

В.В. ПАШКОВ

Запорізька академія післядипломної педагогічної освіти, Запоріжжя

ФІЛОСОФІЯ ВИКЛАДАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ

В статті доводиться, що досягнення сучасних цілей освіти неможливе без постановня відповідної філософії викладання, яка здатна закласти основу для розвитку особистості в нинішніх умовах.

Ключові слова: філософія освіти, філософія викладання, сучасність, парадигмальність освіти.

Вступ

Говорячи про розвиток післядипломної педагогічної освіти, про проблеми, пов'язані з ефективністю системи підвищення кваліфікації педагогів, ми не можемо не торкатись теми про парадигмальні здвиги в сучасній освіті. Досягнення сучасних цілей освіти неможливе без постановня відповідної філософії викладання. Відзначимо, що проблематика формування і аналізу філософії викладання, як методологічного потенціалу філософії освіти розглядалась на сторінках і вітчизняних, і зарубіжних видань, а саме завдяки роботам А. Бевервік, М. К. Ван дер Венде, Л. Ван дер Маата, М. В. Полякова, В. Г. Кременя, Л.В. Губерського, та багатьох інших. В той же час проблематика філософії викладання, як методологічного потенціалу розвитку сучасної освіти ще не отримала відповідного розгляду.

Мета статті

Тому в даній статті ми і розглянемо методологічні засади сучасної філософії викладання, як філософії освіти.

Обговорення проблеми

У розвитку повноцінної освіти зацікавлений і задіяний весь світ. Наукові прогнози щодо радикальних змін нинішнього шляху світового розвитку вказують на докорінний перегляд існуючих цінностей і способу життя людства, зміну стереотипів відносин і взаємодій у системі "людина - природа - суспільство - цивілізація". Все частіше фігурує наукова думка про те, що руйнівні цивілізаційні процеси відбуваються не тільки в природі, енергетиці, демографії, перш за все, вони є різними аспектами "єдиної кризи людини", які коріняться глибоко всередині людини, у самій природі людської істоти. Запропонувати альтернативи виживання існуючої цивілізації тільки на підґрунті наукового знання уже, на жаль, видається неможливим: роз'єднане і ворогуюче між собою людство приречене, і тільки об'єднане має шанс вижити. Відомий дослідник глобальних кризових процесів С. Каменський у зв'язку із цим справедливо зауважує, що в умовах, коли, крім національних кордонів, людство роз'єднують антагоністичні, як правило, цінності та інтереси (фінансові, ідеологічні, кланові, релігійні, етнічні тощо), значна частина досліджень, спрямованих на виявлення

суттєвих причин глобальної кризи, нехтується або одержує ярлик наукового фанатизму, анархізму чи необґрунтованого нагнітання страху. Необхідне невідкладне формування принципово нової системи людських відносин, націлених на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної - до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності й взаємодії - від окремої людини до людства в цілому. У таких ситуаціях, як засвідчує практика та історична ретроспектива, освіта, духовна культура за певних умов можуть стати гарантами загальнолюдської стабільності й цілісності.

Сучасна наука пропонує педагогам комплексний погляд на світ і людину в ньому, на її місце й роль у масштабах соціуму та Всесвіту. Філософські ідеї про безмежність розвитку особистісного потенціалу, про ноосферу, етногенез, які ввійшли в суспільний контекст, значно розширюють і поглиблюють розуміння природи людини, відкривають нові підходи до діяльності освітніх закладів, педагогічної діяльності вчителя, змістом якої все чіткіше розглядається творення Людини. Ці явища дуже ускладнюють завдання сучасної системи освіти. Не допомагає в цьому і найсучасніша науково-люднознавча інформація, накопичена за останні півсторіччя багатьма науками. Ці знання невпинно розширюються і майже щодня поповнюються новими. Вони незмірно потрібні сучасному педагогу, батькам, нарешті, учням і студентам для самопізнання себе, уникнення нещастя і збочень, які постали в новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері освіти та підготовки нових поколінь до буття на ушкодженій планеті під мечем низки небезпечних загроз для виживання людства. На землі реально існує багато зон, на яких уже сьогодні жити людині неможливо.

