

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 1:37.01

ЛІБЕРАЛЬНА ОСВІТА ЯК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУ «ОСВІТА» В АНАЛІТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Олег Пешев

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

Розглядається трактування концепту «освіта» з позиції представників аналітичної філософії І. Шефлера, П. Херста й Р. С. Пітерса. Аналізується поняття «ліберальна освіта» як спосіб формування освітніх критеріїв. Ліберальна освіта не є певним видом освіти, радше вона слугує для усунення окремих перешкод, які можуть заважати освіті в її звичайному розумінні. Отже, дослідження ліберальної освіти дає змогу виявити як необхідність концептуального аналізу, так і його обмеження.

Пешев Олег. Либеральное образование как компонент концепта «образование» в аналитической философии.

Рассматривается трактовка концепта «образование» с позиции представителей аналитической философии И. Шефлера, П. Херста и Р. С. Питерса. Изучается понятие «либеральное образование» как способ формирования образовательных критериев. Либеральное образование не является отдельным видом образования, скорее оно служит для устранения определенных препятствий, которые могут мешать образованию в его обычном понимании. Таким образом, исследование либерального образования позволило выявить как необходимость концептуального анализа, так и его ограничения.

Pieshev Oleh. Liberal education as a component of the concept of "education" in analytical philosophy.

The article deals with the interpretation of the concept of "education" as it was seen by the representatives of analytic philosophy such as I. Scheffler, P. Hirst and R. S. Peters. The concept of "liberal education" as a way of forming educational criteria is analyzed. Liberal education is not a certain type of education; rather it serves to eliminate certain obstacles that may interfere with education in its usual sense. Thus, the study of liberal education gives a possibility to reveal both the necessity and limitations of conceptual analysis.

Ключові слова:

ліберальна освіта, аналітична філософія, філософія освіти, концепт.

либеральное образование, аналитическая философия, философия образования, концепт.

liberal education, analytic philosophy, philosophy of education, concept.

Кожне з питань, що лежить у сфері філософії освіти, має багато відповідей. Це такі питання, як формування в прийдешнього покоління нового типу світогляду, де головною метою має стати розв'язання глобальних проблем; взаємодія людини з іншими людьми, а також з природою; знаходження за допомогою засобів освіти шляхів утвердження миру у світі та в душах людей тощо. Серед відповідей на ці питання немає «правильних» чи «неправильних». Просто вони різні. Отже, філософія освіти є сукупністю всіх можливих комбінацій з відповідей на кожне подібне питання [3, с. 146]. С. Гессен сказав про це так: «...будь-яка педагогічна система, навіть там, де вона видає себе за суто емпіричну науку, є додатком до філософських поглядів автора...» [1, с. 257]. Це свідчить про неподільність форми та змісту, які можуть бути відокремлені лише в процесі філософського аналізу. У реальній педагогічній діяльності певні явища розуміють як такі, що повинні відбуватися звичайно. Дуже часто педагогічна система вибирається автоматично, наслідуючи певну традицію, в яку людина була ініційована вчителями і яку вона продовжує розвивати.

Потрібно мати мужність для того, щоб змінити наявну традицію, відмовитися від старого на користь пошуків нового, перейти від практичної педагогіки до філософії освіти.

«На сьогодні, – твердить С. Смирнов, – у середній школі більше не спостерігається інноваційний рух, а все частіше йдеться про технології, методики, практики, ніж про експерименти та інновації. Здебільшого інноватори або мають власний бізнес, або працюють у вищій школі, де розробляють серйозні освітні й культурні проекти» [4, с. 136]. Це зумовлено, на думку С. Смирнова, тим, що видатні педагоги ХХ ст. розглядали освітню й культурну ситуацію, характерну лише для другої половини цього періоду. Однак уже наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. ситуація змінилася: сьогодні інновації сприймаються як збалансована відповідь на виклики часу, що враховує потреби ринкової економіки, а не як реалізація в освітній системі антропологічних і філософських концепцій людини й культури [4, с. 136].

