

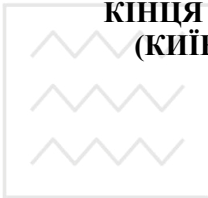


Національний університет
водного господарства
та природокористування

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА
ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ

АННА ГЕРАСИМЕНКО

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.
(КИЇВСЬКА ФІЛОСОФСЬКА ШКОЛА)**



Навчальний посібник

Рівне – 2020



Національний університет
водного господарства
та природокористування

УДК 37(09):37.012(477)"18/19"(075.8)

Г37

Рецензенти:

Бенера В. Є., д.пед.н., професор, проректор з наукової роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Олексін Ю. П., д.пед.н., завідувач кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне.

Рекомендовано Вченою радою Національного університету водного господарства та природокористування.

Протокол № 6 від 26 червня 2020 р.

Герасименко А. С.

Г37 Теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа) : навч. посіб. / А. С. Герасименко. – Рівне : НУВГП, 2020. – 172 с.

ISBN 978-966-327-473-7

У навчальному посібнику проаналізовано теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. На підставі аналізу педагогічних пошуків професійно-академічної філософії України цього періоду проведено думку про те, що університетська думка, будучи інституціонально стабільною, утвердила себе в статусі базової для збереження вітчизняних педагогічно-філософських надбань, а релігійно-антропологічна концепція освіти та виховання постала самостійним та самобутнім явищем української культури та педагогіки.

Для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів, усіх, хто цікавиться проблемами професійно-академічної філософії України кінця XIX – поч. XX ст.

УДК 37(09):37.012(477)"18/19"(075.8)

ISBN 978-966-327-473-7

© А. С. Герасименко, 2020
© НУВГП, 2020



ЗМІСТ

Від автора 5

РОЗДІЛ I. ОСВІТНЬО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ МИСЛИТЕЛІВ КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

1.1. Теоретико-методологічні засади трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі.....	7
1.2. Предметне поле педагогічної антропології в історико-культурному дискурсі	22
1.3. Історико-культурна ретроспектива педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.	39
2. Проблемно-пошукові завдання	56
3. Тестові завдання	60
4. Література до I розділу	66
5. Відповіді на тестові завдання	76

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ПРОФЕСІЙНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

2.1. Педагогічні погляди Миколи Грота.....	77
2.2. Концептуалізація вчення про душу у психолого-педагогічних пошуках Г. Челпанова	92
3. Проблемно-пошукові завдання	111
4. Тестові завдання	115
5. Література до II розділу	120
6. Відповіді на тестові завдання	127



РОЗДІЛ III. РЕЛІГІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

3.1. Антропологічні орієнтири освітньої системи	
В. Зеньковського.....	128
3.2. Релігійно-антропологічний дискурс духовного Виховання.....	143
3. Проблемно-пошукові завдання	160
4. Тестові завдання	163
5. Література до III розділу	167
6. Відповіді на тестові завдання	171





ВІД АВТОРА

Сучасна система соціально-культурного виробництва, яка безпосередньо пов'язана із процесами виховання, соціалізації та творення духовної платформи, нині зазнала руйнації. Головна інтенція сучасного педагогічного пошуку проявляє себе у прагненні усвідомити власну внутрішню логіку та автентичні своїй природі концептуальні засади, що слугуватимуть каркасом наступних педагогічних побудов, а тому звернення до власних витоків та історико-педагогічної спадщини професійно-академічної філософії України кінця XIX-першої половини XX ст. становить неабияку актуальність.

З огляду на те, що філософія освіти є своєрідною теоретичною основою педагогіки, проаналізовано теоретико-методологічні основи трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі. У посібнику проведено думку про те, що антропологічний поворот в соціально-гуманітарних науках передбачає зміну парадигм головною цінністю яких постає людина у всьому розмаїтті її можливої самореалізації та самоздійснення. Окреслені тенденції відстежуються в сучасній педагогічній науці, зокрема в намаганнях вираження антропологічними поняттями процеси педагогічної діяльності й обґрунтування необхідності розширення дисциплінарних меж. У зв'язку з проблемою пізнання людської природи та адаптації знання про людину до теорії і практики освіти, у посібнику представлено предметне поле педагогічної антропології в історико-культурному дискурсі.

Історико-культурна ретроспектива пошового дискурсу мислителів Київської академічної філософії кінця XIX – першої половини XX ст. доповнена розлогими аналітичними розвідками про їх внесок у сучасну вітчизняну педагогіку. Зокрема експліковано педагогічні погляди Миколи Грота, вчення про душу Г. Челпанова та релігійні засади педагогічної антропології В. Зеньковського. Зрозуміло, що цей перелік не є вичерпним, однак він вкотре засвідчує потребу цілісного аналізу педагогічного пошуку мислителів Київської академічної філософії кінця XIX – першої половини XX ст, позаяк саме він допоможе сприйняти академічне філософування в статусі органічної складової



української філософської та педагогічної культури, а також відновити природні функції освіти в ролі важливої сфери пізнання і трансформації особистості й соціуму. Якщо не ліквідувати цієї прогалини, отримаємо деформоване уявлення про власну освіту та культуру, що загрожує втратою зв'язку із професійною традицією.

Для кращого засвоєння матеріалу кожен розділ посібника завершується проблемно-пошуковими завданнями, тестовими завданнями та списком використаних джерел за темою.

Посібник адресований викладачам вищої школи, науковцям, студентам, освітянам, усім, хто цікавиться проблемами філософії освіти та історією філософсько-педагогічної думки України.





РОЗДІЛ I ОСВІТНЬО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ МИСЛИТЕЛІВ КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ КІНЦЯ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ. В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

1.1. Теоретико-методологічні засади трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі

Потреба інституалізації філософії освіти як загальної парадигми організації і змісту знаннєвої платформи, що визначає духовну сутність особистості, її цінності та соціальні імперативи, нині є очевидною. Особливо серйозних випробувань зазнає культурно-адаптивна сфера людини, позаяк в умовах нівеляції індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримного інформаційного тиску, деструктивного впливу агресивних віянь та потоків, вона наповнюється різними ідеями, що засвідчують відрив від традиційної культури, у зв'язку з чим стає неможливою ретрансляція духовного досвіду та стандартів поведінки попередніх поколінь. Уся система соціально-культурного виробництва, що безпосередньо пов'язана із процесами виховання, соціалізації та творення духовної платформи зазнала руйнації.

Смуга радикальних перетворень на межі XX-XXI ст., яка охопила усі сфери соціокультурного буття – політику, право, економіку, ідеологію, етику, художній простір, – засвідчила їх системний кризовий характер. Особливо оприявила себе економічна і соціальна криза, ствердили свою невідворотність глобалізаційні процеси, стали відчутними політичні та соціальні зрушення. Виняткове місце у цих трансформаційних процесах належить освітній парадигмі, що дедалі більшою мірою почала заявляти про свій статус методологічного орієнтира. Ця думка стає провідною у працях зарубіжних дослідників (J. Dewey, D. O'Connor, P. Hirst, G. Kneller, T. Buford, C. Lucas, M. Apple, A. Rorty, R. Curgen), вона також актуалізує пошуковий дискурс вітчизняних науковців (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Бех, Ю. Бех, М. Бойченко, В. Гайденко, Л. Горбунова, І. Добронравова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, М. Култаєва,



В. Кушерець, В. Лугай, М. Михальченко, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, І. Степаненко, В. Шевченко, В. Шубін та ін), які фіксують масштабну кризу гуманітарної культури і гуманітаристики в цілому. При цьому на філософію освіти покладається особлива місія – узяти на себе усі виклики ХХІ століття, які полягають найперше у тому, щоб відновити природні функції освіти в ролі важливої сфери пізнання і трансформації особистості й соціуму та усвідомити глибинні основи рушійних сил розвитку цивілізації з метою подальшого впливу на моральний і духовний розвиток людства. Невідворотність трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі обумовлена передусім тим, що нині втратила свою легітимність ідеологія Просвітництва, під впливом якої і була розроблена наявна система освіти, яка скоує думку різноманітними раціоналістичними та метафізичними передумовами, внаслідок чого на передньому плані – сухий розрахунок і мислення, що нагадує калькулятор. Воно позбавлене інтенцій вільної творчості, високих поривань і духу істинного пізнання. Усе це обумовлює фрагментарність світу та його «мерехтливе» бачення (М. Хайдеггер), що означає втрату єдності з буттям та екзистенційну бездомність.

Шукаючи виходу із ситуації, де переважають суб'єкт-об'єктні відносини, де наявна онтологія домінування і підпорядкування з усталеними технологіями досягнення успіху і влади, Ю. Шор та О. Архипова стверджують потребу легітимізувати саму освітню стратегію через повернення до таких граничних понять як ідея освіти, без якої складно говорити про будь-які цілі, відповідно до яких педагогіка має виробити адекватні методи і форми сучасної освіти [94, с. 177].

Саме тому важливими джерелами філософії освіти стали спеціально-наукові дисципліни і передусім педагогіка, адже «мета і скерованість філософії освіти відпочатково мислилася як прокладання «мостів» між різними формами дискурсивної практики – між філософією і педагогікою» [64, с. 20], що допомагало подолати прогалину між ними, так що «з одного боку, філософська рефлексія, скерована на осмислення процесів і актів освіти, була заповнена теоретичним і емпіричним досвідом педагогіки. З другого боку, педагогічний дискурс, що перестав



замикатися своєю сферою і вийшов на «великий простір» філософської рефлексії, зробив предметом свого дослідження не тільки конкретні проблеми освітньої діяльності, а й важливі соціокультурні проблеми часу» [64, с. 21].

Серед основних тенденцій розвитку філософії освіти – зміна її соціокультурних парадигм, пов'язаних із кризою класичної моделі та втілення нових фундаментальних педагогічних ідей у філософію освіти та гуманітарний простір в цілому. Актуальність цих ідей засвідчує створення міжнародної програми «Глобальна освіта майбутнього – Global Education Future (GEF)», яка покликана реалізувати не тільки ідеї цієї програми, а й об'єднати «лідерів глобальної освіти, новаторів, засновників освітніх стартапів, інвесторів, керівників освітніх закладів національного та наднаціонального рівнів для обговорення необхідних трансформацій традиційних форм освітніх систем в освітні екосистеми» [104]. Відтак, філософія освіти стає своєрідною «тематизацією спільного дослідницького поля» і водночас «рефлексією, з допомогою якої не просто усвідомлюється, а конструюється нова сфера досліджень, нові підходи та нові методики спільного пошуку» [64, с. 5]. На межі XX–XXI століть на замовлення ЮНЕСКО реалізується безліч дослідницьких проєктів, у яких на основі аналізу тенденцій розвитку суспільства та наявних світоглядних трансформацій твориться концептуальний образ майбутньої освіти, що має стати тією силою, яка сприятиме інтеграції світового співтовариства.

Прикметно, що в науковому світі уже майже століття не вщухають суперечки щодо статусу філософії освіти, початок становлення якої пов'язують з виданням книги Г. Хорна «Філософія освіти» у 1904 році [101, с. 246], а також словникової статті «Філософія освіти» в Енциклопедії освіти П. Монро, яка була опублікована у 1911–1913 рр. [101, с. 461]. Проте інституалізація філософії освіти відбувається тільки 1941 року у США. Саме тоді при Колумбійському університеті було засновано Американське товариство філософії освіти, що задекларувало мету своєї діяльності – дослідження філософських проблем освіти та налагодження конструктивної співпраці між теоретиками педагогіки й філософами, а також підготовку навчальних курсів та



програм з філософії освіти у коледжах та університетах та необхідних кадрів за цією спеціальністю та філософську експертизу освітніх програм. Ідеї, які поширювало це товариство, знайшли належну підтримку у Європі і передусім у Великобританії, де за американським аналогом у 1965 році починає функціонувати британське товариство філософії освіти, а уже в 1990 році у Празі в рамках дослідницького проекту ЮНЕСКО «Філософія освіти в перспективі XXI століття» відбувається науковий симпозиум, організований Європейським центром з вільного часу та освіти (Прага) та Дослідницьким центром Держосвіти СРСР. І як наслідок – новостворена у серпні 1990 року асоціація з промовистою назвою «Міжнародна мережа філософів освіти». Вона засвідчила динаміку і незворотність процесів, що обумовили автономізацію філософії освіти від загальнофілософського поля. Надалі відстежуємо низку важливих наукових заходів – засідань, колоквиумів та симпозиумів, що у 1998 році у Бостоні проходять під знаком філософського конгресу «Пайдейя: філософія у вихованні людини», у 2002 році у Вені – у рамках Міжнародної конференції «Пайдейя для XXI століття?», а у 2003 році у Бостоні – під егідою Міжнародної конференції «Пайдейя і релігія: освіта в ім'я демократії?». Поняття філософія освіти уводиться в активний науковий обіг, що засвідчує 12-томна Енциклопедія освіти, що вийшла друком в Оксфорді 1994 року. Означена тема представлена низкою статей: «Критична теорія і освіта»; «Критичне мислення і філософські питання»; «Педагогічне керівництво»; «Філософія освіти: історичний огляд»; «Філософія освіти: західноєвропейські перспективи»; «Позитивізм, антипозитивізм та емпіризм в освіті»; «Педагогічне дослідження: філософські питання»; «Підготовка учителів: філософські питання».

Проблематизацію дослідницького поля цієї галузі засвідчують також праці її фундаторів, серед яких: Дж. Дьюї «Демократія і освіта: вступ у філософію освіти», П. Херст «Філософія і теорія освіти», О'Коннор «Вступ у філософію освіти», Т. Буфорд «Філософія освіти» тощо. У їхніх дослідженнях проблематика філософії освіти стає більш виразною, формується її концептуальний каркас та методологія, особливої ваги набувають



прикладні аспекти педагогічної освіти та практики. Однак, найбільша заслуга у створенні нової міжгалузевої освітньої платформи відведена Д. Дьюї, який названий «батьком американської педагогіки», оскільки наполегливо доводив потребу педагогічної практики, вибудованої на філософських засадах, вважаючи філософію освіти потенційною основою суспільної думки і практики. Товариство Д. Дьюї, яке було офіційно відкрите 24 лютого 1941 года в Атлантик-Сіті (Нью-Джерсі, США), ставило за мету проводити систематичний аналіз соціальної ролі освіти. За слухним спостереженням І. Радіонової, американська філософія освіти та виховання інтенсивно взаємодіє з іншими формами суспільної свідомості, результатом цього є соціокультурні єдності, вибудовані на основі філософсько-педагогічних досліджень. Дослідниця говорить про їх політизацію і соціологізацію. Теоретично обґрунтувавши громадянське виховання, філософія освіти та виховання у США ініціює критичне осмислення теперішнього стану демократії, творячи, тим самим, невід'ємну частину американської ідеології [74, с. 6–7]. Водночас у європейському освітньому просторі статус його найважливішої системотворчої ознаки закріплює за собою принцип раціональності як стрижень європейської культури і як метод організації внутрішнього змісту освіти [31]. Для ширшої артикуляції у контексті суспільних модифікацій у багатьох європейських вищих навчальних закладах створюються спеціалізовані кафедри філософії освіти та видається наукова періодика, присвячена цій проблемі. До найбільш популярних видань належить віднести журнали «Educational Foundations», «Educational theory», «Educational studies», «Philosophy of education», а центром досліджень по праву можна вважати кафедру філософії освіти Інституту освіти Лондонського університету. Велике значення у цьому плані також мали праці, виконані в рамках вальдорфської педагогіки, та дослідження А. Нейлса, П. Гудмена, Е. Раймера, яким належить обґрунтування ідеї «суспільства без школи», «громадської школи», «школи без стін».

Проте, доцільно зауважити, що поняття «філософія освіти та виховання» виникло задовго до появи її проблемного поля. Більш як півтора століття тому Г. Спенсер писав про те, що «філософія



освіти має стати науковим орієнтиром, системою життєвих координат. Найважливіша основа філософії освіти – наявність у сфері педагогіки, так само як і в духовній сфері, бутті в цілому, загальних, наскрізних, універсальних зв'язків, тенденцій, суперечностей і закономірностей розвитку, що пронизують собою усі складові освітнього процесу» [3, с. 33.]. Г. Спенсер підкреслює, що саме філософія допомагає педагогіці, соціології, біології та іншим наукам проникати у глибину минулих віків і, щонайсуттєвіше, – звіряти зміст освіти і результати моніторингу не з кон'юнктурою чи застиглими догмами, а з вічно живим універсумом. Опираючись на загальнофілософський теоретико-методологічний інструментарій та знання, накопичені спеціальними науками, філософія освіти пропонує можливі концептуальні варіанти трансформації проблем та суперечностей педагогічної реальності. Вона сприяє залученню таких аргументів та концепцій, які спроможні обґрунтувати структуру освітніх стратегій. Тут важливо взяти до уваги, що саме філософія оперує граничними поняттями і, виходячи з них, можна вибудувати уявлення про сутність і цілі освіти, яких домагається педагогіка.

Поняття філософія освіти також дістало своє прояснення у 1899 році у дослідженні В. Розанова «Присмерки просвітництва» [77], а уже в 1923 році С. Гессен у праці «Основи педагогіки. Вступ у прикладну філософію» [17]. Він глибоко аналізує найважливіші напрямки педагогічної думки ХХ ст., в тому числі у США та Європі, водночас обґрунтовуючи перспективу подальшого її розвитку.

На думку Г. Л. Ільїна, ця перспектива існує, тому що:

- Процеси у вітчизняній освіті набули кризового характеру;
- Проблеми вітчизняної освіти стали розглядатися крізь призму глобалістики;
- Освітня криза перестала бути внутрішньою справою сфери освіти, а стала частиною загальносистемної суспільної кризи;
- Виникла соціальна потреба у безперервній освіті [28, с. 13–14].

Коментуючи ці підходи, В. С. Веселова пропонує означену низку чинників доповнити наступними:



- Виникла потреба у трансформації освітньої сфери (як системи, як процесу, як результату);
- Виникла необхідність у гнучкості та мобільності освіти;
- Виникли протиріччя, що вимагають осмислення і вирішення;
- Виникли проблеми, що переступають рамки винятково педагогічних компетенцій [9, с. 16–19].

Інші дослідники, зокрема А. Огурцов та В. Платонов, появу філософії освіти пов'язують з виділенням освіти в автономну сферу громадянського суспільства. Серед інших чинників вони називають також диверсифікацію та ускладнення інституцій освіти, розбіжність у трактуванні освітніх цілей та ідеалів, що фіксуються як парадигмальність педагогічного знання, виникнення нових вимог до системи освіти, пов'язаних із переходом від індустріального до інформаційного суспільства, перетворенням освіти в предмет особливого циклу наук – педагогічних дисциплін, психології, антропології [64, с. 12].

Водночас Л. Талалова відстежує перетворення освіти у складну спеціалізовану систему, з властивими їй закономірностями функціонування і розвитку, універсалізацію освіти, викликану потребами особистості у постійному оновленні знань в умовах дедалі відчутнішої динаміки суспільного життя та кризи освіти, що проявляється у невдоволенні її результатами, у констатації консервативності освітніх інститутів, прогалиною між рівнем підготовки спеціалістів та потребами суспільства, а також вихолощення смислотвірної парадигми освіти [83, с. 99–100].

Аналізуючи зміну філософської парадигми освіти, Г. Цой вказує на ті фактори, які найбільшою мірою вплинули на означені процеси, серед них: злиття інтересів освіти, науки і промислових технологій, формування системи безперервної освіти; автономія університетів і збільшення їх відповідальності за весь освітній комплекс підготовки випускників високої кваліфікації; становлення філософії освіти як нової парадигми у загальній концепції освіти тощо [91, с. 137–140].

Однозначно усі науковці проводять думку про те, що предметне поле освіти неможливе без філософської рефлексії.



Аналізуючи методологічну сутність напрямів та підходів, які сформувалися у контексті філософії освіти, І. Передборська пропонує розглядати за допомогою запропонованого П. Фейерабендом принципу проліферації, згідно з яким методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як ризоморфна структура, у якій перетинаються та взаємодіють абсолютно відмінні підходи та напрями, а їхня взаємна критика таким чином стимулює наукове пізнання. Провідними тенденціями, які впливають на становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу, дослідниця називає орієнтацію на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціально-антропологічних, постмодерністських положень [87, с. 42]. Це стає підставою для інституалізації у проблемному полі філософії освіти таких напрямів, як: аналітичний, критико-раціоналістичний, необіхевіористський, неопрагматичний, соціал-конструктивістський, емансипаторсько-педагогічний, діалогічний, екзистенційно-герменевтичний, гуманітарно-педагогічний, постмодерністський, феміністський та синергетичний.

Експлікуючи предметне поле філософії освіти, Б. Гершунський вбачає у ньому «найбільш загальні, фундаментальні основи функціонування і розвитку освіти, які, своєю чергою, визначають критеріальні засади оцінки також достатньо загальних міждисциплінарних теорій, законів, закономірностей, категорій, понять, термінів, принципів, постулатів, правил, методів, гіпотез, ідей і фактів, що відносяться до освіти і через інтегративну сутність основ також мають інтегративну природу» [15]. Про потребу експлікації статусу філософії освіти говорить і Б.Л. Вульфсон, який пропонує чотири його визначення [11, с. 39–45].

Вихідним для дослідника є припущення про те, що філософію освіти як галузь філософського знання, подібно до інших галузей, можна вважати прикладною філософією. Виходячи з цього, її предметом є загальні проблеми освіти, що досліджуються з філософських позицій.

Друга його позиція заснована на ототожненні філософії освіти із загальною педагогікою, вона розлого прокоментована у



творих класиків німецької філософії, а також працях К. Ушинського, В. Зеньковського, С. Гессена та ін.

Третє визначення полягає у визнанні наукової автономії філософії освіти. Ця позиція співзвучна думці Б. Гершунського, відповідно до якої «філософія освіти – це самостійна сфера наукового пізнання» [15].

Четвертий статус пов'язаний із трактуванням філософії освіти як загальної теорії світу та людини, що передбачає систему уявлень про світ, що має власну змістову структуру, певні організаційні принципи та мету, та місце людини у цій системі. Цей підхід обґрунтовує розмаїття предметного поля філософії освіти, її інтегральність та міждисциплінарність, що відкриває перспективи для наукової творчості та пошуку можливих концептуальних трансформацій.

Відтак, завданням філософії освіти стає осмислення кризи освітнього процесу та вичерпаності класичної освітньої парадигми, зіставлення різних концепцій освіти та форм її теоретичного усвідомлення у психології, педагогіці, культурології, соціології виховання тощо. Рефлексія над ними дозволить критично оцінити та знайти «граничні основи освітньої системи і педагогічної думки, які можуть слугувати основою консенсусу таких суперечливих позицій» [65, с. 27–30]. Нині, коли проблемне поле філософії освіти набуло більш чітких контурів, увиразнивши предмет та об'єкт свого дослідження, ця суперечливість є особливо очевидною.

Контраргументи з приводу інституалізації філософії освіти у науковому дискурсі висловлюються почасти доволі гостро. Так, за твердженням В. Розіна, «філософія освіти – це і не філософія, і не наука», а радше «рефлексія над освітою і педагогікою» [78, с. 12]. Ще більш категоричним є судження Г. Н. Філонова, який вважає, що не існує такої галузі знань як філософія освіти, а досліджувати потрібно «актуальні філософські проблеми теорії педагогіки та освітньої сфери в цілому» [85, с. 15]. Так само недвозначною є позиція Ф. Михайлова, який впевнений у тому, що «...філософія освіти у кращому разі – це філософські рефлексивна критика емпіризму у педагогічній теорії, проте аж ніяк не її «частина, що претендує на «загальний підхід» щодо розмаїття освітніх практик,



які марно намагаються реалізувати абстракції не меш розмаїтих і різних педагогічних концепцій» [57, с. 117].

Для В. Краєвського філософія освіти являє собою конгломерат підходів, концепцій та методологій усвідомлення та аналізу проблем освіти, а тому вона – не більше ніж еkleктична сфера використання певних філософських знань, проблем та категорій філософської реальності, а заміна конкретного педагогічного дослідження «філософуванням» з приводу педагогічної реальності тотожна ліквідації конкретно-наукових дисциплін в цілому.

«Педагогіка, – вважає В. Краєвський, – єдина соціальна наука про освіту, а предмет філософського аналізу можна визначити як аналіз зв'язку найбільш широких уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому з педагогічною реальністю і її відображення у цій спеціальній науці» [46, с. 181–199]. Виходячи з таких міркувань, дослідник наполягає на строгому розмежуванні сфери повноважень філософії та педагогіки.

Проте пам'ятаємо, будь-яка критична позиція є своєрідною заявою про інтенсивність осмислення сучасних проблем освіти і має нині сприйматися не як тотальне заперечення, а передусім як можливість утвердження нових ідей, з допомогою яких прокладаються вектори іншої парадигми розвитку. Як відзначає Л. Хазова, освітні системи світу зазнають радикальних трансформацій, що відбуваються як внаслідок спонтанного розвитку, так і шляхом цілеспрямованого реформування, яке не завжди приводить до очікуваних результатів. Дослідниця пояснює це тим, що між пластами обґрунтувань, між філософськими дисциплінами та інтелектуальним забезпеченням соціотехнічної практики у сфері освіти відсутня спадкоємність, а також рефлексія на те, які цілі та інтереси переслідує саме реформування. А тому очевидною є потреба «з'ясування вихідних принципів, ціннісних орієнтирів перетворень і розробки методології їх використання як основи трансформації системотворчих елементів освіти» [90].

Варіативність вимірів філософії освіти засвідчують російські дослідники А. Огурцов і В. Платонов. Вони стверджують думку про те, що філософські концепції освіти, співіснуючи, конкуруючи та змінюючи одна одну, базуються на відповідних образах освіти,



які являють собою первинні «образи-інтуїції», що задають специфічне бачення освітньої реальності і які можна вважати точкою відліку аналізу освітніх процесів. Першою дослідники вважають позицію трансценденталізму, яка прокладає дистанцію між філософською свідомістю та реальністю і ставить акцент на процедурі відстороненої рефлексії щодо процесів і системи освіти. На противагу їй, іманентна позиція тісно вплетена в освітні акти, освіта здійснюється у контексті самого життя, а головними процедурами її осмислення є вживання, розуміння та інтерпретація. Відповідно перша позиція поіменована як «свідомість-про-світ освіти», а друга – «свідомість-у-житті освіти». Більша вага у формуванні образів освіти відведена саме іманентній позиції, у контексті якої освіта постає як:

- формування самосвідомої особистості в розмаїтих історичних способах об'єктивації духа (гуманітарна філософія освіти);

- розробка вільної від цінностей, нейтральної мови спостереження, на основі якої можна уніфікувати і науку, і освіту (філософія освіти логічного позитивізму);

- досягнення мовної компетенції і освоєння розмаїття «мовних ігор» у контексті прагматики рідної, природної мови (філософія освіти лінгвістичного аналізу);

- діалогічна зустріч «Я» і «Ти» як взаємоінтенційної вихідної діади педагогічної взаємодії «вчитель – учень» (діалогічна філософія освіти);

- послідовність спроб і помилок, постановки і вирішення проблем, відкритий інноваційний процес, що розвиває критичну раціональну свідомість і самосвідомість (філософія освіти критичного раціоналізму);

- становлення особистості у статусі Homo educandus (педагогічна антропологія).

На думку О. Крашневої, смислова багатозначність філософії освіти дозволяє виокремити:

- філософію освіти як наукову педагогіку або теорію освіти (науково-педагогічний аспект);

- філософію освіти як методологію педагогічної науки (методолого-педагогічний аспект);



- філософію освіти як осмислення процесу освіти і її відповідності родовій сутності людини (рефлексивно-філософський аспект);

- філософію освіти як інструмент аналізу педагогічної реальності (інструментально-педагогічний аспект) [47].

Навіть побіжний погляд на вказану поліваріативність та багатозначність предметного поля філософії освіти говорить про те, що нині освіта перестає бути прерогативою винятково освітніх закладів та інституцій. Не можна не погодитися з Л. Хазовою в тому, що «принципово новою ситуацією у розвитку освіти є те, що вона дедалі більше перегукується з культурою» [90]. З одного боку, маємо своєрідну «експансію» освіти на суспільство – освіта наче «перетікає» з освітніх інститутів у соціокультурне середовище, а з другого – більш впевнено репрезентують себе ті форми освіти, які були донедавна розчинені у різних сферах соціальної дійсності, так що цілком правомірно говорити про освітнє суспільство з багатоманітною складною системою знань, новими типами комунікацій, новими варіантами інтеграції науки і освіти, а також високо затребуваним освітнім потенціалом національних культур. Найважливішим принципом, який обумовлює сутність і напрям розвитку освітніх форм, дослідниця вважає принцип соціоморфності, згідно з яким освіта має бути унікальною, індивідуальною та адекватною «морфе» культурних, національно-етнічних, культурних та інших відносин. І саме ця відповідність стане гарантом відповідності вимогам розвитку конкретного суспільства з огляду на його історію, традиції та соціогенетичні механізми.

Потрібно підкреслити, що філософія освіти знайшла своє відображення у відповідних національних доктринах освіти. Зокрема в Україні вона декларується як автономний, самодостатній, оригінальний та цілісний науковий напрям пошуку в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації. «За роки незалежності для найбільшої гуманітарної сфери – освіти, всупереч кризовим явищам, удалося закласти основи її теоретико-методологічного та науково-методичного супроводу. Осердям відповідних наукових організацій України постала Національна академія педагогічних



наук України, утворена в 1992 р. Водночас становлення цілісного супроводу не завершено», – йдеться у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [61]. З 2005 р. у Києві видається часопис «Філософія освіти», який заснували Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Українська академія політичних наук. У цьому плані доцільно виокремити цикл праць «Філософія освіти: пошук пріоритетів», що включає сім книг, а саме: В. Андрущенко «Роздуми про освіту: Філософія та методологія», В. Кремень "Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіти", В. Андрущенко, Л. Губерський «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти», Л. Губерський, В. Кремень, В. Ільїн «Філософія: історія, суспільство, освіта», В. Андрущенко, В. Савельєв «Освітня політика: Огляд порядку денного», В. Андрущенко «Світанок Європи. Проблеми формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття», Є. Суліма, М. Шепелев «Сучасна глобалістика: політика, освіта і культура». Метою цього видавничого проекту, який очолив академік НАН України і НАПН України, ректор КНУ імені Тараса Шевченка Л.В. Губерський, став доглибний аналіз педагогічної матриці України та її ролі в освітньому просторі Європи та світу, концептуально-теоретична складова сучасного світового дискурсу освітньої політики, а також ключові проблеми освіти в умовах глобалізації [106]. В означеному дослідженні акцентовано увагу на принципово нових соціально-філософських основах розвитку освітнього процесу, невіддільного від нової картини світу, її сутнісними рисами та місцем людини у сучасному освітньому просторі, накреслена стратегія і тактика майбутніх перетворень, що мають сформувати належний та відповідний «духові епохи» образ освіти [62].

Зауважимо, що у навчальному посібнику «Філософія освіти», який адресовано спеціалістам та магістрам педагогічних спеціальностей, «дух епохи» постає як «загальна парадигма розвитку освіти» [87, с. 10]. Для експлікації цього поняття автор розділу I «Предмет філософії освіти крізь «дух епохи» В. Андрущенко вдається до розлогої метафорики, відсилаючи нас до «тіней печери» Платона, «абсолютної ідеї» Гегеля, «духу



капіталізму» Вебера, «ноосфери» Вернадського, «пункту Омега» Тейяра-де-Шардена у намаганні вловити той спільний мотив, який «можна розглядати у якості конструктивного начала культуротворення особистості засобами освіти» [87, с. 10]. Автор називає три складові, які визначають зміст цього поняття: перша являє собою філософське узагальнення, інтерпретацію та оцінку сенсу усього, що проявляє себе у наявних формах культури, друга передбачає порівняння цього сенсу із досвідом буття людини з метою розкрити «таємницю соціального» (С. Франк), а третя апелює до прогнозу перспектив людського розвитку та його рушійних сил. Таким чином, «дух епохи», є ні чим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підрастаюче покоління» [87, с. 11]. Прикметно, що у статті «Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи» В. Андрущенко називає «дух епохи» тією субстанцією, що обумовлює філософію освіти в якості загальної настанови її стратегічного розвитку [2, с. 8]. На його думку, Національна доктрина розвитку України у XXI столітті є однозначно відповідною «духу епохи», що позначена процесами глобалізації та антиглобалізації, «прискороною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей» [87, с. 22]. Автор беззаставно акцентує увагу на тих принципових положеннях, які нині становлять концептуальний каркас сучасної філософії освіти, а саме:

– сучасну систему освіти України необхідно розглядати як таку, що переживає процеси трансформації, модернізації з акцентом на збереженні гуманістичного надбання та національної педагогічної матриці;

– сучасний процес навчання має включати передусім всебічну підготовку людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі;

– філософським підґрунтям навчально-виховного процесу повинні стати принципи пріоритету людини як особистості на засадах плюральної методології соціального пізнання;



– виховання особистості вимагає активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій [2, с. 11].

Загальною філософією, що визначає роль і статус освіти, В. Андрущенко вважає філософію людини. Щодо самого спрямування процесу філософування у сфері освіти, його позиція співзвучна баченню С. Кузьміної, яка вважає це філософування творчістю культурного самоусвідомлення, експлікацією «найсуттєвіших цінностей і способів самореалізації особистості, соціальної групи, «точок росту» традиції» [50].

Саме тому філософськи обґрунтована освіта, на думку В. Шевченка, – це, передусім, «граничний» соціокультурний архетип. «Зрештою, освіта, – резюмує автор, – це саме суспільство в стані свого соціокультурного самовідтворення, тому спостерігаємо упорядковане і безладне перемішування й напластування розмаїття, набування, використання і творення знань і незнання, інформації і дезінформації, необхідного і надмірного тощо» [93, с. 25].

Так чи інакше філософія освіти має передбачити право на самотворення особистості, адже освіта, згідно із Т. Д. Жовтуном постає як «конституювання, а не конструювання людини ззовні» [27, с. 17–24], адже у процесі самотворення людина нагадує духовну монаду, яка відображає у собі цілий світ і є відкритою буттю. Вона і концентрована точка, і тотальність водночас.

Таким чином, сутність освітніх процесів нині зведена до обґрунтування необхідності особистої відповідальності за світ у його відкритості, нестійкості та нелінійності. У цьому плані філософія освіти постає і як динамічна самосвідомість соціокультурного плану буття, і як умова виживання людства, і як найважливіший інститут збереження і відтворення духовного потенціалу окремої людини, народу, нації. Усе це обумовлює потребу трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі на засадах соціокультурної переорієнтації та конституювання живого універсуму особистості. Інституалізація філософії освіти дозволить накреслити перспективи та тенденції модернізації сучасного педагогічного простору, виробити адекватну стратегію і тактику сучасної освітньої політики.



1.2. Предметне поле педагогічної антропології в історико-культурному дискурсі

Констатуючи «своєрідне антропологічне зрушення» (В. Андрущенко) та «ренесанс антропологічного знання» (П. Гуревич) і розширення його проблематики в новій освітній парадигмі, дослідники актуалізують концептуальний простір педагогічної антропології. Тому «найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти» [87, с. 48], визнані предметом філософії освіти, постають відповідними антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства, а це, на думку В. Онищенко, означає, що педагогіка є, передусім, антропоцентричною наукою і практикою, наукою і мистецтвом самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення людини як богоподібної істоти. Ця ситуація адекватно тематизується і концептуалізується у контексті педагогічної антропології як фундаментальної педагогічної теорії» [69, с. 37].

Відповідно предметне поле педагогічної науки становить культурно-освітня діяльність суспільства і людських спільнот [69, с. 46], що особливо актуалізується в умовах радикального переосмислення усталених поглядів на людину, культуру, соціум та способи їх взаємозв'язку. Нині педагогічна антропологія, обравши ракурс виховання-освіти-навчання, «тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні й інші форми дослідження людини» [69, с. 49], а «філософсько-антропологічний розмисел органічно взаємодіє із соціально-педагогічним та загальносоціологічним, відтак усі три складові є надто важливі для теорії й практики педагогіки в її освітянськiм заломленні» [82, с. 49]. На думку В. Табачковського, нині потребує перегляду антропологія нормативізму й ригоризму, а отже, й відповідна їй «нормативістські репресивна педагогіка», на зміну якій має прийти антропологія та педагогіка сприяння, що націлена на поглиблення та розширення горизонтів людинознавства [82].

У динамічних процесах інформаційного суспільного простору значною мірою зростає роль освіти як феномена культури та вагомого чинника утвердження людини крізь призму багатовекторності і неоднозначності взаємовідношень людини та



світу. Саме це обумовлює вагому потребу побудови самостійної міждисциплінарної, інтегративної сфери наукових знань, «центром інтеграції якої постає сама цілісна людина» [49] (А. Кузнєцова), а об'єктом вивчення – освіта «у всіх її ціннісних, системних, процесуальних і результативних характеристиках» [15].

Властиво, що теоретичною основою педагогічного процесу визнано природничо-наукові, філософські, психологічні, естетичні, культурологічні, аксіологічні знання, які обумовлюють усвідомлення ролі освіти для людського існування сучасному у швидкозмінному світі. Втім, як слушно зауважує А. Я. Кузнєцова, «...філософія освіти формується, в основному як гуманістична філософія освіти. У ній розробляються, поняття, які підлягають уточненню «особистість», «індивід», «гуманізація». Надаються пріоритети свободній, творчій, відповідальній особистості, яка володіє світоглядним кругозором, узгоджуючи професійну компетентність з усвідомленою моральністю» [49]. Водночас є неможливим редукування процесу освіти та виховання до єдиного парадигмального знання, оскільки на зміну гетерогенності замкнених систем остаточних інтерпретацій приходять плюралізм різних видів пізнання та методологічних підходів. У цій площині уніфіковані концепції теорії і практики освіти витісняються аналітичним оглядом найрізноманітніших теоретико-філософських положень.

