

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ

На правах рукопису

ГЕРАСИМЕНКО АННА СТЕПАНІВНА

УДК: 37.013.73(477)"18/19"(043.3)

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ
ПОШУКІВ ПРЕДСТАВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-АКАДЕМІЧНОЇ
ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ - ПЕРШОЇ
ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Залужна Алла Євгенівна,
доктор філософських наук, професор

Рівне – 2021

АНОТАЦІЯ

Герасименко А. С. Особливості педагогічно-антропологічних пошуків представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2021.

У дисертації обґрунтовано актуальність педагогічно-антропологічних пошуків представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. Визначено понятійний апарат дослідження: об'єкт, предмет, мету, хронологічні межі, завдання, методи, джерельну базу, наукову новизну, практичне значення.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел та архівних матеріалів доведено, що в ідеї університету сягнула свого глибинного вияву людинотворча функція академічного філософування, домінантою якого стала професійно-педагогічна культура як морально-інтелектуальний потенціал педагога і як професійна творчість, що може протистояти моральним деформаціям. Київська філософсько-академічна філософія другої половини XIX – першої половини XX ст. є інтелектуальною спільнотою, яка виробила власні професійні підходи до розуміння методів та принципів викладання, його мети та способів реалізації педагогічної творчості з метою інституалізації педагогіки у вищій школі. Відстежено, що педагогічний пошук мислителів академічного філософування (М. Грот, Г. Челпанов, Г. Шпет, П. Юркевич, В. Зеньковський) центрують розмисли про вище призначення душі та моральну гідність людини. Академічна думка була орієнтована на синтез філософії, психології і релігії в рамках православної релігійної традиції.

Експліковано концепцію психічного оберту М. Грота, що проявила глибокий зв'язок між емоційною та мотиваційно-потребнісною сферами

особистості й інтенсифікувала дослідження ролі переживань у процесі соціалізації людини, що дозволило мислителю обґрунтувати трансформацію поняття душі в поняття особистість.

Проведено думку про те, що Г. Челпанов став творцем «психологічної культури розмислів про душу», де душа акумулює в собі усі духовні стани людини, складаючи цілісність особистості, її тотожність і безперервність. Антропологізм пошукової думки проектується у вимір педагогічного пошуку мислителя, який наполягає на виробленні здатностей педагога описувати різні душевні процеси та розуміти душевні стани дитини. Розробляючи проект реформи шкільної освіти, Г. Челпанов пропонує вивчення філософської пропедевтики у школах, що має непересічне значення для формування світогляду та переконань учнів.

Обґрунтовано, що розробляючи методологію наук про дух, Г. Шпет зумів по-своєму узгодити принципи класичної діалектики, феноменології і герменевтики. Постаючи в статусі «Я», людина у Г. Шпета є єдністю переживань або свідомості, що містить виняткові умови абсолютної одиничності «Я», таємницю якого мислитель пов'язує із серцем, взявши на озброєння думку П. Юркевича про серце як «глибинну істотність». У шпетівському переживанні тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід. Колективну структуру переживань, їх емоційну спорідненість репрезентує душа народу, яка постає колективним виявом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя. Єдиним способом співвіднесення індивідуальної душі з душею народу Г. Шпет називає емоційне прийняття його культури.

Відстежено, що центром історико-педагогічних антропологічних побудов П. Юркевича є серце, генетично занурене у біблійну основу. Воно постає запорукою усунення гносеологічного дуалізму шляхом єднання тілесного та душевного життя. Стверджуючи думку про те, що людська природа містить у собі тіло, дух і душу, П. Юркевич підкреслює їх ієрархію: дух, осіняючи тіло і душу, панує над ними, пронизана Божественною іскрою душа націлена на

пізнання Божественного, а серце є її органом. Моральні регулятиви особистості П. Юркевич ставить у залежність від душевного розвитку особистості, для нього особливу цінність становлять ті, що йдуть від серця, а тому основою виховання П. Юркевич вважає внутрішню людину або людину серця. Педагогічне філософування мислителя ставить акцент на підпорядкуванні освітнього процесу духовним пріоритетам, найпершим з яких є досягнення Богоподібності. Школа для П. Юркевича – це передусім соціальний інститут, функціонування якого поставлено у залежність від сім'ї, церкви, держави та суспільства.