Говорячи про утвердження поняття «філософія освіти» у вітчизняній філософській

традиції, Л. Мордвінцева зазначає, що філософи почали вивчати його лише в останнє десятиліття. До цього сфера, окреслена цим поняттям, не мала чіткої концепції вивчення. Автор також наводить власну трирівневу класифікацію сучасних концепцій у сфері філософії освіти [2]:

1. Кожна класична філософська система формує власний погляд на проблеми освіти й на розуміння її цілей і завдань: «Філософія освіти розглядається як розділ філософії, подібно до філософії історії або філософії права, як компонент системного мислення великих філософів і додаток їхніх ідей до однієї зі сфер соціокультурної дійсності» [2, с. 144].

2. У філософії освіти втілюється інваріантність і спільність критеріїв актуальності тих чи інших рішень у сфері освіти. Саме на цьому рівні філософія освіти зближується з загальною педагогікою в царині методологічної проблематики. «Ряд авторів вважає, що філософія освіти не є ні філософією, ні наукою. Те, що сьогодні називається філософією освіти, – це вид неспеціалізованої рефлексії над освітою та педагогікою, що зумовлена кризою традиційних форм освіти в сучасному світі» [2, с. 144].

3. Ще більше послаблює теоретичний статус філософії освіти думка, що філософія освіти є умовним терміном, що позначає деяку сукупність індивідуальних уявлень про проблеми освіти на рівні педагогічної свідомості. Будь-яка людина, у якої сформована певна система поглядів на широке коло педагогічних проблем, має, по суті, власну філософію освіти [2].

Л. Мордвінцева виділяє чотири «чисті» філософські системи: реалізм, ідеалізм, прагматизм, екзистенціалізм. Дослідниця вважає, що саме в них найбільш якісно розглядаються освітні проблеми. Однак при цьому вона вказує на те, що в канонічних текстах цих філософських систем немає конкретного опису філософії освіти як окремої науки. Такі описи з'явилися пізніше в роботах авторів, яких не завжди можна назвати класиками. Проте саме ці роботи започаткували нову сферу знання – філософію освіти. При цьому слід зауважити, що можливість використання аналітичної філософії в освіті раніше не розглядалася [2, с. 146].

У 60-х рр. ХХ ст. Р. Пітерс вважався одним з лідерів серед британських філософів освіти. Він був глибоко переконаний в тому, що філософія освіти є незалежним напрямом філософії, однак при цьому не розглядав її як дисципліну, яка має окремий статус, як, наприклад, епістемологія або етика. Для нього філософія освіти була сферою діяльності, яка передбачала створення «філій» філософії для вивчення критичних концепцій і питань у сфері освіти. До неї входили такі

концепти, як освіта, свобода, право, навчання, вивчення, розуміння, навчальний план і багато інших [11, с. 6].

У цей же історичний період США претендували на своєрідну «першість» у сфері освітньої філософії (І. Шеффлер, Дж. Макмілан, Т. Грін, П. Комісар, Л. Вокс та ін.). На противагу такому серйозному домінуванню, Р. С. Пітерс намагався ввести в цю сферу своїх британських колег – П. Херста, Ф. Прінга, Д. Хайнліна, Дж. Уайта, П. Уайта та ін. Однак усі ці філософи – як американські, так і британські – ставили перед собою завдання зробити філософію освіти інтелектуально респектабельною в усьому світі [12, с. 104]. Так, І. Шеффлер запропонував розрізнити три види освітніх ідіом: слогани, метафори й визначення ключових педагогічних термінів [12, с. 10]. Науковець продемонстрував, що визначення можуть бути одночасно дескриптивними й схематичними, а тому мають бути оцінені двояко. Різниця між буквальним прочитанням слогана та його практичним значенням дає змогу правильно його оцінити. Такий же підхід актуальний і в разі використання й вивчення метафор та інших освітніх ідіом. І. Шеффлер використовує досягнення філософії мови, поєднуючи їх з аналізом концептів зі сфери освіти [12, с. 29].

