

5. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности [Текст] / Е. Г. Злобина. – К.: Наук. думка, 1981. – 115 с.
6. Бодалёв А. А. Личность и общение: избранные труды [Текст] / А. А. Бодалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
7. Каган М. С. Мир общения [Текст] / М. С. Каган. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 216 с.
8. Леонтьев А. А. Психология общения [Текст]: пособие для дополнительного образования / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Ушинский К.Д. Собр. соч. – Т.2. [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 734 с.
11. Технология игровой деятельности [Текст]: учебное пособие / Сост. Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1994. – 195 с.
12. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері [Електронний ресурс]: навч. посібник / І. В. Петрова. – К.: 2007. – 372 с. – Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/2008\\_petrova\\_43.php](http://www.culturalstudies.in.ua/2008_petrova_43.php).
13. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.: ил.
14. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу [Текст]: навч. посібник / К. Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.: іл. – Бібліогр.: с. 180–184.

УДК 377.6:37.036

I. V. MATKIVSKA

### ОСВІТА ЯК ПРОСВІТЛЕННЯ ДУШІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ КОЛІЗІЇ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ

*Стаття присвячена проблемі духовного просвітництва, зокрема порівняльному аналізу людино- та христоцентричного підходів до її тлумачення на прикладі зарубіжного і вітчизняного досвіду. Здійснена спроба розкрити суть авторської концепції духовно-просвітницької діяльності.*

**Ключові слова:** духовно-просвітницька діяльність, христоцентричний підхід, людино центричний підхід.

I. V. MATKIVSKAYA

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСВІТЛЕННЯ ДУШІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧЕСКИЕ КОЛЛИЗИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА

*Статья посвящена проблеме духовно-просветительской деятельности, в частности сравнительному анализу человеко- и христоцентрического подходов к ее толкованию на примере зарубежного и отечественного опыта; предпринята попытка раскрыть сущности авторской концепции духовно-просветительской деятельности.*

**Ключевые слова:** духовно-просветительская деятельность, христоцентрический подход, человекоцентрический подход.

I. V. MATKIVSKA

### EDUCATION AS PROSVITLENNYA OF THE SOUL: KUL'TUROLOGICHNI COLLISIONS OF HISTORICAL EXPERIENCE

*The article deals with the issue of spiritual enlightenment, especially the comparative analysis of human- and Christcentred approaches to its explication on the example of foreign as well as national experience. An attempt has been made to disclose the essence of the author's concept of spiritual and enlightenment activities.*

**Key words:** spiritual enlightenment, human approach, Christcentred approach.

Сучасний посткультурний злам, спричинений глибинними космоантропними процесами, характеризується істотними змінами у внутрішньому світі людини – її ментальності, психіці, системі цінностей. Вони зумовлені свідомою відмовою від Духа і трагічною залишеністю Духом. Усвідомлення означеної ситуації спонукає філософів, культурологів, психологів до введення у науковий лексикон номену «пустота», що тлумачиться як «простір для мислення з нейтральною мовчанкою про ніщо» [9, с. 29].

У цих умовах результатом формування відповідних компетентностей часто виявляється самоствердження і самореалізації гордовитого «Я». Така «замкнутість» на собі, звісно, передбачає віру у власні сили, як у таїну сутнісної творчої і переможної динаміки, і здатність змінити обставини на користь собі. Утім, людська самовпевненість вперто не бажає віддати шану інтуїтивно визнаній причині таємничого походження своїх чинників-талентів, а відтак не завжди «прислухається» до голосу совісті. Точніше, вона часто «виключає» його, щоб дослухатися до людського закону чи належних умов («правил гри») конкретної ситуації. Їй бракує мужності та, як це не парадоксально, смиренності, щоб збагнути: світ дріб'язковий, а будь-яка пристрасть, в кінцевому рахунку, плинна. Тлумачення цієї істини знаходимо ще у словах апостола Якова: «Звідки війни та чвари між вами? Чи не звідси – від ваших пожадливіостей, які у ваших членах воюють? Бажаєте ви – та й не маєте, убиваєте й заздрите – та досягнути не можете, сваритеся та воюєте – та не маєте, бо не одержуєте, бо прохаєте на зле, щоб ужити на розкоші свої» (Як. 4, 1–3).