Відзначено гуманітарний синтез філософії, педагогіки, психології, історії, літературознавства, культурології та богослів'я у філософсько-педагогічній системі В. Зеньковського, де духовно-моральнісний розвиток особистості базується на запропонованому Г. Челпановим принципі «органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності». Формування духовного життя бере свій початок з дитячого віку і підпорядковане ритму духовного розвитку, що відповідають різним віковим станам дитини. Процес виховання дитини передбачає наявність розвинутого педагогічного чуття, «актів містичного інтуїтивного пізнання», «живого переживання», любові, «натхнення» тощо. Духовне начало в людині мислитель вважає коренем і джерелом індивідуальності та неповторності, а особистісне становлення таким, що вимагає співбуття з іншими людьми, цінностями, Богом. В основу виховного процесу покладена ідея «ієрархічної конституції людської душі», що задає антропологічну тріаду «тіло – душа – дух». Метою виховання вчений вважає розкриття особистісного начала як образу Божого у людині, що досягається двома шляхами: духовним, пов'язаним з ідеєю спасіння, та практичним, що передбачає досягнення досконалості як підготовки до життя вічного.

Виокремлено історико-культурні передумови академічного пошуку представників університетської освіти, до яких віднесено: модернізаційні економічні та соціокультурні зрушення, що стали каталізатором розвитку освітніх процесів на українських землях Російської імперії; діалогічна взаємодія університету із тогочасними європейськими освітніми центрами, розвиток яких

супроводжувався розквітом природничих і точних наук, поширенням і домінуванням філософії позитивізму та раціоналізму й особливим авторитетом німецької класичної філософії, передусім моральної антропології І. Канта; онтологічне протистояння матеріалізму та ідеалізму, вихідною основою якого постає розуміння людини та змістове наповнення духовної сфери її буття; творення світоглядної платформи як опозиційної тоталітарному режиму радянської влади.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: здійснено цілісний історико-педагогічний аналіз концепту душі у педагогічно-антропологічних пошуках професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.; *виявлено* домінанти педагогічного пошуку М. Грота (активності особистості, свободи, моральної відповідальності, емоційно-чуттєвої сфери) та *визначено* їх вплив на формування вітчизняної кордоцентричної педагогічно-філософської традиції; *охарактеризовано* основні аспекти суперечності експериментальної та антропологічної педагогіки Г. Челпанова (антропологічні, гносеологічні, педагогічні, психологічні) у проблемному полі експлікації особливостей співвідношення «педагогіка-філософія» та «педагогіка-психологія»; *обґрунтовано* культурно-стратегічні імперативи душевного у філософсько-педагогічному вченні Г. Шпета, а саме: очищення педагогічного знання від утилітарних підходів; виховання емоційної культури особистості як необхідної складової освітньої діяльності; пізнання соборної колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів культури; дослідження явища «реальності переживань» як істотного засобу пізнання особистості дитини; *проаналізовано* засадничі антропологічні принципи релігійно-педагогічного вчення В. Зеньковського, зокрема: «принцип органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності», «принципу ієрархії», «принципу індивідуальності», «принципу свободи» у контексті концептуалізації феномену «позитивного педагогічного знання». *Уточнено* сутність ключових понять дослідження: професійно-академічна філософія, філософія освіти, педагогічна антропологія, душа, серце.

Удосконалено теоретико-методологічну платформу дослідження трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі; поглиблено інтерпретаційні виміри моральної автономії Канта в антропологічно-академічному дискурсі Київської професійно-академічної філософії. *Подальшого розвитку набули:* релігійно-педагогічні виміри освітньо-антропологічних проектів мислителів академічного філософування України другої половини XIX – першої половини XX ст.; кордоцентрична модель педагогічного філософування П. Юркевича, що базується на категоріях «душі» та «серця» як необхідних засад педагогічного впливу на формування особистості; систематизація та характеристика історіографії та джерельної бази дослідження.

Практичне значення. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці та впровадженні навчально-методичного посібника «Теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа)» із дисциплін «Історія педагогіки», «Філософія науки і освіти» та «Історія вищої школи».

Зміст і результати дисертаційного дослідження можуть бути використані науково-педагогічними працівниками у процесі підготовки фахівців гуманітарного напрямку під час викладання дисциплін «Історія педагогіки», «Історія вищої школи», «Педагогіка», «Філософія науки і освіти», «Філософія освіти», «Психологія та педагогіка» тощо.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень відносимо трансляцію культури педагогічного мислення представників Київської філософської школи в сучасну філософсько-педагогічну парадигму.

Ключові слова: душа, дух, серце, професійно-академічна філософія, Київська філософська школа, християнська антропологія, кордоцентризм.

SUMMARY

Herasymenko A. S. The nature of pedagogical-anthropological research of representatives of the Ukrainian professional-academic philosophy in the second half of the XIX - first half of the XX century - Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation for obtaining a scientific degree of the candidate of philosophical sciences in a specialty 13.00.01 “General pedagogics and history of pedagogics”. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. □ Vinnytsia, 2021.