Антропологічна домінанта у філософському дискурсі другої половини ХХ ст. звільняє місце постмодерністським ідеям розчинення та втрати суб'єкта, його децентрації й заміни безособистісними структурами у текстуальній та симулятивній природі культури. Натомість у теоретичній педагогіці й філософії освіти у 60-х – на початку 70-х років виникає новий напрям антропологічної педагогіки як науки про освіту та виховання, фундаментом якої виступає філософська антропологія, як вчення про природу і сутність людини. Разом з тим в педагогічній науці набирає актуальності низка антропологічно орієнтованих понять, зокрема «антропологічний рух» (А. Огурцов) як антропологічна постановка проблем для педагогіки в контексті феноменологічно-екзистенційного, натуралістичного, комунікативного та історико-педагогічного підходів; «антропологічний вимір» (Г.Б. Кортнетов)



крізь призму якого людиноцентровані концептуальні підходи задають напрям історико-педагогічному процесу, висвітлюючи «динаміку людини в освіті як тілесної, душевної та духовної істоти в різноманітних історичних обставинах, розкривають антропологічні основи педагогічної думки і практики освіти» [43, с. 16], «антропологічний дискурс» (Б. Бім-Бад, В. Пічугіна) тощо. Особливий акцент поставлено на осмислення сутності людини як «*Homo educandus*» та аксіологічній складовій, що потребує взаємодії філософського дискурсу з цінностями культури. У цьому контексті А. Огурцов у праці «Педагогічна антропологія: пошуки та перспективи» зауважує: «З середини 70-х років погляди теоретиків педагогіки звернулись до філософської антропології і вона стала сприйматися як взірець для постановки завдань і вирішення проблем педагогічної науки» [65, с. 4].

Прикметно, що в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко інтерпретує освіту в статусі «духовного обличчя людини», яке складається під впливом моральних і духовних цінностей її культурного кола. [22, с. 241]. Органічно вписується у цей контекст переконання Л. Рахлевської в тому, що педагогічна антропологія «зуміє перенаправити людинознавство від звичних способів філософування, від сухої теоретичної розсудковості до екзистенційних, гуманітарно ціннісних проблем життєвого світу людини, щоб полегшити їй формування духовних смисложиттєвих орієнтирів» [76, с. 25].

Не можна оминати увагою і застереження І. Бірич про те, що небувалі розміри гуманітарної катастрофи у світі спричинені нашою глобальною нелюбов'ю до дітей, а тому «проблеми освіти і гуманної педагогіки нині сягають масштабів спасіння життя на планеті» [5, с. 14]. «Людина як предмет і ціль педагогічної системи так і не отримала належного осмислення в теоретичній педагогіці», – резюмує Г. Коджаспірова [38]. На думку дослідниці, ця система щоразу втрачала риси людинодоцільності і тільки розвиток антропологічних знань актуалізує її людиноцентричні інтенції. Зміст антропологічного підходу Б. Бім-Бад вбачає у співвідношенні будь-якого знання про освітні процеси і явища зі знаннями про природу людини, а також отримання педагогічного знання методом, що забезпечує органічну інтеграцію людини у



педагогіку і доводить думку про те, що упродовж усієї історії людства педагогіка не переставала бути педагогічно інтерпретованим людинознавством [4, с. 39].

Педагогічний процес як «антропопрактика» постає у дослідженнях В. Слободчикова [80, с. 19–20]. Необхідність гармонійної взаємодії людини і соціуму, людини і космосу, людини і природи покладає у новий зміст антропоцентризму Л. Розбігаєва [75, с. 65].

Відтак, нова ідея освіти полягає у потребі долучити людину до активного і безперервного процесу відкриття світу, а її основним завданням стає перехід від репродуктивних до креативних форм навчання, що стимулюють пошукові орієнтації особистості, моделлю якої проголошується інноваційна людина, здатна реалізувати власну індивідуальну суб'єктивність у вкрай швидкоплинному соціальному та природному середовищі, що складає, на думку П. Козловськи, головну проблему сучасної культури: «...Уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної «стратегії втілення суб'єктивності» до серйозних пошуків злагоди та «дружби з самим собою» [41]. Як бачимо, філософська інтерпретація антропологічних колізій тут органічно переростає у соціально-педагогічні роздуми [82, с. 135].

Відтак, педагогічна антропология зазнає різних інтерпретацій, постаючи, з одного боку, як специфічна галузь наук про освіту, цілісне та системне знання про людину (В. Чистяков, Т. Власова, В. Максакова та ін.), з другого, – як самостійна інтегративна наука, змістом якої стає узагальнення різноманітних знань про людину у процесі її виховання та навчання (Л. Рахлевська, В. Кузін, Б. Нікітюк), з третього, – як «основа педагогічної теорії та практики, що увібрала в себе наукові знання про людину, отримані у процесі навчання» [29, с. 25], що дозволяє включити її в систему педагогічних наук (Б. Бім-Бад, А. Данилюк, Л. Лузіна, Т. Стефановська), з четвертого боку, педагогічна антропология може бути потрактована як галузь гуманітарного знання, що виразно оформилося всередині ХХ ст. у Європі, претендуючи на роль цілісного всебічного вчення про виховання, в основу якого покладено антропологічний принцип (Л. Лузіна В. Максакова А. Огурцов), з шостого, – як окрема навчальна



дисципліна, тощо. Таким чином, педагогічна антропологія постає як міждисциплінарна наука і як спосіб антропологічної репрезентації, опису та проектування у соціокультурному та комунікативному просторі впливів та відношень, що обумовлює особистісне становлення та розвиток людини.

Зауважимо, що вперше термін «педагогічна антропологія» був використаний у 1868 році К. Ушинським у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології», де педагог наполягає на існуванні цілісного людинознавства, без якого педагогічна реальність і процес виховання є неможливими. Обґрунтувавши виховання в статусі головного фактора людського розвитку, К. Ушинський пропонує підходити до нього з боку внутрішніх законів цього розвитку. Прикметно, що педагогічна антропологія мислиться ним як методологічна основа педагогічного пошуку, оскільки синтезує і систематизує будь-яке знання про людину, так необхідне педагогу. Невипадково К. Ушинський вбачає перспективи її розвитку у системі педагогічного знання. Зважаючи на таку аргументацію, Бім-Бад називає педагогічну антропологію науковим подвигом К. Ушинського [4, с. 38–43].

Саме тому сучасний «антропологічний ренесанс» та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології Іммануїла Канта.

Західноєвропейська педагогіка збагачується антропологічними ідеями зусиллями І. Канта, який у праці «Антропологія з прагматичної точки зору» вказує на людину як найважливіший предмет у світі і як власну і кінцеву мету [33, с. 351].

Кантівська система людинознавства увібрала в себе просвітницький ідеал модифікації світу і вдосконалення людини шляхом виховання і просвіти розуму. Кантівська людина, з одного боку, постала як істота соціальна, яка шляхом виховання досягає моральної досконалості, а з другого, – низька і порочна, у якій закорінені агресія, жадібність, лінощі, гординя, заздрість, глупота тощо і яку необхідно очистити від усілякої скверни. Саме в цьому вбачалося першорядне завдання педагогічної антропології, позаяк



«людина може стати людиною тільки шляхом виховання. У вихованні прихована велика таємниця удосконалення людської природи» [34, с. 447–448.]. Супутніми до нього проголошувалися таємниці людської природи, можливі методи впливу на неї, межі цього впливу, рушійні сили людського ества. Ці та інші завдання, щораз по-іншому проінтерпретовані дослідниками, засвідчили не тільки багатогранність і невичерпність проблеми людини, а й з усього комплексу проблем на чільне місце висунули проблему моральності та виховання. Саме завдяки І. Канту педагогічна антропологія уперше фіксує думку про автономію моральності на відміну від попередніх систем моралі, які виводили та обґрунтовували моральні норми із практики самого життя. І якщо Руссо вбачав головне завдання виховного процесу в тому, щоб пристосувати його до природного розвитку дитини, а головними факторами виховання називав природу, людей і предмети навколишньої реальності, то І. Кант переконаний, що люди мають бути моральними і підпорядковуватися моральному закону, інакше не може бути й мови про людське співіснування. Щоб убезпечити себе від роз'єднаності і вдосконалити загальні норми моральності, людина повинна зіперти мораль на закон, а боротьбу за моральну чистоту необхідно розпочинати із себе.

Бути моральною істотою означає діяти так, як велить совість і мої моральні переконання. Ні за яких обставин не можна порушувати моральне правило, оскільки воно мислиться І. Кантом тією межею, за якою людина втрачає свою людську сутність. Відтак, моральність стає в І. Канта вектором людяності. Мораль фіксує ступінь особистісного розвитку і є справою вибору кожної людини. На відміну від знань, які можуть накопичуватися, доводитися чи спростовуватися, вона є безумовною. Важливо зауважити, що І. Кант виокремлює два види моралі – мораль апіорну і емпіричну. Апіорна мораль (згідно з І. Кантом – метафізика устоїв) не вимагає ніяких доведень, існуючи як моральна філософія, а емпірична мораль, спроектована у повсякденність, відображає її практичний, житейський вимір. Саме емпірична мораль у І. Канта здобуває статус практичної антропології. Проте їй неодмінно передують апіорна метафізика устоїв, позаяк з неї випливає будь-яка практична дія. І хоча



моральний закон даний людині у формі апіорного принципу практичного розуму, його реалізація у світі емпіричних явищ залежить від конкретних дій та діяльності людини. Саме тому суспільне життя у І. Канта є безперервним процесом морального удосконалення людства. Проте, навіть якщо немає ніяких прикладів у вигляді конкретних дій та діяльності, щоб підтвердити істинність моральної філософії, моральний закон не втрачає своєї вартості, він безумовний, абсолютний і самодостатній своєю повнотою.

Підкреслимо, що І. Кант виводить мораль із здатності людини мислити. На його думку, важливість розуму якраз у тому, що він необхідний для обґрунтування моралі, інакше, якщо б ішлося про благополуччя чи щастя людини, можна було б покладатися на інстинкт: «Людина своїм розумом призначена... у спілкуванні з іншими людьми... вдосконалювати свою культуру, цивілізованість і моральність і... боротися з перешкодами, що нав'язані їй грубістю природи, щоб стати гідною людства» [33, с. 578]. У зв'язку з цим найголовніший принцип виховання полягає в тому, щоб виховувати не для теперішнього, а для майбутнього, можливо, кращого стану роду людського, власне, для ідеї людства. Розум може вплинути на міру відносин у житті, на духовні запити людини, але аж ніяк не повинен вважатися гарантом людського щастя. «Моральний закон (який суворо обмежує умовами моє необмежене бажання [Verlangen] щастя) є підставою для визначення волі, яка призначена для сприяння найвищому добру» [37, с. 144]. Відтак, моральний закон – це закон людського воління, який враховує, що моральна воля людини може бути недосконалою.

Тому І. Кант пропонує імператив, що є своєрідною формулою відношення морального закону до недосконалої людської волі, причому імператив може повелівати або гіпотетично, або категорично. Згідно з категоричним імперативом, моральний вчинок є обов'язком, усвідомленою необхідністю щодо морального закону. Лейтмотивом усієї кантівської етики стає внутрішнє, духовне обґрунтування людиною етичних постулатів, а тому «зоряне небо наді мною та моральний закон у мені» є свідченням не тільки невід'ємності моральності від буття, а й



слугує доказом того, що «Бог є наді мною, і Бог є у мені». Для І. Канта Бог не є відповідальним за зло, позаяк зло полягає у моєму «злому хотінні», яке залежить від моєї моральної максими.

Важливо зазначити, що усі теоретичні міркування І. Канта наскрізно пронизані думкою про самоцінність моралі і у цьому плані мислитель проявляє себе як продовжувач лінії Данте і Петрарки, Еразма Роттердамського і Рабле, Бруно і Монтеня. Як зазначає Г. Новічкова, найголовніше у кантівській системі – це моральна гідність людини [63], яку він обґрунтовує, критикуючи евідемонізм та утилітаризм. Так, у праці «Основоположення метафізики звичаїв» І. Кант намагається провести межу між поняттями «ціна» і «гідність». І якщо поняття «ціна» завжди узгоджується із процесом оцінювання, то поняття «гідність» безцінне, воно перевершує будь-яку ціну і оцінку. «У царстві цілей усе має або ціну, або гідність. Те, що має ціну, може бути замінене чимось іншим як еквівалентом; а те, що вище за будь-яку ціну і не допускає ніякого еквівалента, володіє гідністю. Таким чином, тільки моральність і людство, до неї здатне, володіють гідністю» [35, с. 212]. Людська гідність, згідно з І. Кантом, постає найвищим критерієм слідування моральному закону, який має абсолютне значення для кожної людини, оскільки проявляє глибинну сутність людини. А тому «приналежність до роду людського (die Menschheit) уже є гідністю; адже жодна людина не може користуватися іншою людиною (і навіть самою собою) як засобом, вона завжди має бути і метою, і саме в цьому полягає її гідність, яка піднімає її вище за всіх інших живих істот – не людей» [35, с. 510]. Людина у статусі суб'єкта морального закону, здійснюючи вчинки, керується почуттям обов'язку. Саме кантівський «моральний закон у мені» постає сутністю людської гідності як абсолютної внутрішньої цінності людини. Але цей закон застосовується тільки до людини як істоти розумної і вільної, яка підпорядковує себе обов'язку і добрій волі. Гідність людини, згідно з І. Кантом, являє собою вільне наслідування морального закону, який людина пізнає апіорно і який властивий Богові, котрий виступає його «гарантом»: «Моральний закон для волі щонайдосконалішої істоти є законом святості, для волі кожної скінченної розумної істоти – законом обов'язку, морального



примусу й детермінації її вчинків повагою до цього закону з пієтету (aus Ehrfurcht) перед своїм обов'язком» [36, с. 92].

Зауважимо, що гідність людини І. Кант пов'язує з можливістю вільного вибору, моральна цінність якого впливає з почуття обов'язку як поваги до морального закону. Таким чином, людина стає незалежною від природної необхідності і проявляє автономію власної волі. «Насправді, незалежно від потреби самозбереження... бути корисною ланкою світу є обов'язок людини перед самою собою, оскільки це також належить до гідності людини в її образі, який вона не повинна принижувати» [32, с. 491], – говорить І. Кант, обстоюючи думку про те, що власна людська гідність має трансцендентальну основу і полягає у слідуванні обов'язку з повним усвідомленням власної антропологічної сутності і апіорних основ своєї приналежності. Як зазначає Н. Мотрошилова, моральний закон являє собою якісну характеристику людського існування. Дослідниця підкреслює особливу вагу кантівських ідей сьогодні, коли зримими стають протиріччя між релятивними етичними раціоналізаціями і нерелятивізованістю вимог морального закону [58, с. 350].

Належить підкреслити, що ідея гідності людини активно розробляється у площині німецької класичної філософії. Так, вважаючи себе послідовником І. Канта, Й. Г. Фіхте у статті «Про гідність людини» намагається знайти достовірний вихідний принцип, що може стати основою наукового знання. Осердям його науковчення стають не факти свідомості, а саме її ядро, її сутність – самосвідомість «Я є» і «Я є Я». Сутність людської гідності полягає в абсолютному «Я», через яке «входить порядок і гармонія в мертву і безформну масу... і людина має право очікувати, що закон, який вона дає собі і цьому світові, повинен мати силу для неї... Людина буде вносити порядок в хаос і план в загальну розруху, з її допомогою навіть тління будуватиме і смерть покличе до нового прекрасного життя» [86, с. 475]. Розуміння людської гідності у Й. Фіхте впливає з ідеї про те, що людиною керує прагнення до морального ідеалу, що є проявом активності духа. Аналізуючи етичну програму Й. Фіхте, Б. Вишеславцев, говорить про те, що його моральна свідомість, попри її непрозорість і деяку невизначеність, хоче виявити і охопити усю безкінечність добра.



«Тільки заради ідеї людства, заради божественного прообразу, часом майже померклого, майже забутого в душі людини, я повинен поводитися з кожним як з цінністю» [13, с. 373]. А смисл людської гідності вбачається Й. Фіхте у самосвідомості людини «Я – людина», що злита з великим Єдиним і «Єдністю чистого духа».

Моральний закон у І. Канта, рівнозначно як самосвідомість Й. Фіхте, актуально проектується вимір педагогічної антропології, вказуючи на необхідність морального виховання, що є головним педагогічним завданням, якому підпорядковані усі інші. З цього приводу В. Флітнер у праці «Систематична педагогіка» зауважив: «Співвідносно до того, як ми розуміємо людину, маємо також осягати і феномен виховання. І навпаки – ми не створимо вчення про людину, якщо не представимо в ньому і картину виховання як аспект самої людини» [103, с. 21]. Так стверджується думка про здатність людини змінюватися у напрямку, вказаному вихователем, на якого покладається особлива місія наставництва, яку П. Гуревич визначає як «апологію духовного подвижництва», якому під силу будь-які трансформації людської природи.

Особливу роль у формуванні людини І. Кант відводить процесу виховання: «Людина – єдине творіння, яке підлягає вихованню і може бути виховане тільки людиною чи людьми, що так само отримали виховання» [34, с. 204]. Осмислене під таким кутом зору, виховання в І. Канта постає мистецтвом, у якому прихована велика таємниця удосконалення людської природи, а педагогіка як теорія виховання і відповідно – наука про це мистецтво, має не тільки осягнути цю таємницю, а безнастанно служити їй.

Німецький мислитель говорить про заманливу перспективу надати людській природі шляхом виховання такої форми, яка б відповідала ідеалу людяності. На думку І. Канта, з допомогою виховання можна викоренити людські пороки, бо тільки вихована людина є вільною від них. Проте, успішним процес виховання може стати за дотримання відповідних правил або умов, які пропонує І. Кант:

1. людину необхідно привчати до дисципліни, яка допомагає приборкати дикунство;



2. людину треба долучати до культури, оскільки вона розвиває навички, що свідчать про певні здібності, які приносять користь не тільки окремому індивіду, а й суспільству в цілому;

3) людина має бути розумною, придатною для спілкування, проявляти свою цивілізованість, про що свідчать манери, прийняті у суспільстві;

4) людина мусить дотримуватися моралі у своїх вчинках і способі мислення, скерованого на добрі цілі, свої вчинки потрібно аналізувати, виходячи з підвищеної вимогливості до самого себе [34, с. 402].

Важливо взяти до уваги застереження І. Канта про те, що моральність не можна принижувати простим ототожненням з дисципліною, оскільки вона – це дещо, до найвищого ступеня «піднесене і святе». Найпершим обов'язком людини щодо самої себе є збереження власної внутрішньої гідності, а першою турботою морального виховання має стати формування характеру [34, с. 447–448], головними рисами якого І. Кант вважає послух, правдивість і комунікабельність. Актуалізувавши значне коло проблем у руслі класичної метафізики, кантівська педагогічна антропологія зафіксувала потребу моральної висоти людини, її гідності. Кантівська антропологічна модель педагогіки збагатила освітній простір новими пошуковими інтенціями.

Такої ж ваги надає моральному вихованню і швейцарський педагог Г. Песталоцці, позаяк, на його думку, воно формує добродійність. Гуманний характер виховання Г. Песталоцці вбачає у співчутливому ставленні до людей.

Поняття морального виховання центрує і антропологічний пошук німецького педагога І. Гербарта, який на перший план висував потребу плекати у дітях покірність, дисциплінованість і безумовне підпорядкування авторитету влади, з приводу чого писав, що «єдине завдання виховання можна повністю висловити одним тільки словом – моральність» [14, с. 13].

Педагогічно-антропологічні погляди Г.-В. Гегеля пов'язані з ідеєю саморозвитку та самовдосконалення окремої особистості та перетворенням душі у дух народу. У працях «Феноменологія духа» та «Енциклопедія філософських наук» Г.-В. Гегель



обґрунтовує ідеал цілісного формування особистості у контексті культури.

Про виховання як пробудження духовної автономії вихованця у праці «Про філософію як основу педагогіки» говорить П. Наторп [60, с. 354]. Специфічну педагогічну картину змальовує Г. Ноль, покладаючи в її основу концепцію виховання, що скероване на вищі цінності та пошук покликання людини, яку не варто сприймати з позицій наявного існування, оскільки це значить певну фіксацію та неможливість розвитку. Педагог зобов'язаний сприймати вихованця, виходячи з того рівня, на який треба його підняти. Тут йдеться про певне «духовне планування», що на думку Г. Ноля полягає у подоланні розриву між реальним та ідеальним Я вихованця. У «Педагогічному людинознавстві» мислитель проводить думку про те, що дитину можна зрозуміти тільки тоді, якщо іти до неї різними шляхами [105].

Особливими антропологічними факторами «відкритості» світові та його безпосереднього переживання на тілесному рівні у працях німецького мислителя Х. Плеснера постають дитячий плач і сміх, які автор вважає «специфічними феноменами», оскільки у них людина сягає меж своєї виразності, «реагуючи на ситуацію усією своєю істотою» [70, с. 19]. Таким чином проявляється та онтологічна структура, яка узгоджує у собі як органічне ставлення людини до світу, так і експресивне ставлення до самої себе і яку Х. Плеснер називає «ексцентричною позиційністю», бо саме вона відрізняє людину від тварини.

Екзистенціальні феномени людського буття: смирення, благоговіння, радість, печаль, натхнення, совість, – стали визначальними у педагогічних пошуках О. Больнова, котрий у праці «Екзистенційна філософія і педагогіка» [99] говорить про них як істинне і достовірне свідчення невідомої нам дотепер унікальної цілісності, що проступає крізь призму людського життя і з допомогою виховання здобуває необхідне озвучення. Підкреслюючи хвильовий характер екзистенції, що зумовлений динамікою та плинністю життєвих процесів, занепадом духу і піднесеними пориваннями, що змінюють одне одного, О. Больнов ставить акцент на невичерпності людини та її відкритості до безкінечних інтерпретацій [99].



Проблематика педагогічної антропології О. Больнова зосереджена в основному на можливості подолання нестабільних форм людського буття, серед яких кризові стани особистості, ризик, невдача. Їх виховні можливості покладаються в основу педагогічних пошуків і засвідчують перспективу оновлення педагогіки та розширення її меж шляхом діалогу та екзистенційної «зустрічі» як специфічного прояву кризи – різкого, несподіваного повороту у внутрішньому світі людини, що зіткнулася з іншим духом, що стає для неї відкриттям. Поняття зустрічі О. Больнова, на думку В. Табачковського, не обмежується винятково комунікацією, а розширюється до загальносвітоглядного діапазону зустрічі із ситуацією, з огляду на це зустріч набуває статусу сутнісної властивості людини, що універсалізується до антропологеми, співмірної Декартовому *Cogito ergo sum*: «я існую в зустрічі» [82]. Опираючись на різні моделі цього феномену, широко експліковані у працях М. Бубера, Р. Гвардіні, Е. Роттена, Ф. Шульца та ін., О. Больнов доводить доленосність зустрічей для становлення людської особистості [98]. Виховання, згідно з О. Больновим, є передусім зустріч вчителя і учня. Варто зауважити, що поняття зустрічі в О. Больнова перегукується з поняттям діалогу М. Бубера, для якого зустріч є екзистенційним викликом і передумовою діалогу [7, с. 49]. Невипадково М. Бубер застерігав, що антропологічна ідея не виникає в обжитому і благополучному світі, вона актуалізується в періоди необлаштованості та «бездомності», коли відчуття самотності та крихкості стає особливо відчутним. Мислитель також стверджує абсолютне безсилля просвітницьких ідеалів, позаяк раціоналістична епоха тільки «обламала вістря антропологічного питання. Його обломок зостався в тілі, і рана почала гноїтися» [8, с. 90]. В образі цього обломка, на думку А. Попова та І. Проскуровської, нині постає педагогічний натуралізм, що перетворює людину на матеріал природи і світу, який можна «культивувати» – морально і духовно розвивати, формувати, модифікувати тощо. Проте ще більшою небезпекою дослідники вважають «котел» постмодерну, який «варить без рецептів» і вкотре ставить під сумнів існування антропологічного простору, внаслідок чого відбувається ідентифікація людини з предметними



сферами (соціологізм, психологізм і т.д.) [73, с. 189]. Постмодернізм постулює людину як принципову відкритість і невизначеність без певної сутності і стабільної природи. Нині, за переконанням дослідників, є очевидним фактом докорінна модифікація механізмів вікової та психологічної ідентифікації, що відбулася під впливом інформаційних технологій і технологій масової комунікації, внаслідок чого з'явилися неприродні чи штучно природні уявлення про вік (культурний вік, діяльнісні основи вікової періодизації тощо). Тому доцільно визнати, що рамки фізичного віку зараз не є ні необхідними, ані достатніми в якості таких, що визначають технологію роботи з людиною, а відтак, ідея навчання і виховання дитини має поступитися місцем ідеї розвитку людського потенціалу, що співмірна і сучасному відкритому простору, і сучасній освітній практиці. З цією метою заявлена потреба переходу від концепту «людини здібної», що опирається на діяльнісні імперативи, до концепту «людини можливої», що відповідає гуманітарній інтерпретації. Таку необхідність диктує антропопрактика самовизначення, де самовизначення постає в якості актуалізованого людського потенціалу, що дає змогу по-новому оцінити педагогічну ситуацію – не тільки «як одну із сфер професійного мислення і діяльності, а як джерело зняття обмежень на розвиток» [73, с. 190].

Зауважимо, що антропопрактика самовизначення, яку упевнено експлікують А. Попов та І. Проскуровська, генетично споріднена з антропологічним проектом Л. С. Виготського, репрезентованого у ранніх його творах теорією вчинку, трансформовану в теорію самовизначення, яка не була втілена у традиційні педагогічні технології і тільки нині стала затребуваною і актуальною [12]. Прикметно, що поняття самовизначення проінтерпретоване відповідно до формулювання П. Шульца як дія нетранзитивного типу, що скерована на обґрунтування власного буття – *Selbstbestimmung* на противагу *Fremdbestimmung* (визначення зовні) [95, с. 35].

Покладачи її в основу педагогіки самовизначення, дослідники намагаються сформулювати певне інтегральне уявлення про людину, яке, з одного боку, будувалося б на необхідних аналітичних підходах і отримало б строге визначення,



а з другого, – було б операціоналізованим. Як робочий варіант автори педагогіки самовизначення використовують поняття «можлива людина» (М. Мамардашвілі), «людський потенціал і людський капітал» (О. Генісаретський) і «модуси існування людини» (Г. Щедровицький).

У ролі універсальних людських можливостей (антропологем) А. Попов та І. Проскурівська пропонують:

- рефлексію і розуміння;
- техніки дій і комунікацій;
- можливі інтерпретації і мислення;
- здатності самовизначення щодо культури і соціуму
- цілепокладання і соціально-культурну персоніфікацію;
- здатності організації, самоорганізації, організації

знанневих систем.

Причому тут доцільно взяти до уваги застереження авторів про те, що схожі уявлення відмінні від «соціально-мобілізаційної інтерпретації людського потенціалу як прямого вбудовування у наявні соціально-економічні і політичні процеси» [73, с. 191]. А відтак, педагогіка самовизначення являє собою новий тип педагогічної антропології, яку дослідники іменують гуманітарною або практичною антропологією і яка обґрунтовується шляхом використання типології антропопрактик на основі таких модусів буття як «необхідність», «дійсність» і «можливість». Відповідно до цих модусів, такими антропопрактиками є:

1. Антропопрактика інституалізації (вона передбачає низку соціальних інститутів соціальних традицій та соціальних обумовленостей, через які має пройти людина і які формують інституціональну свідомість та поведінку);

2. Антропопрактика актуалізації (людина мислиться як результат практик трансценденції, особливо актуалізуються здібності, важливі у контексті певної діяльності, що постають в якості базової антропологеми. Завдяки цьому світ набуває значимості і підлягає будь-яким перетворенням і видозмінам).

3. Антропопрактика самовизначення (уводить людину у світ соціокультурних об'єктів (реальностей), до яких належать соціум, знання, техніка, знак, регіон тощо. У ролі антропологеми постають



уявлення про людський потенціал як систему антропології).

Як переконують А. Попов та І. Проскуровська, усі вищезначені антропопрактики можуть конкурувати, проте не на теоретичному рівні, а в безпосередній реальності людського життя. Теоретичний рівень передбачає спосіб інтерпретації та проектного аналізу тих інстанцій, які ми можемо виділити у педагогічному процесі і які сприяють педагогічному проектуванню: або воно націлене на формування інституціональної свідомості, або на формування здібностей, що обумовлюють діяльнісні перспективи, або ж експлікуємо людину як «безкінечну можливість».

Залежно від заданих проєкцій, на думку авторів педагогіки самовизначення, можливо говорити три типи змісту освіти:

1. Перший тип передбачає актуалізацію певного соціокультурного об'єкта, вибір якого задає ампліфікацію учасника освітнього процесу до носія певної соціокультурної практики, як-от: громадянин, носій національної традиції, інтелігент тощо. Шляхом аналізу діяльності, пов'язаної із розмаїтими функціями соціокультурного об'єкта, інституціональний суб'єкт сприяє своєрідній «матеріалізації» відповідної соціокультурної реальності.

2. Другий тип змісту освіти науковці пов'язують з процесом ідеалізації соціокультурного об'єкта, шляхом конструювання якого учасник освітнього процесу, апробовуючи себе у ролі гуманітарного дослідника, отримує можливість фіксувати і виділяти культурного-історичні основи процесів об'єктивації.

3. Третій тип змісту освіти базується на процесах трансформації, які передбачають моделювання розвитку соціокультурного об'єкта «через фіксацію стратегій, політик, тенденцій, трендів, тощо, тобто усїєї гуманітарної панорами уявлень про розвиток соціокультурних практик» [73, с. 193].

Усі три типи змісту освіти розгортаються відповідно до поставленої освітньої задачі, що постає гарантом цілісності освітнього середовища. Відповідно до гіпотези авторів педагогіки самовизначення, освітня задача, на відміну від навчальної традиції розвиваючого навчання, набуває статусу задачі тільки за умови, якщо її функція вимагає практично орієнтованого мислення, що



забезпечує реалізацію відповідної культурно-історичної практики. Іншими словами, слідуючи за Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі, освітня задача має розгортати своєрідну «педагогіку концепта» [25, с. 22].

Таким чином, основою проектування змісту освіти стає не поняття, а масштаб чи формат, а тому в якості базових освітніх процесів висувається перемасштабування або переформатування, що сприяє актуалізації людського потенціалу в освіті.

Співзвучною авторській позиції творців педагогіки самовизначення є концепція І. Грешилової [23] про те, що тільки культура може сприяти нарощуванню інтелектуального потенціалу особистості і побудові власної траєкторії розвитку. Педагогічна антропологія, націлена на глибоке розуміння сутності людини, її індивідуальних рис та можливостей, покладає у свою основу освіту як входження у контекст сучасної культури, що відбувається шляхом пізнання навколишнього світу через розмаїття людських стосунків, їх соціально прийнятні форми і способи побудови, стиль власної поведінки та рефлексивну здатність, внутрішні імперативи самовдосконалення. Процес становлення особистості однозначно пов'язаний з ціннісно-культурними основами педагогічної антропології, яка вивчає антропологічні закономірності передачі культурних цінностей, що сприяють формуванню «Я-концепції» суб'єкта освітнього процесу, що не може ні дублюватися, ні тиражуватися. Педагогічна антропологія вивчає процес розвитку людини шляхом детального аналізу джерел саморуху і проникнення в сутнісні основи цього розвитку. «Якщо виховання – це специфічна сфера людського буття, то вона вимагає осмислення основоположної якості людини – духовності, що, на думку багатьох, є методологічним ключем розуміння людини як єдності загального та індивідуального і може бути результатом культуротворчої діяльності людини. Особливістю цієї діяльності є те, що кожен індивідуально засвоює наявні культурні взірці», – говорить І. Грешилова [23, с. 59]. Духовність дослідниця трактує як творчість душі людини, що проявляється у здатності культуродоцільного вибору власного способу життя, як індивідуалізовану домінанту культури. З цього приводу Е. Фромм зазначає: «Людина – не чистий листок паперу, на якому культура значить свої письмена, вона – істота, наділена



енергією і певним чином організована, здатна у процесі адаптації виробляти специфічні відповідні реакції на вплив зовнішніх умов» [89, с. 36].

Необхідною умовою ефективності педагогічного впливу І. Грешилова вважає визнання особистості, що розвивається, вищою соціальною цінністю. Опираючись на предмет дослідження та головні настанови педагогічної антропології, дослідниця формулює принципи взаємодії людини і культури, серед яких:

- принцип спільної діяльності, який передбачає необхідність педагогічного сприяння для втілення значення і змісту культури у процеси власної життєдіяльності;
- принцип відкритості, який на підставі доступності культурних здобутків реалізує трансформацію знаків культури у джерело самовдосконалення;
- принцип діалогізму, заснований на такій взаємодії учасників освітнього процесу, яка передбачає передачу досвіду смислових структур культури з метою формування цілісного світогляду особистості, її життєвої філософії [23, с. 63].

Таким чином, розвиток педагогічного знання відбувається шляхом засвоєння антропологічних ідей та поглядів, що, трансформуючись у предметному полі педагогіки, задають принципи і норми педагогічної діяльності. Відтак, педагогічна антропологія набуває статусу методології освітнього процесу.

1.3. Історико-культурна ретроспектива педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії кінця XIX – першої половини XX ст.

Звернення до власних витоків та історико-культурних надбань становить нині осердя сучасного освітнього простору. Він позначений прагненням усвідомити власну внутрішню логіку та автентичні своїй природі концептуальні засади, що слугуватимуть каркасом наступних педагогічних побудов. У цьому контексті особливу вагу мають дослідження представників Київської академічної філософії кінця XIX – поч. XX ст., рецепцію яких знаходимо у працях сучасних науковців, серед яких: В. Вихрущ (філософські основи дидактики П. Юркевича) [10], І. Кондратьєва



(релігійно-моральнісні пошуки) [42], Ю. Кравченко (відродження патристичної традиції в українській духовно-академічній філософії) [45], С. Кузьміна (філософія освіти та виховання в київській академічній традиції кінця XIX-першої половини XX ст. [50], О. Левченкова (ціннісно-символічна картина соціальної дійсності у філософії П.Д.Юркевича) [51], М. Лук (етичні ідеї у філософії України другої половини XIX – початку XX ст.) [56], В. Плужник (гносеологічні пошуки та ідеї персоналізму) [71; 72], М. Ткачук (Київська академічна філософія XIX – початку XX ст. і становлення історико-філософської науки в Україні) [84]. Їх праці охоплюють різні вектори руху академічної думки – етику, філософську антропологію, гносеологію, історіософію, психологію тощо.

Та попри таке розмаїття підходів М. Ткачук фіксує «помітний брак студій» [84, с. 112], що актуалізують філософсько-педагогічний доробок окремих представників академічної філософії, зокрема О. Козлова, Г. Челпанова, О. Новицького, С. Гогоцького, Й. Міхневича, В. Зеньковського та ін., що потребує цілісного аналізу, позаяк саме він допоможе сприйняти академічне філософування в статусі органічної складової української філософської та педагогічної культури. Якщо не ліквідувати цієї прогалини, отримаємо деформоване уявлення про власну освіту та культуру, що загрожує втратою зв'язку із професійною традицією.

З огляду на це, а також цілу низку конкретних теоретичних і методологічних проблем, що резонують сучасний освітній дискурс, поняття «Київська школа» потребує концептуального осмислення та уточнення. Саме довільність дослідницьких інтерпретацій та «стан методологічної «розхристаності» [84, с. 142], що його переживає вітчизняна історико-філософська наука, як вважає М. Ткачук, спонукають розглянути усі наявні модифікації означеного поняття та хоч якоюсь мірою наблизитися до вияву його феноменального змісту, позаяк нині визначення духовно-академічної філософії як філософської школи тяжіє більше до метафорики. Як слушно зауважує М. Ткачук, нині відсутня межа між поняттями «київська релігійно-філософська школа», «київська богословсько-філософська школа», «київська філософська школа», «київська школа філософії», «київська школа



філософського теїзму», «київська школа російського теїзму», – усі вони наділяються дослідницею метафоричним звучанням [84]. Посилаючись на Павла Флоренського, який до представників «славотної Київської школи істориків думки» [88, с. 645] відносить професорів і вихованців Київської духовної академії XIX ст. Інокентія Борисова, Ореста Новицького, Василя Карпова, Сильвестра Гогоцького, Івана Скворцова, Йосипа Міхневича, Петра Авсенєва, Якова Амфітеатрова, Памфіла Юркевича, дослідниця вказує, що, крім духовно-академічних мислителів, яких можна об'єднати поняттям «київська релігійно-філософська школа», причетними до цієї школи є О. Козлов, О. Гіляров, Г. Челпанов, Є. Трубецький, С. Булгаков, В. Зеньковський та Г. Шпет, діяльність яких безпосередньо пов'язана з університетом св. Володимира.

Натомість В. Плужник поняття «київська школа філософії» виводить за межі духовно-академічної традиції, вбачаючи у ньому винятково київську університетську філософію кінця XIX – поч. XX ст.

Іншої думки притримується С. Кузьміна, яка вважає поняття «школа» важливим для пояснення спільної майже для всіх київських академічних філософів схильності до педагогічного теоретизування», пропонуючи взяти до уваги той «тип взаємин» [84, с. 55], що існував між представниками київської академічної інтелектуальної спільноти, схожість стилю їх педагогічної творчості та професійних поглядів на предмет і принципи викладання, незмінний інтерес до проблем виховання і освіти, а особливо потребу довести необхідність інституалізації педагогіки у вищій школі. Власне, означений С. Кузьміною «тип взаємин» ще більшою мірою викристалізовується у дослідницькій палітрі М. Ткачук, котра акцентує увагу на відчутті глибинної єдності мислителів, органічно вписаних у духовний ландшафт Києва і незримо пов'язаних з ним. На думку дослідниці, це відчуття не підлягає дискурсивному вияву, позаяк у понятті «духовна батьківщина» проявляється прагнення утвердити духовний ландшафт міста в статусі домівки буття, де людська душа знаходить надійний прихисток. «Немовби є щось обнадійливе в тому, що думка не безпритульна, й коли вже вона наявна у світі, то



є, виходить, і прихисток, і дім, треба тільки їх розпізнати» [92, с. 194.].

Суголосною сказаному є позиція С. Кримського, який у праці «Під сигнатурою Софії» осмислює Київ в ролі міста, присвяченого премудрості Божій, а тому про нього можна говорити не тільки як столицю слов'янського люду, «не лише як державний, культурний і етнічний центр Русі-України, але й як семіотичний феномен чи текст, що кодується мовою матеріально-просторового середовища уявленням про космічний порядок» [48, с. 237]. Прикметно, що досліджуючи психологічні механізми культурного функціонування міста, В. Слободчиков переконливо доводить, що вони збігаються із психологічними механізмами культурного функціонування освітнього середовища, позаяк освітній простір поєднує два полюси – предметність культури і внутрішній світ людини [80]. У цьому контексті доцільно згадати тезу В. Козловського про те, що «культурні смисли тільки тоді є справжніми смислами, коли постають у вигляді умов поєднання особистісного буття і досвіду із світопорядком і розумністю життєвого світу, де як розумність, так і світопорядок є такими тільки завдяки живому досвіду і спілкуванню індивідів» [39, с. 292].