Осмислюючи сказане, переконаємося: всі знання, цінності і справи, присвячені насущному і тлінному, є «ідолами смерті» [1]. Отож, щоб не бути «проповідниками смертного» [1] і сповна розкрити у собі первообраз, необхідно обрати не «мудрування плоти», а духовну мудрість: совісну віру, волю до сакрального і просвітлений розум. Єдиний шлях до такої смиренномудрості – це шлях кардинальної зміни (преображення) душі і серця, почуттів і мислення, тобто шлях покаяння. Вибір такого шляху постає результатом прозріння істини: людина у своїй богообразності є чинником соборного удосконалення людства, бо особистість є насамперед реалізацією потреби любити.

Сказане спонукає до серйозного переосмислення мети і завдань педагогічного процесу та «пригадування» ефективних освітніх технологій їх реалізації. Це зумовлює *мету нашої статті*: здійснити ретроспективний аналіз культурологічного діалогу людино- і христосоцентричної парадигм освіти.

Історико-культурний аналіз зарубіжної педагогічної думки показує, що європейська освіченість генетично пов'язана з раціоналізмом дохристиянської доби. Причому, західні народи, зокрема германці успадкували методологію римської освіти з її культом насильства, завоювання (відкриття) і цілковитого знецінення людського життя. Ця методологія зберігала панівні позиції аж до середини XV ст., коли після падіння Константинополя Європі відкрився альтернативний тип освіти – грецька пайдея. Замість інструментально-описового пояснення предметів і явищ вона пропонувала еманативно-споглядальний спосіб їх розуміння, активізацію «внутрішнього духовного розуму» [5] дитини, її природнього потягу до світла. Це спонукало передову педагогічну думку (Я. А. Коменський, Дж. Локк) до вивчення східнопатристичного досвіду виховання дитини.

Утім, грецька парадигма освіти тривалий час залишалась у «затінку» моди на абстрактні міркування розуму, логічна і правильна концентосфера яких (поза етичним і естетичним смислом) поставала ейдосом самодостатнього Логосу – Вищого Розуму ... без Бога. У цьому контексті людська особа тлумачилась як «розумна матерія», беззаперечно упокорена вигодою і страхом у прагненні «відважитись знати» (*sapere aude*).

Формулюючи завдання просвітництва як риторичного розвитку інтелекту, середньовічна схоластика дала привід ренесансному протестантському моралізму повернути виховання в емпіричне русло і зацентувати увагу на поясненні способів осягнення «непізнаних ідей». Емпіристична педагогіка доби картезіанського перевороту, зорієнтована на просвітництво як засіб спонукання мислячого суб'єкта до універсального сумніву (*dubito*) і дискусій його розуму з самим собою, слугувала прецедентом для створення просвітниками XVIII ст. міфу про силу світла розумної моралі. Саме це «фаустівське» світло, на думку Вольтера, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, Д. Юма, було покликане усунути «пільму християнства і невігластва» [11, с. 212].

Тотальний сумнів розуму і серця суспільства «світла, свободи і розуму» поступово набув форми квазісакрального цілого: бути людяним, як виявилось, означає сумніватись у своїй людяності і піддавати її небезпечній перевірці. Зрештою, предметом рецензій В. Гете та О. Пушкіна, Г. Флобера і Ф. Ніцше стала теза: освічена людина – це особа, що здогадується про справжню сутність Просвітництва, безумство і таємні пороки його раціоналізму і моралі.