У роботі «Мова освіти» [13, с. 76] учений вважає свою позицію щодо аналізу освітньої концепції такою, що структурує весь простір філософії освіти. Аналітичний підхід, запропонований І. Шеффлером, суттєво вплинув на наступні покоління філософів освіти. Учений розглядає філософію освіти як «суворий логічний аналіз ключових понять, пов'язаних з педагогічною практикою» (під логічним аналізом розуміється уважне ставлення до мови, а також інтерпретація мови й предмета дослідження). Така методологія має на меті наслідування сучасних стандартів природничих наук, які орієнтовані на емпіричний досвід, суворість, увагу до деталей, повагу до альтернативних трактувань і активність. Особливого значення цей метод надає точності аргументації, яка може бути досягнута через використання прийомів символічної логіки, що повною мірою використовується лише останні п'ятдесят років» [13, с. 76].

Незважаючи на такі передумови застосування логіки до освітніх проблем і їх аналізу, Р. С. Пітерс став першим, хто наголосив на важливості саме «концепції освіти». Він розумів, що концепт «освіта» не сприяв створенню жодних суттєвих праць. Учений вважав, що філософи освіти мають знайти новий концептуальний базис і визначити його логічні точки. На його думку, спочатку потрібно дати

визначення поняттю «освіта». «Припустимо, – писав Р. Пітерс, – що «освіта» передбачає розвиток знання та розуміння. Наявна дивна аномалія: є дуже багато робіт про знання, але дуже мало про розуміння. Освіта припускає також якийсь навчання. Але є дуже мало робіт, присвячених концепту навчання, а ще менше – такій діяльності, як «викладацька». Саме вона і сприяє навчанню...» [8, с. 3]. Отже, Р. Пітерс бачив себе в ролі першопрохідця в цій сфері та прагнув створити логічно правильний «концептуальний пейзаж» для дискусій стосовно важливих навчальних проблем.

Р. Пітерс почав працювати у сфері філософії освіти після 1962 р. Саме цього року він став завідувачем кафедри філософії освіти Педагогічного інституту Лондонського університету. Наступні 12 років він докладав великих зусиль для того, щоб перетворити філософію освіти на вартій уваги розділ філософського знання. Разом з колегою П. Херстом Р. Пітерс домігся того, що філософія освіти на фоні інших педагогічних дисциплін стала найважливішим складником у підготовці англійських учителів. Досліди П. Херста почали набирати силу в 1962 р., коли британський напрям філософії освіти очолив Р. С. Пітерс. Їх тісна співпраця впродовж багатьох років стала одним з важливих моментів в історії британської аналітичної філософії освіти. Р. Пітерс надав працям П. Херста філософського напрямку, а їх наукові концепції доповнювали одна одну. П. Херста цікавили проблеми епістемології, що були співзвучні з дослідженнями Р. Пітерса у сфері раціональних моральних суджень, а також виправдання демократичних соціальних принципів [6, с. 400].

Концепція П. Херста доволі абстрактна. Центральне місце в ній посідає теза про «форми знання», що вперше була використана у статті «Ліберальна освіта і природа знання» [6]. У ній П. Херст говорить про те, що всі знання й розуміння можна локалізувати в рамках певної кількості форм, які задані в термінах характерних понять і тестах на істинність (критерії істинності). Ці форми суттєво впливають на правильне розуміння певної форми та структури навчального плану. Таке формулювання припускає поняття свободи вибору й незалежності мислення, оскільки вважалося, що розум зазнає раціональної детермінації з боку суб'єкта. Це є можливим лише за умови, що розум продукує ряд фундаментальних принципів суспільного устрою, наприклад, принципи ліберальної демократії [6, с. 394]. Пізніше П. Херст уже не акцентував свою увагу на епістемології, як на основі розуміння змісту освіти. Він вважав, що розум у такому разі

необхідно розглядати в поєднанні з бажаннями й задоволеннями, як ту частину, що керує нашими інтересами й має практичну спрямованість. Оскільки вивчення академічних теоретичних дисциплін не є пріоритетним у такому процесі, то вивчати їх повинен лише той, хто отримує задоволення від їх пізнання [6, с. 415]. Моральна освіта становить інтерес не в контексті моральної свідомості, а стосовно зацікавленості в особливих соціальних практиках, які раціонально розвиваються і є необхідними для особистої й суспільної реалізації людини [6, с. 415].