До поняття «освітнього середовища» апелює і відомий американський дослідник Дж. Дьюї, який намагається трансформувати школу у специфічним чином організоване середовище, що має стати «суспільством в мініатюрі», його своєрідним зліпком, наділеним значним виховним потенціалом, що полягає у можливості приводити в дію механізми особистісної ідентифікації та засвоєння культурних та соціальних цінностей і способів поведінки [26, с. 16–23]. Невипадково Н. Кошечко називає Київський університет кінця XIX – поч. XX століть специфічним мікрокосмом, «що входив у загальний макропростір української державності», динамічним відображенням та виражаючою «дзеркальною поверхнею українського суспільства у мініатюрі» [44, с. 220].

У такому зрізі «київська школа» стає виразом глибинної духовної спорідненості творців філософської культури Києва,



«своєрідною метафорою» [84, с. 161], що висвічує грані філософського пошуку тогочасних мислителів.

Намагаючись створити належне експлікативне поле академічного філософування в Києві XIX – поч. XX століття, М. Ткачук апелює до так званої «позатекстової дійсності», яку складає київське культурне середовище, що становить перехрестя різних культур і традицій, – візантійської, української, російської, польської, єврейської, німецької та ін. Саме воно визначає канон академічного філософування, що інституалізується передусім у системі освіти, тим самим засвідчуючи свою життєздатність, а, за словами О. Найдюнова, «суспільство життєздатне тільки у випадку, якщо воно може привести концептуальну суть вищої (фактично усіх рівнів) освіти у відповідність до своєї природи та світогляду» [59, с. 308].

Історична рефлексія педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії XIX – поч. XX ст. виявляє важливу для осягнення сучасного освітнього простору інтенцію людинотворення та пріоритетну потребу її усвідомлення, позаяк нині філософія освіти є філософією людини, що творять один і той же смисловий контекст. Людинотворча функція академічного філософування сягнула свого глибинного вияву в ідеї університету, що вимагає, на думку П. Юркевича, створення умов не тільки для здобуття фахової освіти, а й «вищої культури живої особи» [96, с. 526], «аби кожне надбання на ґрунті спеціальному було разом прирощенням у змісті ідеалу людської особи» [96, с. 523–524].

Важливо усвідомити, що реалізація цієї ідеї є неможливою в умовах домінуючої спеціалізації наукового знання та утилітарного підходу до освіти та виховання. Професійно-педагогічна культура постає в ролі морально-інтелектуального потенціалу педагога і реалізується як професійна творчість, яка може протистояти моральним деформаціям. Невипадково результативність освітнього процесу дослідниками Київської академічної філософії XIX – поч. XX ст. ставиться у залежність передусім від моральної гідності і професіоналізму її представників, а також від того, наскільки в їх особі поєднані фах та покликання. Слід особливо підкреслити, що людиноцентричні пошуки київської академічної



школи мають духовно-практичний характер, а наголос на особистісному вимірі становить їх теоретико-методологічну основу. «Тому «зовнішнього» по відношенню до філософування і разом з тим абсолютного критерію філософської істини не існує. Уявлення про філософію як духовне знання, що «задовольняє вимогам серця» і в той же час не суперечить вимогам розуму, виростаючи з глибинної і потаємної єдності їх обох, є те стійке підґрунтя, єдино у зв'язку з котрим взагалі можна говорити про традиції у «Київській школі філософії» [50, с. 42], – підкреслює С. Кузьміна, водночас зауважуючи, що історичний досвід мислення представників «Київської школи» існує винятково як досвід духовний. Формуючись на ґрунті культури та вбираючи в себе ознаки культурної епохи, він являє собою не застиглу догму, а є рухом до нового знання, до певного ідеалу, у якому знаходить своє відображення неповторний світ людського Я. Відтак, на думку С. Кузьміної, будь-яка реконструкція філософсько-педагогічної думки минулого являє собою «спеціалізований філософський дискурс» [50, с. 42], що у просторі освіти й виховання конститууюється засобами конкретної філософської системи, а також у процесі міжсистемної взаємодії. Зважаючи на цей підхід, центром філософії освіти і виховання стають поняття: «людина як суб'єкт педагогічної дійсності» й «педагогічна дійсність як особлива сфера людського буття, простір становлення людської особистості й самовідтворення культури», що разом становлять неподільну єдність, з огляду на те, що «філософсько-педагогічна думка завжди пульсує між асимптотами філософсько-антропологічної та практично-педагогічної проблематики» [50, с. 41].

Дотримуючись такої логіки, говоримо про насиченість київського освітнього середовища людинотворчими інтенціями, його виразну гуманізацію, що значною мірою пов'язано з тією роллю, яку відіграла Київська духовна академія у становленні університету Святого Володимира. Достатньо сказати, що викладання усіх філософських курсів тут забезпечувалося випускниками академії, серед яких С. Гогоцький, В. Іконников, О. Новицький, М. Олесницький, П. Юркевич.



Так, провідною в «антропологічній онтології» (Плеханов) С. Гогоцького стає думка про взаємне відображення культури та особистості, що не просто співіснують – між ними панує свій лад і своя гармонія, вони мають єдиний потяг до «вдосконалення свого безпосередньо даного чуттєвого стану, до перетворення його на інший», саме тому культура прагне до безперервного і розмаїтого перетворення «безпосередньо даних нам матерій і сил», у зв'язку з чим освічена людина віддзеркалює у собі не тільки культуру, а й цілий космос [19, с. 18–20]. Головна мета освіти, на думку С. Гогоцького, полягає у пізнанні «єдності та гармонії законів життя», у всебічному здійсненні людського покликання у морально-суспільному житті», в «удосконаленні розумно свободних сил людини і форм її життя» [20, с. 84]. Прикметно, що еквівалентом поняття педагогіка у С. Гогоцького стає «наука виховної освіти». Власне так і поіменований його курс лекцій – «Короткий огляд педагогіки, або науки виховної освіти». Безумовно, уже назва вказує на специфіку означеного курсу, що націлює на схоплення певної подібності між аналізованими поняттями, яка, на думку мислителя, полягає в тому, що і освіта, і педагогіка розвивають як зовнішні (фізичні), так і внутрішні (психічні) сили людини, збагачуючи її предметними знаннями та окреслюючи перспективи самовдосконалення та самопізнання. Важливо, що людина не обмежується тільки усвідомленням себе як біологічного виду, на збереження якого скеровує власну діяльність. Значно вищою вартістю наділена «ідея людини» як своєрідна ланка зв'язку між освітою і педагогікою. Не варто забувати, що виховна освіта передусім являє собою процес, який позначений певними межами. Початковою межею виховної освіти С. Гогоцький вважає перші дні життя новонародженої дитини, яка відчуває турботу про себе і для якої виявом любові є усмішка матері, її голос, колискова пісня. У виховному процесі дослідник виділяє три стадії: стадію догляду за дитиною, дисципліну як «науку, що допомагає виробити належний спосіб дії» та навчання, причому кожна наступна стадія послідовно змінює попередню. На відміну від безпосередньо освіти, виховна освіта вимагає систематичного і чіткого впливу керівника на підопічного, що продиктовано специфікою людської природи. З цього приводу



С. Гогоцький зазначає, що «в кожній людині узгоджуються два стани сил – несвідомого та свідомого їх використання, проте тривалий час це свідоме удосконалення та використання людських сил залишається лише можливістю... Сама свобода і розум існують у людині попервах тільки як можливість. А тому для можливості виховання і виховної науки необхідно, щоб, крім самих вихованців з незрілим станом їхніх сил, були зрілі, з вищим ступенем розвитку і педагогічного знання, що займаються вихованням незрілих, які тільки згодом усвідомлять потребу самоосвіти, скеровуючи власний розвиток зусиллям розуму і волі» [20, с. 45].

Водночас «Моральна антропологія» (Плеханов) М. Олесницького вищою спонукою людини називає «сферу духу», яку слід шукати, сягаючи глибин людської душі, що можливо тільки на основі особистого духовного зв'язку. А тому сучасна освіта повинна бути звернена до душі, яка не обмежена рамками земного життя, а охоплює вічність. Відтак, центром освітніх зусиль варто вважати мораль і стосунки людини з Богом [66, с. 178–181], а завдання педагогіки полягає у тому, щоб плекати «безумовну і вічну гідність, незалежну від наявної кількості зовнішніх справ людини», ту гідність, що володіє «позаемпіричною глибиною» [68, с. 116–117].

Аналогічне розуміння освіти постулює П. Ліницький, згідно з яким освітній процес – це філософське зусилля, що є чистим проявом свободи, втіленої у форми переконань, які визначають мотивацію, а також напрямки і характер творчої діяльності особистості [52, с. 1–14]. Дослідник говорить про філософське знання як особливе, завданням якого є «осягання сутності речей» і прагнення до «досконалості і повноти знання» [54, с. 9]. Філософія тісно пов'язана із самосвідомістю та самоосвітою особистості, складаючи основу її духовного життя. Спонукою її появи є «винятково теоретичний інтерес» до пізнання, який виникає тоді, коли з'являється відчуття незадоволення поглядами, наявними в науковому житті чи повсякденні; її породжує сумнів, що викликає прагнення «свідомої достовірності» у пізнанні – до істини; також «зрілість історичного життя» – коли «відшукані всі мистецтва», що слугують задоволенню необхідних потреб і облагороджують життя [54, с. 8].



Епоха, що наступила, на думку П. Ліницького, позначена великою силою знань, яка може не тільки змінити умови життя, а й забезпечити безпеку і захист людини та суспільства. Проте збільшення кількості навчальних закладів та право на освіту представників усіх суспільних прошарків суттєво не вплинуло на вирішення проблеми підготовки кадрів – маємо значну кількість освічених людей, та зовсім недостатньо відданих своїй справі людей, готових жити згідно зі своїм покликанням.

3-поміж інших П. Ліницький аналізує низку проблем, наявних у тогочасних школах та академіях: 1) зайвий формалізм, який інколи ставить у залежність долю дитини від оцінки, поставленої вчителем; 2) відсутність талановитих освітян та науковців, 3) відсутність у більшості викладачів ґрунтовної філософської освіти, яка б дозволила сформуванню філософське мислення і зробити освітній процес безперервним [53, с. 1–21]. Спільною для всіх наук П. Ліницький вважає розумову діяльність, що проявляється двоюко: як розсудковість, яка дозволяє порівнювати, узгоджувати, розмежовувати, а також як умоспоглядання з його здатністю зведення часткового до загального у пізнавальному процесі, а саме ця здатність формується шляхом освіти. І якщо ми говоримо про класичну освіту, тобто вивчення творів письменників-класиків, які усі були філософами, то саме вона підкреслює необхідність філософського знання, яке орієнтує на розумову та моральну досконалість. Аналізуючи причини недосконало проведених реформ у сфері освіти, мислитель пов'язує їх з тим, що усі вони є похідними від осіб, що знаходяться поза школою, далекі від специфіки «духу» шкіл і орієнтовані на здійснення суто механічних перетворень. Школа для П. Ліницького – це «орган передання» [55, с. 317] з власною історією та власним «духом», що виховується в учнів і транслюється іншим вихованцям учителями, які вийшли із цієї системи. І для того, щоб хоч що-небудь змінити в освітньому середовищі, спочатку належить змінитися самому реформатору або шкільному вчителю, оскільки школа – це не штучний механізм, відірваний від реальності суспільного життя. Разом з ним школа складає органічне ціле, тому реформування має стосуватися не тільки школи, а й суспільних відносин, в тому



числі і сім'ї. Не зайве сказати, що проект реформування системи освіти П. Ліницького багато в чому співзвучний сучасним освітнім трансформаціям, що вимагає всебічного осмислення, і насамперед з позицій педагогічної антропології.

Ще одним фахівцем з проблеми реформування школи в академічному товаристві проявив себе М. Маккавейський, який у курс педагогіки уводить поняття «теорія виховання», «чинники виховання», «моральне виховання», «засоби виховання» тощо. Дослідник намагається реконструювати філософсько-педагогічні вчення як західних, так і вітчизняних мислителів, щоб відстежити розвиток педагогічних ідей від найдавніших часів до кінця XIX ст. Проблема виховання у давніх греків, римлян, євреїв, представників християнської патристики розглядаються М. Маккавейським крізь призму історизму, що зобов'язує вченого до ретельного аналізу педагогічної думки, оприявленої у поглядах Ф. Бекона, В. Ратке, Я. Коменського, і ідеях Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Й. Гербарта тощо. Як педагог, М. Маккавейський стверджував пріоритет вселюдських моральних норм і цінностей у виховному процесі, акцентував на потребі ствердження батьківського авторитету та духовного розвитку дитини.

Аналізуючи проблеми людського буття, В. Зеньковський закликає чітко сформулювати «вчення про людину», а вже тоді застосовувати його відповідно до педагогічних завдань. На його думку, в основу людської особистості покладається моральність, що досягається значними душевними зусиллями. Усе, що на перший погляд видається важливим – чи то витончені естетичні запити, чи високий соціальний статус, чи інтелект – ніщо з переліченого не може порятувати людину від духовної деградації, якщо відсутній душевний труд, який спрямовує наш рух до Творця. На думку В. Зеньковського, педагогіка повинна виконати подвійне завдання: з одного боку, вона має виховати у людині прагнення до досконалості, наблизити її до Творця, і таким чином сформувати особистість, а з другого, – допомогти людині оправдати власну присутність шляхом подолання зла. З огляду на це, педагогіка стає надважливою і найбільш необхідною у людському житті. Акцентуючи на потребі виховання «цілісної»



особистості, В. Зеньковський переконує, що її формула визначається не тільки гармонійним розвитком природи, а й внутрішньою ієрархією, і що виховання емпіричної складової життєдіяльності так само необхідне, як і духовної, позаяк остання нею опосередковується. Особистість живе всім і її не можна уявити поза межами фізичного, психічного чи соціального, – підкреслює дослідник, усе має підлягати вихованню, але під егідою духовного життя, яке є «основним началом особистості».

Важливо зауважити, що академічна думка Києва глибоко занурена у релігійний ґрунт, на якому і вибудовуються розмисли про вище призначення душі та моральну гідність людини, усвідомлення ролі духовного життя та пошук шляхів виходу із духовної кризи. Будучи інституціонально стабільною, університетська думка утверджує себе в статусі базової для збереження вітчизняних педагогічно-філософських надбань, збагачуючи їх новітніми інтелектуальними новаціями, які черпає в основному із західних джерел, зокрема праць І. Канта, І.-Г. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля, Ф. Баадера, Ф. Якобі, Г. Шубарта та інших, демонструючи при цьому витончену історико-філософську рефлексію та неухильне зростання інтересу до етичної проблематики. Духовно-академічний теїзм в руслі просвітницьких ідеалів пронизаний вірою в здатність розуму зробити людину моральною. Однак, в університетському науковому середовищі усі озвучені підходи корелюються відповідно до православного світогляду їх носіїв. Відстоюючи власну теїстичну позицію, православні філософи, по-перше, протиставляли її пантеїзму І.-Г. Фіхте, Ф. Шеллінга та Г. Гегеля (особливо це стосувалося інтерпретації і сутності Абсолюту), по-друге, відкидали винятково раціоналістичне розуміння природи релігії, пов'язуючи її з ідеєю Богоодкровення та наполягаючи на тому, що тільки людських сил недостатньо для того, щоб подолати радикальне зло у світі. Прикметно, що джерелом аморальної поведінки вони називали свободу як усвідомлений вибір зла людиною. На їхнє переконання, його можна збагнути лише через внутрішній моральний закон, який проявляє себе через етику благодаті. Так, згідно з С. Гогоцьким, виховний процес має бути скерований до вищих істин, позаяк освіта та й педагогічні здібності є проявом плану і



могутності вищого винуватця світу фізичного і морального. Мислитель переконаний у тому, що людина, як істота моральна, хоче усвідомлювати себе не сліпим знаряддям реалізації чийхось цілей, а самодіяльним началом, що прагне зрозуміти своє призначення. Тому такої ваги надає учений на етапі дошкільної та шкільної освіти тим засобам, що підтримують і живлять вище осердя нашої думки і нашого внутрішнього життя. Вищі істини, ставши предметом думки, сягають ідеї Бога та божественного світопорядку. А відтак, щоб уникнути однобічності та нежиттєвості і для повноти розумового розвитку, потрібна релігійна освіта, яка серед буремних життєвих незгод стає надійним маяком і провідником. Очевидною у педагогічних роздумах С. Гогоцького є зацікавленість інтроспективною психологією та педагогікою (маємо на увазі передусім Канта і Гербарта), а також педагогічною психологією П. Каптерева, педагогікою А. Дистервега, що глибоко вивчалися в академічному середовищі тогочасного Києва і мали значний вплив на формування тодішньої науково-педагогічної думки.

Правда, не завжди здобутки цих мислителів сприймалися за істину. Так, М. Олесницький застерігає від можливих спотворень моральної істини в разі визнання безумовного авторитету моральних вчень, побудованих на пантеїстичному та матеріалістичному ґрунті, а також «вчень Кантової та Гербартової школи. Остання пропагує напівістину (хоч і не заперечує особистісного Бога, але відмежовує моральність від релігії, проповідуючи деїзм); а перша, заперечуючи існування особистісного Бога, – зовсім неістину» [67, с. 7].

Своїм авторитетом мислитель вважає представників східної патристики – Климента Александрійського, Василя Великого та Іоанна Златоуста. Так, праці Климента «Умовляння еллінів», «Педагог», «Стромати», як і бесіди Василя Великого під назвою «Іфіка» та проповіді Златоуста, слугують вченому взірцем морального віровчення. Дослідник опирається також на праці отців західної церкви – Амвросія Медиоланського та Августина Блаженного. Згадує М. Олесницький також і Тертуліана та Кипріяна Карфагенського. Повністю поділяючи їх моральну доктрину, дослідник наголошує, що у людській природі закладено



дуалізм добра і зла, причому «зло полягає, в основному, в невіданні, в нестачі освіченості, у варварстві; і тому воно буде щезати в міру розвитку культури і цивілізації» [67, с. 13]. І поняття свободи, і поняття морального закону, і поняття блага узгоджуються із в М. Олесницького із добром, позаяк вибрати добро людина може тільки з допомогою Божественної сили, а досягнувши такого стану, який виключатиме вибір між добром і злом, бо людина скерувала свій шлях тільки до добра, вона стає абсолютно вільною [67, с. 20]. На цьому шляху, згідно з М. Олесницьким, моральний закон стає життєвою силою. На противагу богословам-кантіанцям (де Вітте, Аммону, Шварцу, Флітту та ін.), які перейнялися не так догматикою, як моралізуванням і більше дбали про витончене розуміння моральної діяльності, внаслідок чого Євангеліє у них стало низкою моральних ідей, М. Олесницький наполягає на його органічному злитті з людським життям, бо воно саме є життя [67, с. 11].

Незважаючи на критику кантівської релігії в межах тільки розуму та формалізм етики кенінзберзького мислителя, вона усе ж слугує джерелом реалізації апологетичних цілей, що передбачали безкомпромісну боротьбу за виконання морального закону. Академічні філософи використовують кантівську ідею гармонії між доброчинністю і щастям, гарантом якої є Бог. Зауважимо, що в І. Канта Бог не більше як засіб, що існує в ролі постулату, причому постулат буття Бога необхідний для моральної свідомості, проте Кант не надає ваги можливому реальному контакту з Богом. На противагу І. Канту академічні філософи вважають, що Богоспілкування має бути реальним, позаяк людина потребує відповіді на свої молитви, а тому Бог є метою і водночас джерелом та носієм абсолютної досконалості, а прагнення до досконалості містить у собі релігійний досвід. Таким чином реалізується устремління до богоподібності, що й складає сутність людини.

Важливо усвідомити, що рецепція морального вчення І. Канта проявлялася не тільки у трансформації його ідей, але й критичному їх переосмисленні, а це свідчить передусім про достатній теоретичний рівень академічного теоретизування та його спроможність вступати у рівноправний діалог, який полягав в обстоюванні традиційних духовних цінностей власної культури,



пошуку нового вирішення етичної проблематики та духовно-моральнісного удосконалення людської особистості. Невипадково Д. Богдашевський вважає вчення І. Канта «відправною точкою» усіх наявних досліджень, позаяк «сучасна філософія так розпоршилася на окремі напрямки і заплуталася у розв'язанні засадничих філософських проблем, що недарма багато хто проголошував і проголошує необхідність повернення до Канта» [6, с. 111]. Такий аналітичний ракурс наукового доробку Д. Богдашевського засвідчує його цілковиту відповідність (як у концептуальному, так і в методологічному аспекті) «усім тогочасним європейським вимогам до історико-філософського дослідження» [40, с. 50].

Очевидно, найбільшою мірою ставлення представників духовно-академічної думки до кантівського вчення віддзеркалює теза А. І. Абрамова: «Кант сіяв пшеницю і кукіль, а кращим виявом вдячності учнів до вчителя стали б зібрані хороші і здорові пшеничні зерна та відсіяний хибний та помилковий кукіль» [1, с. 98].

Мислителі Київської академічної філософії також гостро критикують західноєвропейський раціоналізм за його нездатність відновити втрачений зв'язок з людиною і відповісти на питання про перспективи її подальшого розвитку. Криза раціоналізму, що особливо проявилася в другій половині XIX ст., була позначена симптомами вичерпаності критеріїв раціональності на тлі нових проблем пізнання та суспільно-культурної практики. Фіксуючи очевидну обмеженість картезіанських зусиль, дослідники фіксують обмеженість і безсилля розуму і констатують або ж культурний фінал людства, або наполягають на заміні раціональних форм пізнання ірраціональними, звертаючись до несвідомих, інтуїтивних, трансцендентних та художніх поривань. «За невмілого використання думка руйнує внутрішній світ не тільки окремих людей, а й цілого суспільства... Вона руйнує нас не тільки тим, що розширює наш кругозір, а передусім тим, що створює нові потреби», – пише О. Гіляров [18, с. 88]. Ключем до розв'язання складних суспільних питань, що хвилюють сучасну Європу, дослідник вбачає «лише в тісному єднанні почуття і розуму» [18, с. 6]. Важливо взяти до уваги, що раціоналізм



істинність будь-якого положення зводить до ясності й самоочевидності, проте на практиці ж абсолютизація певного принципу призводить до догматизму. Як приклад – увесь суспільний лад революційної Франції з його раціоналістичним догматизмом «якобінського духу». О. Гіляров підкреслює, що французький раціоналізм завершив тим, з чого розпочав, а саме – сумнівом, який привів до песимізму та скептицизму, а «песимізм є наслідком того, що розум визнав дійсність нерозумною, скептицизм – наслідок того, що розум визнає себе нездатним досягнути дійсність, а тому нерозумним» [18, с. 6].

Так, ще М. Олесницький фіксує «крайню розсудковість», що проникла у моральне вчення [66, с. 11]. Натомість людське життя визначають не тільки зовнішні чинники, а й почуття, вірування, неусвідомлені бажання, тобто те, що є відмінним від суто раціоналістичних пояснень та теорій. «Відбувається відмежування людини від природи, підпорядкування всього життя створеним нашим розумом формам... Людина внутрішня з усіма своїми почуттями, віруваннями, мріями, сподіваннями й бажаннями була відкинута, як підґрунтя старого, нерозумного начала. Тепер ця внутрішня людина пробуджується і просить їжі ще настирливіше, бо досить довго без неї залишалася» [18, с. 6], – пише О. Гіляров. Тому людську істоту треба розглядати одночасно і як безмежну і обмежену, визначену часом і незалежну від нього, сформовану своєрідністю чуттєвості і специфікою духовних переживань. Стверджуючи генетичний зв'язок усього живого, дослідник радить шукати швидкоплинне блаженство, блаженство миттєвості у будь-якій обраній діяльності, бо тільки так його можна відшукати.

За переконаннями М. Грота, на першому плані завжди мають бути моральні проблеми, а філософія мусить усвідомити, що правильне розуміння моральних основ і сенсу життя є її надважливим завданням. Тому не варто докладати зусиль для метафізичного досягнення теорії сутності речей, а займатися вивченням життя в самій його основі, а саме: зосередитися на його проявах у власній самосвідомості та суспільному бутті, об'єднати висновки спеціальних наук про природу та людину шляхом подальшої їх критичної перевірки тощо. Як вважає М. Грот, «це загальна потреба часу в усіх сучасних народів» [24, с. 14].



Прослухавши в Німеччині курс лекцій К. Фішера, М. Вебера та М. Лібмана, М. Грот виступає з блискучою доповіддю у Берлінському філософському товаристві. Згодом свою викладацьку діяльність у Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька поєднує із численними науковими виступами у Київському університеті, де широко висвітлює кращі здобутки світової філософсько-педагогічної думки. У багатьох працях («Про напрямки й завдання моєї філософії» (1886), «Про значення філософії Шопенгауера» (1888), «Значення почуття в пізнанні й діяльності людини» (1889), «Критика поняття свободи волі у зв'язку з поняттям причинності» (1889), «Підвалини морального життя й діяльності» (1895), «Філософія і її загальні завдання» (1904), предметом свого дослідження М. Грот обирає духовні явища людини й душу в цілому і стверджує їхній зв'язок з космосом, наполягаючи на тому, що він має досягатися ірраціональним шляхом, позаяк новоевропейська гносеологія у цьому плані не оправдала сподівань.

Попри те, що у XIX ст. в Європі кантівська гносеологія, пропагуючи ідею розуму в контексті морального закону, була найбільш авторитетною, М. Грот досить сміливо пропонує «знайти абсолютно новий фундамент» і для теорії знання, і для теорії буття, і для вчення про основи моральної діяльності людини. На його думку, цей фундамент має бути значно більшим і глибшим і повинен узгоджуватися із інтелектуальними та моральними запитами часу. При цьому дослідник відсилає нас до післякантівської психології почуття і психології волі, що слугують йому взірцем [24, с. 14]. У цьому плані доробок М. Грота за його гуманістичним потенціалом дослідники розглядають у контексті філософської традиції, яка «одержала від свого вихідного принципу дослідження – почуттєвого або принципу відносного домінування почуттів над мисленням і волею – назву «філософії серця» [79, с. 6].

Орієнтуючись на «філософію почуття і віри» Ф. Якобі, О. Новицький стверджує загальнолюдську природу істин, що «передусім виявляються і відчуються у формі безпосередності або внутрішнього відчуття, засвоюються духом у вигляді



Національний університет
водного господарства
та природокористування

безпосередніх сердечних переконань і вірувань, і уявлень, у формі символів, міфів, алегорій містерій» [31, с. 243].

Так чи інакше очевидним є входження представників Київської академічної філософії ХІХ – початку ХХ ст. у загальноєвропейський світоглядний контекст, що спонукав до осмислення власної ролі в історико-культурних процесах та глибинних внутрішніх перебудов, а релігійно-антропологічна концепція освіти та виховання постала самостійним та самобутнім явищем тогочасної культури та педагогіки.



Національний університет
водного господарства
та природокористування



ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ ЗАВДАННЯ

1. Чому освітній парадигмі належить виняткове місце у сучасних трансформаційних процесах?

2. Яка місія покладається нині на філософію освіти? Якою мірою готова вона узяти на себе усі виклики XXI століття, щоб відновити природні функції освіти в ролі важливої сфери пізнання і трансформації особистості й соціуму та усвідомити глибинні основи рушійних сил розвитку цивілізації з метою подальшого впливу на моральний і духовний розвиток людства?

3. Чому педагогіка стала важливим і найпершим джерелом філософії освіти?

4. За які заслуги Джон Дьюї названий «батьком американської педагогіки»?

5. Методологічну сутність напрямів та підходів, які сформувалися у контексті філософії освіти, І. Передборська пропонує розглядати за допомогою запропонованого П. Фейерабендом принципу проліферації, згідно з яким методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як ризоморфна структура, у якій перетинаються та взаємодіють абсолютно відмінні підходи та напрями, а їхня взаємна критика таким чином стимулює наукове пізнання. Наскільки доцільною є ця пропозиція? Аргументуйте свою думку.

6. Чому більшу вагу у формуванні образів освіти відведено іманентній, а не трансцендентній позиції?

7. Як відомо, філософія освіти в Україні декларується як автономний, самодостатній, оригінальний та цілісний науковий напрям пошуку в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації, що знайшов своє відображення у відповідних національних доктринах освіти. Про які доктрини йдеться?

8. На думку В. Андрущенка, Національна доктрина розвитку України у XXI столітті, позначена прискороною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей, є однозначно відповідною «духу епохи». Який зміст вкладає автор у це поняття?



9. Поясніть, чому сутність освітніх процесів нині зведена до обґрунтування необхідності особистої відповідальності за світ у його відкритості, нестійкості та нелінійності?

10. Чому найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти, визнані предметом філософії освіти, постають відповідними антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства? Як ви розумієте те, що педагогіка є антропоцентричною наукою і практикою, наукою і мистецтвом самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення людини як богоподібної істоти.

11. Чи поділяєте ви думку В. Табачковського про те, що нині потребує перегляду антропологія нормативізму й ригоризму, на зміну якій має прийти антропологія та педагогіка сприяння, що націлена на поглиблення та розширення горизонтів людинознавства? Обґрунтуйте.

12. У педагогічній науці набирає актуальності низка антропологічно орієнтованих понять, зокрема «антропологічний рух» (А. Огурцов); «антропологічний вимір» (Г. Кортнєтов); «антропологічний дискурс» (Б. Бім-Бад, В. Пічугіна) тощо. Що об'єднує ці поняття? У чому їх відмінність?

13. Особливий акцент у царині філософії освіти поставлено на осмислення сутності людини як «*Homo educandus*» та її аксіологічній складовій, що потребує взаємодії філософського дискурсу з цінностями культури. Чи можна вважати такі акценти вичерпними?

14. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко інтерпретує освіту в статусі «духовного обличчя людини», яке складається під впливом моральних і духовних цінностей її культурного кола. Сформулюйте власну дефініцію освіти.

15. Наскільки обґрунтованим є застереження І. Бірич про те, що небувалі розміри гуманітарної катастрофи у світі спричинені нашою глобальною нелюбов'ю до дітей, а тому проблеми освіти і гуманної педагогіки нині сягають масштабів спасіння життя на планеті?

16. Чому Бім-Бад називає педагогічну антропологію науковим подвигом К. Ушинського?



17. Якою мірою сучасний «антропологічний ренесанс» та розширення його проблематики в новій освітній парадигмі вимагає переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім моральної антропології Іммануїла Канта?

18. Прокоментуйте вислів І. Канта: «Людина може стати людиною тільки шляхом виховання. У вихованні прихована велика таємниця удосконалення людської природи». Які ще, на Ваш погляд, існують шляхи удосконалення людської природи?

19. Чому суспільне життя у І. Канта є безперервним процесом морального удосконалення людства?

20. Прокоментуйте застереження І. Канта про те, що моральність не можна принижувати простим ототожненням з дисципліною, оскільки вона – це дещо, до найвищого ступеня «піднесене і святе».

21. Чому, на думку В. Табачковського, поняття зустрічі О. Больнова не обмежується винятково комунікацією, а розширюється до загальносвітоглядного діапазону зустрічі із ситуацією?

22. Чи поділяєте ви думку М. Бубера про те, що антропологічна ідея не виникає в обжитому і благополучному світі, вона актуалізується в періоди необлаштованості та «бездомності», коли відчуття самотності та крихкості стає особливо відчутним?

23. Педагогіка самовизначення являє собою новий тип педагогічної антропології, яку дослідники іменують гуманітарною або практичною антропологією і яка обґрунтовується шляхом використання типології антропопрактик на основі таких модусів буття як «необхідність», «дійсність» і «можливість». Відповідно до цих модусів проаналізуйте відомі вам антропопрактики.

24. «Якщо виховання – це специфічна сфера людського буття, то вона вимагає осмислення основоположної якості людини – духовності, що, на думку багатьох, є методологічним ключем розуміння людини як єдності загального та індивідуального і може бути результатом культуротворчої діяльності людини. Особливістю цієї діяльності є те, що кожен індивідуально засвоює наявні культурні взірці». Чи приймаєте ви позицію І. Грешилової? Наскільки вона відповідає сучасним запитам філософії освіти?



25. На якій підставі ми сприймаємо академічне філософування в статусі органічної складової української філософської та педагогічної культури?

26. Н. В. Кошечко називає Київський університет кінця XIX – початку XX століть специфічним мікрокосмом, «що входив у загальний макропростір української державності», динамічним відображенням та виручою «дзеркальною поверхнею українського суспільства у мініатюрі». Чи поділяєте ви таку позицію. Чому?

27. Людинотворча функція академічного філософування сягнула свого глибинного вияву в ідеї університету, що вимагає, на думку П. Юркевича, створення умов не тільки для здобуття фахової освіти, а й «вищої культури живої особи», «аби кожне надбання на ґрунті спеціальному було разом прирощенням у змісті ідеалу людської особи». Про яке «прирощення» йдеться?

28. Уявлення про філософію як духовне знання, що «задовольняє вимогам серця» і в той же час не суперечить вимогам розуму, виростаючи з глибинної і потаємної єдності їх обох, є те стійке підґрунтя, єдино у зв'язку з котрим взагалі можна говорити про традиції у «Київській школі філософії», – підкреслює С. Кузьміна. Яку традицію має на увазі дослідниця?

29. Прокоментуйте думку С. Гогоцького про те, що головна мета освіти полягає у пізнанні єдності та гармонії законів життя, у всебічному здійсненні людського покликання у морально-суспільному житті, в удосконаленні розумно свободних сил людини і форм її життя.

30. Згідно з П. Ліницьким, освітній процес – це філософське зусилля, що є чистим проявом свободи, втіленої у форми переконань, які визначають мотивацію, а також напрямки і характер творчої діяльності особистості. Розкрийте зміст цього твердження у сучасному педагогічно-антропологічному дискурсі.

31. Чому Д. Богдашевський вважає вчення І. Канта «відправною точкою» усіх наявних досліджень?



ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. Виключити зайве. Серед основних тенденцій розвитку філософії освіти:

- a) зміна соціокультурних парадигм;
- b) високий рівень розвитку класичної освітньої моделі;
- c) втілення нових фундаментальних педагогічних ідей у гуманітарний простір України.

2. Початок становлення філософії освіти пов'язують з виданням книги:

- a) «Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку» В.В. Зінченко;
- b) «Філософія освіти» Г. Хорна;
- c) «Образы образования. Западная философия образования. XX век» А. Огурцова, В. Платонова
- d) Демократия и образование Дж. Дьюи

3. Институалізація філософії освіти відбувається:

- a) 1941 року у США;
- b) 1949 року у США;
- c) 1937 року у Великобританії.

4. Найбільша заслуга у створенні нової міжгалузевої освітньої платформи відведена:

- a) П. Монро;
- b) Джону Дьюї;
- c) Г. Хорну.

5. А. Огурцов та В. Платонов появу філософії освіти пов'язують з:

- a) виділенням освіти в автономну сферу громадянського суспільства;
- b) унікальним статусом американської філософії наприкінці XIX ст.;



с) відображенням складного суперечливого відношення індивід-суспільство.

6. Хто із філософів стверджує думку про те, що філософські концепції освіти, співіснуючи, конкуруючи та змінюючи одна одну, базуються на відповідних образах освіти, які являють собою первинні «образи-інтуїції», що задають специфічне бачення освітньої реальності і які можна вважати точкою відліку аналізу освітніх процесів.

- a) А. Огурцов і В. Платонов;
- b) Дж. Дьюті;
- c) Г. Хорн;
- d) В.Зінченко

7. Виключити зайве. Філософія освіти нині постає як:

- a) динамічна самосвідомість соціокультурного плану буття;
- b) умова виживання людства;
- c) найважливіший інститут збереження і відтворення духовного потенціалу окремої людини, народу, нації;
- d) інститут накопичення знань.

8. Институалізація філософії освіти дозволить:

- a) накреслити перспективи та тенденції модернізації сучасного педагогічного простору,
- b) виробити адекватну стратегію і тактику сучасної освітньої політики;
- c) розширити параметри особистісної ідентичності людини;
- d) усі відповіді правильні;
- e) усі відповіді неправильні.

9. Нова ідея освіти, на думку П. Козловського, полягає у:

- a) потребі долучити людину до активного і безперервного процесу відкриття світу;
- b) переході від репродуктивних до креативних форм навчання;
- c) стимулюванні пошукових орієнтацій особистості;



- d) створенні моделі інноваційної людини, що здатна реалізувати власну індивідуальну суб'єктивність у вкрай швидкоплинному соціальному та природному середовищі;
- e) усі відповіді правильні.

10. Яка з наведених інтерпретацій найбільш повно передає зміст поняття педагогічна антропологія?

- a) специфічна галузь наук про освіту, цілісне та системне знання про людину;
- b) самостійна інтегративна наука, змістом якої є узагальнення різноманітних знань про людину у процесі її виховання та навчання;
- c) основа педагогічної теорії та практики, що увібрала в себе наукові знання про людину, отримані у процесі навчання;
- d) елемент системи педагогічних наук;
- e) галузь гуманітарного знання, що виразно оформилося всередині ХХ ст. у Європі, претендуючи на роль цілісного всебічного вчення про виховання, в основу якого покладено антропологічний принцип.
- f) міждисциплінарна наука і як спосіб антропологічної репрезентації, опису та проектування у соціокультурному та комунікативному просторі впливів та відношень, що обумовлює особистісне становлення та розвиток людини.

11. Вперше термін «педагогічна антропологія» був використаний у 1868 році:

- a) К. Ушинським;
- b) В.Зінченко;
- c) Я. Каменським;
- d) А. Макаренком.

12. Хто з педагогів наполягає на існуванні цілісного людинознавства, без якого педагогічна реальність і процес виховання є неможливими?

- a) К. Ушинський;
- b) А. Макаренко;
- c) В. Сухомлинський.



13. Щоб убезпечити себе від роз'єднаності і вдосконалити загальні норми моральності, людина повинна зіперти мораль на закон, а боротьбу за моральну чистоту необхідно розпочинати із себе. Кому з філософів належить ця думка?

- a) І. Канту;
- b) Л. Фейєрбаху;
- c) Г. Гегелю;
- d) Д. Дідро.

14. Про виховання як пробудження духовної автономії вихованця у праці «Про філософію як основу педагогіки» говорить:

- a) П. Наторп;
- b) В. Зеньковський;
- c) О. Больнов;
- d) М. Грот.