У зв'язку із цим розуміння інтеграції різних наук набирає сили, цьому сприяє потреба вирішення групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства й забезпечення його стійкого розвитку. Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективними є педагогічна наука та освіта, яка концептуально побудована на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства й кожної конкретної особистості, зокрема, з урахуванням прогресивних ідей, започаткованих філософом В.Г. Кременем щодо потреби в зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів та прагнень, уявлень про життєві цінності, про вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі. Справді, на думку В.Г. Кременя, вже сьогоднішня освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, в яких не буде місця агресії, користолюбству, насильству, безжалісній експлуатації чужої праці, збагачення за рахунок інших, використання зброї як засобу панування над іншими країнами і народами [1, с. 20].

Глобальні і одночасно фундаментальні зміни соціо-історичної реальності, які характеризуються поняттям «постмодерності», мають Філософія викладання як основа розвитку освіти

істотний вплив не лише на розвиток політичних, економічних, правових, культурно-національних та інших відносин, але й зачіпають значно більш глибинні основи існування та розвитку людини. До цих основоположних факторів, які визначають загальні парадигмальні обрії людського буття та існування і які нині потребують на своє осмислення, слід поза всяким сумнівом віднести освітній процес, або точніше - ту сферу, яку можна охарактеризувати поняттям «філософія освіти». Традиційно поняття філософії освіти розглядалось, насамперед, у контексті базових цілей освітнього процесу, його аксіологічного наповнення, а також у світлі тієї освітньої традиції, яка сформувалась не лише протягом останнього століття, але й в значно більш широкій перспективі. У цьому сенсі мова ведеться про освіту в цілому, безвідносно до тих чи інших галузей освіти. Більше того, такий підхід до визначення філософії освіти передбачає створення доволі специфічної моделі, в якій процес викладання тих чи інших наук і дисциплін перетворюється на суто технічний елемент, який має відношення до передачі необхідного для освіти теоретичного і практичного матеріалу. З цієї позиції сама постановка питання про «філософію викладання» видається дещо спірною, оскільки сам процес викладання є не більш як «технікою». Причому наразі сам термін «техніка» застосовується у тому значенні, яке докладно проаналізував ще Мартін Гайдеггер, описуючи її як «сукупність навичок та вмінь, які дозволяють людині певним чином поводитись із сущим». Подібна «техніка» є за своєю природою вторинним чи похідним явищем, яке виникає і розвивається, так би мовити, «в тіні» освітнього процесу і являє собою своєрідний «ерзац» філософії освіти, який з легкістю віддається на відкуп цілій низці квазидисциплін, які вивчають різні методики, прийоми та способи викладання.

На заперечуючи можливості такої інтерпретації процесу викладання, хотілося б звернути увагу на два важливі моменти. По-перше, чи справді викладання є не більш як освітньою технікою? Якщо так, то тоді способи і методи викладання не є релевантними до кінцевого результату освітнього процесу. Інакше кажучи, погоджуючись з цим, ми з необхідністю визнаємо й те, що виключно зміст освітнього процесу детермінує його результат, тоді як його форма не відноситься до значущих факторів і повинна описуватись як «факультативна величина». По-друге - чи дійсно правомірно описувати освітній процес в термінах одностороннього суб'єкт-об'єктного впливу, коли освітній процес залишає, на кшталт запропонованої Джоном Локком схеми, сліди на піддатливій восковій дошці реципієнта? На нашу думку, обидва сформульовані запитання передбачають негативну відповідь. Це означає, що процес викладання є більш, ніж технікою освіти, а сама освіта є значно більш складним і багаторівневим процесом, ніж класично витлумачений вплив суб'єкта освітнього процесу на один або декілька об'єктів-реципієнтів. В якості аргументів можна навести наступні положення. По-перше, як для освіти в цілому, так і для її окремих галузей гранично важливе значення має не лише її зміст, але і та форма, в якій вона реалізується. Тому викладання, - наразі йдеться про викладання конкретних дисциплін у системі підвищення

Філософія викладання як основа розвитку освіти

кваліфікації вчителів, - складає невід'ємну частину освітнього процесу, від властивостей якої безпосередньо залежить те, наскільки реалізованими будуть освітні цілі і який саме результат ми матимемо на рівні кожної окремої особистості, що вступила в освітній процес і зазнала на собі освітнього впливу. Таким чином, поняття «філософія освіти» набуває свого органічного продовження й конкретизації в понятті «філософія викладання».