П. Херст наголошував на необхідності створення концептуалізацій у рамках самої освітньої практики, теоретичного знання, що мало б велике значення для оцінювання й перетворення практики. Результатом такої роботи стала ідея прогресивного включення майбутніх учителів, що перебувають на початковому етапі навчання, у практичний контекст, необхідною умовою якого є розвиток мислення на різних рівнях [6, с. 415]. Дослідник писав: «Аналітична філософія освіти... позначена значною переоцінкою та переробкою своїх фундаментальних питань. Тепер ми можемо побачити, що філософські аргументи, пов'язані з епохою Просвітництва, а особливо з філософією І. Канта, сприймалися без належної критичної перевірки. Я вважаю, що сьогодні філософія освіти постійно відкриває для себе нові, більш адекватні характеристики освіти, що розуміється не тільки як система оволодіння теоретичними знаннями, а і як система набуття практичних соціальних навичок, без яких повноцінне життя неможливо» [6, с. 416].

Подібний досвід роботи дав змогу сформулювати програму британської й американської філософії освіти кінця ХХ ст. Вона була заснована на методології, що зосереджувала увагу на постановці й розв'язанні конкретних освітніх проблем. Школа, яку бачив Р. Пітерс, базувалася на педагогічній практиці та постійному її вдосконаленні. Р. Пітерс зміг віднайти зв'язок між педагогічними проблемами й глибинними шарами філософської думки, особливо у сфері філософії свідомості та етики, що спиралася на філософію І. Канта. Саме в цьому Р. Пітерс знайшов підкріплення своїм аргументам щодо навчальних планів, морального виховання, рівності освітніх можливостей і багатьох інших тем.

Р. Пітерс наполягав на первинності концептуального погляду на освіту, навіть більше, він вважав, що моральні принципи при цьому не можуть бути сформовані з понять, що мають сумнівну етимологію. Дослідник засуджував подібні «концептуальні натяжки»,

наполягаючи на необхідності згадати різницю між освітою, як «завданням» слова, та її «досягненням». Значення терміна «досягнення», на його думку, полягає в тому, що людина цікавиться тим, що має смисл, істинність, а не просто розглядає науку як засіб матеріального прогресу. Освіта як «досягнення» не обов'язково може бути позначена деякою конкретною метою. На підтримку цієї думки Р. Пітерс наводив приклад ученого, який проводить експерименти, що його не цікавлять, під наглядом. Більш привабливим є концептуальний погляд, що посилює зв'язок між освітою та соціальним призначенням. При цьому підкреслюється важливість розуміння того, що неможливо схарактеризувати завдання вчителя, не маючи уявлення про завдання учня.

Саме тому, розглядаючи «навчання», необхідно використовувати поняття «учіння», в межах якого завдання вчителя полягає в застосуванні різних методів для його здійснення. При цьому, як вважає Р. С. Пітерс, ці процеси неможливо схарактеризувати, не посилаючись на досягнення, в яких вони сягають найвищої точки, тобто успіх вчителя оцінюється з тієї самої позиції, що й учня. Це відношення він пояснює виразом, що «освітою є те, чого людина може досягти самостійно». Освіта «повинна» працювати на ряд завдань, виконання яких передбачає досягнення успіху, зміст якого учні ще не розуміють, тому, зауважує науковець, «дійсно талановитими є ті вчителі, які можуть залучити дітей до діяльності, яка їм спочатку нецікава» [11, с. 48].