15. Про певне «духовне планування» йдеться у «Педагогічному людинознавстві»

- a) Г. Ноля;
- b) Х. Плеснера;
- c) О. Больнова;
- d) О.Козлова.

16. Особливими антропологічними факторами «відкритості» світові та його безпосереднього переживання на тілесному рівні постають дитячий плач і сміх як «специфічні феномени» у працях:

- a) Г. Ноля;
- b) Х. Плеснера;
- c) О. Больнова;
- d) О.Козлова.

17. Виховні можливості подолання нестабільних форм людського буття, серед яких кризові стани особистості, ризик, невдача покладаються в основу педагогічних пошуків і



засвідчують перспективу оновлення педагогіки та розширення її меж шляхом діалогу та екзистенційної «зустрічі» у працях:

- a) Г. Ноля;
- b) Х. Плеснера;
- c) О. Больнова;
- d) О.Козлова.

18. Виключити зайве. Відповідно до гіпотези авторів педагогіки самовизначення, освітня задача, на відміну від навчальної традиції розвиваючого навчання, набуває статусу задачі тільки за умови, якщо:

- a) її функція вимагає практично орієнтованого мислення, що забезпечує реалізацію відповідної культурно-історичної практики.
- b) Освітня задача розгортає своєрідну «педагогіку концепта»;
- c) освітня задача є моделлю досягнення успіху.

19. Хто із дослідників Київської академічної філософії фіксує «помітний брак студій», що актуалізують філософсько-педагогічний доробок окремих її представників?

- a) С. Кузьміна;
- b) М. Л. Ткачук;
- c) В. Табачковський.

20. Поняття «Київська школа» потребує нині концептуального осмислення та уточнення. До наявних модифікацій означеного поняття, що засвідчують довільність дослідницьких інтерпретацій та «стан методологічної «розхристаності» відносимо:

- a) «київська релігійно-філософська школа»;
- b) «київська богословсько-філософська школа»;
- c) «київська філософська школа»;
- d) «київська школа філософії»;
- e) «київська школа філософського теїзму»;
- f) усі відповіді правильні;
- g) усі відповіді неправильні.



21. Виключити зайве. Намагаючись реконструювати філософсько-педагогічні вчення як західних, так і вітчизняних мислителів, М. Маккавейський у курс педагогіки вводить поняття:

- a) «теорія виховання»,
- b) «чинники виховання»,
- c) «моральне виховання»,
- d) «засоби виховання»
- e) «виховний процес».

22. Рецепція морального вчення І. Канта проявлялася:

- a) у трансформації його ідей;
- b) критичному переосмисленні його ідей;
- c) у достатньому теоретичному рівні академічного теоретизування;
- d) у пошуку нового вирішення етичної проблематики та духовно-моральнісного удосконалення людської особистості;
- e) усі відповіді правильні;
- f) усі відповіді неправильні.

23. Що, згідно з Кантом, є основною умовою морального закону?

- a) Божественна заповідь;
- b) Природний порядок речей;
- c) Суспільство;
- d) Свобода.

24. Що, згідно з Кантом, дає людині можливість усвідомити свою свободну волю?

- a) Божественне одкровення;
- b) Інтроспекція;
- c) Моральний закон;
- d) Правильне виховання.



ЛИТЕРАТУРА ДО І РОЗДІЛУ

1. Абрамов А. И. Кант в русской духовно-академической философии. Кант и философия в России. Москва, 1994.
2. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 6–12.
3. Антология гуманной педагогики. Вып. 9. Спенсер / сост. Н. Н. Дорофеева, А. Г. Шишкина. Москва : Издательский дом Ш. Амонашвили, 2004.
4. Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии. *Советская педагогика*. 1988. № 11. С. 38–43.
5. Бирич И. А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). Москва, 2003. 272 с.
6. Богдашевский Д. Философия Канта. Анализ «Критики чистого разума» и «Критики практического разума». Київ, 1898. 158 с.
7. Бубер М. Діалог. *Два образа веры*. Москва : АСТ, 1999. С. 49.
8. Бубер М. Проблема человека. Я и ты. Киев, 1998. С. 90.
9. Веселова В. С. Социально-философский анализ проблем образования человека. *Аспирантский вестник Поволжья*. 2009. № 1–2. С. 16–19.
10. Вихруц В. О. Філософські основи дидактики П. Д. Юркевича. *Наука і сучасність*. 2000. Вип. 2. Ч. 1. С. 51–60.
11. Вульфсон Б. Л. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика». *Педагогика*. 1995. № 3. С. 39–45.
12. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва, 1986. 344 с.
13. Вышеславцев Б. П. Этика Фихте: Основы права и нравственности в системе трансцендентальной философии. Москва : Печатня А. Снегиревой, 1914. XIX, [1]. 437 с.
14. Герbart И. Ф. Избр. пед. соч. Москва, 1940. Т. 1.
15. Гершунский Б. С. Философия образования для ХХІ века. (В поисках практико-ориентированных образовательных



концепцій). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.

16. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Философия образования: статус, проблемы, перспективы. Москва : Интердиалект, 1997. 81 с.

17. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособие для ВУЗов / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

18. Гиляров А. Н. Предсмертные мысли XIX в. во Франции. Очерк миропонимания современной Франции по ее крупнейшим литературным произведениям. Киев : Тип. С. В. Кульженко, 1901. 663 с.

19. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. 1879–1882. Вып. 2 : 1882. [2]. 85 с.

20. Гогоцкий С. С. Философия. *Философский лексикон*. 1873. Т. IV. Вип. 11. С. 84.

21. Гогоцкий С. С. Философский лексикон: в 4 т. Киев, 1872. Т. 4. Вып. 1. С. 45.

22. Гончаренко С. У. Освіта. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 241.

23. Грешилова И. А. Аксиологические императивы педагогической антропологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2010. № 4. С. 58–64.

24. Грот Н. Я. Основные моменты в развитии новой философии. Москва : Посредник, 1894. [4]. 256 с.

25. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? Москва : СПб., 1998. 288 с.

26. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М. Занадворов. Москва : Педагогика-пресс, 2000. 384 с.

27. Жовтун Д. Т. Философия образования XXI века. *Социология власти*. 2011. № 3. С. 17–24.

28. Ильин Г. Л. Философия образования (Идея непрерывности). Москва : Вузовская книга, 2002. 223 с.

29. Ильяшенко Е. Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 172 с.

30. Історія української філософії : хрестоматія / упоряд. М. В. Кашуба. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка,



2004. 356 с.

31. Казакова С. Ю. Рациональность как предпосылка и принцип европейского образования : автореф. дис... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1999.

32. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения : в 8 т. Т. 6. Москва : Чоро, 1994. С. 224–544.

33. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения : в 6 т. Т. 6. Москва, 1966. С. 349–588.

34. Кант И. О педагогике. Трактаты и письма. Москва : Наука, 1980. С. 445–504.

35. Кант И. Основоположения метафизики нравов. Сочинения. В 8 т. Т. 4. Москва : Чоро, 1994. 630 с.

36. Кант И. Аналітика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко ; пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. Київ : Юніверс, 2004. С. 21–120.

37. Кант И. Діалектика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко ; пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. Київ : Юніверс, 2004. С. 120–179.

38. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособ. Москва : Гардарики, 2005. 287 с.

39. Козловский В. П. Культурно-исторические традиции и мировоззрение личности. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования). Київ : Наук. думка, 1986. С. 245–292.

40. Козловський В. Кантова критика раціональної психології в оцінці Дмитра Богdashевського. *Наукові записки НаУКМА. Сер. Філософія та релігієзнавство*. 2010. Т. 102. С. 50–59.

41. Козловський П. Культура постмодерну. Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрямки : хрестоматія / упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. Київ : Ваклер, 1996. 428 с.

42. Кондратьєва І. В. Релігійно-моральнісні пошуки мислителів Київської духовної академії (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис... канд. філос. наук : 09.00.11 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1998. 152 с.

43. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования :



монографія / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва, 2006. Вып. 3. С. 7–24.

44. Кошечко Н. В Історичний аспект становлення та розвитку педагогічної освіти у Київському імператорському університеті Св. Володимира. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Вип. 19. 2013. С. 220–227.

45. Кравченко Ю. М. Відродження патристичної традиції в українській духовно-академічній філософії : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.05 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2008. 18 с.

46. Краевский В. В. Научный статус педагогики в контексте социальной практики. *Наука, образование, инновации* : докл. и тез. Всерос. конф. / сост. А. Э. Анисимова и др. Москва : МГПУ, 2009. С. 181–199.

47. Крашнева О. Е. Философия образования. Социально-философский анализ предметной области : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Ростов-на-Дону, 2005. 179 с.

48. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. *Філософська і соціологічна думка*. 1995. № 5–6. С. 235–242.

49. Кузнецова А. Я. Гуманистическая концепция философии образования. *Современные проблемы теории и практики образования* : Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. URL: <http://econf.rae.ru/article>. (дата звернення: 22.05.2020).

50. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у київській академічній традиції XIX – початку XX ст. : монографія. Сімферополь : Н. Оріанда, 2010. 552 с.

51. Левченкова О. Б. Ціннісно-символічна картина соціальної дійсності у філософії П. Д. Юркевича : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2001. 18 с.

52. Лينيцкий П. И. Образовательное значение философии. *Труды Киевской духовной академии*. 1872. № 11. С. 1–14.

53. Лينيцкий П. И. О внешних отношениях знания (организация школы). *Вера и разум*. 1892. Т. II. Ч. I. С. 1–21.

54. Лينيцкий П. И. Обзор философских учений. Киев : Изд-во С.Т. Еремьева, 1874. С. 1–10.



55. Линицкий П. И. Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования. *Вера и разум*. 1897. Т. II. Ч. II. С. 317–334.

56. Лук М. І. Етичні ідеї в філософії України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Київ : Наук. думка, 1993. 150 с.

57. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы. *Вопросы философии*. 1999. № 8. С. 110–117.

58. Мотрошилова Н. В. Рождение и развитие философских идей: ист.-филос. очерки и портреты. Москва : Политиздат, 1991. 464 с.

59. Найдьонов О. Г. Філософські аспекти історичного розвитку концептуальних основ вищої освіти. *Гілея* : наук. вісник. 2014. Вип. 87. С. 305–309.

60. Наторп П. Философия как основа педагогики: избранные работы. Москва : Изд. дом «Территория будущего», 2006. С. 295–383.

61. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

62. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 22.05.2020).

63. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / РАН. Ин-т философии. Москва : ИФ РАН, 2001. 142 с.

64. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. ХХ век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.

65. Огурцов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы. *Вопросы философии*. 1995. № 11. С. 27–30.

66. Олесницький М. А. Из системы нравственного богословия. *Труды Киевской духовной академии*. 1888. № 1. С. 163–205.

67. Олесницький М. Нравственное богословие. 4-е изд. СПб., 1907. 114 с.

68. Олесницький М. Полный курс педагогіки. Киев, 1895. – Вип. 1. С. 116–117.



69. Онищенко В. Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 36–56.
70. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. Москва : РОССПЭН, 2004. 368 с.
71. Плужнік В. О., Козлов О. Ідеї персоналізму в Київській школі філософії. *Філософська та соціологічна думка*. 1995. № 1-2. С. 138–157.
72. Плужнік В. О. «Київська школа філософії»: гносеологічні пошуки кінця ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Київ, 1998. 18 с.
73. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения. *Вопросы образования*. 2007. № 3. С. 186–198 .
74. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості : автореф. дис. ... д-ра філос. наук. : 09.00.05. Київ, 2002. 18 с.
75. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монографія. Волгоград : Перемена, 2001. 289 с.
76. Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Томск, 1997. 159 с
77. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. Москва : Педагогика, 1990. С. 3–91.
78. Розин В. М. Предмет и статус философии образования. *Философия образования*. 1996. С. 7–21.
79. Роменець В. А. Історія психології ХІХ – поч. ХХ століття : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Вища шк., 1995. 614 с.
80. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. Инноватор. Bennet colledge. Москва, 1997. С. 177–184.
81. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива современного образования. Москва ; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.



82. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, 2005. № 1. С. 135–148.

83. Талалова Л. Н. Философия образования и вызовы современного поликультурализма. *Диалог цивилизаций: Восток – Запад. Глобализация и мультикультурализм* : докл. и выступл. VII Межд. философ. конф. / под ред. Н. С. Кирабаева, А. В. Семушкина, Ю. М. Почты, С. А. Нижникова. Москва : Изд-во РУДН, 2004. С. 99–100.

84. Ткачук М. Київська академічна філософія ХІХ – початку ХХ ст.: методологічні проблеми дослідження. Київ : ЗАТ Віпол, 2000. 248 с.

85. Филонов Г. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований. *Педагогика*. 2000. № 9. С. 11–17.

86. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Сочинения. Работы 1792–1801. Москва : Ладомир, 1995. 656 с.

87. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

88. Флоренский П. А. Столп и утверждение Истины: Опыт православной теодееции. Москва : Правда, 1990. Т. 1 (II). С. 491–840.

89. Фромм Э. Человек для самого себя. Москва : АСТ МОСКВА, 2010. 349 с.

90. Хазова Л. В. Социально-философские основания, тенденции и перспективы развития современного образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 1998. 44 с.

91. Цой Г. А. Изменение философской парадигмы образования. *Известия Томского политехнического университета*. 2010. № 6. С. 137–140.

92. Чайка Т., Малахов В. Про київського естетика А. С. Канарського і його гурток. *Київські обрії: історико-філософські нариси*. Київ, 1997. С. 194–202.

93. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18–29.

94. Шор Ю. М., Архипова О. В. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы. *Мир культуры и*



культурология. Альманах Научно-культурологического общества России. Вып. 3. СПб : Изд-во РХГА, 2013.

95. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996. С. 35.

96. Юркевич П. Разум по учению Платона и опыт по учению Канта (Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Московского университета. 12-го января 1866 года). *Философские произведения*. Москва : Правда, 1990. С. 466–528.

97. Bollnow O. F. *Anthropologische Pädagogik*. Bern; Stuttgart, 1983. 144 s.

98. Bollnow O. F. *Die pädagogische Atmosphäre*. Heidelberg : Quelle&Meyer, 1964. 111 s.

99. Bollnow O. F. *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart : Kohlhammer, 1959. 160 s.

100. Bollnow, O. F. *Krise und neuer Anfang*. Beitrage zur Pädagogische Anthropologie. Heidelberg : Quelle&Meyer, 1966. 152 s.

101. Chambliss J. J. *History of Philosophy of Education. Philosophy of Education: an encyclopedia*. N. Y. – L., 1996. P. 461–472.

102. Chambliss J. J. *Philosophy of Education Today. Educational Theory*. 2009. Vol. 59. № 2. P. 233–251.

103. Flithner W. *Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Breslau, 1933. S. 15–21.

104. Global Education Future (GEF). URL: <http://edu2035.org/ru/> (Accessed: 22.05.2020).

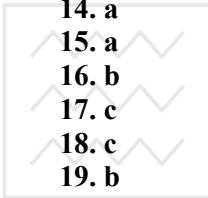
105. Nohl H. *Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2. Langensalza. Beltz, 1929. 344 s.

106. Scientific Social Community. URL: <https://www.science-community.org/uk/node/28799> (Accessed: 22.05.2020).



ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. b
2. b
3. a
4. b
5. a
6. a
7. d
8. d
9. e
10. f
11. a
12. a
13. a
14. a
15. a
16. b
17. c
18. c
19. b
20. f
21. e
22. e
23. d
24. c



Національний університет
водного господарства
та природокористування



РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ПРОФЕСІЙНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧ. XX СТ.

2.1. Педагогічні погляди Миколи Грота

Наукова та педагогічна діяльність М. Грота як одного з найбільш яскравих представників академічної освіти України другої половини XIX – поч. XX ст. донині залишається еталоном пошуку висот людського духа та мірилом невиснажуваності творчих здатностей людини. Не обмежившись вузьким вивченням психології, М. Грот вбачав її розвиток у тісному зв'язку з філософією, педагогікою, медициною та психологією. Власне питаннями синтезу цих наук і займалася Київська філософська школа кінця XIX – поч. XX ст., яка разом з одеською (І. Сеченов, І. Мечников, М. Ланге, С. Л. Рубінштейн) становила той необхідний плацдарм, що надалі визначив векторність наукових зусиль багатьох вчених. Водночас, як відстежує Т. Д. Марцинковська, «існують наукові школи й іншого плану, в основу яких покладена не так наукова ідея, як сам лідер, котрий є вчителем для своїх співробітників. Такий лідер формує наукову самосвідомість майбутніх колег, заражаючи їх своїм ставленням до певних ідей, попри те, що вони не завжди розроблені ним самим. Так створюється колектив нової школи. Таким лідером був М. Грот... Означена школа припиняє своє існування тільки тоді, коли розпадаються емоційні зв'язки між вчителем і учнями-співробітниками. Проте атмосфера наукового пошуку і духу корпоративності, властивого їй, може зберігатися і після смерті її лідера, як це трапилося з напрямом, закладеним Гротом» [33, с. 63]. Будучи співзвучною головним пошуковим інтенціям сучасності, академічна творчість М. Грота та зміст його поглядів нині потребують більш ретельного дослідження.

На перший погляд, складається думка про певну завершеність аналітичних студій творчості мислителя – про нього немало сказано його сучасниками В. Зеньковським, Г. Лопатиним,



М. Лосський, В. Соловйовим, Е. Спекторським, Г. Шпетом та ін. Сьогодні також науковий доробок М. Грота перебуває в колі дослідницьких інтересів багатьох авторів, які фіксують розмаїтість та насиченість його проблемного поля. Так, Б. Матюшко відстежує особливості класифікації наук [34], Л. Сумарокова, аналізуючи проект реформи логіки, зазначає, що М. Грот розробив новий варіант практичної логіки, предметом вивчення якої став процес формування базових, універсальних структур (асоціацій), які самоорганізуються і закладені в основу природного, біологічно зумовленого мислення людини, що являє собою потенціал для її творчого розвитку. Прикметно, що запропоновану інтерпретацію логічного вчення М. Грота авторка розглядає у контексті сучасних дискурсів про перспективи формування логіки [50].

У полі зору А. Михальнової – гротівська концепція особистості та її активності, свободи і моральної відповідальності [35]. Аналізуючи основні положення метафізики М. Грота, О. Головченко вказує на спорідненість його вчення із філософією Г. Сковороди і П. Юркевича [8, с. 41]. С. Клименченко розкриває погляди М. Грота на співвідношення духа і матерії, статус самої душі та історію її дослідження різними філософськими школами [25].

Перелік подібних студій можна множити, – усі вони так чи інакше висвітлюють різнобічні грані академічної та просвітницької діяльності М. Грота. Проте нам важить дослідити внесок мислителя у розвиток педагогічної думки, позаяк його педагогічна діяльність, що була локалізована в системі вищої освіти, не знайшла широкого висвітлення.

Ця проблема частково прокоментована у дослідженнях С. Кузьміної (педагогічна спадщина київської академічної філософії XIX – початку XX ст.: капітал мертвий чи живий) [27], Н. Павлик (почуттєво-моральна теорія людини у працях М. Грота як теоретико-методологічна парадигма у вивченні проблеми морального розвитку особистості) [41], О. Головченко (концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти XIX ст. у працях П. Юркевича та М. Грота) [7]. За спостереженням О. Головченко, «М. Гроту, який був за походженням німцем і глибоко знав західну європейську



філософію, вдалося настільки міцно і органічно переплести її з українською, що його вчення і сьогодні вражає своєю самотністю» [8, с. 41].

Зрозуміло, що цих досліджень зовсім недостатньо, щоб осягнути внесок мислителя у педагогічний дискурс сучасної філософії освіти. Частково це можна пояснити тим, що академічна філософія порівняно недавно викликала науковий інтерес в Україні, але «ще не стала предметом спеціальних досліджень» [27, с. 30]. З другого боку, зважаючи на те, що «ідентифікація педагогічного пізнання як філософського не могла не вплинути на розуміння пріоритетів педагогічної освіти» [27, с. 39], методологічні підходи, вироблені сучасною філософією освіти, роблять більш зримою траєкторію педагогічної думки М. Грота, яка знайшла своє продовження у творчості багатьох мислителів. Так, у центр своєї педагогічної теорії покладає філософію С. Гессен [17], упродовж усього життя захищаючи позиції філософської педагогіки, а П. Наторп був переконаний у тому, що «педагогіка як така є не що інше, як конкретна філософія» [37, с. 48].

Про те, що М. Грот був не тільки видатним вченим і громадським діячем, а передусім філософом, психологом, педагогом, говорить В. Летцев у праці, присвяченій 150-річчю від дня народження мислителя [29]. Найближчим наставником-педагогом називає М. Грота Г. Челпанов – і тут ми можемо говорити про спадкоємність та трансформацію ідей, які стали стрижневими у творчості М. Грота і без яких Г. Челпанов не зміг би реалізувати себе повною мірою. Достатньо сказати, що в ролі одного із опонентів на захисті дисертації Г. Челпанова у 1897 р. «Проблема сприйняття простору у зв'язку з вченням про апріорність і вродженість» виступив саме М. Грот.

Педагогічний внесок М. Грота неможливо усвідомити поза його біографією.

Майбутній учений народився 18 квітня 1852 р. в Гельсінгфорсі (нині м. Гельсинкі) у сім'ї професора російської літератури та історії Гельсінгфорського університету, а згодом академіка Петербурзької академії наук, віце-президента Російської Імператорської академії наук, почесного члена університету



Святого Володимира (1882) Якова Карловича Грота. Високоосвічений лінгвіст, літературознавець, громадський діяч, який плідно працював на Заході, широко знаний у тогочасних наукових колах як автор праць з російської, шведської та фінської літератур, фольклору, міфології та лексикографії, Я. К. Грот залишив помітний слід в історії школи і педагогіки. Його праця «З приводу шкільної реформи» засвідчує вдумливе ставлення як до процесу самого реформування, так і до її перспектив. «З'являється природне побоювання з приводу того, чи за такого пристрасного і об'єктивного ставлення до справи самого суспільства знайдено надійний і правильний шлях, установлені міцні самобутні освітні начала і витримана істинна міра у проведенні так очікуваної реформи», – зазначає Я. Грот. [19, с. 5]. Своє завдання як педагога Я. Грот вбачав у формуванні шляхетних цілей дитячої душі з допомогою літератури та історії, бо «там незіпсована душа знаходить щедру поживу для задоволення своєї потреби створювати ідеали й захоплюватися ними, там зустрічає взірці, гідні наслідування, й надихається бажанням піднятися до них» [20, с. 228].

У Санкт-Петербурзі, куди через рік після народження сина переїхала сім'я Гротів, сформувалося коло однодумців, куди входили представники тамтешньої еліти – відомі вчені, державні діячі, письменники. Незабутні враження залишали по собі подорожі Європою. Усе це сприяло блискучому вихованню та навчанню – училище доктора Відемана і Ларинську гімназію в Санкт-Петербурзі М. Грот закінчив із золотою медаллю, що дало змогу вступити на історико-філологічний факультет (відділення психології і філософії) Санкт-Петербурзького університету і слухати лекції відомих професорів, серед яких К. Бестужев-Рюмін, В. Василевський, М. Владиславлев, К. Кавелін, К. Люгебіль, О. Міллер, Д. Менделєєв, І. Сеченова, Ф. Соколов та ін. Під впливом К. Кавеліна, який прищепив любов до психології і філософії, М. Грот заглиблюється у вир наукового життя. Навчання в університеті подарувало йому пропозицію зайняти посаду викладача у філологічній семінарії Лейпціга, на що він дав згоду. Проте плани змінилися після того, як дослідження молодого вченого на тему «Спростування Платона і піфагорійців з



метафізики Аристотеля» було визнане вартим золотої медалі, а його автор отримав призначення на посаду екстраординарного професора філософії Ніжинського історико-філологічного інституту ім. Князя Безбородька. Процес стажування тривав більше року – у Берліні і Страсбурзі М. Грот слухав лекції К. Фішера, М. Вебера, М. Лібмана, а також був активним учасником засідань Берлінського філософського товариства. Він не мислив себе поза межами академічного середовища.

Для читання лекцій М. Грот часто виїжджав до Київського університету, у якому пропрацював з 1880 по 1883 рік. У травні 1880 року він склав магістерські іспити і захистив магістерську дисертацію «Психологія почувань в її історії і головних основах». У вересні 1881 р. М. Грот під час наукового відрядження у Німеччину не тільки готується до захисту докторської дисертації «До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів», а й слухає лекції В. Зігварта. Захист, на якому опонентами виступили С. Гогоцький та О. Козлов і який відбувся у лютому 1883 р. в Київському університеті Святого Володимира, пройшов блискуче. Як свідчать спогади сучасників, після захисту на знак особливої пошани студенти на руках пронесли свого вчителя цілою залогою [67, с. 38].

З 1883 по 1886 рік М. Грот працює в Одеському університеті, де не тільки викладає курси логіки, психології, історії філософії та етики, а й створює філософський гурток, членом якого став і Г. Челпанов. У цей час студенти Римського університету вибирають його почесним членом комітету зі спорудження пам'ятника Джордано Бруно. Такі обставини спонукали до більш глибоких студій творчості ренесансного мислителя, результатом чого стали праці «Джордано Бруно і пантеїзм» та «Завдання філософії у зв'язку з вченням Джордано Бруно».

Ще однією віхою наукової біографії М. Грота став Московський університет, де він очолив кафедру філософії і став головою Московського психологічного товариства, а також засновником та редактором журналу «Вопросы философии и психологии». Важливо підкреслити, що на сторінках журналу публікувались історико-педагогічні та теоретико-педагогічні



дослідження, присвячені знаковим постатям педагогічної науки та її актуальним проблемам, серед яких «Пам'яті батька сучасної педагогіки Я. Коменського» Т. Ясакова (№ 22), «Фрідріх Паульсен як філософ і педагог» П. П. Блонського (№ 94), «Найближчі завдання експериментальної педагогіки» Н. Виноградова (№ 99), «Що треба знати педагогу з психології» Г. Челпанова (№ 106), «Принцип індивідуальності в психології і педагогіці» В. Зеньковського» (№№ 108–110), «Педагогіка як наука і як мистецтво» Н. Виноградова (№ 113), «Педагогіка чи педагогічна психологія?» (№ 113), «Про цілі і принципи педагогіки» (№ 116), «Педагогічні ідеї Платона» М. Рубінштейна (№ 124) та ін.

Безумовною заслугою М. Грота варто визнати те, що він успішно вводить в освітній процес семінар як форму навчальних занять. Як відстежує М. Рибніков, викладання М. Грота стало значним кроком уперед порівняно із тим, як до цього ставилися викладачачі вищої школи. Прикметно, що М. Грот завжди обирав предметом аналізу тільки ті проблеми, які хвилювали і його, а відтак, академічна аудиторія на якийсь час трансформувалася у лабораторію для дослідження запропонованих ідей. Мислитель віртуозно проводив слухачів тими шляхами думки, які до цього пройшов сам. Семінарські заняття М. Грота не були однотипними: на одних він пропонував висловити критичні зауваження з приводу прочитаної ним лекції, причому вступаючи у дискусію, навчав студентів усім правилам її ведення; другі були присвячені аналізу проголошених студентами рефератів, теми яких обиралися попередньо; на заняттях третього типу студенти виносили на обговорення аудиторії тези, які мали достатній рівень актуальності, як-от: «Про переваги і недоліки самоспостереження», «Про роль експерименту у психології», «Про класифікацію психічних явищ», «Про свідомість», «Про критерії морального життя і діяльності», «Про теорії прогресу» тощо [45]. Та попри такий поділ, усі заняття об'єднувало пристрасне ставлення педагога до аудиторії. М. Грот завжди намагався викликати інтерес до дискутованої проблематики, стимулюючи студентів до самостійної, активної, творчої праці. Відтак, вона нагадувала поступове захоплене занурення у глибинні пласти свідомості для творення нового продукту думки. «Він немовби



народився бути професором, – говорить Л. Лопатін. – Безсумнівно, він був одним із найпопулярніших лекторів у нашому університеті. На його лекції сходились студенти з усіх факультетів. Своїми блискучими імпровізаціями нерідко він уперше запалював у тому чи іншому слухачеві інтерес до філософських питань, який потім уже не полишав їх ніколи...» [30, с. 207].

Першою оригінальною фундаментальною працею мислителя стала його магістерська дисертація «Психологія почувань в її історії і головних основах». У ній експліковано теорію почувань, виявлено та описано зв'язок між почуттями і психічними явищами, представлено їх генезу, структуру та функції. У цей час М. Грот перебував під значним впливом ідей позитивізму О. Конта і Г. Спенсера, що не могло не позначитися на його філософській та психологічній творчості. Трактуючи душевне життя к один із варіантів взаємодії організму з довколишнім середовищем, М. Грот найважливішим його механізмом називає «психічний оберт», який детермінований чуттєвим, перетворювальним, вольовим та руховим компонентами, що, взаємодіючи між собою, разом складають нерозривну цілісність. У процесі внутрішньої взаємодії зовнішні рухи, будучи скерованими на предмет, зумовлюють зовнішні враження, які, приводять до внутрішніх трансформацій, породжуючи почуття вольових устремлень, що знову стають підставою зовнішніх дій та рухів. Причому кожен «психічний оберт» залишає у свідомості сліди, які, підпорядковуючись закону асоціацій, після зіткнення з елементами нових обертів ускладнюють їх. Таким чином, низка «психічних обертів», що є наслідком взаємодії організму і середовища, і складає процес пізнання.

Фазами психічного оберту у М. Грота постають:

1. Зовнішнє враження на організм або момент об'єктивної сприйнятливості. Відповідними йому є відчуття як первинні утворення та уявлення, поняття або ідеї як ускладнені психічні явища.
2. Трансформація зовнішнього враження у внутрішнє, або момент суб'єктивної сприйнятливості – почуття задоволення або страждання, вдоволення і хвилювання.



3. Зумовлений цим внутрішнім враженням такий же внутрішній рух або момент суб'єктивної діяльності – прагнення, бажання, хотіння.

4. Зовнішній рух організму назустріч предмету або момент об'єктивної діяльності – рухи, дії, вчинки [9].

Прикметно, що кожен наступний оберტ поступово розвиває та ускладнює психічну організацію людини. Специфікою представленої М. Гротом класифікації є те, що відчуття у ній постають не як автономний клас психічних явищ, а шляхом взаємозв'язку, диференціації та інтеграції означених видів діяльності – зовнішньої і внутрішньої – складають весь діапазон відображення людиною зовнішньої і внутрішньої реальності.

Прикметно, що М. Грот будь-який психічний процес пов'язує з афективністю, акцентуючи увагу на особливій психічній енергії, яка з найбільшою силою проявляється у сфері почуттів і з допомогою якої виражається сутність людини. Про те, яка роль у педагогічному процесі відведена емоційно-почуттєвій сфері, свідчить низка досліджень відомих науковців Д. Ельконіна, Л. Божович, Н. Власова, Б. Додонова, І. Дороніної, Н. Єлфімової, В. Зінченка, С. Зязюна, В. Ковальова, В. Сікорського, які стали продовжувачами ідей М. Грота. Адже «почуття та афекти виявляються у дітей значно раніше, ніж інші види психічних функцій (наприклад, воля, розум), і у відому пору складають найвизначніший бік їх душевного життя» [47, с. 28]. Варто дослухатися і до слів Х.-Г. Гадамера, який у праці «Істина і метод» засвідчує нерозривну єдність філософського та педагогічного знання: «Людина вчиться тільки дякуючи подиву. Варто задуматися ще й ще раз, щоб зрозуміти, що процес навчання без такого простого предмета, як подив – марний труд, марні зусилля протягом місяців, років життя. Отже, усю педагогіку слід будувати на технологічній базі, яку можна назвати «організацією подиву» (організацією емоційного фону)» [5].

Доречно зауважити, що у М. Грота почуття і думка становлять дві рівноцінні сфери душевного життя людини, що стало підставою для висновку проте, що психічна взаємодія між світом і людиною відбувається не лише у світі – її місце також у самій людині, у її почуттях.



Як відстежує А. Михальова, дослідження М. Гротом емоційно-почуттєвої сфери визначило загальну логіку становлення психологічної науки наприкінці XIX століття і стало каталізатором розвитку експериментальної психології [35]. Грот першим підтримав ідею Ланге про потребу заснування психологічних лабораторій при університетах. Його доповідь «Основи експериментальної психології», що була прочитана на одному із засідань Московського психологічного товариства, засвідчила високий рівень педагогічної і наукової ерудиції автора, який провів межу між психофізичним експериментом та власне психологічним, який має брати до уваги свідомість та самосвідомість людини, а тому потребує особливої уваги науковця та педагога.

У вступному слові автор підкреслює важливість свого дослідження, наголошуючи на тому, що підняті питання набувають першорядного значення для майбутнього «не тільки психології, але й цілого циклу гуманітарних наук, і особливо педагогіки, що уже прямо має практичний інтерес для школи і для виховання в цілому. [11, с. 78–91]. На думку М. Грота, експериментальна психологія має справу не із субстанціями і явищами, а з фактами душевного життя, які значно ширші і більш розмаїті, аніж психічні явища, які досліджувала стара емпірична психологія [11, с. 79–80]. А тому завдання експериментальної психології ширше від завдань психофізіології і психофізики. Донедавна ми не вміли психологічно вивчати «чужу душевну особистість у її сприйманні і діяльності, у душевних процесах, які вона переживає, в її розвитку, в її мисленні, в її творчій праці, в її нахилах, прагненнях і вчинках» [11, с. 79–80]. Важливою для педагогічної науки є теза М. Грота про те, що психічні факти доступні спостереженню тільки шляхом внутрішнього почуття і можуть вивчатися з допомогою самоспостереження.

Ми володіємо, говорить мислитель, здатністю певного безпосереднього аналізу, надзвичайно тонкого проникнення в чужу душевну лабораторію і по очах, по невловних рисочках мімічного виразу, інтонаціях голосу і т.п. уміємо правильно вгадувати душевні стани і думки інших людей, навіть якщо вони найретельнішим чином приховують їх від нас. І цей аналіз не



підлягає жодним раціональним приписам. Як переконує М. Грот, усе урешті зводиться до процесу самоспостереження, тобто «симпатичного переживання і спостереження у своїй самосвідомості душевних станів інших суб'єктів, під впливом невмолимо швидкої асиміляції душевних настроїв» [11, с. 91].

Реалізуючи ідею інтроспекції, що полягає в усвідомленні унікальної можливості людини пізнавати не тільки зовнішній світ, але й цілеспрямовано осягати його в собі самому, мислитель відстоює право на довіру інтроспективним даним. Природу душі вчений трактує як модифікацію інших активних сил природи. Він говорить про два начала – силу духа і силу матерії, які виникають шляхом поляризації однієї вищої сили, першооснови Бога. Найважливішу роль у пізнанні активної сили М. Грот відводить внутрішньому досвіду, закликаючи довіряти нашим суб'єктивним станам, позаяк вони «можуть служити основою для такої ж точної індукції щодо внутрішніх суб'єктивних станів інших істот і організмів, починаючи від найпростіших органічних клітин і закінчуючи організмом всесвіту» [14, с. 72]. Внутрішній досвід, на переконання М. Грота, озброює нас настільки очевидними доказами, що існування означених начал, «навіть чи може стати предметом подальших сумнівів» [14, с. 86].

Наукова думка М. Грота часто була позначена прагненням поєднати, здавалось би, несумісні точки зору. Щоб отримати метафізичний синтез дійсності, – говорить С. Клименченко, – М. Грот намагається узгодити метафізичні проблеми навіть тоді, якщо це видається неможливим. Так, наприклад, щоб вирішити базову суперечність природи і духа, він пов'язує ці два протилежні поняття словом «монодуалізм» [26, с. 557], зміст якого вбачає у розкритті поняття сили, скерованої на поєднання духа і матерії. Для М. Грота монодуалізм – це пантеїзм, різновиди якого він розглядає у праці «Джордано Бруно і пантеїзм», серед них: еманційний, який визнає світ результатом витікання з Божества, містичний – Божественне пронизує також і людину, яка набуває його рис; іманентний, згідно з яким ідея Бога зливається з ідеєю світової душі, а також синтетичний, що прагне «примирити припущення іманентності і трансцендентності Божества, – ідеї Бога як начала життя і як особистої безкінечної свідомості



Всесвіту» [16, с. 24–25]. І тільки пантеїзм у його синтетичній формі, на думку М.Грота, можна вважати примиренням єдності і подвійності начал у Всесвіті, тобто справжнім монодуалізмом. «Монодуалізм або пантеїзм вважає матерію і дух різними діями чи проявами однієї спільної, хоч і невідомої чи складно визначуваної для людського розуму причини» [14, с. 22]. Іншими словами, на думку М. Грота, в основі усіх явищ перебуває єдина душа світу, але у природі вона поділена на два начала – силу духа, що являє собою активне начало реальності, і силу матерії – пасивну силу опору, між якими триває постійна боротьба, у якій незмінно перемагає духовна сила. На підставі закону збереження енергії М. Грот робить висновок про перетворення нижчих форм енергії у вищі, називаючи їх основою прогресу, який постає у нього космічним актом. «Прогрес у житті Всесвіту це посилення моральної цінності цього життя, що визначається зростанням у ньому самосвідомості, яка залежить від перетворення світових енергій із нижчих форм у вищі шляхом їх економізації і накопичення» [13, с. 791].

Пантеїзм Джордано Бруно з його ідеєю світового суб'єкта у М. Грота екстраполюється у площину існування духовного начала у людині і приводить до проблеми душі, про яку може свідчити тільки наша самосвідомість. Саме душа постає у Грота монодуалістичним принципом примирення матерії й сили, а принципом примирення духу й матерії – Бог, божественне [14]. Активне духовне начало відіграє значну роль не лише у житті всесвіту, а й у житті окремої людини, визначаючи її сутнісні сили та можливості їх реалізації. У людині, на думку М. Грота, досягає повноти самосвідомості світовий інстинкт самозбереження життя як духовного, так і душевного. «Людина є носієм всесвітніх начал, одним з утілень світового розуму, але водночас вона й особистість, своєрідна і суб'єктивно цілісна індивідуальність», – підкреслює М. Грот у праці «Що таке метафізика» (1890) [15].