The dissertation substantiates the relevance of pedagogical and anthropological research of representatives of professional and academic philosophy of Ukraine in the second half of the XIX - first half of the XX century. The conceptual apparatus of research is defined: object, subject, aim, chronological limits, tasks, methods, source base, scientific novelty, practical value. Based on the analysis of domestic and foreign scientific sources and archival materials, it is proved that in the ideas of the university the human-creative function of academic philosophizing reached its profound manifestation, which was dominated by professional pedagogical culture as a moral and intellectual potential of a teacher and as a professional creativity that can resist moral deformations. Kyiv philosophical and academic philosophy of the second half of the XIX - first half of the XX century is an intellectual community that has developed its own professional approaches to understanding the methods and principles of teaching, its purpose and methods of pedagogical creativity in order to institutionalize pedagogy in higher education.

It was distinguished that the pedagogical search of the sophists of academic philosophizing (M. Grot, G. Chelpanov, G. Shpet, P. Yurkevych, V. Zenkovskyi) focus on the higher purpose of the soul and moral dignity of a person. Academic thought was focused on the synthesis of philosophy, psychology, and religion within the Orthodox religious tradition.

The work also explained M. Grot's concept of mental rotation, which showed a deep connection between the emotional and motivational needs of a personality and

gave rise to more thorough study of the role of experiences in the process of human socialization, which allowed the sophist to justify the transformation of the soul into personality.

It is believed that G. Chelpanov was the pioneer of the "psychological culture of the soul reflection", where the soul accumulates all the spiritual states of a person, forming the integrity of the individual, his identity, and continuity. The anthropologism of exploratory thought is projected into the dimension of the pedagogical search of the thinker, who insists on the development of the teacher's ability to describe various mental processes and understand the mental states of the child. Developing a project of the school education reform, G. Chelpanov proposes the study of philosophical propaedeutics in schools, which is of paramount importance for the formation of students' worldviews and beliefs.

It is substantiated that developing the methodology of the sciences of the spirit, G. Shpet was able to harmonize the principles of classical dialectics, phenomenology, and hermeneutics in his own way. Appearing in the status of "Self", a person, in Shpet's understanding, is a unity of experiences or consciousness, which contains exceptional conditions of absolute singularity of "Self", the secret of which the thinker connects with the heart, adopting P. Yurkevych's idea about the heart as "a deep essence". Personal and social experiences are closely intertwined in Shpet's experience. The collective structure of experiences and their emotional kinship are represented by the soul of the nation, which appears as a collective manifestation of the general features of individual psychology, formed in the process of common national life. The only way in which G. Shpet offers to correlate the individual soul with the soul of a nation is the emotional acceptance of its culture.

It is traced that the center of P. Yurkevych's historical, pedagogical and anthropological works is the heart which is grounded on biblical premises. The key to the elimination of epistemological dualism is uniting physical and mental life. Claiming the idea that human nature combines body, spirit and soul, P. Yurkevych emphasizes their hierarchy: the spirit, overshadowing the body and soul, rules over them, while the soul pierced by the divine spark is aimed to get to know the divine, and

the heart is its organ. Yurkevych puts the moral regulations of the personality in dependence on its mental development. He gives special value to those ruled by heart, therefore, the basis of education according to P. Yurkevych is the inner man or the man of the heart. The pedagogical philosophizing of the sophist emphasizes the subordination of the educational process to spiritual priorities, the first of which is the achievement of Godlikeness. For P. Yurkevych, school is first of all a social institution, the functioning of which is dependent on the family, the church, the state and society.

The study also notes the humanitarian synthesis of philosophy, pedagogy, psychology, history, literary criticism, culture studies and theology in the philosophical and pedagogical system of V. Zenkovskyi, where the spiritual and moral development of personality is based on the principle of "organic understanding of spiritual life in its indivisible unity". The formation of spiritual life dates back to childhood and is subject to the rhythm of spiritual development, corresponding to different age states of the child. The process of raising a child presupposes the presence of a developed pedagogical sense, "acts of mystical intuitive cognition", "living experience", love, "inspiration", etc. The thinker considers the spiritual principle in a person to be the source of individuality and uniqueness, while personal development is that which requires coexistence with other people, values, and God. The educational process is based on the idea of "hierarchical constitution of the human soul", which sets the anthropological triad "body - soul - spirit". The scientist considers the purpose of education to be the disclosure of the personal principle as the image of God in man, which is achieved in two ways: spiritual, associated with the idea of salvation, and practical, which involves achieving perfection as preparation for eternal life.