Інша проблема, на яку вказує дослідник: не брати до уваги розвиток здібності до розуміння та незалежності суджень учня, самостійного виявлення причин у рамках його здатності зрозуміти [11]. Тому Р. С. Пітерс зауважує, що «вчителі не завжди навчають», іноді вони «інструктують», що свідчить про авторитарну експозицію інертних ідей. Тоді сутність навчання полягає в тому, що завдання виконуються без пояснення; відповідно, виникають ситуації, коли немає можливості спиратися на досвід. Щоб уникнути цього, вчителю необхідно здійснювати навчання з певним соціальним наміром і пояснювати його необхідність. З огляду на це Р. С. Пітерс наголошує, що «освіта» як цільове слово не виключає домовленості між учителем і учнями за умови, що результатом стане формування освіченої людини. Це пов'язано з тим, що центральними завданнями освіти є ті, що передбачають досягнення людиною певного стандарту, яким може бути деякий «мінімум розуміння», що дасть змогу виконати соціальне призначення. Саме в цьому Р. С. Пітерс вбачає формальну умову навчання, а також

індоктринацію, тобто засвоєння основних соціальних теорій у «початковому» стані. Учні також можуть відмовлятися робити те, що від них вимагають. Така подвійна імплікація, а саме – осмисленості матеріалу й добровільності з боку учнів, – може втілюватися в ідеалі автономної діяльності, яка посилюється інтересом, що дуже важливо для концепції освіти.

З огляду на це, поняття «освіта» майже нічим не відрізняється від поняття «ліберальна освіта», зміст якої пояснюється так: «Людина буде вільною робити те, що захоче, або їй буде дозволено все робити вільно. Це не означатиме, що їй можна робити щось іще; це означає, що обмеження й перешкоди на цьому шляху – робити те, що заманеться, – мають бути усунені» [11, с. 136]. Ліберальна освіта не є певним видом освіти. Вона радше використовується для усунення певних перешкод, що можуть заважати їй в її звичайному розумінні. Актуальність такого співвіднесення пояснюється необхідністю з'ясування соціального призначення освіти. Наприклад, якщо з погляду освітньої системи англійське Просвітництво було освітою для обраних, мало аристократичний характер, то Просвітництво континентальної Європи орієнтувалося не на аристократичну еліту, а на широкі кола міської громади.

Важливість звернення до співвідношення понять «освіта» й «ліберальна освіта», з погляду Р. С. Пітерса, є своєрідним закликком до «освіченості», а не до «професійної підготовки» для реалізації утилітаристських цілей. Функція ліберальності необхідна для того, щоб наголосити на певному освітньому аспекті, усунути обмеження з боку навчальної програми. Інтерпретація ліберальної освіти здебільшого співвідноситься з пізнавальним поглядом на освіту: освіта не має обмежуватися підготовкою спеціалістів. Це поняття вказує на стан свідомості, який не повинен зводитися до використання одного способу мислення, оскільки жодний учений не може дійти висновку доти, доки не вивчить різні погляди на явище, яке є еквівалентом поняття «освічена людина» [7, с. 265].

У цьому ж аспекті розглядається й вимога до лібералізації професійної освіти. Остання передбачає, що люди, які щось виробляють, не тільки усвідомлюють цінність цього, а й діють відповідно до стандартів. Проблема в тому, що практичні інтереси, які визнаються головними, є підставою для розвитку інтересу щодо більш широких сфер знання, які стосуються практики. Отже, на думку Р. С. Пітерса, аналіз поняття «ліберальність» допомагає встановити певні освітні критерії:

– здобуття освіти передбачає передачу чогось цінного тому, хто дійсно потребує цього;

– вона повинна охоплювати знання й розуміння, а також наявність поглядів, які не мають бути інертними;

– освіта виключає деякі процедури передачі на підставі того, що вони не є добровільними [11, с. 46].

Як вважає Р. С. Пітерс, дослідження ліберальної освіти дає змогу виявити як необхідність концептуального аналізу, так і його обмеження. Більш чітке розуміння фундаментальних питань стає можливим завдяки зіставленню сфер понять, а також знаходженню певних критеріїв, що містяться в них. Обмеження ж аналізу полягає в тому, що це дає змогу визначити окремих і детальний погляд на форму питань і положень, але водночас не може виявити лінії практичного курсу. Саме тому три критерії освіти, наведені вище, на думку вченого, не дали змоги чітко окреслити значення терміна «освіта». Недолік їх криється в тому, що всі моделі освітньої системи були недостатніми, оскільки, як правило, стосувалися лише одного критерію й не враховували інші. Р. С. Пітерс звертає увагу на те, що поняття «освіта» передбачає не тільки розвиток певних вірувань, а й диференціацію свідомості у відносинах, що можуть розвиватися, але шкодити іншим.