З плином років не втрачають своєї актуальності окреслені М. Гротом життєві завдання психології, що інтенційно скеровані на реалізацію особистісного потенціалу людини і безпосередньо спроектовані у проблемний простір педагогіки. У своїй праці «Життєві завдання психології» М. Грот вбачає призначення



людини в тому, щоб оволодіти собою, удосконалити свої моральні і розумові сили та загнуждати пристрасті. Знаряддям могутності людини мислитель вважає розум, серце і волю, а також самопізнання і самовиховання. Він переконує, що сьогодні, коли так багато йдеться про потребу у школі дисциплінувати і правильно розвивати душу дитини, важливо усунути усе випадкове, суб'єктивно-мінливе і бачити цілісну особистість. «А між тим цілісна і реальна людська особистість до цього часу вивчалася і тлумачилася у психологічному контексті тільки художниками, психіатрами та істориками, рідко психологами. Тому, можливо, для справжнього пізнання душі людини деякі художні твори великих майстрів слова значно цінніші і корисніші багатьох quasi-емпіричних трактатів з психології. У кого ми, прагнучи з великою надією просвітитися, станемо шукати правильного опису і пояснення найтонших порухів людської душі, глибинних перетворень і трансформації ідей, почуттів і прагнень людини – у Бена, Спенсера, Вундта, Рібо, чи у Шекспіра, Діккенса, Золя, Льва Толстого, Достоевського? Навіть будь-який безпристрасний психолог вимушений зізнатися, що в останніх він навчиться більшого, що вони значно глибше і повніше уведуть його в істинну лабораторію духа, ніж автори абстрактних «емпіричних» трактатів про душу. У перших він знайде переважно тільки суб'єктивні і суперечливі схеми, в останніх – справжній, реальний зміст: правдиве, життєве зображення» [12], – переконаний М. Грот.

Умови виховання особистості сучасної дитини мислитель трактує як менш сприятливі, аніж будь-коли. Серед видимих загроз він називає те, що з раннього дитинства особистість дитини зазнає суперечливих впливів, її шматують і розривають у протилежні сторони. Така ситуація відстежується і у сім'ї, де одні діти отримують повну свободу, їх ні в чому не стримують і не протидіють проявам природних інстинктів та бажань; інші, навпаки, – їх мало не на прив'язі ведуть до настання повної зрілості, деспотично розпоряджаючись їх духовним буттям. А в обох випадках духовний розвиток дітей залежить від капризів і темпераменту осіб, які їх оточують. У школі різні педагоги виховують і навчають також по-різному: одні застосовують міри



покарання, а інколи – й насильства, інші – міри захоочення і навіть запобігання, що поселяє в душі дитини невпевненість і нерозуміння. Нині, говорить М. Грот, незміцніла і несформована особистість розривається від різнорідних антагоністичних впливів і теорій, що переважають у суспільстві. У всьому вловлюється хиткість світогляду нашої епохи, суперечність між старими і новими системами духовної культури і умовами суспільного буття. Закономірно, що наслідком такої хиткості є безвихідний скептицизм, повна апатія в діях, безсилля і в'ялість волі, безпринципність поведінки і безцільність життя. Урешті таланти закопуються у землю, розумові здібності вичерпуються внаслідок їх непродуктивного використання, організм зношується у вульгарній насолоді та грубій надмірності. Боротьба волі з прихотями та капризами плоті зазнає висміювання, стриманість стає доказом обмеженості, проповідь боротьби з пристрастями постає як знак відсталості та невігластва.

Усі ці думки дають М. Гроту підставу зробити висновок про те, що наявний стан психологічної науки далеко не задовільний і що ця психологія не є справжньою дослідною науковою психологією і саме тому у суспільстві поширюються вчення, що заперечують будь-яку науку і цивілізацію і закликають до первісного хаосу докультурних, анархічних людських стосунків. Дослідник закликає належним чином вивчати цілісну особистість конкретної людини з її реальним духовним змістом. А відтак психологія не може перетворитися на психофізіологію, і зовсім не психофізіологічні лабораторії, психіатричні клініки чи тюрми і колонії злочинців мають стати її емпіричною основою, а та сама арена безпосереднього людського існування та людських стосунків, літературні шедеври, творчість і духовні прозріння, що стануть джерелами натхнення багатьох науковців, психологів і педагогів.

Погляди М. Грота зазнавали постійних змін, які позначилися на виборі інтерпретаційних моделей і у площині логіки, про потребу реформування якої мислитель заявляє у докторській дисертації. Прикметно, що ця спроба також не залишилася поза увагою педагогіки, більше того, була спроектована на її удосконалення.



Так, посилаючись на логічне вчення М. Грота, П. Каптерев у своїх «Вибраних педагогічних творах» (розділ «Про відношення формального та матеріального аспектів освіти та про розмаїття освітнього процесу»), [23, с. 451] аналізує теорію абсолютної недоцільності турбот про формальний розвиток і переконує нас у тому, що сутність освітнього процесу полягає у саморозвитку, який розпочинається з найперших моментів буття дитини і не має бути формальним. Підставою для педагогічного розмислу П. Каптерева стає праця М. Грота «До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів», де проведено думку про те, що мислення функціонує за незмінними органічними законами, які не припускають жодних помилок і де М. Грот прагне знайти методи і основи для точного вивчення пізнавальної діяльності, вбачаючи їх у розвитку теорії асоціацій [18, с. 42]. На думку М. Грота, «процеси мислення, як і всі інші процеси в організмі, підпорядковані строго визначеним самою їх організацією законам..., і думати, що ці закони хоч якось можуть бути порушені чи проігноровані, уже а ргіогі було б цілковитим абсурдом: це означало б відмову від ідеї законності і «незмінності» процесів природи навіть самої ідеї організму, яка заснована на припущенні, що усі як фізичні, так і психічні процеси тварин і людини зумовлені самим ладом і будовою тих елементів, які їх складають» [17, с. 261–349]. А відтак, як вважає М. Грот всупереч вченню логіків, ніяких помилок думки не буває і бути не може, а усі мисленнєві помилки мають місце від недостатності матеріалу для мислення і взагалі від незнання, позаяк незнання – це поняття, яке охоплює усі кінечні причини помилок думки і слова. Однак завдання педагога полягає в тому, щоб відповісти, в чому саме полягає незнання. У праці «До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів» мислитель детально аналізує мисленнєві процеси, їх формування та рух, що визначає напрямки розвитку пізнавальної діяльності і є різноспрямованим: екстенсивним (у довжину), інтенсивним (у глибину) і суб'єктивним (у висоту). Важливо, що усі означені напрямки мають досліджуватися не відособлено, а у їх тісному взаємозв'язку.



Донині не втрачає своєї ваги думка М. Грота про те, що не тільки достатня кількість зібраного матеріалу впливає на правильність рішення, але і його оцінка, що залежить від уміння розпізнавати в матеріалі суттєве і незначне, другорядне і просто випадкове. А тому тут не обійтися без серйозної освіти, що виробляє здатність не захоплюватися зовнішніми властивостями, що, на перший погляд, вражають, а також вміння знаходити за видимими відмінностями подібність і за видимою подібністю відмінне. Такі здатності набуваються шляхом постійних занять, вправ, націлених на розвиток здібностей. Якщо ж вони відсутні, говорить М. Грот, можна припуститися багатьох помилок.

Отже, залишаючись на позиціях філософської педагогіки, М. Грот власним прикладом формує образ наставника-педагога, апробовуючи щораз нові форми педагогічної організації навчання та безпосереднього педагогічного впливу. Його педагогічні погляди мають особистісно орієнтований характер і становлять невід'ємну частину філософсько-психологічних досліджень, в основу яких покладено далекосяжні завдання: актуалізувати та розкрити інтелектуальний потенціал особистості, узгодивши його з процесами духовного становлення.

Проаналізовані праці дають підставу для висновків про те, що найважливішими джерелами його педагогічних поглядів є ідея психічного оберту у контексті психології почувань та ускладнення психічної організації людини; трансформація поняття душі в поняття особистість шляхом експлікації її особистісних параметрів; екстраполяція ідеї світового суб'єкта у площину духовного існування людини та інтерпретація особистості з урахуванням не тільки тваринно-психічної індивідуальності, а поєднання її з божественною творчою силою. Відкритими для сучасної педагогічної науки є проблеми активності особистості, її свободи та моральної відповідальності, емоційно-чуттєвої сфери, що проектується у вимір кордоцентричної світоглядної настанови, узгоджуючи філософський та педагогічний пошук з найголовнішими інтенціями національної традиції.



2.2. Концептуалізація вчення про душу у психолого-педагогічних пошуках Г. Челпанова

Філософсько-антропологічні засади сучасної освіти як стратегічного ресурсу розвитку цивілізаційного та гуманістичного потенціалу суспільства, задають нові цілі і траєкторії духовності людини, якій важливо зорієнтуватися у глобальних інформаційних потоках, адаптуватися до постійних змін і трансформацій, щоб уникнути прогнозованого Тоффлером «шоку перед майбутнім». Базуючись на гуманістичній парадигмі, що активно продукує суб'єкт-суб'єктні відносини, відкрита модель людини і освіти втілює ідеї педагогічного антропологізму, зокрема ідеї самоцінності особистості, її духовної суверенності та креативності. Духовність стає сутнісною характеристикою людини, її необхідною домінантою, що забезпечує інтегративну цілісність, ексклюзивність та ефективне функціонування в реаліях інформаційної насиченості й нових зон ризику й невизначеності. З огляду на генералізуючу тенденцію людинотворення та культуротворення, доцільно звернутися до класичної освітньої парадигми, наснаженої глибокими гуманістичними інтенціями.

Невипадково В. Зінченко закликає «продовжити призупинені дослідження духовної діяльності та духовних нашарувань свідомості» [22, с. 19], оскільки духовний пласт свідомості являє собою її вертикаль, знаменуючи прорив за багатомірність буття, що нині виразно опонує ризоморфним моделям сучасної культури. У цьому плані особливої актуальності набувають слова одного із фундаторів Київської академічної школи Г. Челпанова, який, аналізуючи стан психології в тогочасному університетському освітньому середовищі, писав «Якщо XIX століття прийнято називати «століттям природознавства», то безсумнівно, що наступне століття буде називатися «віком психології». Величезне практичне завдання, котре повинна розв'язати психологія і котре своєю життєвою значимістю переважає будь-які технічні завдання, що вирішує природознавство, однозначно поставлять психологію у центр наукової роботи» [58, с. 211].



Прикметно, що ці пророчі слова прозвучали тоді, коли пригнічувалося все, що було дотичним до моральної філософії та психології, а будь-які наукові зусилля зазнавали брутального тиску матеріалізму. Відома спроба учня Челпанова Г. Шпета знайти «компроміс між Гуссерлем і Марксом» [68, с. 485], не увінчалася успіхом, хоча йому таки вдалося прокреслити шлях від індивідуальної свідомості до колективної, обмеживши її «колективними переживаннями» і залучити у науковий обіг значний масив етнографічного матеріалу. Проте згадана колективність, культура, соціум хоч і не отримали у Г. Челпанова достотної наукової експлікації, усе ж стали своєрідними знаками на шляху подальшої філософської та психологічної рефлексії, насиченої глибоким гуманістичним потенціалом. Подібне можна сказати і про щонайсучасніший постнекласичний принцип методологічного плюралізму, відзначений А. Бреусенко-Кузнєцовим, що «передбачає існування у психології різних філософсько-методологічних платформ, позаяк сама сфера психічного настільки розмаїта, що у ній марними є сподівання на те, щоб «одним і тим самим інструментом виконати усі види робіт» (Г. Челпанов)» [2, с. 53].

Творчість Г. Челпанова можна сприйняти винятково в контексті «реконструкції інтелектуальної традиції «філософського кола» Київського університету Святого Володимира ХІХ – поч. ХХ ст.» [3, с. 120], що була орієнтована на синтез філософії, психології і релігії в рамках православної релігійної традиції. Саме у Київському університеті мислитель проявив свою філософську обдарованість і саме тут безпосередньо розпочалася його педагогічна діяльність. Отримавши посаду приват-доцента, Г. Челпанов завідував кафедрою логіки і психології упродовж 15 років (1892–1907 рр.). Він не тільки створив новий курс лекцій з психології, а й по-новому організував процес викладання, у який були залучені і студенти, котрі самостійно готували доповіді за означеною тематикою і шляхом аудиторного їх обговорення отримували можливість відстояти свою думку та співвіднести її з новими на той час поглядами. Цьому значною мірою сприяв створений Г. Челпановим у 1897 р. Психологічний семінарій, учасниками якого могли бути студенти університету Святого



Володимира, незалежно від того, на якому факультеті вони навчалися. Їх об'єднував належний рівень знань з основ психології та німецької мови, що було зумовлено необхідністю професійної комунікації з представниками німецької школи психології, зокрема школою К.Штумпфа і В.Вундта, де Г. Челпанов пройшов стажування. Та, щонайважливіше, що довкола імені вченого сформувалося професійне коло однодумців, з-поміж яких варто назвати М.Бердяєва, П. Блонського, С.Булгакова, В. Водовозова, М. Грота, В. Екземплярського, В. Зеньковського, К. Корнілова, Л. Лопатіна, О. Лосєва, Л. Шестова, Г. Г. Шпета, О. М. Щербини та ін., а також зарубіжних мислителів – В. Вундта, Е. Тітченера та ін.

Учасники семінарію торкалися не тільки питань теоретичної та експериментальної психології, ролі психологічного та духовного чинників в людській історії – значну частину обговорення складала методологічні та світоглядні філософські проблеми, зокрема вчення Декарта про причинність та субстанційні основи світу, спінозівський психофізичний монізм, кантівська критична філософія; гносеологія Юма, Спенсера, Маха та Авенаріуса; основи етики Гюйо, Гартмана, Вундта, Шопенгауера тощо. Достатньо сказати, що на засіданнях семінарію були обговорені доповіді, які переросли у фундаментальні дослідження і знайшли необхідний науковий та суспільний резонанс, як-от: «Вчення Канта про речі-в-собі» А. Щербини, «Вчення Берклі» П. Блонського (згодом ця праця була опублікована окремою книгою під назвою «Проблеми реальності у Берклі»), «Вчення Юма про причинність» Г. Шпета (ця доповідь лягла в основу монографії «Проблема причинності у Юма і Канта») та ін. Згадуючи про цей час В. Зеньковський пише: «У київський період діяльності Г. Челпанов виділявся винятковим педагогічним талантом – в публічних лекціях, які завжди проходили у переповненій актовій залі Університету, в організації прекрасного філософського семінарію, й урешті, в організації психологічної лабораторії» [21, с. 244]. Про значення Челпанівського семінарію в науковій біографії Г. Шпета говорить М. Поліванов: «Тут Шпет сформувався як філософ. Тут народилися його перші, написані у студентські роки твори («Чи



дасть відповідь Кант на сумніви Юма» і «Пам'ять в експериментальній психології») [42, с. 160]. Свідченням педагогічного таланту Г. Челпанова була ціла плеяда випускників Психологічного семінарію: О. Селіхановича, С. Ананьїна, В. Зеньковського тощо.

Центром дослідницької уваги учасників семінарію стають проблеми гносеології, позаяк вони висвітлюють можливості і позначають межі пізнавального процесу, а також пошук підстав для розмежування предметів логіки, психології та епістемології тощо. Доцільно зауважити, що психологія тлумачилась Г. Челпановим як одна із важливих філософських дисциплін, у зв'язку з чим у книзі «Психологія і школа» він застерігає від бездумного відмежування від філософії: «...Психологія не повинна відмовлятися від філософії; навпаки, має перебувати з нею у більш тісному зв'язку. Іншими словами, психологія мусить залишатися філософською наукою, позаяк її зв'язок з філософією природний і необхідний» [61, с. 332].

Другою важливою складовою роботи семінарію стали лабораторні заняття із експериментальної психології, які у Київському університеті проводилися у виділеній з 1897 по 1907 рік під ці потреби лабораторії, оснащених необхідним комплектом акустичних, оптичних, психометричних та ін. приладів для проведення практичних занять з експериментальної психології. Окрім лабораторії, учасники семінарію мали також спеціальну бібліотеку. Досвід організації роботи семінарію згодом ліг в основу підручника під назвою «Вступ до експериментальної психології» (1915) і значної кількості праць із загальної психології.

Не менш плідною є і наукова діяльність мислителя. В цілому науковий спадок мислителя становлять історичні, біографічні, історіографічні та історико-методологічні тексти. У Києві народилася його знакова книга «Проблема сприймання простору», яка була написана під впливом кантівських ідей (перша частина книги побачила світ у 1896 р., а друга – у 1904 р.). Доречно зауважити, що інтерес до творчості І. Канта у мислителя з'являється ще у студентські роки – одна із перших його наукових доповідей «Вчення про простір у Канта у сучасній психофізіології» була представлена на засіданні філософського



гуртка, яким тоді керував М. Грот. Невипадково Г. Челпанов як автор «оригінальної рецепції філософії Канта» [44, с. 130] та дослідник феномену кантіанства, закріпив за собою статус найбільш послідовного неокантіанця [32, с. 67–76].

Так, центром наукового пошуку у книзі «Проблема сприймання простору у зв'язку з ученням про апіорність і вродженість. Уявлення про простір з точки зору гносеології», назва якої виразно апелює до кантівської гносеологічної традиції, стають філософські та психологічні засади сприймання простору, його походження та пізнання. Проте Г. Челпанов, на відміну від І. Канта, концентрує увагу на проблемах свідомості, психіки, яку розглядає, керуючись ідеєю про автономію внутрішнього душевного життя людини. Предметом гносеології він вважає умови, у яких відбувається процес пізнання, а в їх якості називає апіорні елементи нашої свідомості, які є наслідком автономної творчості духа і результатом психічних переживань, що проявляються через органи чуттів. Як зазначає О. Є. Серова, Г. Челпанову вдалося сформулювати таку психологічну концепцію сприймання простору, згідно з якою простір перебуває у постійному становленні як живий, творчий акт «відтворення в психологічному образі безкінечності і єдності абсолютного буття» [46, с. 125].

Прикметно, що власну теоретико-пізнавальну позицію на підставі уявлень про специфіку природи фізичних та психічних явищ Г. Челпанов вважав ідеал-реалізмом, що став філософським обґрунтуванням його психології і базувався на уявленні про метафізичну єдність людини, у якій взаємопов'язані дух, вищі духовні і тілесні функції [53]. Як зауважує Я. Сислюк, «у творчості Г. Челпанова зафіксована спроба вийти поза межі філософських крайнощів – ідеалізму і матеріалізму, знайти нову специфіку філософування, у якій би узгоджувалися обидві філософські методології, націлені на з'ясування змісту, сутності, кінечності і вічності буття світу і людини» [48, с. 224].

У праці «Мозок і душа», яка містить двадцять лекцій, де автор розвінчує претензії матеріалізму на статус єдиної істинної наукової філософії, і яка витримала багато видань (В. Зеньковський вважав її кращою у світовій літературі книгою



критики метафізичного матеріалізму) [21, с. 657], Г. Челпанов зазначає: «Задача моїх лекцій полягає в тому, щоб довести, що сучасний науково-філософський світогляд аж ніяк не може позначатися словом «матеріалізм». Хто зі мною погодиться,... той отримає поштовх для пошуку свого світорозуміння на інших шляхах. Іншими словами, відмова від матеріалізму стане вагомою спонукою для серйозного вивчення філософії» [55, с. 15]. «Говорити в наш час, що існують тільки дві системи – матеріалістична і спіритуалістична, абсолютно неправильно, і тому ми повинні під час класифікації філософських систем завжди пам'ятати, що існує третя група вчень, – це ... психофізичний монізм». На думку Г. Челпанова, психофізичний монізм, що базується на концепції Спінози, являючи собою єдність протилежностей – матеріалістичного та спіритуалістичного, меншою мірою відповідає запитам часу, аніж дуалізм. «Нині на запитання, що необхідно вважати більш правильним, монізм чи дуалізм, варто було б відповісти, що дуалізм, який визнає матеріальний і особливо духовний принцип, у всякому разі він краще пояснює явища за монізм» [55, с. 300], – переконує Г. Челпанов. Подібно до Р. Декарта, Г. Челпанов поділяє реальність на два виміри: фізичний, ознакою якого є протяжність, та психічний, позбавлений такої ознаки. На думку вченого, «специфіка і співвідношення фізичного та психічного, тілесного та духовного складає сутнісну проблему філософії і для того, хто не відчує корінної відмінності між явищами психічними і явищами фізичними, знайомство з філософським вченням про душу, субстанцією, взаємодією між духом і матерією, виявиться неможливим; той, хто не осягнув цієї різниці, не може взагалі приступати до вивчення філософії; для таких доступ до філософії закритий» [39, с. 99].

Саме такі міркування, покладені в основу праці «Мозок і душа», виводять на чільне місце категорію душі. Відстеживши процес формування наукової думки, починаючи із античної космоцентричної рефлексії матеріалізму до психологічних здобутків ХІХ століття, Г. Челпанов робить висновок про те, що у твердженнях про душу йдеться якщо не про вічну та незмінну, усе ж доволі стійку сутність людини. Власне вона стає підставою



моральності та пошуку істини, а відтак, душу доцільно сприймати в якості інтегративного принципу, з допомогою якого можна осмислити феномен єдності свідомості та тотожності особистості. Цілком закономірно, що Г. Челпанов закріпив за собою статус творця «психологічної культури розмислів про душу» [28, с. 82]. Якщо взяти до уваги, що психологія постає у нього як «наука про душу», то без перебільшення можна говорити про певну центрованість психологічного пошуку – душа стає осердям усіх піднятих проблем, в тому числі і педагогічних, позаяк «педагогічна думка – це втілення історії думки і духу, ідеалізована й романтизована рефлексія педагогічного процесу» [51, с. 48–49].

Наполягаючи на тому, що психічні феномени – свідомість, дух, психіку, внутрішній душевний світ – людина здатна досягнути тільки тоді, коли вони перекладені мовою її переживань, Г. Челпанов, як і Вундт, головним методом психології вважає самоспостереження або інтроспекцію, що покладається в основу експериментального та об'єктивного вивчення психічних явищ. Однак, на його думку, цей метод можна застосовувати далеко не до всіх, він зовсім неприступний дітям – самоспостереження у педагогіці можливе в якості спогадів про дитинство дорослої людини. Намагаючись відповісти на питання, наскільки надійним є це джерело для науки, Г. Челпанов говорить про його недостатність, позаяк сам автор не може ствердити його достовірність. Та попри це, «не можна досліджувати будь-які психічні явища, не вдаючись до самоспостереження. Адже усі свідчення щодо тих чи інших переживань отримані на основі самоспостереження» [61, с. 338–339]. Як відстежує Б. Бім-Бад, Г. Челпанов, на протигагу багатьом педагогам, які вважали експеримент інноваційним методом дослідження особистості дитини, використовував його переважно «для тренування інтроспекції – як єдиного методу вивчення суб'єктивних станів людської свідомості» [1, с. 34]. Мислитель застерігав проти уніфікації експериментальних даних, зважаючи на те, що сучасні методи опрацювання результатів експериментів можуть слугувати винятково для вивчення суб'єктивних відчуттів, що є відповіддю на елементарні подразники. А отже, практичне застосування отриманих результатів є поспішним, позаяк педагоги не мають



належної підготовки для цього. Тим не менше масштаби експериментальних досліджень у сфері педагогіки є досить значними – з'являється лабораторія експериментальної педагогічної психології, педологічні курси, педагогічна академія тощо. Усі ці новітні організації прагнули удостоїти педагогіку статусу точних наук – експериментальні дослідження передбачали статистичну обробку отриманих результатів. Торкаючись проблеми тестових вимірювань у тодішніх навчально-виховних закладах, А. Нікольська говорить про те, що тести «потрапили до рук учительської маси, яка не мала належної підготовки. Результати цього не тільки негативно позначилися на роботі школи, а й дискредитували сам метод, і разом з цим на довгі роки загальмували всебічне вивчення дитини (педологію), що опиралася на метод тестів» [39, с. 40].

Висновок Г. Челпанова з приводу такої ситуації є дуже категоричним: «Посмію запевнити таких експериментаторів, що в сучасній експериментальній психології не існує таких методів дослідження, з допомогою яких можна було б ставити «діагнози», придатні для керівництва педагогічної ради. Викладачі, котрі пропонують свої експериментальні дослідження педагогічним радам для керівництва, помиляються і мимоволі уводять в оману інших» [61, с. 350].

Водночас дослідник зазначає, що він аж ніяк не ставить за мету применшити роль експериментальної психології: «Я думав лиш про те, щоб утримати її від виродження, щоб не перетворилась вона на псевдонауку» [54, с. 305]. Г. Челпанов переконує, що психологія вкрай потрібна педагогіці, проте педагогіка, зважаючи на предмет свого дослідження, повинна опиратися не тільки на психологію – вкрай важливу своїми виховними ідеалами є для неї і філософська етика. Обгрунтовуючи питання, чому базовою платформою педагогіки має стати філософія і психологія, а особливо – філософська етика, Г. Челпанов вказує на ті бажані цілі, яких треба досягнути і які душевні якості є найбільш цінними. Теорія виховання продукує певні ідеали, але ж нам важливо знати, – говорить дослідник, – чи варто скеровувати свої зусилля на досягнення саме цих ідеалів, у чому їхня цінність, інакше кажучи, ми «мусимо оправдати свої



ідеали» [64, с. 13]. І якщо формуванням цих ідеалів займається етика, то психологія визначає засоби їх досягнення, а значить, знання законів душевного життя, які вивчає психологія, становить найперше завдання педагога.

Зауважимо, що на початку ХХ століття Г. Челпанов був основним доповідачем на з'їздах з педагогічної психології та експериментальної педагогіки, де висвітлював теоретико-методологічну проблематику освіти і виховання, співвідношення психологічного та педагогічного аспектів, а також меж застосування експерименту у педагогічній практиці. Протоколи засідання членів Київського відділення Товариства класичної філології і педагогіки [43] містять виступ Г. Челпанова на тему «Щодо постановки викладання філософської пропедевтики в середній школі», виголошений на спільному засіданні означеного Товариства та Психологічної семінарії Університету Святого Володимира. У ньому йшлося про потребу вивчення філософських дисциплін в освітньому процесі школи.

Важливо підкреслити, що педагогічна позиція Г. Челпанова у психолого-педагогічному дискурсі поставала як опозиційна поглядам відомого фахівця у галузі експериментальної психології А. Нечаєва, який захищав у психології дослідну й експериментальну платформу і був гарячим прихильником застосування її методів для вивчення дитини [38, с. 100–111]. Дослідники недвозначно говорили про те, що тепер головна боротьба йде по лінії Нечаєв – Челпанов. Основу суперечки становила проблема шкільного викладання психології. А. Нечаєв та його однодумці пропонували вилучити з гімназійних програм філософської пропедевтики теоретичну психологію, обгрунтовуючи це тим, що вона містить багато припущень і домислів. Одним з аргументів було те, що експерименти відповідають віковим запитам учнів і досліди, що демонструються на спеціальних приладах викликають у них значний інтерес, який необхідно підтримувати. [65, с. 22]. Натомість у Г. Челпанова психологія трансформувалася у «філософську пропедевтику». На його думку, в освітньому процесі психологія має фігурувати передусім як вчення про душу, а демонстрації дослідів та експериментів для пояснення механізмів певних психічних



процесів на уроках відводиться супровідна та ілюстративна функція. Опираючись на досвід роботи в київських гімназіях, Г. Челпанов переконує, що у підлітків більший інтерес викликають проблеми саме філософського, а не прикладного емпіричного змісту. А пояснення законів душевного життя на уроках психології сприятиме формуванню цілісного світосприйняття [57, с. 286–296]. Наскільки продуктивною була позиція мислителя щодо викладання філософської пропедевтики в київських гімназіях, можна судити по тому, що навіть через десятиліття вона не втратила своєї актуальності, залишаючись в академічному середовищі Києва важливим предметом обговорення.

Послідовно захищаючи статус психології як самостійної науки, Г. Челпанов переконує і в тому, що феномени психіки не можуть бути зведені до фізіологічних явищ чи виведені з них – для нього є також неприйнятним шлях психофізіології, яка займалася вивченням фізіологічних механізмів суб'єктивних психічних явищ. Рамки винятково природничо-наукової інтерпретації, на думку мислителя, є завузькими для того, щоб пояснити психічне життя особистості. Поняття фізіологія у нього викликало асоціації з рефlekсами головного мозку І. Сеченова, хоча сеченовські ідеї не були чужими тогочасній експериментальній психології, більше того, надмірне захоплення природничо-науковими експериментами зводило нанівець усі інші підходи. З цього приводу С. Франк у праці «Душа людини» говорить про те, що сучасну йому психологію важко вважати психологією, оскільки «вона не є вченням про душу як сферу певної внутрішньої реальності, яка – як би її не розуміти – безпосередньо, у самому своєму досвідному змісті, відокремлена від чуттєво-предметного світу природи і протистоїть йому» [52, с. 422–423]. Більшою мірою сучасна психологія є вченням про природу, про зовнішні, чуттєво-предметні умови і закономірності існування душевних явищ, а отже, – фізіологією. І навіть якщо змиритися зі спотвореним змістом цього поняття, необхідно визнати, що принаймні три чверті так званої емпіричної психології і ще більша частина так званої експериментальної психології є не чиста психологія, а чи психофізика і психофізіологія, чи ... дослідження явищ хоч і не фізичних, але й водночас і не психічних» [52, с. 422–423].



У цьому контексті стає зрозумілим, який опір доводилося долати Г. Челпанову та його послідовникам у боротьбі за наукову істину і що означало проголосити суб'єктивні стани свідомості такою ж реальністю, як і будь-які інші явища зовнішнього світу. Заперечуючи детермінацію психічних явищ матеріальними причинами, Г. Челпанов переконував, що між психічними та фізичними процесами немає жодного причинного зв'язку і процеси свідомості не є наслідком фізичних процесів, а будь-який зв'язок між мозковою діяльністю та психічними явищами не відстежується. Сказане приводить до думки про те, що психічне пояснюється тільки психічним.

Зауважимо, що Г. Челпанов називає себе «філософом в психології», вкотре підкреслюючи взаємозв'язок та взаємообумовленість цих дисциплін, що стали основою його теоретичних напрацювань. Так, у дослідженні «Про відношення психології до філософії» мислитель говорить про дві антиномічні точки зору щодо з'ясування цієї проблеми. Згідно з першою, психологія постає як складова філософії, або ж метафізика. Як наука про природу душі, психологія апелює до її метафізичного визначення, згідно з яким і осягаються закони душевних явищ, при цьому необхідною умовою психологічних побудов стають філософські теорії. У такому разі «без філософського вчення про душу не можна було приступати до пояснення законів душевних явищ. Закони ж душевних явищ виводилися дедуктивно з принципів, покладених в основу вчення про душу» [56, с. 310]. Водночас протилежна точка зору фіксує абсолютно відмінну позицію щодо вирішення означеної проблеми, – вона заперечує залежність психології від будь-якого впливу філософії, що можна відстежити уже у XVIII столітті, а тим більше на початку XX. Прихильники такого підходу переконують у тому, що пояснення законів душевних явищ відбувається незалежно від поглядів на природу душі, принаймні, вони не мають у цьому плані вирішального значення, а значить для психології як науки про душевні явища філософська інтерпретація душі є неважливою. Властиво звідси виводиться теза про «психологію без душі» та недопущення самої гіпотези про душу, яка у Г. Челпанова зазнала гострої критики, як і сам вираз «психологія без душі», який



називається хибним, оскільки опис психічних явищ потребує визнання активного начала суб'єкта, а отже, немислимий без поняття душі. «Душа мислиться нами як певна єдність, що містить у собі уявлення, які комбінує і пов'язує. Вона розуміється нами як середовище, в якому перебувають духовні явища» [56, с. 315]. Екстраполюючись у контекст педагогічного виміру, ця думка актуалізує особистісний потенціал вихованців, що мислиться як потенціал їх душевних здатностей та нахилів, духовних цінностей та орієнтирів.

Для того, щоб ствердити правомірність уведення в науковий обіг психології поняття душі, що традиційно поставало предметом релігійної філософії та метафізики, мислитель намагається уточнити зміст цього поняття. Якщо звернутися до філософії, говорить Г.Челпанов, то для неї найпершим аргументом стає єдність свідомості, що позначає дещо, здатне поєднувати уявлення в єдине ціле, і цим «дещо» постає душа. Іншим аргументом, до якого апелює дослідник і на якому вибудовують свої положення спіритуалісти, що дошукуються духовної першооснови світу, є тотожність «Я» нашої особистості. Проте, як зазначає Г. Челпанов, її варто трактувати не в абсолютному, а відносному сенсі, позаяк одні дослідники вважають душу субстанцією, а інші, беручи до уваги її актуальність, розуміють її як безперервний і водночас мінливий зв'язок процесів та актів, а тому визнати існування окремої духовної субстанції, що недоступна для сприймання, вважають за неможливе. На думку Г. Челпанова, другу точку зору відстоюють Паульсен і Вундт, які обмежують буття душі уявленнями, почуттями та «духовними станами». Водночас для Мілля і Спенсера душа є дещо поза окремими духовними станами і пізнаною ближче бути не може.

Щоб визначити, де істина, Г. Челпанов пропонує експлікувати поняття субстанції. Основою розмислів вченого стає стаття Л. Лопатіна «Поняття про душу відповідно до даних внутрішнього досвіду», де Л. Лопатін доводить думку про те, що «немає явищ поза субстанціями, як не існує субстанцій поза їх властивостями, станами та діями... субстанція не трансцендентна, а іманентна своїм явищам» [31]. Опираючись на таку позицію, Г.Челпанов під субстанцією розуміє «той бік явищ, який



позначений певною постійністю, що стає основою для вічно мінливих явищ» [59, с. 331]. Власне такі характеристики, згідно з Г. Челпановим, і збігаються з характеристиками «психічного організму», що, як і духовний світ, має ознаки єдності та цілісності і не може являти собою просте механічне з'єднання окремих частин. Саме така цілісність з притаманною їй «постійністю і відносною незмінністю» і є найпершою підставою для визначення субстанції. Опираючись на такий підхід, Г. Челпанов переконує в тому, що Вундта і Паульсена можна вважати субстанціоналістами, позаяк саме такий смисл вони і вклали у розуміння субстанції. «Для них душа не є механічний збір окремих духовних станів, для них вона являє собою відому організацію, відому єдність, що постає носієм окремих духовних станів» [59, с. 332]. Покладаючись на дослідження Вундта, мислитель підкреслює роль суб'єктивного досвіду людини, що має субстанційний характер і втілюється у понятті душа, яке визнається предметом психології. А значить, резюмує Г. Челпанов, ті вчені, які визнають існування душі, визнають, хай і опосередковано, її субстанційність. І необов'язково трактувати її як дещо трансцендентне, вона може поставати як іманентна духовним явищам, а наука про такі явища іменується психологією, що неодмінно є наукою про душу.

Відповідно душа, згідно з Г. Челпановим, постає в ролі «ядра, що складає цілісність особистості» і містить у собі усі духовні стани, поєднуючи їх в єдине ціле, завдяки чому наше «Я» є тотожним і безперервним. Це дуже важливо з погляду педагогічного впливу та виховного значення психології, що полягає у виробленні здатності розуміння власного душевного життя, навиках «самопостереження» та вмінні описувати різні душевні процеси, послуговуючись відповідною термінологією.

Тотожність нашого «Я» і є свідченням тотожності особистості. Намагаючись відповісти на запитання, що треба розуміти під тотожністю особистості, Г. Челпанов пропонує нам запитати себе про власні міркування з приводу «Я»: «Коли я вживаю слово «Я», то при цьому думаю, що займаю певне соціальне становище, що я народився там-то, що мені стільки-то років, що я маю таку-то зовнішність, що у мене такий-то одяг, що я саме той, хто тиждень тому промовляв на тому самому місці. І



якщо б я захотів і далі розмірковувати на ту саму тему, то я згадав би про своє дитинство і побачив, що я той же, котрий стільки-то років тому навчався там-то, провів своє дитинство там-то і т.п. Це і становить моє «Я», мою «особистість». Тотожністю особистості я вважаю ту обставину, що ототожнюю моє наявне «Я» з тим, яке я мав багато років тому. Між ними насправді існує велика різниця. Адже коли я був дитиною, то, вживаючи «Я», мислив далеко не те саме, що мислю зараз. Але мені здається, що моє «Я» зараз тотожне з минулим «Я» [55, с. 303]. Опонуючи тим, хто, посилаючись на описаний психіатрами феномен роздвоєності особистості, відстоює принципову відсутність у людини її особистісної тотожності, а відтак, і душі, Г. Челпанов дошукується тієї фундаментальної основи, яка забезпечує бажану цілісність. Вона проявляється, на думку вченого, у почутті відповідальності за усі вчинки, що були здійснені людиною, оскільки це почуття фіксує моральну цілісність особистості, інтегрованість різних проявів моральної поведінки, здатність відчувати й керувати моральними почуттями. На противагу челпанівському принципу тотожності, агностики висували тезу про принципову непізнаваність світу та духовної сфери людини, а матеріалісти трактували психічне життя людини не більше як суму «рефлексів», а тому заперечували поняття душі. «Що стосується тотожності особистості, – пише Г. Челпанов, – то багато хто висловлює сумнів з цього приводу» [55, с. 307]. І якщо хтось стверджує, що такого поняття не існує, бо моє «Я» в кожному наступному мить інше, то він опирається на безпосереднє сприймання, в той час як «ідея тотожності особистості є продуктом умовиводу» [55, с. 307], шляхом якого можна проігнорувати незначну відмінність у моєму «Я» на різних відрізках життя і звести її до одного класу. Так робить кожен, хто зводить до єдиного класу речі на підставі їх часткової подібності. Адже щоразу у різні моменти мого життя, попри очевидну подібність, я сприймаю своє «Я» не тотожним, а відмінним. Узагальнення дозволяє вести мову не про абсолютну тотожність, його продуктом стає відносно постійне «Я».