На межі XVIII–XIX ст. гротесково-саркастична усмішка розуму з приводу ідеї «народження для щастя» усе переконливіше «висвітлювала» парадоксальність пророцтва про освіченість як єдиний шлях людства до Істини. Скепсис афоризму Ф. де Ларошфуко «Випадок і настрої правлять світом» остаточно розвіяв міф про всесильність навчання моральних імперативів і раціональних постулатів. Ж.-Ж. Руссо вчасно зауважив: розум може помилятися, а світло освіченої людини зіткане з п'ятими і несе правду, замішану на необачних ілюзіях. Такими непривабливими виявилися «здобутки» освіти і виховання, що здійснювались під знаком давньозавітного Закону. Ще сумнішими постали їх перспективи. Тінь Вольтера у «Листі до Тверію» (розтиражованому через 100 років після написання) красномовно зверталася до нащадків з настановою: «Неправда є добро. Отже, обманюйте без докорів совісті і не час від часу, а відважно і постійно» [2, с. 33–34].

Таким чином, ціною Просвітництва і задекларованого ним сутнісного смислу просвітницької діяльності постало завдання переосмислити атрибути вихованої та освіченої людини, які у контексті християнської моралі є гріхом. Відтак, новий ряд раціонально обґрунтованих романтиками чеснот включав гордовитість і еротичний авантюризм. Він був підтриманий ще одним відгомінном Просвітництва: реплікою В. Гете про те, що «недоліки роблять людину симпатичною» [3, с. 31].

Представники західноєвропейської педагогічної думки XIX ст. прагнули осмислити усі наслідки згаданої репліки, розвиваючи ідею «енциклопедичної освіти». Доли Ф. Гойї, Ш. Бодлера, Р. Шумана, Ф. Ніцше і В. ван Гога дають підстави стверджувати: грандіозним упущенням школи є розвиток вийняткового розуму (інтелектуальної активності); предметом турботи педагогів має стати цілісне виховання душі (розуму, чуттєво-емоційної сфери і волі), очищеної духом (інтуїцією «совісті», відповідальністю перед Богом і спрагою спілкування з Ним). На підтримку цього прозріння з'явилася педагогічна ідея «саду дитячої душі» Ф. Фрьобеля, яка «нагадала»: дитяча душа є носієм первозданної краси і відблиском раю, вона – християнська, а плекання такої душі, допомога у розкритті образу Божого та переростанні в Божу подобу є першочерговим завданням освітньо-виховного процесу.

Значна роль у вирішенні цієї проблеми належить вітчизняній педагогічній думці, становлення якої відбувалось в контексті православного віровчення. Аналіз педагогічних повчань перших Київських митрополитів виявляють однозначне превалювання в їх поглядах на виховання і освіту есхатологічної установки. Тимчасове захоплення ідеалом досконалої людини (під впливом ренесансної антропології) усе ж не заступило онтологічної сили освіти – «світла», «святості».

Згодом гідне обґрунтування переваги христоцентричної освітньої парадигми над «репресивною» дав М. Гоголь. Зокрема, в «Авторській сповіді» та «Вибраних місцях листування з друзями» він неодноразово відзначає: якщо людина втрачає свого «ревізора», вона стає «мертвою душею», віддаючись на поталу пристрастям («маниловим», «коробочкам», «собакевичам», «плюшкіним», «ноздрьовим»), втрачаючи здатність злетіти за обрій – у світ «диканьки» [3, с. 38].

На визначальній ролі християнських ідей у змісті освіти наполягав і П. Юркевич. У трактаті «Серце та його значення у духовному житті людини» мислитель доводить, що «припущення сутності людини, почерпнуте з християнства, зовсім не суперечить даним психології і фізіології, а розвій її душі має становити пріоритет виховних стосунків» [10, с. 118]. Чітко відмежовуючи християнський гуманізм від «абстрактного», вчений зазначає, що останній втрачає чітке бачення ознак людяності, оскільки педагог, позбавлений об'єктивних критеріїв розрізнення добра і зла (без посилання на Божі заповіді), вимушений покладатися на те, що вища природа людини «сама візьме своє» [8, с. 119].