The historical and cultural preconditions of the academic search of representatives of university education are singled out, which include: modernizational, economic and sociocultural changes that became the catalyst for the development of educational processes in the Ukrainian lands of the Russian Empire; dialogical interaction of the university with the then European educational centers, the development of which was accompanied by the flourishing sciences, the spread and dominance of the philosophy of positivism and rationalism and the special authority of

German classical philosophy, especially the moral anthropology of I. Kant; ontological opposition of materialism and idealism, the initial basis of which is the understanding of man and the content of the spiritual sphere of his existence; creation of a worldview platform as opposed to the totalitarian regime of Soviet power.

The scientific novelty of the obtained results is that: *for the first time:* a holistic historical and pedagogical analysis of the concept of the soul in the pedagogical and anthropological research of professional and academic philosophy of Ukraine of the second half of the XIX - first half of the XX century *is done*; the dominants of M. Grot's pedagogical search (activity of personality, freedom, moral responsibility, emotional-sensory sphere) *are revealed* and their influence on the formation of the domestic cordocentric pedagogical-philosophical tradition *are determined*; the main aspects of the contradiction of experimental and anthropological pedagogy of G. Chelpanov (anthropological, epistemological, pedagogical, psychological) in the problem field of explication of the peculiarities of the relationship "pedagogy-philosophy" and "pedagogy-psychology" *are characterized*; the cultural-strategic imperatives of the soul in the philosophical and pedagogical teaching of G. Shpet *are substantiated*, namely: purification of pedagogical knowledge from utilitarian approaches; teaching emotional culture of the individual as a necessary component of educational activities; knowledge of the conciliar collective soul of people as a container of spiritual values and cultural priorities; study of the phenomenon of "reality of experiences" as an essential means of knowing the child's personality; the basic anthropological principles of V. Zenkovsky's religious and pedagogical doctrine *are analyzed*, in particular: "the principle of organic understanding of spiritual life in its indivisible unity", "principle of hierarchy", "principle of individuality", "principle of freedom" in the context of conceptualizing the phenomenon of "positive pedagogical knowledge". The essence of key research concepts *is specified*: professional-academic philosophy, philosophy of education, pedagogical anthropology, soul, and heart.

The theoretical and methodological platform for the study of transformation processes in the modern educational sphere *is improved*; the interpretive dimensions of

Kant's moral autonomy in the anthropological-academic discourse of Kyiv professional-academic philosophy *are discussed in detail. Further development took place*: religious and pedagogical dimensions of educational and anthropological projects of sophists of academic philosophizing of Ukraine in the second half of the XIX – first half of the XX century; cordocentric model of pedagogical philosophizing of P. Yurkevych, based on the categories of "soul" and "heart" as the necessary principles of pedagogical influence on the formation of personality; systematization and characterization of historiography and source base of research.

Practical meaning. The practical significance of the obtained research results lies in the development and implementation of the textbook "Theoretical foundations of Ukrainian pedagogy of the late XIX century – first half of the XX century. (Kyiv Philosophical School)" in the disciplines "History of Pedagogy", "Philosophy of Science and Education" and "History of Higher School".

The content and results of the dissertation research can be used by research and teaching staff in the educational process while teaching specialists of humanitarian faculties disciplines such as "History of Pedagogy", "History of Higher Education", "Pedagogy", "Philosophy of Science and Education", "Philosophy of Education", "Psychology and Pedagogy", etc.

The completed research does not uncover all aspects of the specified problem. One possible direction of further researches can be the transition of culture of pedagogical thinking of representatives of the Kyiv philosophical school into a modern philosophical and pedagogical paradigm.

Key words: soul, spirit, heart, professional-academic philosophy, Kyiv philosophical school, Christian anthropology, cordocentrism.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. **Залужна А. Є., Герасименко А. С.** Антропологічні засади філософсько-педагогічних пошуків Г. Челпанова: проблемність експериментальної педагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2018. Випуск 61. Т1. С. 16-22. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

2. **Герасименко А. С.** Концепція моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: збірник наукових праць. 2019. Вип. 71. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 65-70. (*Google Scholar, Crossref, WorldCat, Research Gate, Publons, Base, OUCI*)

3. **Герасименко А. С.** Теоретико-методологічні підходи щодо інституалізації філософії освіти у сучасному педагогічному просторі. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 25-32. (*Index Copernicus*)

4. **Герасименко А. С.** Становлення педагогічної антропології в контексті філософсько-релігійних пошуків В. Зеньковського. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 26-30. (*Index Copernicus*)

5. **Герасименко А. С.** Культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2020. Випуск 71. Т1. С. 31-36. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

6. **Herasymenko A.S.** Peculiarities of philosophical and pedagogical views of H. Chelpanov in context of experimental pedagogy discourse. *East European Scientific. Journal* #12 (40), 2018 part 4 (Warsaw, Poland). p. 26-28 p. (*Index Copernicus, ResearchBib, International Scientific Indexing, Slideshare, Cosmos Foundation*)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. **Герасименко А. С.** Філософія освіти у контексті педагогічно-антропологічних пошуків. *Концептуальні шляхи розвитку науки* : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 30 – 31 березня 2019). Київ : МЦНД, 2019. С. 6 –7.