Так, мислитель підводить нас до сформульованого шляхом узагальнення інтегративного принципу, що однаково проявляє



себе і на рівні організмів, і на рівні душевного життя людини. Цю думку дослідник ілюструє низкою прикладів. Один з них відсилає нас до тисячолітнього дуба, під яким, за переказами, відпочивав після бою якийсь полководець. Але з того історичного дуба мало що залишилося – дерево не раз скидало листя, оновлювало крону та гілки, проте ми все ж ідентифікуємо його з тим самим дубом, що фігурує у легенді. Аналогічні операції ми здійснюємо і щодо свого організму, ототожнюючи наявний тілесний образ з тим, який ми мали рік назад, незважаючи на ті очевидні зміни, які трапилися за цей час. Так само ми називаємо англійцями народ, батьківщиною якого є Великобританія, ототожнюючи його з тим же народом, який населяв її тисячі років тому. Означену тотожність Г. Челпанов пояснює «безперервністю існування організму», під якою розуміє існування старого разом з новим, яке щойно народилося, а старе не відійшло у небуття, і цей зв'язок нагадує ланцюг, кожна ланка якого спаяна між собою. «І якщо погодитися з таким міркуванням, то легко зрозуміти тотожність нашого «Я» у різні миті життя», – твердить мислитель [55, с. 307]. «Не можна говорити, що у нашому психічному житті усе плинне, що наше душевне життя являє собою тільки мінливий процес. У нашому душевному житті є також дещо постійне. Так, наприклад, у процесі порівняння є дещо, постійний суб'єкт, завдяки якому можливий процес порівняння. Насправді, якщо припустити, що у нашій свідомості є тільки стан А і стан В, то, зрозуміло, процес порівняння не може реалізуватися – для цього ми маємо взяти ще один спільний суб'єкт» [55, с. 307], – аргументує свою думку Г. Челпанов. Мислитель поступово підводить нас до висновку про те, що єдність нашого духовного світу забезпечується властивою йому постійністю і відносною незмінністю. «Не викликає сумнівів і те, що в сучасних психологічних дослідженнях інтегративний принцип, який проявляє себе і на рівні організму, і на рівні психологічного організму, іменується особистістю, а Г. Челпанов доводить існування такого предмета наукового дослідження [24, с. 45–48], – підсумовує С. Каптерев, на думку якого розроблені Г. Челпановим підходи випереджують основні ідеї філософії холізму (Я. Смітс), що були розвинуті А. Адлером, та ідеї організмичної психології (А. Анг'ял, К. Гольдштейн, А. Маслоу).



Власне розширений образ Я, у якому воедино злиті уявлення про свій внутрішній світ з уявленнями про своє тіло і становить у Г. Челпанова поняття особистість, що активно входить в обіг педагогічного знання, у контексті якого вчення про надфізичну, надматеріальну природу людської душі вказує на потребу вироблення системи необхідних формувальних впливів на неї у процесі розвитку.

Особистість у Г. Челпанова постає у трьох вимірах – фізичному, соціальному і духовному, проте параметри дослідження переважно задає духовний. Адже завдання психології полягає в осягненні цілісного духовного життя людини, позаяк саме душа визначає її самотність. Важливою і найпершою умовою самопізнання Г. Челпанов проголошує самоспостереження. Що ж до пізнання іншого «Я», чужого психічного життя, то тут абсолютно непридатним є раціональний аналіз та будь-які способи рефлексії. Важливо відчуті іншу людину, сприйняти її зсередни, із щонайглибших вирвань її життєвих сил, «втілитися в неї», абстрагувавшись від себе, стати не просто близьким, а злитися з її еством, щоб емоційно пережити її душевні стани. Методика вчування, згідно з Г. Челпановим, забезпечує адекватне пізнання іншого «Я» в його цілісності та неповторності. Цілісне розуміння особистості являє собою не просту механічну суму психічних процесів, а їх складну виразну і неповторну гармонію. Наділяючи самоспостереження головними функціями пізнання особистості, дослідник керується думкою про те, що багато фактів душевного життя є трансцендентними, а відтак, не зрозумілими і непіддатними для вивчення методами позитивної науки.

Особистісне становлення, згідно з Г. Челпановим, передбачає кілька стадій: проєктивну, активну і суб'єктивну. Зауважимо, що вчення мислителя про властивий людині внутрішній суб'єктивний світ становить осердя його психологічних досліджень, а проблема особистості озвучується не в локальному повсякденному вимірі людського життя, а сягає глобального рівня – зв'язку з космосом та вищими духовними імперативами, які відкриває філософія.



Невипадко філософія – це також «єдині двері до занять педагогікою» [36, с. 6–7]. Їх спорідненість Г. Челпанов вбачає у виразному антропологізмі пошукової думки, що дозволяє повною мірою освоїти сферу людинознавства, дотепер приступну тільки філософії. Проте зв'язок із педагогікою для Г. Челпанова не був винятково теоретичним та умоглядним, він вказував вихід у реальну практику, націлену на те, «щоб навчити учня орієнтуватися в розумінні власного душевного життя, привчити його до «самоволодіння». [62, с. 2].

Педагогічні дослідження Г. Челпанова складають праці «Про постановку викладання у середній школі», «Чи має місце психологія у середній школі», «Що треба знати педагогу з психології», «Експериментальна психологія і школа», «Психологія і школа», основою яких є світоглядні настанови щодо змісту і цілей шкільної освіти і виховання, розвиток яких мислитель ставить у залежність від того, якою мірою педагог може досягнути внутрішній світ дитини, сприйняти її як індивідуальність та особистість. Психологія оснащує педагога особливим знанням, позаяк її завдання «полягає не тільки в тому, щоб пізнати душевні особливості того чи іншого індивіда, тобто зрозуміти, як він мислить, відчуває і діє, але також як він буде відчувати, мислити і діяти в тому чи іншому випадку. А без цього знання нова педагогіка неможлива», – говорить Г. Челпанов [65, с. 411] Проте, якими правильними б не були міркування про взаємодію означених наук на педагогічному полі, найперше, що варто взяти взяти до уваги, це загальна антропологічна основа – цілісне визначення особистості. Проблеми сучасної йому освіти Г. Челпанов вбачає у фрагментації антропологічного досвіду, за якої особистість вивчається за окремими ознаками або явищами, як-от: увага, пам'ять, мислення, – в той час, як цим ознакам і явищам передую існування цілого душевного життя, що власне і становить основу особистості, яка таким чином перетворюється на «атом», а ціле залишається осторонь.

Людину можна виховувати і навчати, як переконує Г. Челпанов, тільки виходячи із розуміння того факту, що будь-яка дія, бажання чи почуття вимірюється «цілісністю духовного життя», досвіду, «цілісністю усього існування людини» [64,



с. 387–388]. Мислитель застерігає проти надмірного захоплення експериментом і прогнозуванням, позаяк це абсолютно не вплине ані на розуміння внутрішнього світу дитини, ні шляхів її виховання, ні можливостей побудови комунікативного процесу. «Якщо б можна було побудувати таку науку, керуючись якою, можна було б розпізнавати душевне життя людини, то педагогіка піднялася б на вищий щабель розвитку. Психологія дала б практичні навички педагогу у з'ясуванні причин поведінки дитини, оскільки ... психологія і педагогіка є науками про людину, науками антропологічними» [63, с. 12].

Питання школи для Г. Челпанова – це питання майбутнього історичного та культурного розвитку. Саме тому стільки уваги мислитель приділяє вивченню педагогічних теорій свого часу, практичних досягнень педагогіки різних країн – зарубіжний досвід слугує йому тим рефлексивним матеріалом, на якому вибудовуються власні теоритичні та практичні дослідження. Необхідний емпіричний матеріал, здобутий у процесі викладацької діяльності, дозволяє вибудовувати адекватну теорію і визначати практичні орієнтири розвитку освіти і виховання. Постать Г. Челпанова в освітньо-антропологічному і науковому дискурсі – це постать людини «величезної наукової інтуїції, безперечного педагогічного таланту та широкої культури» [28]. На думку Серової, у творчості мислителя «закладено потенціал повномасштабного розвитку психології як наукової дисципліни», що охоплює весь спектр дослідницьких можливостей для вивчення реалій метафізичної єдності особистості» [46, с. 137–138].

Підсумовуючи, доцільно підкреслити, що зусиллями Г. Челпанова було відкрито шлях розвитку вітчизняної психології, що був спрямований на розуміння її філософських основ, методологічних проблем і духовного начала цілісного людського «Я», строгої науково-експериментальної бази. Мислитель переконливо довів, що предмет и метод психологічного дослідження своїм корінням сягає загальнофілософської традиції дослідження особистості, що психологія без душі є фікцією, позаяк тільки опираючись на духовне і душевне, можна усвідомити, що являє собою моральне почуття, свобода, обов'язок, совість, каяття, благословення. Вважаючи психологію «чисто



емпіричною» наукою, Г. Челпанов обґрунтував думку про те, що суб'єктивні стани свідомості володіють такою ж реальністю, як інші події зовнішнього світу, проте не можуть бути виведені із суто фізіологічних явищ.

Педагогічна творчість мислителя містить світоглядні настанови щодо змісту і цілей шкільної освіти і виховання, вона органічно звернена до душі дитини, до її сутнісного ядра, а особистість дитини становить центр педагогічних розмислів автора.





ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ ЗАВДАННЯ

1. За спостереженням О. Головченко, «М. Гроту, який був за походженням німцем і глибоко знав західну європейську філософію, вдалося настільки міцно і органічно переплести її з українською, що його вчення і сьогодні вражає своєю самобутністю». Які ідеї мислителя, на ваш погляд, засвідчують зв'язок його творчості із західноєвропейською традицією?

2. Як відстежує М. Рибніков, викладання М. Грота стало значним кроком уперед порівняно із тим, як до цього ставилися викладачі вищої школи. Прикметно, що М. Грот віртуозно проводив слухачів тими шляхами думки, які до цього пройшов сам і завжди обирав предметом аналізу тільки ті проблеми, які хвилювали і його, а відтак, академічна аудиторія на якийсь час трансформувалася у лабораторію для дослідження запропонованих ідей. Дослідження яких ідей пропонує мислитель аудиторії? Що має на увазі дослідник?

3. Що стало підставою для висновку Л. Лопатіна про те, що М. Грот «немовби народився бути професором»?

4. «Психічний оберт» М. Грота детермінований чуттєвим, перетворювальним, вольовим та руховим компонентами, що, взаємодіючи між собою, разом складають нерозривну цілісність. Яким чином, на думку мислителя, вона досягається?

5. Обґрунтуйте, чому низка «психічних обертів», що є наслідком взаємодії організму і середовища, складає у М. Грота процес пізнання і чому кожен наступний оберт поступово розвиває та ускладнює психічну організацію людини?

6. На думку Х.-Г. Гадамера, «людина вчиться тільки дякуючи подиву. Варто задуматися ще й ще раз, щоб зрозуміти, що процес навчання без такого простого предмета, як подив – марний труд, марні зусилля протягом місяців, років життя. Отже, усю педагогіку слід будувати на технологічній базі, яку можна назвати «організацією подиву». Чи можна поставити знак рівності між «організацією подиву» Х.-Г. Гадамера та «організацією емоційного фону» М. Грота? Обґрунтуйте.



7. Як відстежує А. Михальова, дослідження М. Гротом емоційно-почуттєвої сфери визначило загальну логіку становлення психологічної науки наприкінці XIX століття і стало каталізатором розвитку експериментальної психології. На що опирається дослідниця, висловлюючи такі міркування?

8. Чому завдання експериментальної психології, на думку М. Грота, є ширшими від завдань психофізіології і психофізики?

9. На чому базується висновок М. Грота про те, що донедавна ми не вміли психологічно вивчати чужу душевну особистість у її сприйманні і діяльності, у душевних процесах, які вона переживає, в її розвитку, в її мисленні, в її творчій праці, в її нахилах, прагненнях і вчинках. Які шляхи вивчення пропонує автор?

10. Для М. Грота монодуалізм – це пантеїзм. Про які його різновиди говорить дослідник?

11. У праці «Життєві завдання психології» М. Грот вбачає призначення людини в тому, щоб оволодіти собою, удосконалити свої моральні і розумові сили та загнuzдати пристрасті. Що, на думку мислителя, є знаряддям могутності людини?

12. Чи поділяєте ви думку М. Грота про те, що, можливо, для справжнього пізнання душі людини деякі художні твори великих майстрів слова значно цінніші і корисніші багатьох quasi-емпіричних трактатів з психології? Чому ми, маємо шукати правильного опису і пояснення найтонших порухів людської душі, глибинних перетворень і трансформації ідей, почуттів і прагнень людини у Бена, Спенсера, Вундта, Рібо, чи у Шекспіра, Діккенса, Золя, Льва Толстого, Достоевського? Чому саме вони можуть увести нас в істинну лабораторію духа?

13. Серед видимих загроз повноцінного виховання дитини М. Грот називає те, що з раннього дитинства її особистість зазнає суперечливих впливів, її шматують і розривають у протилежні сторони. Як можна подолати ці загрози?

14. Прокоментуйте думку М. Грота про те, що нині незміцніла і несформована особистість розривається від різнорідних антагоністичних впливів і теорій, що переважають у суспільстві. У всьому вловлюється хиткість світогляду нашої епохи, суперечність між старими і новими системами духовної



культури і умовами суспільного буття. Закономірно, що наслідком такої хиткості є безвихідний скептицизм, повна апатія в діях, безсилля і в'ялість волі, безпринципність поведінки і безцільність життя. Урешті таланти закопуються у землю, розумові здібності вичерпуються внаслідок їх непродуктивного використання, організм зношується у вульгарній насолоді та грубій надмірності. Боротьба волі з прихотями та капризами плоті зазнає висміювання, стриманість стає доказом обмеженості, проповідь боротьби з пристрастями постає як знак відсталості та невігластва. Чому саме у такому світлі бачить мислитель педагогічні проблеми?

15. Доведіть, що проблеми активності особистості, її свободи та моральної відповідальності, емоційно-чуттєвої сфери у М. Грота проєктуються у вимір кордоцентричної світоглядної настанови, узгоджуючи філософський та педагогічний пошук з найголовнішими інтенціями національної традиції.

16. Чому розуміння філософсько-педагогічної творчості Г. Челпанова потребує реконструкції інтелектуальної традиції «філософського кола» Київського університету Святого Володимира XIX – поч. XX ст.?

17. Довкола імені Г. Челпанова у Київському університеті Святого Володимира кінця XIX – поч. XX ст сформувалося професійне коло однодумців, з-поміж яких варто назвати М. Бердяєва, П. Блонського, С. Булгакова, В. Водовозова, М. Грота, В. Екземплярського, В. Зеньковського, К. Корнілова, Л. Лопатіна, О. Лосєва, Л. Шестова, Г. Г. Шпета, О. Щербини та ін., а також зарубіжних мислителів – В. Вундта, Е. Тітченера та ін. Що стало його об'єднавчою платформою? У чому полягає значення семінарію, створеного Г. Челпановим?

18. Доведіть, що Г. Челпанов як автор «оригінальної рецепції філософії Канта» та дослідник феномену кантіанства, закріпив за собою статус найбільш послідовного неокантіанця.

19. Г. Челпанову вдалося сформулювати таку психологічну концепцію сприймання простору, згідно з якою простір перебуває у постійному становленні як живий, творчий акт відтворення в психологічному образі безкінечності і єдності абсолютного буття. Що, на вашу думку, являє собою цей «живий, творчий акт»?



20. Які міркування Г. Челпанова, покладені в основу праці «Мозок і душа», виводять на чільне місце категорію душі?

21. Чи поділяєте ви думку про те, що Г. Челпанов закріпив за собою статус творця «психологічної культури розмислів про душу»?

22. Прокоментуйте думку про те, що душа у Г. Челпанова стає осердям усіх піднятих проблем, в тому числі і педагогічних, позаяк «педагогічна думка – це втілення історії думки і духу, ідеалізована й романтизована рефлексія педагогічного процесу». Як ви розумієте поняття романтизована рефлексія педагогічного процесу.

23. «Посмію запевнити, що в сучасній експериментальній психології не існує таких методів дослідження, з допомогою яких можна було б ставити «діагнози», придатні для керівництва педагогічної ради. Викладачі, котрі пропонують свої експериментальні дослідження педагогічним радам для керівництва, помиляються і мимоволі уводять в оману інших». На якій підставі Г. Челпанов застерігає проти уніфікації експериментальних даних, вважаючи їх практичне застосування поспішним?

24. На думку Г. Челпанова, в освітньому процесі психологія має фігурувати передусім як вчення про душу, а демонстрації дослідів та експериментів для пояснення механізмів певних психічних процесів на уроках відводиться супровідна та ілюстративна функція. Чи поділяєте ви таку позицію?

25. Душа, згідно з Г. Челпановим, постає в ролі «ядра, що складає цілісність особистості» і містить у собі усі духовні стани, поєднуючи їх в єдине ціле, завдяки чому наше «Я» є тотожним і безперервним. У чому цінність такого підходу?

26. Проблеми сучасної йому освіти Г. Челпанов вбачає у фрагментації антропологічного досвіду, за якої особистість вивчається за окремими ознаками або явищами, як-от: увага, пам'ять, мислення, – в той час, як цим ознакам і явищам передусім існування цілого душевного життя, що власне і становить основу особистості, яка таким чином перетворюється на «атом», а ціле залишається осторонь. Наскільки актуальною є ця думка сьогодні?



ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. М. Грот виступив в ролі одного із опонентів на захисті дисертації

- a) О. Гілярова;
- b) О. Козлова;
- c) П. Юркевича;
- d) Г. Челпанова.

2. М. Грот народився у сім'ї:

- a) робітника;
- b) професора;
- c) лікаря.

3. У Київському університеті Святого Володимира М. Грот працював:

- a) з 1880 по 1883 рік.
- b) з 1879 по 1883 рік.
- c) з 1881 по 1885 рік.

4. Захист докторської дисертації «До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів» М. Грота відбувся:

- a) в Київському університеті Святого Володимира;
- b) Санкт-Петербурзького університету;
- c) Московському університеті;
- d) Новоросійському університеті.

5. Яку форму навчальних занять М. Грот успішно вводить в освітній процес:

- a) Лекцію;
- b) Семінар;
- c) Лабораторне заняття.

6. Першою оригінальною фундаментальною працею М. Грота стала:

- a) «Основи експериментальної психології»,



- б) магістерська дисертація «Психологія почувань в її історії і головних основах»;
- с) «Поняття про душу і психічну енергію в психології».

7. Трактуючи душевне життя к один із варіантів взаємодії організму з довколишнім середовищем, М. Грот найважливішим його механізмом називас:

- а) психічний оберт;
- б) метафізичну проблему особистості;
- с) емоційну сферу особистості.

8.Акцентуючи увагу на особливій психічній енергії, яка з найбільшою силою проявляється у сфері почуттів і з допомогою якої виражається сутність людини М. Грот будь-який психічний процес пов'язує з:

- а) логікою;
- б) афективністю;
- с) душевним життям.

9.М. Грот першим підтримав ідею Ланге:

- а) про потребу заснування психологічних лабораторій при університетах;
- б) про заснування гімназій;
- с) про розвиток логічних вчень.

10.На думку М. Грота, експериментальна психологія має справу не із субстанціями і явищами, а з:

- а) фактами психічного життя;
- б) фактами душевного життя;
- с) емпіричними даними.

11.Монодуалістичним принципом примирення матерії й сили у Грота постає:

- а) душа;
- б) воля;
- с) свобода.



12. Монодуалістичним принципом примирення духу й матерії у Грота постає:

- a) Бог, божественне;
- b) душа;
- c) воля;
- d) свобода.

13. Пантеїзм Джордано Бруно з його ідеєю світового суб'єкта у М.Грота екстраполюється у площину існування духовного начала у людині і приводить до проблеми:

- a) волі;
- b) свободи;
- c) душі;
- d) Бога.

14. Найважливішими джерелами педагогічних поглядів М. Грота є:

- a) ідея психічного оберту у контексті психології почувань та ускладнення психічної організації людини;
- b) трансформація поняття душі в поняття особистість шляхом експлікації її особистісних параметрів;
- c) екстраполяція ідеї світового суб'єкта у площину духовного існування людини та інтерпретація особистості з урахуванням не тільки тваринно-психічної індивідуальності, а поєднання її з божественною творчою силою;
- d) усі відповіді правильні.

15. Де розпочалася педагогічна діяльність Г. Челпанова?

- a) Санкт-Петербурзькому університеті;
- b) Московському університеті;
- c) Новоросійському університеті.
- d) Київському університеті Святого Володимира.

16. Виключити зайве. Учасники семінарію, створеного Г. Челпановим, обговорювали наступні питання:

- a) теоретичної та експериментальної психології;



- b) ролі психологічного та духовного чинників в людській історії;
- c) методологічні та світоглядні філософські проблеми;
- d) вчення Декарта про причинність та субстанційні основи світу;
- e) спінозівський психофізичний монізм;
- f) кантівську критичну філософію;
- g) космологічну проблематику.

17. Що має на увазі М. Поліванов, стверджуючи: «Тут Шпет сформувався як філософ. Тут народилися його перші, написані у студентські роки твори («Чи дасть відповідь Кант на сумніви Юма» і «Пам'ять в експериментальній психології»:

- a) лекції університетських наставників;
- b) психологічний семінарій;
- c) поїздки за кордон.

на: 18. Г. Челпанов, на відміну від І. Канта, концентрує увагу

- a) проблемах свідомості, психіки,
- b) ідеї про автономію внутрішнього душевного життя людини;
- c) логічному вченні.

19. Предметом гносеології Г. Челпанов вважає:

- a) апіорні елементи свідомості;
- b) творчість духа;
- c) психічні переживання.

20. Г. Челпанов розвінчує претензії матеріалізму на статус єдиної істинної наукової філософії у праці:

- a) «Мозок і душа»;
- b) «Про постановку викладання у середній школі»;
- c) «Чи має місце психологія у середній школі»;
- d) «Що треба знати педагогу з психології»;
- e) «Експериментальна психологія і школа».



21. Яку працю Г. Челпанова В. Зеньковський вважав її кращою у світовій літературі книгою критики метафізичного матеріалізму:

- a) «Мозок і душа»;
- b) «Чи має місце психологія у середній школі»;
- c) «Що треба знати педагогу з психології»;
- d) «Експериментальна психологія і школа».

22. Педагогічна позиція Г. Челпанова поставала як опозиційна поглядам відомого фахівця у галузі експериментальної психології, який захищав у психології дослідну й експериментальну платформу і був гарячим прихильником застосування її методів для вивчення дитини:

- a) О. Козлова;
- b) А. Нечаєва;
- c) В. Вундта;
- d) Г. Еббінгауза.

23. Поняття особистість у Г. Челпанова – це:

- a) вчення про надфізичну, надматеріальну природу людської душі;
- b) розширений образ Я, у якому воедино злиті уявлення про свій внутрішній світ з уявленнями про своє тіло;
- c) система необхідних формувальних впливів у процесі розвитку.

24. Виключити зайве. Особистісне становлення, згідно з Г. Челпановим, передбачає такі стадії:

- a) проєктивну,
- b) активну;
- c) об'єктивну;
- d) суб'єктивну.



ЛІТЕРАТУРА ДО II РОЗДІЛУ

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. Москва : Изд-во УРАО, 1998. 116 с.
2. Бреусенко-Кузнецов А. А. Пространство методологической проблематики истории отечественной психологии личности. *Вісник Національного технічного університету України КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 3. С. 52–56.
3. Валявко І. Історія кафедри філософії Університету св. Володимира в контексті європейської інтелектуальної традиції. *Українознавчий альманах*. 2014. № 17. С. 119–125.
4. Николай Яковлевич Грот в воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб., 1911.
5. Гадамер Х. Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
7. Головченко О. В. Концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти XIX ст. у працях П. Д. Юркевича та М. Я. Грота : монографія. Київ : МІУ, 2007. 150 с.
8. Головченко О. В. Основні положення метафізики М. Я. Грота. *Філософські обрії*. 2014. № 31. С. 41.
9. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. СПб. : тип. Имп. АН, 1879–1880. XIV, [2]. 569 с.
10. Грот Н. К вопросу об истинных задачах философии. *Философия и ее общие задачи* : сб. статей. СПб., 1904. С. 122–146.
11. Грот Н. Основания экспериментальной психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2009, Т. 2. № 3. С. 78–91.
12. Грот Н. Я. Жизненные задачи психологи. *Вопросы философии и психологи*. 1890. № 4. С. 143–144.



13. Грот Н. Я. Критика понятия прогресса. Ст. первак. Общие основания. *Вопросы философии и психологии*. Москва, 1898. Год. IX, кн. 45 (5). ноябрь–декабрь. С. 780–804.

14. Грот Н. Я. О душе в связи с современными учениями о силе: Опыт философского построения. Понятия души и психической энергии в психологии. Москва : ЛЕНАНД, 2016. 176 с.

15. Грот Н. Я. Что такое метафизика? *Вопросы философии и психологии*. 1890. № 2. С. 107–128.

16. Грот Н. Я. Джордано Бруно и пантеизм. Философский очерк. Одесса : Типография «Одесского вестника», 1885. Вип. II. 86 с.

17. Грот Н. Я. К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов. Лейпциг, 1882. XXVI. 349 с.

18. Грот Н. Я. Философия и ее общие задачи. Спб., 1904. 313 с.

19. Грот Я. К. По поводу школьной реформы: О необходимых элементах общего образования и воспитания : с присоединением статьи К. Я. Грота «К вопросу о национализации русской школы» / соч. Я. К. Грота. С.-Петербург : Тип. М-ва пут. сообщения т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1901. [6]. 42 с.

20. Демков М. И. Русская педагогика в главнейших её представителях. Опыт педагогической хрестоматии. Москва : Изд-во К. И. Тихомирова, 1915. 481 с.

21. Зеньковский В. История русской философии. Москва : Академический Проект. Раритет, 2001. 880 с.

22. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / ред. Е. В. Щедрина. *Вопросы психологии*. 1993. № 4 (сентябрь-октябрь). С. 5–20.

23. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев, Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1982. 703 с.

24. Каптерев С. Е. Понятие «личность» и теории личности в работах русских исследователей первой половины XX века. Н. Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2011. № 3. С. 45–48.

25. Клименченко С. Н. Н. Я. Грот о душе. *Вестник Мурманского государственного технологического университета. Философские науки*. Том 14. № 2. Мурманск : МГТУ, 2011. С. 292–



295.

26. Клименченко С. Н. Эволюция и развитие философских взглядов Н Я. Грота. *Вестник МГТУ*. Том 9. 2006. № 4. С. 556–561.

27. Кузьміна С. Л. Педагогічна спадщина київської академічної філософії ХІХ – початку ХХ ст.: капітал мертвий чи живий. *Ученые записки Таврического нац. ун-та имени В. И. Вернадского*. Сер. Проблемы педагогики средней и высшей школы. Том 26 (65). 2013. № 1. С. 29–43.

28. Левитин К. Е. Личностью не рождаются / отв. ред. В. В. Давыдов. Москва : Наука, 1990. 208 с.

29. Летцев В. М. «Вглубь и ввысь...» (к 150-летию со дня рождения Николая Яковлевича Грота). *Журнал практикующего психолога*. Вып. 9. 2003. С. 210–216.

30. Лопатин Л. М. Николай Яковлевич Грот. Философские характеристики и речи. Москва : ИЦ Academia, 1995. С. 207.

31. Лопатин Л. М. Понятие о душе по данным внутреннего опыта. Аксиомы философии. Москва : Директ-Медиа, 2011. 88 с.

32. Малинов А. В. Новые исследования об А. И. Введенском. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики*. 2012. Вып. 1 (36). С. 67–76.

33. Марцинковская Т. Д. Отчий дом психологов: история людей – история идей. Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов. *Сб. науч. материалов Всерос. науч.-практ. конф.*, Москва, 15 ноября 2016 г. / Альманах Научного архива Психологического института ; сост. науч. ред. отв. вып. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. Москва, 2016. Вып. 8. С. 61–69.

34. Матюшко Б. К. Особливості класифікації наук Миколи Грота. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія* : зб. наук. праць / ред. рада: В. П. Андрущенко (голова) ; Б. К. Матюшко. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 28 (41). С. 157–166.

35. Михалева А. Б. Проблема личности в концепции Н. Я. Грота : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11. Москва, 1999. 167 с.



36. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / пер. с англ. А. А. Громбаха. 3-е изд., испр. Москва : Совершенство, 1997. 316 с.
37. Наторп П. Философия как основа педагогики / пер. с нем., предисл. Г. Г. Шпета. Москва, 1910. 106 с.
38. Никольская А. А. А. П. Нечаев: жизненный и творческий путь. *Вопросы психологии*. 1997. № 2. С. 100–111.
39. Никольская А. А. Психолого-педагогические взгляды Г.И. Челпанова. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 36–42.
40. Общество классической филологии и педагогики. *Педагогическая мысль*. 1904. Вып. I L. С. 202–216.
41. Павлик Н. В. Почуттєво-моральна теорія людини у працях М. Я. Грота як теоретико-методологічна парадигма у вивченні проблеми морального розвитку особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. Київ : Політехніка, 2008. № 2 (23). С. 79–84.
42. Поливанов М. К. О судьбе Г. Г. Шпета. *Вопросы философии*. 1990. № 6. С. 160–164.
43. Протоколы заседания членов Киевского отделения Общества классической филологии и педагогики 28.09.1900 – 8.12.1904. *Державний архів міста Києва*. Ф. 16. Оп. 469. Спр. 172. Арк. 48–49.
44. Румянцева М. Ф. Русская версия неокантианства: к постановке проблемы. *Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки*. 2012. № 1. Т. 154. С. 130–140.
45. Рыбников Н. А. Психология как предмет преподавания в высшей дореволюционной школе. *Советская педагогика*. 1943. № 4. С. 42–49.
46. Серова О. Е. Современные общеметодологические тенденции в психологическом учении Г. И. Челпанова. Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов. *Сборник науч. материалов Всерос. науч.-практ. конф.* Москва, 15 ноября 2016 г. / Альманах Научного архива Психологического института ; сост. науч. ред. отв. вып. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. Москва, 2016. Вып. 8. С. 125–141.



47. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства. СПб, 1884. 204 с.

48. Сислюк Я. Г. Філософствування українських академічних філософів кінця XVIII – першої третини XX століття. *Вісник Львівської комерційної академії. Сер. Гуманітарні науки.* 2014. № 12. С. 212–224.

49. Соколов П. П. Н. Я. Грот как мыслитель. *Вопросы философии и психологии.* М., 1900. Год XI, кн. I (51). С. 74–100.

50. Сумарокова Л. Н. Проект реформы логики Николая Грота: 135 лет спустя. Одесса : Фенікс, 2017. 64 с.

51. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. С. 48–49.

52. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб. : Наука, 1995. С. 422–423.

53. Челпанов Г. И. Априоризм и эмпиризм. Философские исследования, обозрения и проч. / под ред. проф. Г. Челпанова. – Киев : Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1904. Вып. 3. Т. 1. С. 1–32.

54. Челпанов Г. И. Задачи современной психологии. *Вопросы философии и психологии.* 1909. Кн. 99 (IV). С. 285–308.

55. Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 5-е изд. Москва, 1912. 319 с.

56. Челпанов Г. И. Об отношении психологии к философии. *Вопросы философии и психологии.* 1907. Кн. 89 (IV). С. 309–323.

57. Челпанов Г. И. О постановке преподавания философской пропедевтики в средней школе. *Психология. Философия. Образование.* Москва : Московский Психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. С. 286–296.

58. Челпанов Г. И. О положении психологии в русских университетах. *Вопросы философии и психологии.* 1912. Кн. 114 (IV). С. 211–223.

59. Челпанов Г. И. Очерк современных учений о душе. *Вопросы философии и психологии.* 1900. Год XI, кн. II (52). С. 287–333.

60. Челпанов Г. И. Памяти проф. Н.Я. Грота. *Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей.* Спб., 1911. 444 с.

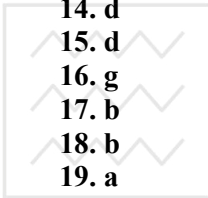


61. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. 528 с.
62. Челпанов Г. Учебник психологии : для гимназий и самообразования. Киев ; Одесса, 1906. 201 с.
63. Челпанов Г. И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение. *Психология. Философия. Образование.* Москва ; Воронеж, 1999. С. 12.
64. Челпанов Г. И. Что нужно знать педагогу из психологии? *Психология и школа* : сб. статей. Москва, 1912. С. 140–168.
65. Челпанов Г. И. Экспериментальная психология и школа. *Психология и школа* : сб. статей. Москва, 1912. С. 169–207.
66. Челпанов Г. И. Экспериментальная психология и школа. *Психология и школа* : сб. статей. Москва, 1912. С. 169–207.
67. Шебор О. А. Из юношеских лет Н. Я. Грота. *Воспоминания. Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей.* Спб. : Типография Министерства Путей Сообщения, 1911. XXV. С. VII–XXV.
68. Ярошевский М. Г. История психологи. 3-е изд., дораб. М. : Мысль, 1985. 575 с.



ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

- 1 d
2. b
3. a
4. a
5. b
6. b
7. a
8. b
9. a
10. b
11. a
12. a
13. c
14. d
15. d
16. g
17. b
18. b
19. a
20. a
21. a
22. b
23. b
24. c



Національний університет
водного господарства
та природокористування



РОЗДІЛ ІІІ РЕЛІГІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

3.1. Антропологічні орієнтири освітньої системи В. Зеньковського

На теренах української науки з кінця 80-х років ХХ ст. філософія освіти стає цариною різноманітних дослідницьких розвідок і дискусій, які закладають істотне підґрунтя створення нового педагогічного мислення. Адже глибина методологічних проблем педагогічної науки значною мірою обумовлена знеособленістю освітнього процесу, знецінення людини як основного об'єкта навчально-виховної діяльності. У цьому контексті відстежуються істотні тенденції до утвердження людиноцентричної освітньої концепції з перенесенням «центру діяльності на людину» (В. Кремень) з орієнтацією на суб'єкті навчального процесу й формування цілісної особистості учня та розвитку його індивідуальності.

У зв'язку з окресленими тенденціями постановка проблеми побудови цілісної людини та цілісності культури обумовлює підвищення ролі філософсько-релігійної антропології, базованій на культурно-історичній традиції вітчизняної культури та її спадковості. Адже становлення вітчизняної освіти в контексті сучасних соціальних трансформацій посилює інтерес до духовно-моральнісних витоків української культури, актуалізуючи затребуваність педагогічної традиції, базованій на релігійному православному досвіді. Саме у проблемному полі експлікації антропологічної домінанти сучасної педагогічної науки виникає потреба зверненості до педагогічно-антропологічного дискурсу творчості відомого вітчизняного вченого, представника української академічної професійної філософії кінця ХІХ – початку ХХ с. В. Зеньковського.

В. Зеньковський – творець філософсько-педагогічної системи, що передбачає гуманітарний синтез філософії, педагогіки, психології, історії, літературознавства, культурології та богослів'я. Властиво, що наукові розвідки творчості мислителя



здійснювались в основному у філософському контексті, залишаючи поза увагою значну педагогічну спадщину, яка в проблемному полі історико-педагогічних, педагогічно-антропологічних, психолого-педагогічних аксіологічно-педагогічних пошуків викликає неабиякий інтерес у сучасній освітній гуманістичній парадигмі. Зокрема, варто виокремити смислову багатовекторність педагогічних праць В. Зеньковського, що передбачає осмислення їх крізь призму цілої низки аспектів, зокрема: антропологічного підходу (А. Антоневиц, Т. Любан, Б. Ананьєв, Б. Гершунський, А. Огурцов), філософії освіти (О. Попова), історії педагогіки (Б. Бім-Бад, В. Перов, Є. Кідяшова), педагогічної аксіології (В. Сластьонін, Г. Чижакова), християнської психології (Б. Братусь, В. Летцев).

Окреслений аналітичний огляд засвідчує, що більшість філософських, психологічних, педагогічних та богословських досліджень спадщини мислителя здійснюється в контексті наукових розвідок російських вчених. Втім, серед сучасних вітчизняних науковців привертають увагу дослідження В. Летцева з осмисленням ролі феномена особистості у становленні та розвитку системи психологічних поглядів В. Зеньковського та В. Поди у площині висвітлення вихідних засад духовно-морального виховання крізь призму переосмислення педагогічних праць В. Зеньковського. Експлікація державницької, громадсько-політичної та культурно-освітньої діяльності в історичному аспекті здійснює В.Г. Кириченко, розкрито основні погляди вченого «на розвиток української державності, становлення та організацію української науки та освіти» і «його місце та роль у громадсько-політичному житті еміграції» [28, с. 4].

Втім, у сучасних наукових розвідках не набули достатнього обґрунтування нові педагогічні ідеї філософсько-педагогічної системи В. Зеньковського, вибудовані у проблемному полі концептуалізації цілісності особистості крізь призму антропологічних принципів «ієрархічної побудови душі», «свободи» та «індивідуальності». Саме окреслені антропологічні принципи педагогіки обумовлюють розуміння особливостей освітніх процесів у безпосередній залежності від природи та сутності людини, сформованих традицією православної культури.



У цьому дослідженні ставимо завдання здійснити експлікацію особливостей педагогічних пошуків В. Зеньковського та осмислити їх антропологічне підґрунтя у контексті аналітичного огляду його філософських, педагогічних та психологічних праць. У зв'язку з цим охарактеризуємо антропологічні принципи педагогіки: ієрархічної побудови душі, свободи та індивідуальності як визначальних в духовно-моральнісному розвитку особистості людини та визначимо роль філософсько-релігійного дискурсу вітчизняного вченого у становленні педагогічної антропології сучасної гуманітаристики.

1. Важливо підкреслити, що творча спадщина відомого вітчизняного вченого, філософа, педагога, богослова в часи марксистсько-ленінської ідеології була несправедливо витіснена з історії радянської педагогічної науки й редукувалась до рівня «релігійно-містичного» вчення, що фальсифікує об'єктивний науковий зміст. Адже В. Зеньковський належав до тієї групи творчої інтелігенції, яка детермінувала утвердження ціннісного виміру людської суб'єктивності й людиноцентрованої рефлексії як цілковито альтернативних для офіційних схем діалектичного та історичного матеріалізму. Його антропологічні ідеї постають істотним методологічним та світоглядним підґрунтям концептуалізації сучасної педагогіки та її гуманітаризації. Зважимо на думку В. Зінченка про те, що педагогічний процес повинен формуватись на принципах антропологічного підходу, який вибудовується на проблемі становлення цілісної особистості крізь призму людської душі. І саме в цьому контексті освітня діяльність повинна спрямовуватись саме на «цілеспрямований розвиток душі людини» [27, с. 11–32].