По-друге, інтерсуб'єктивний характер освітнього процесу та його зв'язок з розвитком особистості передбачає наявність фундаментальної кореляції саме на рівні «суб'єкт-суб'єктної», а не «суб'єкт-об'єктної» взаємодії, адже в освітньому процесі, як переконливо засвідчує філософія освіти, відбувається одночасний розвиток і діалектичне становлення всіх його учасників. Більше того, кінцевою метою цього процесу є не просто накопичення певної кількості знань, вмінь та навичок, а ніщо інше як генеза творчої особистості, здатної до самоосвіти, а отже й до самовдосконалення. Зрозуміло, що реалізація подібної мети уможливорюється тільки в умовах, коли викладання перетворюється з техніки на мистецтво, коли сам цей процес отримує свою філософську основу, а разом з нею - теоретичну й методологічну глибину.

По-третє, наголос на значущості процесуального аспекту, який описується поняттям «філософія викладання», дозволяє ставити питання про забезпечення континуальності освіти. Йдеться про те, що філософія освіти принципово не може бути редукована виключно до сукупності низки правил та теоретико-практичних норм, які покликані забезпечити появу освічених кадрів для виконання тих чи інших професійних завдань. У цьому сенсі освіта та освітній процес є специфічним цементуючим елементом, який сполучає в єдину цілісність не лише той чи інший конкретний соціокультурний простір, але й гарантує комунікативну та етико-аксіологічну єдність людства. Ця єдність може бути описана як певний континуум, в якому шляхом творчої реалізації потенціалу кожної окремої особистості досягається сумарний результат, який має відношення до суспільства в цілому.

Тому, переходячи до аналізу конкретних проблем викладання в системі підвищення кваліфікації вчителів, в контексті окресленої проблеми співвідношення філософії освіти та філософії викладання, слід наголосити, що сучасний стан викладання у вищих навчальних закладах України, змушує з усією серйозністю підходити не лише до питань оновлення методик викладання, але й до осмислення концептуально-парадигмальної моделі того, яким саме чином процес викладання дисциплін в системі підвищення кваліфікації вчителів повинен корелювати з філософськими дисциплінами, насамперед - філософією. Тому одним з перших і надзвичайно важливих кроків у процесі формування нових навчально-методичних програм викладання курсів, в системі підвищення кваліфікації вчителів, має стати насамперед чітке визначення того, які саме цілі повинні бути реалізовані в ході ознайомлення слухачів з дисциплінами філософського та педагогічного циклу і які навички мають бути вироблені

Філософія викладання як основа розвитку освіти

під час цього процесу. Цілком очевидно, що сьогоденні реалії змушують нас принципово, а можливо - й кардинально, по іншому дивитись на ті фундаментальні поняття та принципи, що лежать в основі сучасного освітнього процесу й процесу викладання. Дійсно, йдеться про глибинні або навіть парадигмальні трансформації, що змушують нас знову рефлексувати щодо освіти, освітнього і викладацького процесу.