Розглядаючи цілі освіти, учений фокусується на двох основних загальних умовах, які нерозривно пов'язані з поняттям «освіта» – доцільності та її зв'язків з широтою та глибиною знань. Проблема в тому, що цілі освіти залишаються здебільшого невизначеними. Як невизначений концепт, «освіта» є гарною відправною точкою для перегляду того, як можна вести розумну освітню політику. Аналіз поглядів Р. С. Пітерса спонукає до переосмислення цілей освіти для кожного нового покоління. Такі цілі повинні бути переглянуті, зважаючи на сучасні політичні, соціальні та економічні умови. Тільки так можна визначити змістовну сутність, що є ідеалом загальної освіти. Р. С. Пітерс нагадує нам про потребу виправдання змісту освіти з кожним новим поколінням. Тоді перед людьми відкривається головна передумова того, що цілі освіти є принципово невизначеними, але вони повинні відповідати кожному конкретному історичному періоду. З цього приводу науковець цитує Дж. Дьюї: «...затвердження мети є предметом турботи в певний момент часу» [5,

с. 20]. Цілі освіти є невизначеними, але така невизначеність може слугувати досить корисній меті – нагадувати політикам і педагогам про те, що вони ніяк не можуть уникнути критичного діалогу щодо цілей і змісту освіти. Такий діалог дуже важливий сьогодні, оскільки культурні реалії, з якими ми стикаємося, вимагають визначення нових цілей і завдань [7, с. 268].

Саме тому, вважає Р. С. Пітерс, система освіти повинна бути спрямована на реалізацію того, з чим вона успішно впоралася в минулому столітті – на соціалізацію дітей за допомогою навчання для їх подальшого сортування за навчальними досягненнями й призначення їх у відповідні ніші певної соціальної структури. Проблема в тому, що багато педагогів і політиків розглядали освіту як формальне навчання, як засіб, за допомогою якого здійснювалося постачання трудових ресурсів [9, с. 27]. Причиною цього є грубий економічний інструменталізм, який виникає внаслідок актуалізації економічної конкурентоспроможності за допомогою виробництва досвідчених працівників. Його домінування призводить до недовіри, оскільки передбачається, що вони не можуть виконувати свої освітні завдання. Саме тому вважається, що єдиним механізмом, за допомогою якого знання можна оцінити, є тест. Але, наголошує Р. С. Пітерс, результати тестів часто мають слабкий зв'язок зі шкільною програмою і слугують головним критерієм для визначення цінності формальної освіти. Навіть більше, результати тестів можуть бути використані для підвищення або зниження рейтингу шкіл.

Дослідник також вказує на наявність таких недоліків, як низька відповідальність школи, залежність успішності учнів від стандартизованих заходів, що є характерною рисою освітніх систем багатьох країн. Проте варто зауважити, що аналіз освіти, здійснений Р. С. Пітерсом, необхідно перетворити на змістовний діалог щодо визначення цілей освіти. Цей аналіз спонукає нас переосмислити освітні цінності, з'ясувати, чому вони будуть саме такими, визначити, які види навчальних диспозицій і навичок стануть потрібні людям у майбутньому. Р. С. Пітерс наголошує на тому, що необхідно думати не лише про навчальні засоби, а й про те, що ми вважатимемо цінним, сенсом освіти.