Варто зауважити, що значний вплив на формування світоглядних ідей В. Зеньковського мали філософські погляди В. Соловйова, Л. Лопатіна, Т. Светлова, творчість М. Гоголя та Ф. Достоєвського, які кардинально змінили матеріалістичне бачення мислителя, нав'язане натуралістичними підходами Д. Писарева та В. Белінського. Водночас особливе місце в житті майбутнього вченого відіграє Г. Челпанов, прививаючи інтерес до філософії, психології та філології. Адже після переходу на філологічний факультет Київського університету



ім. Св. Володимира ідейне становлення В. Зеньковського відбувається під впливом прослуханого курсу лекцій Г. Челпанова, під керівництвом якого було написано наукову працю «Сучасний стан психофізичної проблеми». А зароджене зацікавлення психологією обумовило написання магістерської дисертації «Проблема психічної причинності». Саме під впливом челпанівської критики натуралістичних тенденцій у психології В. Зеньковський переосмислює еволюціоністські засади психології й здійснює обґрунтування специфіки психічного життя, яке не зводиться лише до фізіології, позаяк виступає самостійним видом буття. Зокрема відомий російський філософ кінця XIX-початку XX ст. Е. Радлов у «Нарисах історії російської філософії» дає надзвичайно високу оцінку дослідженню В. Зеньковського, редукуючи його до єдиної на той час можливості спасти психологію «від механічного і атомістичних поглядів, до яких неминуче призводить однобічний розгляд змісту душевного життя» [42, с. 68].

У 1912 році В. Зеньковський стає доцентом Київського університету, а згодом після захисту дисертації – професором кафедри філософії й організатором Київського релігійного товариства. Водночас викладає низку дисциплін в Київському Фребелівському педагогічному інституті, який згодом очолює, у чоловічій гімназії, вечірніх жіночих курсах, що значною мірою розкрило його як талановитого вченого, здібного педагога та організатора.

Намагання представниками передових інтелектуальних кіл відстояти в тогочасних умовах партійно-ідеологічного моноліту ідейно-світоглядну рефлексію особистісної свободи, творчості й збереження власного життєвого світу призводило з боку тоталітарної держави до їх переслідувань, репресій та еміграційних явищ. З окреслених причин діяльність В. Зеньковського поставала ворожою та антисоціалістичною, а тому в 1919 році він змушений був виїхати до Югославії, а згодом – до Праги та Парижа. Під час еміграції вчений працює в Белградському університеті та православному богословському університеті Парижа.



Протягом всього життя В. Зеньковський продовжує всесторонньо досліджувати челпанівське розуміння єдності душевного життя, що врешті призводить до формування засадничого принципу його філософсько-антропологічних поглядів, що лягли в основу педагогічного дискурсу, а саме – принципу «органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності» [10, с. 807].

Особливу увагу привертає те, що В. Зеньковський розробив цілісну філософсько-педагогічну систему й, продовжуючи людиномірну педагогічну традицію К. Ушинського, М. Пирогова та П. Юркевича, здійснив вагомий вклад у становлення педагогічної антропології. Важливо, що з 1860 року педагогічна антропологія як самостійна сфера гуманітарного (філософського, педагогічного) знання виникає в Німеччині завдяки К. Шмідту та його школі, а на теренах вітчизняної культури вибудовується крізь призму концептуалізації педагогіки як прикладної антропології К. Ушинського. Варто зауважити, що саме К. Ушинський надає терміну «педагогічна антропологія» понятійно-категорійного статусу та вперше вводить його в наукову площину.

Прикметно, що саме К. Ушинський зумів гідно оцінити доробок М. Пирогова, котрий пов'язав воєдино питання освіти та «з найбільшими питаннями людського духу». Відомий хірург, анатом, педагог, М. Пирогов основне питання життя та освіти вбачав у реалізації завдання «бути людиною», яка піднімається на рівень як філософської, так і педагогічної проблеми, а тому ні в якому разі не повинно замінюватися завданнями тимчасового та утилітарного характеру. А відтак, сутнісний зміст педагогічної антропології необхідно наповнювати головним питанням педагогіки, а саме – навчити людину бути людиною та посиленням акцентів на проблемах сенсу людського існування в світі. У цьому контексті антропологічний підхід в педагогічній діяльності, визначаючи фундаментальні засади особистісного становлення та її глибинних властивостей, передбачає насамперед спрямованість на «внутрішню людину» [40, с. 29–51].

З урахуванням таких тенденцій становлення післяреволюційної педагогіки В. Зеньковський розглядає в трьох напрямках: натуралістичному (радянська педагогічна наука),



ідеалістичному (С. Гессен) та релігійному (В. Зеньковський, прот. С. Четвериков, Л. Зандер, о. Н. Афанасьєв та ін.) [18]. Завдання релігійно-педагогічного напрямку, на думку вченого, полягає в подоланні натуралізму й усвідомлення гріховної природи людини, метафізичного осмислення боротьби сил добра і зла, їх впливи на людську душу та «живого і безпосереднього сприйняття образу Божого в людині як справжньої і дійсної реальності» [41, с. 117].

У зв'язку з такими релігійно-філософськими засадами педагогічної антропології основою людського існування, на думку мислителя, повинно виступати духовне життя, формування якого розпочинається з дитячого віку. Духовне становлення дитини підпорядковується ритму духовного розвитку у відповідності до якого набувають значних трансформацій завдання виховних процесів, спрямованих на фундацію благодатних начал особистості. Саме тому В. Зеньковський особливу увагу приділяє питанням особливостей функціонування духовного життя в різних вікових станах дитини з акцентацією на проблемі формування тілесно-душевно-духовної цілісності людини.

Саме душа, на думку мислителя, постає основним об'єктом педагогічного впливу. Адже перед педагогом стоїть вагоме завдання виявлення потаємних сил душі, які, на відміну від яскравого прояву творчої оригінальності душевного життя (феномен обдарованих дітей), постають прихованими, потенційними, неоприявленними (феномен неяскових, сірих, ординарних натур). Окреслений процес виходить за межі раціонально-логічної аналітичної діяльності, а потребує розвитку педагогічного чуття, «актів містичного інтуїтивного пізнання», «живого переживання», любові, «віри в душі педагога», «натхнення» тощо.

В ієрархічній будові душі вчений заперечував гармонійність розвитку, унеможливаючи рівноцінність перебігу психічних процесів розуму, почуттів, волі та обґрунтовуючи їх нерівномірність та неоднорідність. Душа для В. Зеньковського існує в статусі центру психічного життя, живої організуючої сили душевного розвитку, що забезпечує цілісну єдність психічних процесів. У такому контексті заперечується зведення душі до сукупності функцій та їх суми, позаяк це «організм, цілісна і жива



єдність» [10, с. 731], яка «живе і проходить різні фази свого життя» [10, с. 738]. Особливий наголос поставлено на цілісності душі, розмаїття психічних процесів якої акумулюється в цілісну єдність, що уподібнюється єдиному організму.

Для характеристики особливостей душевного життя застосовується ієрархічний підхід, оскільки душа як організуюча цілісність передбачає наявність різноманітних, незведених, але ієрархічно взаємопов'язаних сфер. Вчений аналізує різні види ієрархічних взаємовідносин: логічного (співвідношення основних та похідних понять), онтологічного (наявність різних сфер буття), органічного (співвідношення більш важливих та менш важливих органів організму), аксіологічного (співвідношення етичних, естетичних та релігійних цінностей). Особливого значення в окреслених ієрархічних видах він надає онтологічному та органічному. Властиво, що душа розглядається крізь призму традиційного розуміння взаємодії трьох сфер: емоційної, інтелектуальної та вольової. Особлива роль належить емоційному пласту душі як реальної основи, що визначає зміст почуттів. Саме вона в міру визначення ритмічності людського буття є визначальною, центральною, основною, адже ієрархічність душі представлена так, що залежними від емоційної сфери перебувають сфери ума та волі.

Подібно до Джеймса В. Зеньковський до емоційної сфери відносить інстинкти, потяги, нахили, акцентуючи при цьому, що справжній інтерес викликають не так почуття, як переживання або ж «почуття як розкриття життя душі» [10, с. 739]. Незважаючи на те, що в онтологічній ієрархії емоційна сфера поступається інтелектуальній та вольовій, центр душі становить саме емоційна сфера, забезпечуючи творчість мислення та активність волі. У цьому сенсі В. Зеньковський стверджує: «... як серце є орган, без якого завмирає життя організму..., так і в конституюванні душі емоційна сфера визначає основний тон життя, здоров'я або хвороба емоційної сфери визначає функціонування інших сфер душі» [10, с. 742].

Натомість означений підхід передбачає емоційну сферу як психічну базу повноцінного функціонування ума та волі й перевагу емоційної сфери в особистісному бутті, «чим зовсім не



применшується ні непохідність, ні високе призначення інших психічних функцій» [10, с. 746–747].

Так, мисленнева діяльність під впливом почуттів досягає рівня творчості і зацікавленості, або навпаки може ставати поверхневою і байдужою. Тобто робота інтелекту значною мірою обумовлена здоров'ям емоційного життя. Водночас і вольова сфера як істотне джерело активності передбачає прийняття рішення, визначає план дій та регулювання їх виконання, базуючись на актах емоційної сфери душі. Зокрема, мислитель зауважує, що у підлітків слабкість волі, що призводить до зниження активності, пояснюється хворобливістю саме емоційної сфери, зокрема – байдужістю в зрізі негативного емоційного відношення. Тоді як формування позитивного емоційного відношення крізь призму цікавих завдань, нових ідей повністю здатні змінити людину. У зв'язку з цим В. Зеньковський закликає зацікавити таких підлітків привабливою і дорогою їм метою: «запаліть їх почуття – і ви не визнаєте в'ялих та лінивих людей» [10, с. 741].

Водночас в розумінні людини як тілесно-душевно-духовної істоти, у якій дух виступає основним центром її буття, емоційна сфера також наближається до духовної. Мова йде про вищі духовні почуття, коли психічне постає провідником духовних процесів, адже духовна сфера пронизує світ душевних процесів особистості.

Варто зауважити, що для В. Зеньковського саме проблема особистості поставала ключовою ланкою його філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних, літературознавчих та богословських інтересів.

Християнська педагогіка, згідно з поглядами вченого вибудовується на ієрархічному співвідношенні емпіричного та духовного вимірів людського життя, що постає домінантою корелятивної узгодженості православної антропології і педагогіки, позаяк «розвиток емпіричного складової особистості є справжньою і реальною, але не відносною цінністю, але все-таки відносною (в силу інструментальності своєї функції) цінністю, а розвиток духовної сфери постає їй співвідносною, але не відносною цінністю» [17, с. 132].



Властиво, що В. Зеньковському вдалося крізь призму синтезу наукових та релігійних знань про людину проникнути в глибинну сутність педагогічних явищ, й виявити роль психології, філософії та богослів'я для процесів навчання і виховання. У цьому контексті мислитель особливу увагу приділяє феномену свободи як основної характеристики людського існування та її закоріненості в душевних процесах, відірваність від яких зумовлює спотворення людської природи. Саме тому навчання та виховання спрямовується на душу людини, а тлумачення душі вибудовується на ґрунті православної релігійної традиції. Варто пригадати, що К. Ушинський також вважав віру найвагомішою потребою для індивіда, позаяк «... людині одними знаннями не прожити, а тому віра потрібна їй як доповнення знань» [47, с. 356]. У радянські часи погляди К. Ушинського неправомірно тлумачились в матеріалістично-атеїстичному контексті як співзвучні французькому Просвітництву. А тому в його творах релігійні аспекти або коригуються, або вилучаються. Так, у збірниках праць вченого, виданих Академією педагогічних наук 1948–1950 рр. у шостому томі зазначається: «Перевидаючи книгу К. Ушинського редакція вилучила з неї: а) низку релігійних ілюстрацій до біблійних розповідей і церковних свят, а також низку релігійних статей, б) добавлень в кінці книги у вигляді молитов та церковнослов'янських текстів для читання» (47, с. 7).

Щодо принципу свободи В. Зеньковського, то він набував витлумачення крізь призму біблійної антропології з іманентною для мислителя ідеєю «православно-універсалізму» [44] та утвердженням релігійні засад творення та гріхопадіння

Для мислителя роль свободи є надзвичайно важливою, позаяк вона зумовлює створення сприятливих умов для реалізації внутрішніх потенційних сил душевного розвитку особистості. Адже всілякі зовнішні програми, далекі від інтересів дітей, є не тільки помилковими і непродуктивними, а постають «справжнім злочином», оскільки «для дитячого розуму не має одноподібного розвитку..., для кожного свій шлях і своя логіка» [13, с. 337]. Нав'язування знань, далеких від індивідуальних запитів, здібностей та нахилів, можуть зруйнувати творчі імпульси душі й призвести до втрати допитливості і креативного нестандартного



мислення. Водночас В. Зеньковський заперечує існування повної свободи у педагогічному процесі, що обов'язково має включати елемент примусовості, досить тонкого і делікатного втручання у формування душі дитини. Особливо це стосується засвоєння загальнолюдських (універсальних) досягнень культури, з метою допомогти дитині «засвоїти попередні напрацювання людства, не повторювати, а продовжувати їх» [13, с. 345], і здійснити правильний вибір, щоб надати можливість «власними силами піднятися до відомої висоти, а де потрібно втрутитися і зберегти душу від непотрібного і шкідливого» [13, с. 348).

Вчений наголошує на складності й болючості питання свободи у площині його зв'язку з темою зла в людині. А відтак, надзвичайно проблематичним постає поєднання, з одного боку, – збереження оригінального і творчого ядра особистісного розвитку, а з другого, – запобігання негативних умов душевного становлення. Адже свобода в душі є реальністю заданою та можливісною, а тому її здобуття виступає вагомими завданням для кожної людини. Тільки Бог володіє справжньою свободою. А формування цілісної особистості уможлиблюється тільки шляхом осмислення феномена свободи у метафізичних підвалинах й усвідомлення ролі педагогічної діяльності у цих процесах. У цьому контексті становлення свободи постає як «система долучення до істини», «таємниця», що виходить за межі одного лише внутрішнього саморегулювання. Адже творче розкриття свободи уможлиблюється «тільки при житті в Бозі», а поза цим постає «не творчою силою, а навпаки – джерелом хаосу і безплідної претензійності» в межах якої реалізується гріховне життя [16, с. 235].

Обґрунтовуючи хибність підходів природної еволюції живих істот та її неспроможність пояснення проблем психічної еволюції, В. Зеньковський відстоює креаціонізм християнського віровчення про походження людини. А звідси – ідея містичного обґрунтування «єдиносутності людства», що передбачає поєднання особистості з усіма людьми. Водночас у проблемному полі акту творення відбувається розрізнення в людині внутрішньої людини як «образу Божого», який даний, і «подобія Божого», яке задане, що разом становлять сутнісну царину особистості та



людини тілесної як зовнішньої і «емпіричної». У цьому сенсі ідея обожнення становить осердя моральнісного християнського вчення уподібнення Богу, завдяки досягнення «theosis». В людині поєднується дві природи – божественна та людська, синтез «справжньої внутрішньої людини» та «емпіричної людини», які нерозривно поєднані, але і не злиті. Водночас наголошується на наявності двох онтологічних центрів людини як носія свободи: глибинного Я, як образу Божого, що має істинний дар свободи і добра та центру «гріхопадіння» як «джерела наших падінь», провідника «темних променів» [41, с. 115–148], руйнівних метаморфоз особистості, коли «енергія злих рухів підкріплюється за рахунок добрих та світлих рухів» [41, с. 143].

У цьому сенсі феномен свободи у його взаємозв'язку зі свободою постає найскладнішою метафізичною проблемою. Зло витлумачується в площині відходу від Бога в результаті гріхопадіння, набираючи оприявлення крізь призму таких явищ як: воля до зла, свідоме виправдання зла, творче натхнення злом тощо. Зло у цьому контексті займає проміжне місце між метафізичною та емпіричною сферами і постає «метемпіричною силою», яка закорінена в душі й пов'язана з вибором людини. Саме тому свобода є джерелом як добра, так і зла, і «корінь» зла полягає в свободі людини» [41, с. 141]. Наявність двох протилежних динамічних центрів призводить до внутрішньої напруженої боротьби в людині, набуваючи особливого загострення в ситуації вибору. А відтак, знову зростає роль педагога та його ролі в особистісному становленні, зокрема допомогти подолати низьке, негативне й наблизитися до світу добра і справжньої свободи. Шляхом релігійного виховання забезпечується зв'язок свободи і добра, формування свободи як джерела творчості і добра, преображення внутрішньої людини й подолання гріха, який «живе в людині, має свій діючий центр, онтологічно, звичайно «вторинний», але, що ще важливіше – паразитуючий на світлій сутності людини» [41, с. 143]. Все зазначене засвідчує, що у творчості В. Зеньковського свобода не дана, а тільки задана, а тому її становлення та розвиток в напрямку добра постає одним з найважливіших завдань в педагогічній діяльності.



В. Зеньковський активно втілює антропологічний принцип у сферу педагогічного знання. Він постає критиком натуралістичних підходів в педагогіці й обґрунтовує необхідність в теорії та практиці освітнього процесу орієнтації не на нагромадження знань, а на формування духовного підґрунтя особистості. На його думку, у методиці викладання окремих предметів не надається належна увага православної педагогіці, адже для вченого поступ православної культури здійснюється у нерозривному зв'язку з освітою та пріоритетністю моральнісного начала в розвитку особистості. Адже з кінця X ст до XVII ст. освітній простір Русі реалізується через діяльність релігійних шкіл та училищ з вимогами тісної взаємодії церковного життя зі змістом освіти, що відіграло вагомую роль у становленні феномену православної педагогічної культури з домінантою «пріоритету релігійно-моральнісного виховання над навчанням» [42, с. 93]. Питання навчання і особистісного розвитку учнів здійснювалися на основі Святого Письма та святоотцівської літератури. Тому В. Зеньковський освітню діяльність пов'язує з релігією, з особливостями історичного життя народу, святоотцівською традицією, агіографією та переданнями.

А відтак, осмислюючи індивідуальність через загальні прояви психічного життя у психології, він намагається у педагогічній сфері пов'язати феномен індивідуальності з душевним життям людини. Адже індивідуальність постає живою і творчою силою, яка «визначає психічний розвиток особистості» й «педагог уже рахується не з індивідуальним, а з індивідуальністю, не з окремими її проявами, а з нею самою як реальною основою наявних і можливих особливостей» [13, с. 817]. У цьому смисловому полі особливе місце в антропологічно-педагогічній системі В. Зеньковського займає важливий антропологічний принцип «індивідуальності в педагогіці», який постає визначальним в духовно-моральнісному розвитку людини й набуває свого теоретичного обґрунтування у статті «Принцип індивідуальності в психології та педагогіці».

Вітчизняний мислитель, на основі аналізу педагогічного та психологічного витлумачення індивідуальності підходить до обґрунтування християнського розуміння особистості, без якого,



на його думку, не може ефективно функціонувати будь-яка педагогічна система. Він намагається віднайти принцип індивідуальності, який повинен бути «педагогічно змістовним» і мати «реальне значення» [13, с. 819], виступаючи визначальним принципом педагогіки, тоді як принцип універсалізму по відношенню до нього знаходиться у підпорядкованому статусі. Відштовхуючись від дискусії між Аристотелем та Платоном щодо співвідношення індивідуального та загального, вчений наголошує на шкідливості отождошення індивідуального та індивідуальності і їх підміні. Індивідуальне в окресленій праці витлумачується в сенсі вихідного начала індивідуальності. Адже, на думку вченого, тільки за межами загального уможливується наближення до таємничості індивідуального як основи індивідуальності. А інтерес до загальнолюдського у формуванні особистості передбачає становлення одноподібного, загального і повторного в душі, а тому гуманістичний універсалізм, утверджуючи «людину загальною», зберігає індивідуальне, але не залишає місця для індивідуальності.

В. Зеньковський переконаний, що в психології відсутнє чітке розрізнення індивідуального та індивідуальності. Адже психологія вибудовує свої погляди на індивідуальність на натуралістичних підходах, зокрема психічних процесах, детермінованих тілесно, не враховуючи метафізичну сутність її природи. Тому надзвичайно важливо в педагогіці визначити співвідношення індивідуальності та індивідуального й виявити місце загального в індивідуальності. А відтак, істотним завданням постає забезпечення примирення універсалізму та індивідуалізму, однак, не нівелюючи індивідуальне й запобігаючи становленню егоцентричних та негативно-руйнівних проявів.

Вчений застерігає, що педагогіка, сформована на універсалістських засадах, неспроможна пробудити творче начало й розвиток «живої творчості» в дітях, позаяк варто орієнтуватись «не на індивідуалізацію виховання, а виховання індивідуальності» [13, с. 818]. Орієнтація на загальне, стандартне в педагогіці унеможливує усвідомлення індивідуальності та особистості, адже цінним постає не індивідуальне, а наявність в ньому суспільного ідеалу. Педагогічна наука, зосереджуючись на



індивідуальному у контексті врахування «суми індивідуальних відмінностей» [13, с. 817], «наявних індивідуальних особливостей, обдарованості, нахилів» не може піднятися до вимог самого життя, оскільки вимагає реалізації цієї оригінальності та креативності, які не завжди можуть проявити всі діти. А відтак, В. Зеньковський піднімає вагому проблему відсутності оприявленої оригінальності, безбарвних ординарних натур, з відсутністю яскравого. І в цьому сенсі завданням педагога має стати допомога «розкритися самій індивідуальності у всій повності її дозрілих та ще дрімлючих сил» [13, с. 817]. Мова йде про «індивідуалізацію педагогічного впливу» і його спрямованості на те, що «викристалізувалось в душі у помітну індивідуальну рису» [13, с. 817]. Адже є діти з початковими проявами індивідуальності. Це підтверджує, що індивідуальність не дана, а задана, а тому розкриття індивідуальності – завдання безкінечне, яке в умовах реального життя не може бути виконаним. Увага акцентується на закладених в індивідуальності силах, розкриття яких уможливується в «перспективах безсмертя» [13, с. 819]. І тут необхідним постає педагогічне чуття, інтуїтивне пізнання, жива творчість, що долає будь-який шаблонний підхід.

Властиво, що античний філософ Аристотель наголошує на значимості в у складі душі як загального, так і особливого. У В. Зеньковського також в структурі індивідуальності відстежується поєднання загального та індивідуального. Індивідуальність пізнається через загальне, а приховане розкривається через індивідуальне у повноті усіх сил та задатків, виступаючи формою реалізації і проявленням індивідуальності. Тому індивідуальність витлумачується як істотний принцип душі, реальний центр, її організуюча сила.

Водночас В. Зеньковський розрізняє два способи пізнання індивідуального в душі: негативного та позитивного. Так, негативне пізнання відбувається шляхом спостереження загальних виявів психічного життя різних дітей, на ґрунті чого уможливується споглядання своєрідного. Такий підхід застосовується для пізнання творчих, неординарних натур крізь призму виокремлення індивідуального як відсутності загального, виступаючи важливою складовою педагогічного досвіду. Втім є



діти, своєрідність яких складає не сутність душі, а периферію, оскільки індивідуальне не виступає в якості сили, й «не відчувається нами як центр психічного буття» [13, с. 824]. Саме тому такі діти тільки зовні видаються неясковими.

Виникає вагома потреба формування нового педагогічного досвіду, вибудованого на засадах позитивного знання, доміную якого становить любов. У цьому сенсі вчений стверджує: «... якщо вдалося б полюбити... тих, до кого ми постаємо в педагогічному відношенні, ми би зрозуміли ширше і глибше все багатство, всю дійсність індивідуальності» [13, с. 826]. Саме любов може виявити неординарний зміст душевного розвитку тих натур, які виходять за межі уявлення про моральний чи суспільний ідеал. І окреслений підхід доповнює психічне споглядання глибинними переживаннями у її ірраціональній смислотворчості. І такі спроби «відчутти реальні творчі сили дитини» [14, с. 828] і є шляхом позитивного пізнання індивідуальності й наближення до своєрідності іншої душі. Обґрунтування позитивного знання індивідуальності засвідчує потребу відновлення втраченого зв'язку педагогічної науки з традицією православної культури, позаяк «потрібно повернутися до справжньої антропології, яка розглядає духовне життя як основу особистісної цілісності, пояснює людину в єдності розсудкових суджень, почуття, інтуїції, прозорливості» [43, с. 30].

Таким чином, філософія освіти, формуючись на вихідних теоретико-методологічних людиноорієнтованих та філософсько-релігійних уявленнях, виступає як загальнолюдська проблема, яка виходить за межі професійно-педагогічного дискурсу. У цьому контексті педагогічно-антропологічні погляди В. Зеньковського вибудовані на ідеях православної педагогіки передбачають нерозривність взаємообумовленості навчального процесу з потребами духовно-морального становлення індивіда.

Саме душа як вагомий об'єкт педагогічного впливу постає вихідним началом обґрунтування засадничих принципів у філософсько-педагогічній системі вченого, зокрема «принципу єдності душевного життя», «принципу ієрархії», «принципу індивідуальності», «принципу свободи». Обґрунтовані вченим антропологічні принципи як основні принципи педагогіки



передбачають наближення християнського вчення про людину, базованого на біблійній антропології та святоотцівського богосл'я до сучасної наукової, філософської та педагогічної думки. У цій смисловій площині індивідуальність виступає творчою силою, яка надає особистісну неповторність і своєрідність, позаяк орієнтація тільки на психічні та фізіологічні прояви людського буття унеможливило реалізацію прихованих імпульсів душі. А новий досвід позитивного педагогічного знання крізь призму ірраціональних виявів феномена любові і його проникнення в таємничість особистості вносить істотний внесок в загальну систему світорозуміння, доповнюючи зміст світоглядно-філософського та педагогічного вчення.

3.2. Релігійно-антропологічний дискурс духовного виховання

Педагогічна діяльність В. Зеньковського реалізується у практичному, теоретичному та організаційному аспектах. Він є автором цілої низки педагогічних праць («Проблеми виховання у світлі християнської антропології», «Принцип індивідуальності в психології та педагогіці», «Російська педагогіка в ХХ ст.», «Апологетика», «Соціальне виховання, його завдання та шляхи», «Про педагогічний інтелектуалізм», «Психологія дитинства», «Педагогіка та психологія» та ін.), написаних під час довголітньої викладацької практики у вищих навчальних закладах України, Франції та Чехословаччини. Початок педагогічної кар'єри мислителя позначений особливою увагою до поглядів Г. Челпанова, послідовником і репрезентатором якого він заявив про себе у Київському університеті. У полі зору дослідника також психоаналіз З. Фрейда, феноменологія Гуссерля, новітні антропологічні розвідки, проте справою усього життя стали дослідження у сфері дитячої та юнацької педагогіки і психології. Навіть у магістерській дисертації «Проблема психічної причинності», написаній під впливом ідей неокантіанства, потенційно містяться «усі принципи його майбутньої релігійної метафізики, а також педагогіки і психології» [7, с. 264–270]. Важливим фактом біографії мислителя є те, що невдовзі після



закінчення університету його призначили директором Київського інституту дошкільного виховання. За слушним зауваженням В. Летцева, «значимість ідей В. Зеньковського полягає в тому, що у поле його зору потрапляють усі факти і явища (наукові, історичні, культурологічні, релігійні), які стосуються проблем виховання. Значить, він постає за збереження і розвиток, за спадкоємність прогресивних традицій в історії і теорії педагогіки» [43, с. 61]. Аналізуючи шляхи духовно-морального виховання людини, В. М. Кларін та В. М. Петров чільне місце відводять релігійно-педагогічним поглядам В. Зеньковського [29, с.179]. Дослідники педагогічної спадщини одностайні в тому, що проблема духовно-морального виховання з особливою гостротою постає у переломні моменти людської історії. І якщо вічні поняття моральності і духовності не прописати у виховних проектах суспільства, то воно приречене на культурну і моральну деформацію.

Ця думка наскрізно пронизує еміграційний період діяльності мислителя. Він редагує журнали «Релігійно-педагогічний бюлетень» та «Питання релігійного виховання та освіти», організовує цілу низку з'їздів з педагогіки, які присвячені питанням дошкільного виховання (1927 р.), позашкільної освіти (1928 р.), виховання шкільної молоді (1929 р.) тощо., стає одним з основоположників Російського богословського інституту імені преподобного Сергія Радонезького в Парижі (займає посаду завідувача кафедри філософії), є головою Педагогічного бюро у справах зарубіжної руської церкви в Празі.

Зусиллями В. Зеньковського центрами становлення релігійно-педагогічних та філософсько-педагогічних пошуків стають Православний богословський інститут в Парижі та Свято-Володимирівська академія Нью-Йорка. Співпрацюючи з такими релігійними педагогами як Н. Афанасьєв, Л. Зандер, К. Єльчанинов та ін., В. Зеньковський реалізує ідею створення та організації діяльності Релігійно-педагогічного Кабінету при Богословському православному інституті. Педагогічна та філософська діяльність В. Зеньковського мала вагомий вплив на розвиток інтелектуального життя емігрантів та формування потужного науково-освітнього потенціалу для забезпечення соціального та педагогічного захисту юного покоління. На з'їзді з педагогіки (Афіни 1928 р.)



представників Православних Церков та світового комітету УМСА, присвяченому питанням співпраці з проблем релігійного виховання молоді було прийнято низку резолюцій щодо вироблення шляхів та методів посилення релігійних інтересів молоді. У цьому контексті зосереджується увага на поглиблення духовного життя крізь призму створення релігійних груп та братств; проведення читань, дискусій та поширення літератури апологетичного змісту; сприяння поглибленню міжособистісних зв'язків на релігійному ґрунті шляхом організації з'їздів, таборів та паломництва святими місцями. Програма окресленої роботи передбачає все те, що «є цінним та необхідним, щоб православна молодь зміцнювала свою вірність Церкві» [22, с. 122].

Не можна оминати також увагою значного впливу на освітньо-виховне середовище емігрантів творчості таких відомих філософів та діячів православної церкви як М. Бердяєв, С. Булгаков, С. Франк та ін., котрі зробили важливий внесок у становлення виховної практики та роботи з молоддю на теренах Західної Європи.

Прикметно, що формування педагогічної діяльності в еміграції, яке набувало своєї теоретичної та практичної реалізації під впливом відповідної історико-культурної і соціально-політичної ситуації Є. Осовський ділить на три основних етапи:

- 1917–1930 рр. – припадає на «першу хвилю» еміграції й характеризується відносною стабільністю освітнього та наукового життя;

- 1930–1941 рр. – пов'язаний з «другою хвилею» еміграції вчених, значним скороченням чисельності учнів в навчальних закладах та кризою суспільно-педагогічного руху в цілому;

- Воєнний та післявоєнний період – проявляється через «різке скорочення національно-освітнього простору та переорієнтацію більшості вчених на наукове життя у країнах проживання» (38, с. 10).

Важливо зауважити, що вивчення життя в умовах еміграції дало можливість В. Зеньковському розкрити негативні тенденції особистісного становлення дітей, що є наслідком всебічного руйнівного тиску: фізичного (підрив фізичного здоров'я та нервові розлади), соціального (відсутність нормальних матеріальних умов



та низький рівень благоустрою), національного (втрата національної ідентичності та формування в умовах іншої культури), економічного (використання дитячої праці в промисловості). Саме такий тотальний тиск стає детермінантою трансформації духовного рівня молодого покоління й формування утилітарних світоглядних орієнтирів, що проявляється в абсолютизації сили грошей та їх ролі в людській життєдіяльності. А звідси – феномен духовного витіснення на периферію, позаяк істотними рисами нового покоління стають матеріальні пріоритети, безкультур'я та потяг до розваг і задоволень. І хоча мислитель не заперечує ролі розваг (кінематографу, танців, спорту та ін.), усе ж він ставить питання щодо розумного ставлення до них, вважаючи їх одним із способів впливу через зовнішнє на внутрішній світ дитини. У праці «Проблема шкільного виховання в еміграції» В. Зеньковський основне завдання виховного процесу вбачає в тому, щоб «допомогти молоді віднайти самих себе, оволодіти тими силами, якими наділений наш час, надихнути тим ідеалом, в ім'я якого потрібно змінювати життя» [15, с. 171]. На думку В. Зеньковського, відсутність Батьківщини, традиційної культури, звичного побуту може стати причиною слабкості душі та її роздвоєння, що проявляється у відриві від рідної культури та відчутті невикоріненості у чужій. А тому вихід з означеної ситуації вчений вбачає в релігійному вихованні й особистісному становленні на вихідних принципах релігійно-моральної православної традиції. Пріоритет ціннісного аспекту виховання та освіти у нього виступає діаметральною протилежністю раціоналістичним та прагматичним тенденціям часу, проголошуючи основною цінністю людську особистість. Водночас виняткового значення набувають надіндивідуальні та наднаціональні цінності – Бога, Свободи, Соборності, Добра тощо. Піднімаючи питання ролі та місця релігії в освіті та вихованні, вчений наголошує на побудові нових відносин та нових пріоритетів, позаяк для «продуктивного впливу на молодь потрібне повернення до життя, побудоване на релігійних началах», а «всередині сучасної культури повинні виокремитися острівці християнської культури – у сенсі повернення до християнської



цілісності життя, що поєднує свободу і вірність церкви, творчий дух і здоровий традиціоналізм» [21, с. 88].

В умовах зовнішньої співпраці з протестантськими та католицькими зарубіжними міжнародними організаціями, В. Зеньковський підкреслює потребу збереження внутрішньої освітньої та виховної позицій, дотримання православної християнської традиції (православних таїнств та свят, підбір православного педагогічного персоналу, вивчення православної літератури тощо). Зокрема, питання релігійно орієнтованого виховання дітей і підлітків та розробки нових форм і методів позашкільної релігійно-педагогічної діяльності піднімається на Першій релігійно-педагогічній нараді в Парижі (6–9 вересня 1927 р.). Розглядаючи вплив релігійно-філософської діяльності В. Зеньковського на концепцію релігійного виховання, Кірдяшов акцентує увагу на таких її основних позиціях:

- релігійна школа має виступати не підготовкою до життя, а самим життям;
- викладання повинно зводитись не до теоретичного вивчення, а релігійного досвіду;
- уроки мають ґрунтуватися не на пасивному сприйнятті готового матеріалу, а поставати соборним життям, що базується на безпосередньому переживанні релігійної реальності шляхом взаємодії між учнями та вчителями та взаємовідносин між самими дітьми.

Крізь призму синтезу релігійних, наукових, філософських та педагогічних ідей система педагогіки, побудована В. Зеньковським, спрямована на забезпечення осмислення проблем виховання з позицій православної свідомості. Наукова та філософська рефлексія, як вважає вчений, аналізуючи фрагментарні моменти людського буття, не спроможна досягнути таємничість особистості, яка уможливується в християнських просвітленнях. Саме тому вся творчість мислителя пронизана прагненням «наблизити християнське розуміння про людину до сучасної думки» [41, с. 116]. Водночас крізь призму переосмислення позицій анархічної педагогіки з її ідеями невтручання в дитяче життя та утопічності радянської педагогіки з настановою на підпорядкованість ідеологічним приписам вчений



стає прихильником ідей педагогічного іdealізму. Адже саме останній передбачає орієнтацію педагогічної сфери на світ трансцендентних надіндивідуальних цінностей та її зв'язку з особистістю, надаючи значного місця релігійним постулатам в тлумаченні сфери духовного й можливостям педагогічного входження в душу дитини.

На думку В. Зеньковського, підлягають критичному переосмисленню принципи натуралізму та ідеї «автономної педагогіки» як поверхові та недостатні для того, щоб хоча б якое підступитися до таємниці дитячої особистості. Вони не залишають місця безпосередності педагогічних інтуїцій, педагогічній творчості та релігійності педагогічного натхнення. Особливо неприйнятним для вченого є те, що натуралістичний підхід відкидає ідею творення світу та Божественне творення людини, пояснюючи підпорядкованість буття світу природним законам й визнання матерії як визначальної сили руху, розвитку, психічного існування, творчості тощо. Водночас залежність педагогічної думки від раціоналістичних наукових побудов призводить до втрати самої людини як основного об'єкта педагогічного впливу, зумовлюючи «внутрішню тупиковість», «скованість». «розгубленість», «кризу педагогіки». Мислитель говорить про орієнтацію в педагогіці на раціоналістичні пріоритети, закладені епохою Просвітництва та «педологію» як науку про дитину, що відкидає світоглядний потенціал філософії й християнських антропологічних настанов. Педагогіка у розумінні В. Зеньковського являє собою практику формування духовного світу людини, що постає як особливий шлях віри, без якого людина ніяк не може наблизитися до власної істинної божественної сутності. Стверджуючи позараціональну природу духа, дослідник співвідносить її з людською сферою, позаяк людина є носієм духовної природи та її таїнств [9, с. 22–26], які не підпорядковуються логіко-дискурсивним засобам пізнання. Намагаючись звільнитися від натуралістичних засобів, шляхів та цілей виховного процесу, його домінантою мислитель вважає вихідні положення християнської антропології, які постають визначальними, щоб «готувати дітей як до земного життя, так і вічного» [16, с. 233]. Варто зауважити, що земне життя



асоціювалося дослідником з емпірією повсякдення, а духовне поставало як відповідне образу Божому в людині, зв'язок з яким ніколи не переривається. Воно знаменувало «життя вічне» як сакральне завдання виховного процесу.

Основну причину кризового стану тодішньої педагогіки В. Зеньковський вбачає у її відриві від християнської антропології, оскільки разом з іншими сферами культури педагогіка ступила на шлях секуляризації, відокремивши себе від віри [16, с. 8]. На його думку, тільки необхідність віри закладає творче підґрунтя в людському бутті, що значною мірою обумовлює наближення шкільної та виховної діяльності до потреб православної культури. У зв'язку з цим вчений ставить перед собою завдання «розкрити те, що дає нам християнська антропологія для праці з дітьми та здійснення виховного впливу на них» [16, с. 8]. Вчений переконаний, що тільки на основі релігійних ідей можливе розуміння особистості та розробка вчення про людину в цілому, позаяк в людині все постає як особистісне й перебуває у тісному зв'язку з центром душі, суперечностями внутрішнього світу, з усіма душевними процесами. У цьому контексті В. Зеньковський говорить про те, що відчуває себе «дуже глибоко зв'язаним з творчістю К. Ушинського, з його інтуїціями, з його основними ідеями» [3, с. 33]. Тому такої ваги набуває проблема осмислення єдності педагогічних пошуків з релігійною сферою, потреба створення цілісної органічної педагогічної системи, обґрунтування нових педагогічних принципів та православного підходу в тлумаченні людини з допомогою основного понятійного інструментарію християнської антропології.

Покладаючи в основу своєї педагогічної системи принцип особистісної орієнтації виховного процесу, В. Зеньковський вважає його одним із найбільш необхідних, оскільки позначає шлях сакрального піднесення людини до «соборної благодаті Небесної Церкви». Поняття особистість та духовність як такі, що належать до сфери трансцендентного, він розглядає в одній площині. На думку мислителя, духовне начало в людині є коренем і джерелом індивідуальності та неповторності, яке не є похідним від природної еволюції, бо у своїй сутності воно свідчить про



нерозривний зв'язок з Абсолютом, передбачаючи «надіндивідуальний та супернатуральний» його корінь [17, с. 334].