8. **Герасименко А. С.** Переосмислення ролі експериментальної педагогіки в філософську педагогічних пошуках Г. Челпанова. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI столітті* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 25 – 26 січня 2019). Львів : ЛПС, 2019. С. 41-43.

9. **Герасименко А. С.** Філософського-антропологічні погляди В. Зеньковського у контексті філософського релігійних пошуків. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків 26 – 27 липня 2019). Харків : ЦПД, 2019. С. 128-131.

10. **Герасименко А. С.** Антропологічні принципи індивідуальності особистості в педагогічних пошуках В. Зеньковського. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 17 – 18 травня 2019). Одеса : ПФП, 2019. С. 37-40.

11. **Герасименко А. С.** Особливості педагогічних пошуків Г. І. Челпанова. *Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Рівне, 6 грудня 2018). Рівне : КУП НАНУ, 2018. С. 236-240.

12. **Герасименко А. С.** Проблема особистості в аспекті співвідношення психічного та фізичного в працях Г. І. Челпанова. *Людина у світі духовної культури* : матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. (Рівне, 16 травня 2019). Рівне : НУВГП, 2019. С. 19-21.

13. **Герасименко А. С.** Еволюція душі у кордоцентричній моделі педагогічного філософування Памфіла Юркевича. *Теоретичні та практичні*

аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. (Львів, 26 – 27 червня 2020). Львів: ЛПС, 2020. С. 47-50.

14. **Герасименко А. С.** Антропологічні мотиви педагогічного філософування Памфіла Юркевича. *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування* : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. (Харків, 19 – 20 червня 2020). Харків, 2020. С. 6-9.

15. **Герасименко А. С.** Антропологічні орієнтири освітньої системи В. Зеньковського. *Theoretical foundations for the implementation and adaptation of scientific achievements in practice*. Materials of XXII International Scientific and Practical Conference. (Finland 22 – 23 June). Helsinki, 2020. P. 147-151.

16. **Герасименко А. С.** Задорожна І. Д. Індивідуальний підхід В. Зеньковського у контексті сучасних викликів освіти. *Людина у світі духовної культури. Філософські, культурологічні, морально-естетичні та релігійні виміри буття людини у світі*. IV Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених. (Рівне, 19 листопада 2020 року). Збірник тез конференції (в електронному вигляді): НУВГП. Рівне: Національний університет водного господарства та природокористування, 2020. С. 23-27.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. **Герасименко А. С.** Теоретичні основи Української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа). Навчальний посібник [електронне видання]. Рівне : НУВГП, 2020. 168 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ І	
ОСВІТНЬО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ МИСЛИТЕЛІВ КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ КІНЦЯ ХІХ-ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. В СИСТЕМІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ	
1.1. Історико-методологічні засади трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі	25
1.2. Предметне поле педагогічної антропології в історико-культурному дискурсі.....	40
1.3. Історико-культурна ретроспектива педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії кінця ХІХ – другої половини ХХ ст.....	65
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І.....	81
РОЗДІЛ ІІ.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ПРОФЕСІЙНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ - ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	
2.1. Філософсько-антропологічні домінанти педагогічної діяльності Миколи Грота.....	83
2.2. Концептуалізація вчення про душу у психолого-педагогічних пошуках Георгія Челпанова.....	97
2.3. Культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета.....	116
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ ІІ.....	130
РОЗДІЛ ІІІ	

РЕЛІГІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ВАСИЛЯ ЗЕНЬКОВСЬКОГО ТА ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА

3.1. Еволюція душі у кордоцентричній моделі педагогічного філософування Памфіла Юркевича.....	132
3.2. Становлення педагогічної антропології у контексті філософсько-релігійних пошуків Василя Зеньковського.....	143
3.2.1. Антропологічні орієнтири освітньої системи Василя Зеньковського.....	143
3.2.2. Релігійно-антропологічний дискурс духовного виховання Василя Зеньковського.....	158
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ ІІІ.....	176
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	211

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Зміст сучасних педагогічних процесів та логіку модернізації освітнього простору в умовах трансформації культурної, соціальної та політичної сфер життя, інтенсивних економічних перетворень неможливо досягнути поза межами професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст., що об'єднала творчі зусилля викладачів Київської духовної академії та університету Святого Володимира і сформувала високий рівень професійної та педагогічної культури. У її межах відбувалася трансляція західноєвропейського культурного та наукового досвіду, що збагачувала педагогічну думку України новими ідеями, засвоєння категоріального апарату та формування новітнього мовомислення в рамках православної традиції.