Зараз я обмежусь виключно загальним формулюванням очевидності цієї проблемної ситуації, оскільки для того, щоб надати на щойно сформульоване запитання адекватну відповідь, необхідно звернутись до бодай короткого аналізу тих базових понять, які сьогодні значно актуалізуються не лише в умовах суспільно-політичних трансформацій, як це відбувається в Україні, але й в більш широкому контексті глобалізації, який зачіпає вже не тільки Україну, але й світ у цілому. Недарма, відповідаючи на запитання журналіста про те, що таке глобалізація, Роберт Даль сказав, що це така ситуація, коли майже будь-яка локальна проблема може миттєво перетворитися на проблему всієї людської спільноти. Звісно, що у сфері освіти таких потенційно небезпечних проблем поки, на щастя, не існує. Але Даль, безумовно мав рацію, оскільки наразі ми дійсно існуємо в такій унікальній ситуації, коли ми можемо не тільки ставити споріднені запитання, але й одночасно, в єдиному інформаційно-комунікативному просторі здатні шукати на них адекватні відповіді. На мою думку, однією з таких загальних і одночасно фундаментальних проблем, які нині визначають як сам викладацький процес, так і сучасну філософію освіти в цілому, є проблема співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті. Втім, зважаючи на те, що як така проблема співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті є надто широкою, я спробую піддати аналізу виключно такий її аспект, що пов'язаний з історією філософії, чи, точніше кажучи - з історико-філософським контекстом. Як не дивно це може звучати, однак, насправді, класично витлумачену історію має лише одна з щойно згаданих складових. Йдеться про раціональну складову освіти. Причому вся ця історія була не тільки сформована, але, так би мовити, «домислена» в кінці XVII й на початку XVIII ст. Звісно, що зараз я маю на увазі становлення класичної раціональної парадигми, що була реалізована, за словами Мішеля Фуко, через цілу низку доволі специфічних репресивних практик, які не лише стверджували раціональний елемент, але й намагались всіляко маргіналізувати будь-які прояви ірраціонального. Більше того, подібний «войовничий раціоналізм» пустив особливо міцні корені в освітньому процесі, що було яскраво продемонстровано тим же Фуко через звернення до аналізу так званої «дисциплінарної матриці» в його праці «Наглядати й карати».

Дійсно, можна цілком слушно нагадати, що як така властива Новому часові раціональність доволі швидко почала руйнуватись під потужними ударами спочатку представників німецької класичної філософії, німецького ірраціоналізму (я маю на увазі Георга Гамана та Фрідріха Якобі), а потім всієї філософії середини та кінця XIX ст. Але, не дивлячись на проголошену Філософія викладання як основа розвитку освіти

та оспівану Фрідріхом Ніцше «смерть» класичного раціоналізму, він, тим не менш, залишав бодай один міцний бастион. Цим бастионом виявилась сфера освіти. Адже якщо ми спробуємо подивитись на освітні практики, то як ХІХ, так і початок ХХ століття ознаменувались не стільки відходом від суцільного домінування раціональної парадигми, але й навпаки - її посиленням, деталізацією та якомога ширшим запровадженням. До певної міри подібне домінування раціонального в освіті є цілком зрозумілим та пояснюваним явищем, оскільки традиційно для всіх нас освітній процес реалізується у формі осягнення сукупності різних наук, які, у свою чергу, являють собою більш-менш стрункі системи логічно обґрунтованого і систематизованого знання. Саме в такій формі Європа, а разом з нею й Україна, успадкувала від Нового часу образ освіти, в якому між давньогрецькою «пайдеєю» та латинським «ерудицією» незаперечна перевага була віддана на користь останньої. Нагадаємо, що на відміну від «пайдеї», яка означає внутрішнє самовдосконалення особистості за допомогою зовнішнього сприяння, «ерудиція» означає механічне розширення «кола знань» та оволодіння необхідними навичками «видобутку» знання, його «обробки» та «використання». Щойно я свідомо використав, так би мовити, «виробничу термінологію», оскільки з точки зору свого історико-філософського підґрунтя та історико-філософського обґрунтування раціональна модель освіти являє собою специфічний виробничий цикл, в якому накопичення та адаптація знання відбувається за доволі простими та легко зрозумілими алгоритмами, які дозволяють навчити будь-кого будь-чому, за умови, якщо цей «будь-хто» належить до виду «*homo sapiens*» і є людиною одночасно розумною та раціональною.

Зараз я жодною мірою не ставлю за мету критику цієї раціональної моделі освіти. Вона виявилась доволі плідною і пройшла своє випробування часом. Більше того, саме в такий спосіб переважно розбудовується сучасний освітній процес у вищих навчальних закладах. Однак, як мені видається, ми все ж таки маємо право поставити деякі запитання, які впливають з тих очевидних фактів, які не можна не помічати, і які пов'язані з проблемою співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті. По-перше, чи справді моделі суцільного домінування раціонально-освітницької парадигми немає альтернативи? Вище я не випадково вжив такий термін як «домислення» історії освіти в добу Нового часу, оскільки саме тоді були піддані забуттю ті чисельні моделі синтезу раціонального та ірраціонального в освітньому процесі, які було запропоновано свого часу в Давній Греції, в елліністичній культурі, в культурі Середньовічного Заходу. Які, до речі, не тільки спрацьовували, але й давали необхідний результат, до підтверджувався якісним відтворенням загальнокультурного середовища, його генерацією та регенерацією. Отже, як бачимо, альтернативи є не лише гіпотетичні, але й реальні.