У цьому сенсі саме особистість у людині «постає суб'єктом її життя, її розвитку, її долі, джерелом її творчих прагнень, носієм свідомості та відповідальності. Вона осмислює себе автором власних дій. Визнає себе винуватою за них» [41, с. 126]. Природа в поєднанні божественної та людської одна, втім особистість індивідуальна та своєрідна. Вона або підпорядковує собі природу, або навпаки попадає в залежність від неї. Розвиток особистісних начал вчений пов'язує з темою дитинства як розвитку духовних сил розуму, свободи, творчості. Достатньо сказати, що ця тема є наскрізною у філософських і педагогічних розвідках Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, а також М. Бердяєва, А. Камю, Е. Тоффлера, Ж. Піаже, Д. Фельдштейна, представників української школи – К. Ушинського, Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової тощо. У праці «Нарис про педагогічний інтелектуалізм» В. Зеньковський вбачає смисл дитинства у підготовці до самостійної творчості у житті дитини, розвитку її творчих сил, творчої основи душі. «Якщо вона згасає чи подавлена, то все багатство розумових навиків ... стане мертвим капіталом» [12, Кн.2–3], – резюмує В. Зеньковський. Втрату творчої ініціативи та одухотвореного ставлення до своєї діяльності мислитель трактує як найбільше нещастя, якого зазнала людина, перетворившись в безбарвну істоту, здатну виконувати тільки певну соціальну функцію. Причину такої деформації дослідник шукає у процесі «навчання», що послаблює творчі поривання, нівелюючи особистість та піганяючи її під певний шаблон.

Дослідник переконливо доводить, що проблема виховання не вирішується поза межами християнської антропології, яка, реалізуючи ідею спасіння як шляху досягнення цілісності особистості та обґрунтовуючи її ієрархічну побудову, не зводиться лише до гармонізації сил в людині, позаяк «в глибині видимого світу є ідеальна основа, що зв'язує світ в єдине ціле, невичерпне своєю творчою силою» [2, с. 130–138]. Наголошуючи на одиничності, неповторності та своєрідності особистості, вчений заперечує її метафізичну та етичну замкненість, оскільки



особистісне становлення потребує співбуття з іншими людьми, цінностями, Богом.

Провідну роль в ієрархічній побудові душі В. Зеньковський відводить емоційній сфері, відстежуючи її спорідненість з духовною основою особистості. Ідея «ієрархічної конституції людської душі» [17, с. 334] задає у В. Зеньковського антропологічну тріаду «тіло – душа – дух», що являє собою поєднання матеріального та духовного буття крізь призму трьох онтологічних рівнів: матеріально-чуттєвого (тіло), емоційно-розсудкового (душа) та ціннісно-мотиваційного і релігійного (дух). Всі сфери, взаємопов'язані у площині взаємодії тілесних, душевних та духовних процесів особистості, створюють органічну живу цілісність, живу єдність.

Доцільно підкреслити, що означена позиція В. Зеньковського була суголосна запитам часу. Психофізична проблема взаємодії душі та тіла у контексті різних підходів (паралелізму та взаємодії) до явища причинності постала як одна із найбільш істотних у пошуковому полі психології, педагогіки та філософії. І саме феномен причинності актуалізував проблему специфіки функціонування психічного життя та матеріального світу. Зокрема теорія паралелізму, запропонована В. Вундтом та Г. Еббінгаузом, акцентувала увагу на незалежності психічного та фізичного, які існують в зрізі паралельних причинно-наслідкових рядів, що стає підставою для заперечення причинної взаємодії між фізичними та психічними процесами, а отже, і причинного зв'язку між душею та тілом. Зважаючи на те, що кожна душа є організуючою силою особистісного розвитку і зосереджує в собі істотні можливості розкритися в неповторній індивідуальності, дослідники значну увагу приділяють пошуку можливостей виховного впливу на неї. Обґрунтовуючи взаємодію паралельних рядів та заперечуючи детермінацію психічних явищ матеріальними Г. Челпанов аргументує визначальний вплив духу на тіло, наділяючи психічний організм людини, який не може бути простим механічним з'єднанням окремих частин, а являє собою єдність та цілісність, властивостями субстанції. Проблему цілісності та інтегрованості психічного життя досліджує також В. В. Зеньковський, на думку якого «ідея суб'єкта як творчої



основи індивідуальності, як реального носія психічної енергії, неминуче постала перед нами через неможливість мислити психічну причиновість, що переходить від одного процесу до іншого. Ми бачили, що всупереч відомим твердженням Вундта, ніяк не можна говорити про чисту актуальність у психічній причиновості, оскільки кожний окремий психічний процес являє собою роботу душі, яка містить свою основу в центрі психічного життя, тобто в суб'єкті» [23, с. 394.]

Субстанційний підхід до розуміння душі у В. Зеньковського передбачає виразне метафізичне підґрунтя у плані глибинного та інтимного зв'язку між суб'єктом та Абсолютом. В. Зеньковський утверджує феномен «людини в Церкві». Саме такий незвичний різновид людини передбачає близькість, доброзичливість та радість у соборному зв'язку з іншими. Вчений розкриває ідею єдиносутності як метафізичної єдності людства, яке не знищує особистісне начало. Через преображення церковного колективу відбувається злитість та єднання, що демонструє єдність людства в житті церкви. «Віання соборності, притаманне церкві» відчуваємо тоді, коли «долаються всі перепони між людьми» [41, с. 129].

Дослідник підкреслює неможливість зведення духовної сфери винятково до совісті та моральної свідомості. Навіть найбільші грішники наділені розумом, свобідною волею та образом Божим. Духовні функції, змінені під впливом первородного гріха, проявляються в заблудженнях розуму. Гріх вражає природу людини. Втім особистість не пошкоджена ним, не підпорядкована йому, навіть в ситуації послаблення та пригніченості, а відтак, образ Божий зосереджується не в духовній сфері, а саме в особистості, а тому «особистість може боротися зі своєю природою, протистояти їй, може впливати на життя природи в ній. І це протистояння особистості і природи означає втрату першоствореної *justitia originalis*, тієї богоподібності, що мала місце до гріхопадіння...» (125 моя). Крізь призму досягнення особистісної цілісності і найповнішого розкриття образу Божого в людині особистість проголошується В. Зеньковським найвищою цінністю. Особистісне начало як образ Божий в людині стає провідником Божественної енергії і є даним з народження, потребуючи свого розкриття, одним із шляхів якого є виховання.



Експлікуючи цю думку, мислитель говорить про те, що «на шляхах виховання не існує лінійної низки цінностей, тут ми повинні встановити ієрархічний принцип. Розвиток емпіричної складової особистості є справжня і реальна, але усе ж відносна (в міру інструментальності своєї функції) цінність, а розвиток духовної сфери є співвідносна їй, але не відносна цінність: не можна відривати емпірію особистості від її духовного життя, не можна впадати ні в педагогічний емпіризм, ані в педагогічний ідеалізм ... істина лежить у вихованні цілісної особистості та її ієрархічного ладу» [17, с. 132–133]. Такий лад, на думку В. Зеньковського, і зумовлює пріоритет виховного процесу над освітнім, оскільки він передбачає розкриття «глибин душі», що постає первинним завданням педагога, без реалізації якого оволодіння системою знань і адекватний інтелектуальний розвиток стають неможливими. У праці «Концепція виховання цілісної людини у доробку В.В. Зеньковського» К. Глущенко виділяє три ціннісні доміанти життя вченого, без яких розуміння генези концепції виховання цілісної людини було б неповним. Першою доміантою дослідника вважає православний світогляд, який став фундаментом для побудови ціннісних пріоритетів та життєвої стратегії мислителя і слугував методологічною базою його наукових досліджень. Другу доміанту становить науковий творчий пошук, позаяк «усе життя В. Зеньковського – це безперервне вивчення «світу ідей», у чому він досягнув справжніх енциклопедичних знань (в орбіті його інтересів – філософія, література, святоотцівські твори, педагогіка, психологія) і власна наукова творчість, яка не припинялася навіть в найскладніші моменти життя» [6].

Третьою ціннісною доміантою дослідника називає діяльну любов до людини, що визначає «аксіологічний мінімум» православного світогляду. Вона була настільки виразною і яскравою, що стала глибинним мотивом життя і творчості мислителя. Її практичним концептуалізованим виразом, своєрідною квінтесенцією стала плідна і розмаїта робота то в ролі викладача, то суспільного діяча, то редактора, то письменника, то організатора, то духовного наставника тощо. Тому сам контекст життя і діяльності В. Зеньковського стає переконливим



аргументом його генетичного зв'язку з глибинними аксіологічними домінантами, покладеними в основу концепції цілісної людини [6].

На думку дослідника, за зовнішньою оболонкою зосереджена «внутрішня людина», «образ Божий в людині» як «справжня і чинна реальність» [41, с. 117], «глибина нерозкритої справжньої природи» [41, с. 118], «через яку виражається, сяйво деякого першообразу». Становлення цілісної внутрішньої людини – це основна мета втручання в життя дитини. Тобто образ Божий найбільш яскраво проявляється в душі дитини на відміну від дорослих. А відтак, основна ідея виховання полягає у відновленні в людині образу Божого, його розкриття в дитячій душі.

Особливої уваги заслуговує виділена та детально аргументована у праці «Психологія дитинства» проблема «вікових ступенів» та відповідних їм форм духовного життя дитини, а також пов'язаних з ними завдань та засобів виховання у різні вікові періоди на основі принципу відповідності виховних цілей ступеням духовного розвитку людини. Залежно від цього В. Зеньковський визначає такі вікові періоди:

- 1) грудний період;
- 2) раннє дитинство (від 2,5 до 5,5-7 років);
- 3) друге дитинство (від 5,5-7 до 11,5-13 років – спочатку у дівчат, потім у хлопчиків);
- 4) підлітковий вік (від 11,5-13 до 15-16,5 років);
- 5) юність (від 15-16,5 років до настання зрілості).

Прикметно, що найбільшого значення у духовному зростанні особистості В. Зеньковський надає етапу дитинства, коли духовне життя уподібнюється до широкого невинного потоку, що зливається з життєвою емпірією і намагається виразити себе через неї. Дитинство знаменує собою початковий розвиток особистості, її духовних сил, творчості та саморегуляції. Так, в ранньому дитинстві особистість, ще не пізнавши себе, намагається підкорити свою фізичну природу, у період другого дитинства вона формує свої стосунки з іншими, у підлітковому віці – відкриває саму себе, а в юності тяжко переживає безмежність отриманої свободи і трансформує енергію статі в енергію творчості [24, с. 136].



Кожен етап дитинства, на думку В. Зеньковського, тісно пов'язаний з етапом розкриття і «визрівання» Духа в людській істоті, навіть більше, усе духовне життя в ранньому дитинстві мислитель проектує на духовний розвиток у зрілому віці, розглядаючи дитинство не як підготовку до активного життя і саму активність, а як різні стадії в загальному потоці духовного життя, причому «духовний зміст дитинства не може бути охарактеризований як нижча, підготовча стадія духовного розвитку. Дитина не тільки не стоїть нижче за нас, але, за словами Христа, ми не можемо досягнути ідеалу, якщо не станемо, як діти, а це означає, що духовне життя дитини, її духовна організація як тип, є ближчою до ідеалу, ніж наша [24, с. 185].

Властиво, що основу вікових ступенів складає ідея про відмінні прояви ієрархії тріади «тіло – душа – дух» у різні періоди становлення особистості дитини, причому кожен період потребує реалізації своєї власної «духовної настанови». Педагогу потрібно не лише посіяти у дитячій душі «божественне зернятко», а й «виростити совість» і таїнством віри, силою морального вчинку привести учнів до Істини.

Водночас вчений вважає, що виховна діяльність педагога повинна зводитись до двох основних завдань: духовного, пов'язаного з ідеєю спасіння й підготовкою дитини до вічності, та практичного – досягненням досконалості як підготовки до життя вічного. На думку В. Зеньковського, педагог не повинен нав'язувати цінності та ідеали, а допомогти розкритися індивідуальним особливостям, як виявленим, так і тим, які ще не визріли і перебувають у дрімотному стані. Як бачимо, багато ідей мислителя співзвучні теорії свобідного виховання, у межах якого освітньо-виховна діяльність передбачає утвердження свободи творчого самовизначення дитини, оскільки строга регламентація її життя призводить до пригнічення індивідуального та особистісного стержня, тим самим завдаючи дитині значної шкоди. Зауважимо, що один із представників означеної теорії К. Вентцель у рецензії на працю В. Зеньковського «Принцип індивідуальності в психології та педагогіці» наголошує на реалізації «живого акту педагогічного сприйняття», який постає



умінням «віднайти та відчути реальність творчих сил в дитині», а тому постає «для педагога певним особливим процесом» [3, с. 36].

Втім, В. Зеньковський не заперечує турботливого втручання педагога у процес особистісної самореалізації та індивідуальних пошуків дитини. Цілком природно, що на запитання про те, чи може педагог втручатися у процес розкриття індивідуальності дитини, В. Зеньковський дає ствердну відповідь. Він переконливо доводить, що долучення до загальнолюдської культурної спадщини й примирення універсального та індивідуального, вимагає відкинути «ілюзію якоїсь пустої «свободи» [13, с. 846–847]. На переконання мислителя, виховання в дитині добра існує як «скерованість до добра», «виховання дару свободи» – як «прокладання шляхів до свободи». Придушення свободи призводить до педагогічного анархізму, тоді як неконтрольованість свободи може реалізуватися у бунті проти добра та підпорядкованості пристрастям, егоцентричним нахилам і негідним бажанням. Великої ваги вчений надає узгодженню індивідуального та універсального, свободи та примусовості, досягненню «духовно-емоційної співзвучності» між вчителем та учнем.

Наполягаючи на тому, що виховання має бути «христоцентричним» і скерованим на збереження єдності з Богом, В. Зеньковський мислить його як певний процес, побудований на основі вищої містичної моралі, спрямованої на «зцілення духовного начала» [17, с. 317] дитини. Йдеться про подолання гріховності, яке неможливе на основі моралі розсудливості чи автономної моралі розуму, позаяк служіння добру вони не пов'язують з відданістю Богові. «А тому належить відкинути будь-яку «магію добрих справ», безособове служіння добру в ім'я самоочищення. Розкаяння і звільнення від гріха через таїнство покаяння є істинними провідниками моральної сили і зцілення духовних недуг» [17, с. 338], – говорить дослідник. Воно відбувається через усвідомлення гріха, шляхом смирення, скорботи і трепету перед лицем самого Бога. Суб'єктивне стає онтологічним тоді, коли через священника в таїнстві Євхаристії Бог дарує людині прощення, коли радість і свобода «страшної тайни» духовного життя сповнює людину по вінця, огортаючи



благодатною силою. Важливу роль в духовно-моральному вихованні дитини В. Зеньковський відводить не тільки участі в літургійному житті Церкви, а й плеканню «релігійного натхнення, живого, вільного і повного занурення душі в життя Церкви, поглиблення внутрішнього життя, чистий пошук правди ...» [17, с. 339]. Тут, на думку мислителя, важить не ідея церкви в цілому, а конкретне її відчуття, конкретна зверненість до неї, що покладається вірою, а «народження в Дусі» трансформується у «голос совісті», що стає імперативом моральної свідомості, промінчиком Божим, завдяки якому людина воскресає в глибокому інтимному зв'язку з релігійними переживаннями. І якщо сягнути глибше і зануритися, наскільки це можливо, у «метафізику дитинства», – стверджує В. Зеньковський у «Психології дитинства», то стане зрозуміло, що моральне здоров'я дитячої душі є найважливішим, найглибшим фактором її духовного розвитку» [24, с. 182]. З-поміж інших мислитель виділяє три моральних почуття, вважаючи їх основними – сором, любов до інших людей та «роботу совісті». В. Зеньковський називає їх трьома віконцями, які пропускають крізь себе духовний досвід. Саме вони стають для нас безпосереднім моральним орієнтиром і формують моральну оцінку щодо трьох найважливіших об'єктів морального життя – щодо особистості, щодо інших людей та щодо культури як продукту спільної діяльності. Будь-якою ціною мислитель намагається підняти кожного на вершину етичного життя, де усвідомлення власного «духовного убозтва» стає своєрідним знаком вартості потрачених педагогічних зусиль.

В кінці 20-х років ХХ ст. своє основне завдання В. Зеньковський вбачає в побудові нової релігійно-педагогічної парадигми виховання та системи освіти, що набула вираження в обґрунтуванні основних принципів православної педагогіки. Особливе місце серед них набирає принцип соборності. Ідея соборності стає важливим важелем узгодженості феномена особистості з соціальним середовищем. Поєднання досягнень педагогічної думки з християнським тлумаченням людини засвідчує реалізацію ідеї цілісного синтезу в педагогічній науці, базованої на православних засадах.



Важливе значення для організації релігійного виховання відіграли проведені на основі аналізу анкет світової християнської молоді звіти світового комітенту УМСА (світовий союз християнських молодих людей), що проводить духовно-виховну діяльність з молоддю в різних країнах світу. Анкетні дані стали підставою характеристики духовного життя у середовищі православної, протестантської та католицької молоді на основі виявлених рис тогочасного духовного типу молоді людини. До основних з них, на думку В. Зеньковського, варто віднести роздвоєність, втрату цілісності, правдивість як визнання реальних фактів й несприйняття лицемірства, самообману та словесної декларативності; реалізму й спрощеності духовного як небажання долучатися до того, що перевершує їх рівень; моральний занепад та трагізм його переживання; захоплення спортом та витіснення ним ролі мистецтва (отримання безкорисливої радості від театру, музики); проблема статі і зменшення кількості законних шлюбів; духовне огрубіння й втрата пошуку ідеалу аскези; послаблення ентузіазму та одушевленої віри; практичність, розрахунок, фінансовий успіх, економічне облаштування; цинізм, пов'язаний з суворими реаліями життя; відкидання традицій та будь-яких авторитетів; байдужість до Церкви, жага задовільнити духовний голод тільки спортивною активністю тощо [20, с. 73–88.]. Аналітичний огляд анкетних даних з усією гостротою оприявнив феномен «конфлікту совісті» як заперечення моралі під дією негативних реалій дійсності та закоріненого в душі прагнення до християнського ідеалу та християнських чеснот. Така суперечливість духовного світу молоді розкривається крізь призму «полярності духовного та чуттєвого, ідеального та реального, яке відчувається тільки у глибині душі, а на її поверхню проступають безоглядні, жажливі вирви потоку життя» [20, с. 80.]

Окреслений дуалізм правди життя та віддаленість ідеалу шляхом релігійного виховання скеровують на здобуття цілісної особистості й досягнення цілісності культури завдяки «органічному поєднанню свободи та любові через Церкву» [20, с. 81].

Таким чином, істотними підґрунтям обґрунтування форм та методів релігійного виховання й формування підвалин



християнської педагогіки у В. Зеньковського стала християнська антропологія.

- Питання виховання й морального становлення особистості розглядається крізь призму основної ідеї християнської антропології – відтворення в людині образу Божого й орієнтації на трансцендентальний, надіндивідуальний світ цінностей

- Основу релігійно-антропологічного дискурсу духовного виховання у педагогічному просторі В. Зеньковського складає теократична ідея, що визначає концепцію цілісності та ієрархічності особистості.

- Педагогічна система мислителя вибудовується на принципі особистісної орієнтації виховного процесу.

- Ідея «ієрархічної конституції людської душі» задає у В. Зеньковського антропологічну тріаду «тіло – душа – дух», що являє собою поєднання матеріального та духовного буття крізь призму трьох онтологічних рівнів: матеріально-чуттєвого (тіло), емоційно-розсудкового (душа) та ціннісно-мотиваційного і релігійного (дух).

- Основна ідея виховання у В. Зеньковського полягає у відновленні в людині образу Божого та його розкриття в дитячій душі.

- Кожен етап дитинства життя дитини у В. Зеньковського співвіднесений з етапом розкриття і «визрівання» Духа в людській істоті.

- Наполягаючи на тому, що виховання має бути «христоцентричним» і скерованим на збереження єдності з Богом, В. Зеньковський мислить його як певний процес, побудований на основі вищої містичної моралі, спрямованої на «зцілення духовного начала».



ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ ЗАВДАННЯ

1. На думку В. Зінченко, педагогічний процес повинен формуватися на принципах антропологічного підходу, який вибудовується на проблемі становлення цілісної особистості крізь призму людської душі, а тому освітня діяльність повинна спрямовуватись саме на «цілеспрямований розвиток душі дитини». Як цим вимогам підпорядковується педагогічна діяльність В. Зеньковського?

2. Прокоментуйте тезу про те, що антропологічні ідеї В. Зеньковського постають істотним методологічним та світоглядним підґрунтям концептуалізації сучасної педагогіки та її гуманітаризації.

3. Розкрийте зміст принципу органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності В. Зеньковського. У чому його специфіка?

4. У чому, на думку В. Зеньковського, полягає завдання релігійно-педагогічного напрямку педагогіки?

5. Згідно з релігійно-філософськими засадами педагогічної антропології, основою людського існування повинно виступати духовне життя, формування якого розпочинається з дитячого віку. Якою мірою духовне становлення дитини підпорядковується ритму духовного розвитку?

6. Чим зумовлена особлива увага В. Зеньковського до питань функціонування духовного життя в різних вікових станах дитини?

7. Саме душа, на думку В. Зеньковського, постає основним об'єктом педагогічного впливу. Окреслений процес виходить за межі раціонально-логічної аналітичної діяльності і потребує розвитку педагогічного чуття, «актів містичного інтуїтивного пізнання», «живого переживання», любові, «віри в душі педагога», «натхнення» тощо. Як трактує ці позараціональні феномени мислитель?

8. Душа для В. Зеньковського існує в статусі центру психічного життя, живої організуючої сили душевного розвитку, що забезпечує цілісну єдність психічних процесів. Чому особливий наголос мислитель ставить на розмаїтті психічних



процесів душі, що акумулюючись в цілісну єдність, уподібнюються єдиному організму?

9. Обгрунтуйте тезу В. Зеньковського: «... як серце є орган, без якого завмирає життя організму..., так і в конституюванні душі емоційна сфера визначає основний тон життя, здоров'я або хвороба емоційної сфери визначає функціонування інших сфер душі». Чи поділяєте ви такий підхід? Чи не применшує мислитель високе призначення інших психічних функцій?

10. Прокоментуйте заклик В. Зеньковського: «Запаліть їх почуття – і ви не визнаєте в'ялих та лінивих людей».

11. Експлікуйте думку В. Зеньковського про те, що становлення свободи постає як «система долучення до істини», «таємниця», що виходить за межі одного лише внутрішнього саморегулювання. Про яку систему і таємницю говорить автор?

12. Чому у В. Зеньковського творче розкриття свободи уможливилось «тільки при житті в Бозі», а поза цим постає «не творчою силою, а навпаки – джерелом хаосу і безплідної претензійності» в межах якої реалізується гріховне життя?

13. Обгрунтовуючи хибність підходів природної еволюції живих істот та її неспроможність пояснення проблем психічної еволюції, В. Зеньковський відстоює креаціонізм християнського віровчення про походження людини. А звідси – ідея містичного обгрунтування «єдиносутності людства», що передбачає поєднання особистості з усіма людьми. Як у проблемному полі акту творення відбувається розрізнення в людині внутрішньої людини як «образу Божого», який даний, і «подобія Божого», яке задане, що разом становлять сутнісну царину особистості?

14. Чому феномен свободи у В. Зеньковського постає найскладнішою метафізичною проблемою?

15. На якій підставі В. Зеньковський пов'язує освітню діяльність з релігією, зі святоотцівською традицією, агіографією та переданнями?

16. На основі аналізу педагогічного та психологічного витлумачення індивідуальності В. Зеньковський приходить до обгрунтування християнського розуміння особистості, без якого, на його думку, не може ефективно функціонувати будь-яка педагогічна система. Він намагається віднайти принцип



індивідуальності, який повинен бути «педагогічно змістовним» і мати «реальне значення», виступаючи визначальним принципом педагогіки. Розкрийте зміст цього принципу. Обґрунтуйте, чому принцип універсалізму по відношенню до нього знаходиться у підпорядкованому статусі?

17. Чи поділяєте ви думку В. Зеньковського про те, що педагогіка, сформована на універсалістських засадах, неспроможна пробудити творче начало й розвиток «живої творчості» в дітях, а тому варто орієнтуватись «не на індивідуалізацію виховання, а виховання індивідуальності».

18. Педагогіка у розумінні В. Зеньковського являє собою практику формування духовного світу людини, що постає як особливий шлях віри, без якого людина ніяк не може наблизитися до власної істинної божественної сутності. Якою ще практикою, на вашу думку, може поставати педагогіка?

19. В. Зеньковський висловлює переконання в тому, що тільки необхідність віри закладає творче підґрунтя в людському бутті, що значною мірою обумовлює наближення шкільної та виховної діяльності до потреб православної культури. У зв'язку з цим вчений ставить перед собою завдання «розкрити те, що дає нам християнська антропологія для праці з дітьми та здійснення виховного впливу на них». Які реальні шляхи розв'язання поставленої проблеми?

20. Духовне начало в людині, згідно із В. Зеньковським, є коренем і джерелом її індивідуальності та неповторності. Воно не може бути похідним від природної еволюції, бо у своїй сутності свідчить про нерозривний зв'язок з Абсолютом, передбачаючи «надіндивідуальний та супернатуральний» його корінь. Про який корінь тут йдеться?

21. Як розуміти думку В. Зеньковського про те, що кожен етап дитинства тісно пов'язаний з етапом розкриття і «визрівання» Духа в людській істоті, і все духовне життя в ранньому дитинстві проектується на духовний розвиток у зрілому віці.

22. Чи поділяєте ви думку В. Зеньковського про те, що «духовний зміст дитинства не може бути охарактеризований як нижча, підготовча стадія духовного розвитку. Дитина не тільки не стоїть нижче за нас, але, за словами Христа, ми не можемо



досягнути ідеалу, якщо не станемо, як діти, а це означає, що духовне життя дитини, її духовна організація як тип, є ближчою до ідеалу, ніж наша».

23. Наполягаючи на тому, що виховання має бути «христоцентричним» і скерованим на збереження єдності з Богом, В. Зеньковський мислить його як певний процес, побудований на основі вищої містичної моралі, спрямованої на «зцілення духовного начала» дитини. Про що тут йдеться?

24. Як ви розумієте тезу В. Зеньковського: «А тому належить відкинути будь-яку «магію добрих справ», безособове служіння добру в ім'я самоочищення»?

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. Після переходу на філологічний факультет Київського університету ім. Св. Володимира ідейне становлення В. Зеньковського відбувається під впливом прослуханого курсу лекцій:

- a) О. Гілярова;
- b) О. Козлова;
- c) Г. Челпанова.

2. В. Зеньковський переосмислює еволюціоністські засади психології й здійснює обґрунтування специфіки психічного життя під впливом:

- a) челпанівської критики натуралістичних тенденцій у психології;
- b) монодуалізму М. Грота;
- c) «синехологічного спиритуалізму» О. Гілярова;
- d) філософії всеєдності В. Соловйова.

3. Виключити зайве. Душа розглядається В. Зеньковським крізь призму: традиційного розуміння взаємодії трьох сфер:

- a) емоційної;
- b) інтелектуальної;
- c) вольова;



d) пізнавальної.

4. Центром душі у В. Зеньковського постає:

- a) емоційна сфера;
- b) інтелектуальна сфера;
- c) вольова сфера.

5. Основним центром буття людини як тілесно-душевно-духовної істоти у В. Зеньковського постає:

- a) дух;
- b) емоційна сфера;
- c) духовні почуття;
- d) мислення.

6. Ключовою ланкою філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних, літературознавчих та богословських інтересів В. Зеньковського є:

- a) проблема психічного життя;
- b) проблема особистості;
- c) метафізика.

7. Зв'язок свободи і добра, формування свободи як джерела творчості і добра, преображення внутрішньої людини й подолання гріха, який живе в людині, згідно із В. Зеньковським, забезпечується:

- a) шляхом естетичного виховання;
- b) шляхом морального виховання;
- c) шляхом релігійного виховання.

8. Виявити неординарний зміст душевного розвитку тих натур, які виходять за межі уявлення про моральний чи суспільний ідеал, на думку В. Зеньковського, може:

- a) совість;
- b) розум;
- c) воля;
- d) любов.



9. Виключити зайве. У праці «Проблема шкільного виховання в еміграції» В. Зеньковський основне завдання виховного процесу вбачає в тому, щоб:

- a) допомогти молоді віднайти самих себе;
- b) оволодіти тими силами, якими наділений наш час;
- c) надихнути тим ідеалом, в ім'я якого потрібно змінювати життя;
- d) досягнути фінансового успіху.

10. На думку В. Зеньковського, відсутність Батьківщини, традиційної культури, звичного побуту може стати причиною слабкості душі та її роздвоєння, що проявляється у відриві від рідної культури та відчутті некоріненості у чужій. А тому вихід з означеної ситуації вчений вбачає у:

- a) релігійному вихованні;
- b) інтелектуальних зусиллях;
- c) пізнавальних можливостях;
- d) особистісному становленні на вихідних принципах громадянського виховання.

11. Основну причину кризового стану тодішньої педагогіки В. Зеньковський вбачає у:

- a) її відриві від християнської антропології;
- b) в надмірній раціоналізації;
- c) у захопленні експериментами.

12. В. Зеньковський постулює пріоритет виховного процесу над освітнім, оскільки він передбачає:

- a) розкриття «глибин душі»;
- b) реалізацію первинних завдань педагога;
- c) оволодіння системою знань;
- d) адекватний інтелектуальний розвиток.

13. Виключити зайве. У праці «Концепція виховання цілісної людини у доробку В. Зеньковського» К. Глущенко виділяє три ціннісні домінанти життя вченого, без яких



розуміння генези концепції виховання цілісної людини було б неповним. Серед них:

- a) безперервне вивчення «світу ідей»;
- b) власна наукова творчість;
- c) давньоруська традиція Слова;
- d) діяльна любов до людини, що визначає «аксіологічний мінімум» православного світогляду.

14. Основна ідея виховання, на думку В. Зеньковського, полягає у:

- a) відновленні в людині образу Божого;
- b) розвитку її інтелектуальних здібностей;
- c) розвитку емоційної сфери особистості;
- d) успішній самореалізації.

15. Виключити зайве. Найбільшого значення у духовному зростанні особистості В. Зеньковський надає етапу дитинства, тому що:

- a) дитинство знаменує собою початковий розвиток особистості, її духовних сил, творчості та саморегуляції;
- b) в ранньому дитинстві особистість, ще не пізнавши себе, намагається підкорити свою фізичну природу;
- c) духовне життя дитини уподібнюється до широкого невпинного потоку, що зливається з життєвою емпірією і намагається виразити себе через неї;
- d) у цей період дитина формує свої стосунки з іншими;
- e) на цьому етапі визрівають її інтелектуальні можливості.



ЛІТЕРАТУРА ДО ІІІ РОЗДІЛУ

1. Антоневи́ч А. В. Религиозно-философская антропология В. В. Зеньковского и Киприана (Керна) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. Санкт-Петербург, Одеса, 2009. 154 с.
2. Богуславский М. В. История отечественной педагогики. (Первая треть XX века). Томск : изд-во НТЛ, 2005. С. 130–138.
3. Вентцель К. Н. Рецензия на работу В. В. Зеньковского «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике». *Свободное воспитание*. 1912. № 9. С. 29–46.
4. Гершунский Б. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
5. Гладкова И. В. Г. И. Челпанов: портрет на фоне эпохи (к 140-летию со дня рождения). *Альманах «Дискурс-Пи»*. 2002. Вып. 2. С. 39–43.
6. Глущенко Е. А. Концепция воспитания целостного человека в наследии В. В. Зеньковского : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 2009. 204 с.
7. Ермишин О. Т. В. В. Зеньковский об идее православной культуры и задачах РСХД. *Вестник русского христианского движения*. Париж – Нью-Йорк – Москва, 2006. № 191 (II). С. 264–270.
8. Зеньковский В. В. Очерк идеологии РСХД. *Вестник Вестник русского христианского движения*. 1928. № 5. С. 20–24.
9. Зеньковский В. В. Несколько слов в ответ г-ну Серезжникову. *Вестник РСХД*. Париж – Нью-Йорк. 1930. № 3. С. 22–26.
10. Зеньковский В. В. Об иерархическом строе души. *Педагогические сочинения* / вступ. ст. Е. Г. Осовского. Саранск : Красный Октябрь, 2002. С. 735–747.
11. Зеньковский В. В. Очерк моей философской системы. *История русской философии* : в 2 т. Л., 1991. Ч. 2. Т. 2. С. 253.
12. Зеньковский В. В. Очерк о педагогическом интеллектуализме. *Русская школа за рубежом*. Прага, 1923. Кн. 2–3.



13. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. *Вопросы философии и психологии*. 1911. Кн. 5. С. 815–855.
14. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. Педагогические сочинения. Саранск : Красный октябрь, 2002. С. 33–83.
15. Зеньковский В. В. Проблема школьного образования в эмиграции. Русская школа за рубежом. Прага, 1929. Кн 32. С. 171.
16. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж : YMCA-Press, 1934. Ч. 1. 258 с.
17. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский. Саранск, 2003.
18. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке. Париж : Религ. — пед. — кабинет при Православ. богослов. ин-те в Париже, 1960. 150 с.
19. Зеньковский В. В. О иерархическом строе души. Педагогические сочинения. Саранск, 2002. С. 735–747.
20. Зеньковский В. В. Прот. факты и наблюдения (психология современной молодежи). *Путь*. № 8. С. 73–88.
21. Зеньковский В. Факты и размышления. *Путь*. 1927. № 8. С. 73–88.
22. Зеньковский В. Прот. Съезд в Афинах. *Путь*. № 22. С. 116–125.
23. Зеньковский В. В. Проблемы психической причинности. Киев : Тип. Имп. ун-та св. Владимира, 1914. VIII. 435 с.
24. Зеньковский В. В. Психология детства. Лейпциг, 1924. 384 с.
25. Зеньковский В. В. Педагогіка. Москва : Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. 154 с.
26. Зеньковский В. В. Об образе Божиим в человеке. *Вопросы философии*. 2006. № 12. С. 147–162.
27. Зинченко В. Как возможна поэтическая антропология. *Человек*. 1994. № 6. С. 11–32.
28. Кириченко В. Г. Державницька, громадсько-політична та культурно-освітня діяльність В. Зіньківського (1881–1962 рр.) :



автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Історія України. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.

29. Кларин В. М., Петров В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв. Москва, 1996. 123с.

30. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований. Историко-педагогическая ретроспективатехнология и практики образования : монографія / под ред. Г. Б. Корнетова. Москва, 2006. Вып. 3. С. 7–24.

31. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Пед. думка, 2009. 520 с.

32. Кузнецова А. Я. Гуманистическая концепция философии образования. *Современные проблемы теории и практики образования* : материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. URL: <http://econf.rae.ru/article> (дата звернення: 22.05.2020).

33. Летцев В. М. Личность как средоточие мировоззренческих исканий В. В. Зеньковского. *Вопросы философии*. 2003. № 12. С. 140–146.

34. Летцев В. М. Проблема особистості у психологічній спадщині В. Зінківського : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 19 с.

35. Мальцева В. М. Проблема развития личности в трудах В. Зеньковского. *Российское Зарубежье. Образование. Педагогика. Культура 20–50-х гг. XX века*. Саранск, 1998. С. 112–121.

36. Мальцева В. М. В. В. Зеньковский о духовно-нравственном развитии личности. *Педагогика*. 1994. № 4. С. 96–98.

37. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20–50-е годы XX века : материалы II Всерос. науч. конф. Саранск, 1997.

38. Осипов Е. Г. Российское зарубежье педагогическая наука в изгнании 20–50-е годы XX века. Русское зарубежье: образование. Педагогика и культура 20–50-е годы XX века. *Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-*



50-е годы XX века : материалы второй Всерос. науч. конф. (Саранск, 16–18 окт. 1997 г.). С. 8–22.

39. Осовский Е. Г. Детская душа в наши дни: примечания к книге В. В. Зеньковского. *Педагогические сочинения*. Саранск : Красный октябрь, 2002. С. 773–774.

40. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1985. С. 29–51.

41. Прот. Василий Зеньковский. Принципы православной антропологии. *Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси*. Москва : Столица. С. 115–148.

42. Радлов Э. Л. Очерк истории русской философии. 2-е изд. СПб. : Наука и школа, 1920. 98 с.

43. Ремезова И. И. Современная философская антропология. *Аналит. обзор. РАН. ИНИОН. Отд. Философии*. 2005. 88 с.

44. Сапов В. В. В. В. Зеньковский. Очерк жизни и творчества. *Основы христианской философии*. Москва : Канон, 1996. 552 с.

45. Степанов Н. Ю. Православные основы системы образования русского зарубежья в 1920–1930-е годы. *Исторический вестник*. 2000. № 9–10. URL: http://www.vob.ru/public/bishop/istor_vest/2000/5-6_9-10/1_22.htm (дата звернення: 22.05.2020).

46. Тимашков Н. В. Принципы воспитания целостной личности В. В. Зеньковского. *Электронный научно-педагогический журнал Emissia*. Offline Letters, 2007. URL: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2007/1139.htm> (дата звернення: 22.05.2020).

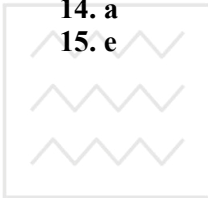
47. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр. соч. в 11 т. Москва – Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. Т. 8. 777 с.



Національний університет
водного господарства
та природокористування

ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. **c**
2. **a**
3. **d**
4. **a**
5. **a**
6. **b**
7. **c**
8. **d**
9. **d**
10. **a**
11. **a**
12. **a**
13. **c**
14. **a**
15. **e**



Національний університет
водного господарства
та природокористування



Національний університет
водного господарства
та природокористування

Навчальне видання

Герасименко Анна Степанівна

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.
(КИЇВСЬКА ФІЛОСОФСЬКА ШКОЛА)**

Навчальний посібник



Редактор

Технічний редактор

Олег Борилюк-Міськов

Г.Ф. Сімчук

Підписано до друку 26.06.2020 р. Формат 60×84 ¹/₁₆.

Ум.-друк. арк. 9,8. Обл.-вид. арк. 10,3.

Тираж 100 прим. Зам. № 5490.

*Видавець і виготовлювач
Національний університет
водного господарства та природокористування,
вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33028.*

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції РВ № 31 від 26.04.2005 р.*