Ще категоричнішим у баченні доцільності масового впровадження в освітній процес ідей християнської педагогіки виявився К. Ушинський, стверджуючи, що «атеїстичне виховання – це потвора без голови» [6, с. 91].

Центральну нішу у цій галереї займає концепція «педагогічного емоціоналізму» протєєрея В. Зеньківського. Серед її положень:

- завданнями педагогічного втручання в життя дитини є підготовка її до життя земного і життя вічного;
- христоцентричний зміст виховання і освіти дитини передбачає її підготовку до «свободи у Христі» як свободи і до добра, і до зла;
- формування істинного «суб'єкта свободи» вимагає врахування у педагогічній практиці законів розвитку духу, душі і тіла дитини;
- учитель (вихователь) як мудрий духівник усім способом свого життя має заслужити в учня глибоку довіру і повагу;
- учнівський колектив має стати єдиним «духовним організмом», а освітнє середовище – середовищем соборного співбуття (любові) [5, с. 36–43].

Ідеї представників християнсько-педагогічної думки, замовчувані в добу виправдання «людської нелюдності», нині постають предметом ґрунтовного історіографічного аналізу (О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська, І. Юрас та ін.). Ці ініціативи зумовлюють появу ряду концептуальних проєктів (І. Бех, А. Богуш, В. Кремень, О. Олексюк). У своєму виборі вони спираються на міжнародні, європейські та українські правові документи про статус релігійної освіти, поява яких на початку III тисячоліття зумовлена нагальною необхідністю переходу від некомпетентної світськості («релігія нас не стосується») до розуміючої світськості («наш обов'язок – розуміти релігію»). Означений стратегічний вектор є відповіддю на рекомендацію ПАРЄ за підсумками IV сесії «Освіта і релігія» (№ 1720, 2005р.). У ній зокрема виокремлено такі положення:

- «демократія й релігія мають стати надійними партнерами в зусиллях, що вживаються заради загального блага;
- необхідно вивчити можливі підходи до використання релігійного досвіду у початковій і середній школі, наприклад, за допомогою базових модулів, які потім повинні бути адаптовані до різних освітніх систем» [6, с. 13].

Відповідно до цих положень МОН України, одержало в 2005 р. доручення від Президента України «поєднати зусилля держави, громадянського суспільства і Церкви у створенні висококодуювального, виховного середовища в освітніх закладах» [6, с.14].

Поява цього доручення є дуже вчасною з огляду на сучасну ситуацію коли специфічними джерелами формування моральнісного досвіду молодого покоління постають:

- глобальні переживання трагічного характеру, пов'язані з екологічними катастрофами, терористичними актами, військовими діями;
- внутрішня реакція на масові прояви аморальності, агресії і байдужості до людського життя;
- ситуації особистого вибору між «бути» чи «здаватись», «мати» чи «бути» в умовах розширення діапазону соціальної дозволеності;
- можливість анонімної віртуальної самопрезентації (часто доволі відразливої);
- можливість використання свого освітнього і професійного потенціалу не лише на благо але й на школу людям і суспільству.

Тому впровадження згаданих освітніх проєктів здатна успішно реалізувати повноту прогностичності і когерентності предметної і міжгалузевої педагогічної моделі у контексті сучасної курикулярної політики. В руслі сказаного розглядаємо педагогічну інновацію не лише як технологічну адаптацію педагогічного процесу до швидкоплинних соціокультурних змін, а і як трансформацію всієї педагогічної системи. Насамперед відзначимо, що педагогічна діяльність може і повинна ґрунтуватись на свободній синергії –єдиного Творця, педагога як еклєзіальної людини (людини цілісної природи) і духовної єдності всіх суб'єктів педагогічного процесу в боголюдському покликанні. Така шляхетна співпраця, як доводить досвід відчизняної православної педагогіки (ще з часів митрополита Петра (Могили)), забезпечує неперервність освітнього процесу як невтамованого епістемологічного прагнення фахівця до очищення істини (причому, не в результаті відкриття, а в ході її смиренного приймання). Дослухаємось з приводу цього до порад П. Флоренського (про оберігання соборно передаваної істини від суб'єктивного «забруднення»), О. Ухтомського (про інтуїцію совісті), П. Гайденко (про «співбуттєве» споглядання).

