S. (1968). *Ethics and education*. 5th ed. London: George Allen & Unwin Ltd [in English].
30. Peters, R. S. (1965). *Education as initiation, 1964: Philosophical analysis and education*. London: Routledge & Kegan Paul. 87—111 [in English].
31. Peters, R. S., Hirst, P. H. (1972). *The logic of education*. 2nd ed. London: Routledge&Kegan Paul [in English].

**Відомості про автора :****Пешев Олег Олегович**

oleg\_peshev@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний  
університетімені Богдана Хмельницького,  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна.

doi:10.7905/vers.v0i4.1031

Надійшла до редакції: 01.02.2015 р.

Прийнята до друку: 19.02.2015 р.

**Рецензент :** доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Волков О. Г.

**Information about the author :****Pieshev Oleh Olehovych**

oleg\_peshev@mail.ru

Melitopol Bohdan Khmelnytsky  
State Pedagogical University,  
20 Lenin Street, Melitopol, Zaporizhia region,  
72312, Ukraine.

doi:10.7905/vers.v0i4.1031

Received at the editorial office: 01.02.2015.

Accepted for publishing: 19.02.2015.

**Reviewer :** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy at Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University Volkov O. H.