Друге важливе питання, яке ми можемо поставити, пов'язано з тим, чи справді весь освітній процес може бути редукованим до раціонально змодельованих стосунків донора та реципієнта, коли засновуючись на

спільних принципах раціональності, донор передає знання, а реципієнт їх засвоює? Для всіх тих, хто так чи інакше пов'язаний з освітнім процесом відповідь є очевидною - ні, цього принципово не можна робити. Більше того, навіть якщо ми й спробуємо тлумачити освітній процес виключно в такий спосіб, то тоді ми одразу ж постаємо перед цілою низкою надзвичайно складних проблем, пов'язаних, наприклад, зі специфікою культурною адаптації знань. Дійсно, якщо в основі раціональної моделі освітнього процесу лежить ідея універсального розуму, який є однаковим для всіх, то чому цей «універсальний розум» настільки по-різному сприймає знання? Адже не можна не загадати ті проблеми, з яким зіткнулась сучасна Франція, коли виявилось, що універсальні знання сприймаються різними реципієнтами залежно від того, до якого культурного середовища вони належать, від того, які цінності є в ньому домінуючими. Разом з тим, не можна оминати увагою й той факт, що поняття «цілісної особистості», до якого апелює раціональна модель освітнього процесу, аж ніяк не може бути втиснуте у вузькі межі суто раціональної істоти, оскільки людина, як відомо, не лише мислить, а ще й відчуває, страждає, прагне, бажає тощо. Тобто йдеться про все те, що раціональна модель освітнього процесу не просто воліла не помічати, але й принципово не могла помітити, оскільки все це підлягало майже суцільному запереченню як випадковий артефакт людського існування.

І, нарешті, третє, найбільш важливе і найбільш принципове, з моєї точки зору, питання стосується того, що саме ми зрештою прагнемо отримати як результат освітнього процесу? Адже відомо, що освітній процес не може розглядатись абстрактно й відірвано від своїх цілей. Тобто, чи є метою освітнього процесу лише, як казав Альберт Швейцер, формування «людини, яка знає»? На мою думку, відповідь на це запитання також має бути негативною. Дійсно, якщо б все відбувалося саме так, то тоді в перспективі ми маємо прийти до того, що колись в недалекому майбутньому ми зможемо взагалі відмовитись від ідеї освітнього процесу і повністю перейти до самоосвітньої парадигми, оскільки процес самостійного набуття знань може бути цілком успішно і без будь-яких значних ускладнень вкладений в загальні рамки самоосвіти. Але, очевидно, що вживаючи такі поняття як «освіта» та «освітній процес» ми маємо на увазі дещо більше, ніж простий процес накопичення знань та навичок їх застосування. Це означає, що для всіх нас метою освітнього процесу є формування не лише «людини, яка знає», але й людини, яка здатна на певні вчинки, людини, яка здатна відчувати іншу людину, відчувати її радість та біль, людини, яка здатна до співчуття чи до емпатії. Як що ж так, то ми маємо визнати й те, що класична раціональна модель освітнього процесу не в змозі розв'язати це складне і надзвичайно важливе завдання. На наше переконання, його можна забезпечити лише тоді, коли вплив освітнього процесу на особистість носитиме такий же цілісний характер, який має сама ця особистість, тобто коли освітній процес апелюватиме не тільки до розуму, але й до душі людини, до її відчуттів, до її емоційного сприйняття світу. До речі, у зв'язку

з останнім зауваженням хотілося б нагадати парадокс освіти, на який свого часу звернув увагу видатний російський філософ Микола Лосський, пишучи, що знання вже перестало бути просто істинним чи хибним, а перетворилось до того ж ще й на добре та зле [2]. Тобто йдеться про те, що, кажучи про освітній процес, ми повинні спиратись не тільки на раціонально прозорі та аксіоматичні визначення істинного та хибного знання, але й залучати до цього процесу ще й усвідомлення природи цього знання, того, чи здатне воно завдати людині страждань чи ні, чи воно сприятиме моральному прогресові людства чи ні, і т. ін.