У зв'язку з потребою узгодження прогностичного теоретичного пошуку сучасного історико-педагогічного знання, його нормативно-правової бази («Національна стратегія розвитку України на період до 2021 року» (2013), Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), з ретроспективним творчим осмисленням педагогічних набутків України, класичне академічне філософування другої половини XIX – першої половини XX ст. становить особливу актуальність. В історико-педагогічному дискурсі воно представлене іменами П. Авсенєва, Б. Богдашевського, О. Гілярова, С. Гогоцького, М. Грота, В. Зеньковського, архім. Інокентія, В. Карпова, О. Козлова, П. Ліницького, М. Маккавейського, Й. Міхневича, О. Новицького, М. Олесницького, О. Селіхановича, Г. Челпанова, Г. Шпета, П. Юркевича та ін. Утім, тільки віднедавна творчий доробок професійних мислителів Київської школи став предметом систематичних досліджень (О. Абрамов, М. Богомолова, В. Вихрущ, Н. Кошечко, І. Кондратьєва, С. Кузьміна, Н. Куценко, М. Лук, Н. Мозгова, В. Нападиста, В. Плужнік, О. Сарапін, Т. Твердохліб, А. Тихолаз, М. Ткачук, О. Цибулько).

Реконструкція світоглядного та методологічного підґрунтя дослідницьких програм академічних мислителів потребує розлогої експлікації проблемного поля сучасної філософії освіти та осмислення особливостей її становлення в історико-педагогічному дискурсі, оскільки на неї покладається особлива місія – узяти на себе всі виклики ХХІ століття, що 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. Саме тому теоретико-методологічну основу дослідження складають праці зарубіжних науковців (J. Dewey, D. O'Connor, P. Hirst, G. Kneller, T. Buford, C. Lucas, M. Apple, A. Rorty, R. Curren), а також представників вітчизняної філософії освіти (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Бех, І. Бех, М. Бойченко, Г. Васянович, С. Веремейчик, В. Гайденко, Л. Горбунова, І. Добронравова, А. Залужна, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, М. Култаєва, Т. Кучай, В. Кушерець, В. Лутай, М. Михальченко, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, І. Степаненко, В. Фазан, В. Шевченко, В. Шубін та ін), що актуалізують розвиток кордоцентричної світонастанови в сучасному педагогічному дискурсі України крізь призму релігійно-антропологічних пошуків з особливим акцентом на ролі душі в освітньому процесі.

Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю розв'язання *суперечностей* між:

- необхідністю модернізації сучасного освітнього дискурсу та недостатньо сформованими механізмами трансляції історико-педагогічного досвіду Київської академічної філософії другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.;
- людинотворчими інтенціями філософсько-педагогічних програм мислителів академічного філософування та недостатнім представленням цих програм у традиційному змісті історико-педагогічної дійсності;

- кордоцентричною світонастановою та недостатньою її концептуалізацією у сфері сучасного педагогічного знання, що обґрунтовує онтологічну опозицію душі і тіла.

Актуальність означеної проблеми, відсутність системного дослідження сутності душі у педагогічно-антропологічних пошуках мислителів Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст. у контексті проблемного простору історії педагогіки та результати аналізу науково-педагогічних джерел зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – «Особливості педагогічно-антропологічних пошуків представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.».

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження проведено відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедр філософії «Людина – культура – духовність: сучасні теоретичні, методологічні та практичні проблеми (номер держреєстрації 0113U004050) та іноземних мов «Актуальні проблеми іноземної та української філології і лінгводидактики» (номер держреєстрації РН0114U001160) Національного університету водного господарства та природокористування.

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Національного університету водного господарства та природокористування (протокол №1 від 29.01.2016 р.)

Мета дослідження полягає у здійсненні цілісного історико-педагогічного аналізу особливостей педагогічно-антропологічних пошуків професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.

Відповідно до мети сформульовані такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати історико-культурний дискурс педагогічної антропології у предметному полі філософії освіти та освітньо-антропологічні проекти мислителів київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст. у системі сучасного педагогічного знання;

- експлікувати філософсько-антропологічні домінанти педагогічної діяльності М. Грота;

- розкрити зміст концепту «душа» у психолого-педагогічних пошуках Г. Челпанова;

- дослідити культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Г. Шпета;

- відстежити еволюцію душі у кордоцентричній моделі педагогічного філософування П. Юркевича;

- дослідити релігійні засади педагогічної антропології В. Зеньковського.