Список використаних джерел

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

References

1. Hessen, S. I. (1995). *Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Ed. by P. V. Alekseev.* Moscow : Shkola-Press. [in Russian]
2. Mordvintseva, L. P. (1998). *Contemporary problems in philosophy of education. Scientific-analytical*

2. Мордвинцева Л. П. Современные проблемы философии образования. научно-аналитический обзор / Л. П. Мордвинцева, Э. Р. Григорьян. — М. : ИНИОН РАН, 1998. — 66 с.
3. Сидоров Н. Р. Философия образования. Введение / Н. Р. Сидоров. — СПб. : Питер, 2007. — 304 с.
4. Смирнов С. А. Человек перехода : сб. науч. работ / С. А. Смирнов. — Новосибирск, 2005. — С. 136—137.
5. Dewey J. Democracy And Education : An Introduction to the Philosophy of Education / John Dewey. — New York : Free Press, 1997. — 384 p.
6. Hirst P.H. Liberal Education and the Nature of Knowledge / P. H. Hirst // Philosophical Analysis and Education. — London : Routledge and Kegan Paul, 1965. — PP. 113—138.
7. Katz M. The road to nowhere begins with there we are rethinking the future of American education / M. Katz, L. Denti // Interchange. — 27.3 (4). — 1996. — PP. 261—277.
8. Peters R. S. The philosophy of education / R. S. Peters // J. W. Tibble (Ed.). The study of education. — London : Routledge & Kegan Paul, 1966. — PP. 59—89.
9. Peters R. S. The logic of education (2nd edn.) / R. S. Peters, P. H. Hirst. — London : Routledge&Kegan Paul, 1971. — 147 p.
10. Peters R. S. Education and the Educated man / R. S. Peters // Journal of Philosophy of Education. — Vol. 4, (Issue 1), 1970. — PP. 5—20.
11. Peters R. S. Ethics and education / R.S.Peters // British Journal of Educational Studies. — Vol. 15. — №1, 1967. — PP. 75—77.
12. Scheffler I. Philosophy and Education: Modern Readings / I. Scheffler. — Boston : Allyn and Bacon, 1966. — 387 p.
13. Scheffler I. The Language of Education / I. Scheffler. // The Philosophical Review. — 1961. — Vol. 70. — №2. — PP. 289—290.
14. Waks L. J. Knowledge and Understanding as Educational Aims / L. J. Waks // The Monist. — 1968. — № 52 (1). — PP. 104—119.
- review. *Series : Philosophy*. Moscow : INION. [in Russian]
3. Sidorov, N. P. (2007). *Philosophy of education. Introduction*. SPb : Piter. [in Russian]
4. Smirnov, S.A. (2005). *The man of transition : collection of scientific works*. Novosibirsk, 136—137. [in Russian]
5. Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Free Press. [in English]
6. Hirst, P. H. (1965). *Liberal Education and the Nature of Knowledge*. In : Dearden R.F. [P. H. Hirst, R. S. Peters, Eds]. [in English]
7. Katz, M. (1996). The road to nowhere begins with there we are rethinking the future of American education. *Interchange*, 27.3(4), 261—277. [in English]
8. Peters, R. S. (1966). *The philosophy of education*. In : The study of education [J. W. Tibble, Ed.]. London : Routledge & Kegan Paul, 59—89. [in English]
9. Peters, R. S. (1971). *The logic of education*. 2nd ed. London : Routledge&Kegan Paul. [in English]
10. Peters, R. S. (1974). Education and the Educated man. In : Dearden R. F. [R. S. Peters, P. H. Hirst, Eds]. [in English]
11. Peters, R. S. (1968). *Ethics and education*. 5th ed. London : George Allen & Unwin Ltd. [in English]
12. Scheffler, I. (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings*. Boston : Allyn and Bacon. [in English]
13. Scheffler, I. (1983). *The Language of Education*. Springfield: III. [in English]
14. Waks, L. J. (1968). Knowledge and Understanding as Educational Aims. *The Monist*, 52(1), 104—119. [in English]

Відомості про автора:**Пєшев Олег Олегович**

oleg_peshev@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна.
doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i6.1319>

Надійшла до редакції: 02.10.2015 р.

Прийнята до друку: 26.10.2015 р.

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: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i6.1319>

Received at the editorial office: 02.10.2015.

Accepted for publishing: 26.10.2015.

Рецензент: доктор філософських наук, професор
Волков О. Г.

Reviewed by: Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Volkov O. H.