Готовність до смиренного приймання істини (хоча б у межах змістових ліній освітніх галузей) вимагає осмислення необхідності духовно-душевного зцілення майбутнього фахівця і неодмінно спрямовує професійну освіту в русло сотеріологічної орієнтації. За цих умов безпека

«соціальної» відповідальності уступає місце особистісному «бунту» проти себе самого і відтак – преображенню внутрішнього світу, «метаноїї» (утім, як «соборному подвигу» у вічному і радісному взаємопогляданні). Отож, не гордовита замкнутість на собі в безумстві *carpe diem*, а відкритість, навіть поглинутість «Заслуженим Співрозмовником» (О. Ухтомський) завдяки совісній вірі і волі до сакрального має визначати телеологічний зміст компетентнісного підходу. Причому, йдеться не про обкрадання особистісного життєвого простору, а, навпаки, збереження гідності особи, тобто пошанування її унікальності як виявлення Божої подоби і нестримного бажання примножувати Божі таланти, самореалізуючись лише в соборності як взаємодзеркаленні своїх бесконечностей.

Усвідомлення цього передбачає переосмислення змісту аксіологічного підходу до педагогічної діяльності в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, відмови від пристрасного поклоніння «успіху» (кар'єрі, владі, славі, матеріальній розкоші). Йдеться про осмислення аксіоми: істинно цінним є лише те, що може стати спільником і носієм безсмертя. Продовжуючи цю думку, дозволимо собі словами К. Ушинського відповісти сучасним валеософам: «Людина, відчужена від Духа Святого, втратила дихання життя і стала нетвердою на шляху своєму. І хоч сучасні психологи і психіатри здатні проникнути на психічний і неврологічний рівень людини, ба, навіть частково вилікувати її, вони не зможуть дати людині істинно духовне здоров'я і радість спасіння, властиве цьому здоров'ю. Лиш істинне покаєння як свобідний особистий подвиг, оснований на вірі, а не механічні, примусові засоби, подвиг, що захоплює всю душу, всю особистість і усі області людського життя, – лише він здатний спрямувати душу на істинний шлях здоров'я і спасіння» [7, с.32]

Отже, критерієм освітніх досягнень майбутнього фахівця, згідно з христовісним підходом, постає не рівень освіченості і не міра досконалості (яку ніяк не вдається визначити акмеологам). Цим критерієм постає осмисленість смиренним серцем власної недосконалості, духовної немічності і сформованість людини одухотвореного глузду, просвітленою вічним Божественним світлом. Це християнське просвітлення не має нічого спільного з сотеріологією східної містики, космогонічних теорій тощо. Утім, наша християнська душа має філогенетично успадковану здатність співіснувати з ними у любові, адже культурний діалог – це насамперед реалізація Божої заповіді.

Сказане з усією очевидністю виявляє доцільність вирішення таких освітніх завдань:

- організації цивілізованого діалогу науки і релігії на засадах осмислення презумпції людяності у над індивідуальному просторі;
- історико-педагогічної і філософсько-педагогічної рефлексії та ціннісного-верифікованого повернення традиційних форм взаємодії школи і церкви;
- педагогічної підтримки і супроводу особистісних проявів учня на засадах загальнолюдської моральності і національної духовності;
- створення умов для природного (вільного і осмисленого) розвитку духовності учня;
- надання допомоги у визначенні і реалізації індивідуального шляху сходження особи до духовності в контексті сучасних життєвих реалій.