Об’єкт дослідження – професійно-академічна філософія України другої половини XIX – першої половини XX ст. в історико-педагогічному дискурсі.

Предмет дослідження – педагогічно-антропологічні засади філософських пошуків М. Грота, Г. Челпанова, Г. Шпета, П. Юркевича та В. Зеньковського.

Хронологічні межі дослідження

Нижня хронологічна межа складає другу половину XIX століття і зумовлена спробами інституціалізації педагогічно-антропологічного знання зусиллями київських професорів, які працювали у Київській духовній академії та Університеті Святого Володимира, що набули статусу дослідницьких осередків вищої освіти на теренах України. Цей період був найбільш плідним у діяльності одного з найвидатніших представників Київської академічної школи П. Юркевича, який написав у цей час свої найзначніші праці з педагогіки – «Читання про виховання» та «Курс загальної педагогіки». Цей період повною мірою охоплює педагогічну діяльність М. Грота.

Верхня хронологічна межа становить першу половину XX століття, що була найбільш продуктивною для педагогічної біографії Г. Челпанова, Г. Шпета та В. Зеньковського, що дозволяє реконструювати світоглядні виміри та проблемне поле педагогічного дискурсу мислителів та їх внесок у розвиток українського освітнього простору, а також експлікувати основні вектори формування тогочасної педагогічної думки.

Методи дослідження. Для реалізації мети, розв’язання поставлених завдань на різних етапах роботи використано комплекс методів наукового дослідження, серед яких: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для виявлення об’єктивних даних творчого доробку мислителів академічного філософування другої половини XIX – першої половини XX ст.; *загальні та специфічні методи історико-педагогічного дослідження*, зокрема: пошуково-бібліографічний – для опрацювання джерел, архівних документів, матеріалів періодичних видань із проблеми дослідження; біографічний – для аналізу життя та філософсько-педагогічної творчості М. Грота, Г. Челпанова, Г. Шпета, П. Юркевича, В. Зеньковського; ретроспективний – для відновлення історико-культурних надбань професійно-академічної філософії України другої половини XIX, усвідомлення внутрішньої логіки та концептуальних засад її розвитку; соціокультурний для дослідження простору соціокультурної трансформації освіти; аксіологічний – для дослідження культурних, духовних і моральних цінностей, експлікованих представниками київського академічного філософування; герменевтичний – для інтерпретації педагогічних ідей мислителів Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст.; компаративний метод – для експлікації концептуальних засад педагогічного пошуку на перетині філософії, психології, релігії, етики, антропології та ін.

Використання принципів об’єктивності, історизму, діалогічності є важливим для того, щоб відстежити динаміку педагогічного пошуку професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.

Джерельна база дослідження охоплює законодавчі та нормативно-правові документи України в галузі освіти; доробки зарубіжних та українських дослідників з історії педагогіки, філософії освіти, наукові, педагогічні праці представників Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст., спогади сучасників про них. Значну частину джерел складають архівні матеріали, що відтворюють культурно-історичну канву досліджуваних

процесів і містяться у фондах Центрального державного історичного архіву України та Державного архіву міста Києва.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- здійснено цілісний історико-педагогічний аналіз концепту душі у педагогічно-антропологічних пошуках професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.;

- виявлено домінанти педагогічного пошуку М. Грота (активності особистості, свободи, моральної відповідальності, емоційно-чуттєвої сфери) та визначено їх вплив на формування вітчизняної кордоцентричної педагогічно-філософської традиції;

- охарактеризовано основні аспекти суперечності експериментальної та антропологічної педагогіки Г. Челпанова (антропологічні, гносеологічні, педагогічні, психологічні) у проблемному полі експлікації особливостей співвідношення «педагогіка-філософія» та «педагогіка-психологія»;

- обґрунтовано культурно-стратегічні імперативи душевного у філософсько-педагогічному вченні Г. Шпета, а саме: очищення педагогічного знання від утилітарних підходів; виховання емоційної культури особистості як необхідної складової освітньої діяльності; пізнання соборної колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів культури; дослідження явища «реальності переживань» як істотного засобу пізнання особистості дитини;

- проаналізовано засадничі антропологічні принципи релігійно-педагогічного вчення В. Зеньковського, зокрема: «принцип органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності», «принципу ієрархії», «принципу індивідуальності», «принципу свободи» у контексті концептуалізації феномену «позитивного педагогічного знання».

Уточнено сутність ключових понять дослідження: професійно-академічна філософія, філософія освіти, педагогічна антропологія, душа, серце.