Зараз я жодним чином не закликаю до запровадження якихось нових практик освітнього процесу. Йдеться про дещо інше. А саме про те, що першим важливим кроком, який нас змушує зробити сучасність, це визнати недостатність раціональної парадигми освітнього процесу. Визнати, що поряд з раціональними елементами не просто існують ірраціональні елементи освіти, які ми, так би мовити, змушені терпіти, стиснувши зуби, але, що ці ірраціональні елементи складають невід'ємну частину сучасного освітнього процесу, який є значно більш складним, ніж простий конвеєр з репродукування дипломованих спеціалістів. До речі, саме до цього висновку ми маємо прийти, якщо проблему співвідношення раціонального та ірраціонального в освіті ми розглядатимемо в історико-філософському контексті, оскільки історичний процес розвитку філософської думки, філософського знання про світ і про людину переконливо засвідчує, що будь-які спроби ствердити зверхність чи то раціонального, чи то ірраціонального моментів завжди призводять до помилок. Причина цьому є простою й очевидною: так само як людина являє собою діалектичну єдність раціонального та ірраціонального, так і процес її виховання, освітній процес, процес викладання повинен враховувати й органічно поєднувати обидва зазначені аспекти.

Разом з тим, наголошуючи на принципових парадигмальних трансформаціях, які тривають у сучасному освітянському просторі, не можна забувати й про таку важливу складову освітнього процесу, як інновації. Інновації в освіті спрямовують на розв'язання проблем: якісне покращення мотивації учасників навчального процесу (навчальні інновації); формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими; створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення (управлінські інновації). Конкретні інновації в системі післядипломної педагогічної освіти ми в даній статті розглядати не будемо, це теми наступних публікацій, а зараз треба підвести висновки із представленого матеріалу. Вичленення тих парадигмальних констант, які експлікуються в аналізі сучасної філософії освіти і дають підстави висновувати про органічну цілісність таких двох визначальних факторів сучасної освіти, як філософія освіти та філософія викладання. Щоправда, «новизна» цього підходу є умовною, адже ще у Давній Греції освітній і викладацький аспекти являли собою дві невід'ємні складові в процесі Філософія викладання як основа розвитку освіти

цілеспрямованого впливу на індивіда та на його формування як особистості, яка не лише усвідомлює своє місце у світі, але й здатна до гармонічних стосунків з універсамом. Очевидно, що в сучасних умовах значущість цього положення не можна не до оцінювати, адже навіть той зміст, який нині вкладається в словосполучення «філософія освіти», передбачає, що в освітньому процесі приходять у взаємодію не механістичні атоми, а «космоси», оскільки маючи справу з індивідами, з особистостями, філософія освіти відкриває перед собою не один а безліч універсамів, кожен з яких прагне розвитку і самовдосконалення. Таким чином досягнення сучасних цілей освіти неможливе без постання відповідної філософії викладання, яка здатна закласти основу для розвитку особистості в нинішніх умовах і гарантувати той індивідуальний та загально соціальний потенціал, який адекватно відповідає постмодерним викликам й надійно забезпечує розвиток суспільства.

Список використаної літератури:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за аг. Ред.. акад.. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.

2. В.Ю. Кузнецов. ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ / Кузнецов В. Ю. // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. №5. 2003. – С. 73-85.
http://www.philos.msu.ru/vestnik/philos/art/2003/kuznets_philos.htm

В.В. ПАШКОВ

Запорожская академия последипломного педагогического образования, г.Запорожье.

ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается, что достижение современных целей образования невозможно без осознания определённой философии преподавания, которая способна сформировать основу для развития личности в нынешних условиях.

Ключевые слова: философия образования, философия преподавания, современность, парадигмальность образования.

V. PASHKOV

Zaporizhya Regional Academy of Post-graduate Pedagogical Education, Zaporozhye

PHILOSOPHY OF TEACHING AS A FOUNDATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

In order to achieve the objectives of modern education the appropriate Philosophy of teaching should arise, the article argues. The Philosophy should be able to lay the foundation for the development of personality in the current environment.

Key words: philosophy of education, philosophy of teaching, modernity, paradyhmal character of education.

Стаття надійшла до редакції 24.04.11р.