Забезпечення наддовільної мотивації особистісного саморозвитку-саморозгортання-самовдосконалення ґрунтується на закономірностях, що передбачають залежність ефективності:

- освітньої реалізації сутнісних сил особи від взаємозв'язку системи знань християнської, психологічної та педагогічної антропології;
- підтримки духовного стану особи від коректного застосування знарядь
- т. зв. вертикального пронизування життям – спілкування з мистецтвом, природою та іншими людьми.
- Означені закономірності конкретизовано у принципах:
- одухотвореності освітнього середовища;
- соборності усіх суб'єктів освітнього процесу – представників різних поколінь;
- ієрархічності як визнання і шанування духовних авторитетів;
- емоційно-ціннісного співставлення у вихованні духовним звичаєм.

Процес професійної підготовки майбутнього фахівця як опанування ним інтуїтивно-совісливої стратегії людиноставлення, спрямований на реалізацію людської сутності у метафізичному вимірі, тобто формування зусиль відновити первинний зв'язок образу «Я» з першообразом. Свою ефективність у цій ситуації доводить освітня технологія епістемологічної

самокорекції майбутнього вчителя, реалізація якої у педагогічному середовищі духовного резонансу спрямована на оволодіння компетенцією особистісного самовдосконалення.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що реформа, яка розпочалася в українській вищій школі у контексті євроінтеграції і вперше проводиться на основі оптимізованого документу «Рамки національного курикулуму» (у межах Проекту МОН України «Рівний доступ до якості освіти»), дає шанс продемонструвати світові методологічні здобутки національного педагогічного досвіду, християнського за суттю. Це спонукає до відповідальної участі у розробці стратегії реалізації курикулярної реформи національної вищої школи на християнських засадах.

Наступним етапом нашого дослідження постане експериментальна перевірка пропонованих концептуальних положень у практиці професійної освіти і розробка методичних рекомендацій щодо вдосконалення вітчизняної андрагогіки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амфилохий (Радович). Человек – носитель вечной жизни / Амфилохий (Радович). – М.: Изд. Сретенского монастыря, 2005. – 304 с.
2. Вольтер. Философские произведения / Вольтер. – М.: Правда, 1985. – 576 с.
3. Гёте И. В. Избранные произведения / И.В. Гёте. – М.: Просвещение, 1987. – С. 31.
4. Гоголь Н. В. Авторская исповедь / Н. В. Гоголь. Собр. соч.: в 8-ми томах. – Т. 8. – М.: Художественная литература, 1988. – 196 с.
5. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – К.: АДЕФ-Украина, 2006. – 142 с.
6. Міжнародні, європейські та українські правові документи про статус світської та релігійної освіти. – К.: Всеукраїнське православне педагогічне товариство, 2006.
7. Непізаний К. Ушинський: Хрестоматія / Упоряд. О. Герасимчук. – К.: АБРИС, 1992. – 375 с.
8. Ухтомский А. А. Заслуженный Собеседник / А. Ухтомский. – Рыбинск, 1997.
9. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. – СПб: А-САД, 1994. – 405 с.
10. Юркевич П. Д. 3 науки про людський дух / П. Д. Юркевич. Вибране. – К.: АБРИС, 1993. – С. 115–221.
11. Якимович А. К. Новое время. Искусство и культура XVII–XVIII веков / А. К. Якимович. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 437 с.

УДК 378

О. М. ЕЛЬБРЕХТ

#### ПРОБЛЕМА АКТУАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті актуалізується роль педагогіки вищої школи у системі педагогічних наук. Обґрунтовується актуальність педагогічних знань для підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** педагогіка, система педагогічних наук, педагогіка вищої школи, особливості педагогіки вищої школи, підготовка фахівців.

О. М. ЭЛЬБРЕХТ

#### ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*В статье раскрывается место педагогики высшей школы в системе педагогических наук. Аргументируется актуальность педагогических знаний для подготовки специалистов в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** педагогика, система педагогических наук, педагогика высшей школы, особенности педагогики высшей школы, подготовка специалистов.