Удосконалено:

- теоретико-методологічну платформу дослідження трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі;
- поглиблено інтерпретаційні виміри моральної автономії Канта в антропологічно-академічному дискурсі Київської професійно-академічної філософії.

Подальшого розвитку набули:

- релігійно-педагогічні виміри освітньо-антропологічних проектів мислителів академічного філософування України другої половини XIX – першої половини XX ст.;
- кордоцентрична модель педагогічного філософування П. Юркевича, що базується на категоріях «душі» та «серця» як необхідних засад педагогічного впливу на формування особистості;
- систематизація та характеристика історіографії та джерельної бази дослідження.

Практичне значення. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробці та впровадженні навчально-методичного посібника «Теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа)» із дисциплін «Історія педагогіки», «Філософія науки і освіти» та «Історія вищої школи».

Зміст і результати дисертаційного дослідження можуть бути використані науково-педагогічними працівниками у процесі підготовки фахівців гуманітарного напрямку під час викладання дисциплін «Історія педагогіки», «Історія вищої школи», «Педагогіка», «Філософія науки і освіти», «Філософія освіти», «Психологія та педагогіка» тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 638 від 22 грудня 2020 року), Національного університету водного господарства та природокористування (довідка № 65 від 15 жовтня 2020 року), Полтавського інституту економіки і права Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (довідка № 34.1/-22-375 від 24 грудня 2020 року),

Національного університету «Острозька академія» (довідка №47/2020-НП від 24 листопада 2020 року), Полтавського університету економіки і торгівлі (довідка №45-15/76 від 26 листопада 2020 року).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження висвітлювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів, серед яких: *міжнародні* – «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (Одеса, 2019 р.); «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2019); «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2019); «Концептуальні шляхи розвитку науки» (Київ, 2019); *всеукраїнські* – «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (Рівне, 2015 р., 2016 р., 2019 р.); «Людина у світі духовної культури» (Рівне, 2019 р., 2020 р.).

Особистий внесок здобувача у спільних публікації полягає: в [1] – обґрунтуванні антропологічних і психологічних аспектів особливостей співвідношення експериментальної та антропологічної педагогіки у філософсько-педагогічних пошуках Г. Челпанова; [16] – висвітленні ідей індивідуального підходу В. Зеньковського, базованих на ірраціональних виявах феномена любові і його проникнення в таємничість особистості, доповнюючи як теоретичний зміст філософсько-педагогічного вчення так і безпосередньої практики педагогічної діяльності.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 17 наукових публікаціях автора (15 – одноосібних), 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжних наукових виданнях, 10 праць у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 навчальний посібник.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається з анотації, переліку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, з них 11 іноземною мовою). Повний обсяг дисертації становить 227 сторінок (основний текст – 174 сторінки).

РОЗДІЛ I

ОСВІТНЬО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ МИСЛИТЕЛІВ КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ КІНЦЯ ХІХ-ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. В СИСТЕМІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

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

Формування сучасного освітнього простору у дискурсі педагогічного знання є складним поліфакторним процесом, що зазнає різних впливів, а тому не обмежується винятково педагогічними підходами, залучаючи до власного аналітичного поля новітні здобутки історичного, філософського, лінгвістичного, релігійного, соціологічного, науково-експериментального досвіду. З огляду на це, сучасна педагогіка є концентрованим виявом міждисциплінарного гуманітарного пошуку, одним із найновітніших історико-культурних проєктів якого постає філософія освіти.

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, позаяк серйозних випробувань зазнає культурно-адаптивна сфера людини, яка в умовах нівеляції індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримного інформаційного тиску, деструктивного впливу агресивних віянь та потоків 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 ХХ–ХХІ ст., яка охопила усі сфери соціокультурного буття – політику, право, економіку, ідеологію, етику, художній простір – засвідчила їх системний кризовий характер. Особливо оприявнила себе економічна і соціальна криза, ствердили свою невідворотність глобалізаційні

процеси, стали відчутними політичні та соціальні зрушення. Невідворотність трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі зумовлена передусім тим, що нині втратила свою легітимність ідеологія Просвітництва, під впливом якої і була розроблена наявна система освіти, яка сковує історико-педагогічну думку різноманітними раціоналістичними та метафізичними передумовами, внаслідок чого на передньому плані – сухий розрахунок і мислення, 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.

Серед основних тенденцій розвитку сучасної освіти – зміна її соціокультурних парадигм, пов'язаних із кризою класичної моделі та втілення нових фундаментальних педагогічних ідей в освітній та гуманітарний простір в цілому. Актуальність цих ідей засвідчує створення міжнародної програми «Глобальна освіта майбутнього – Global Education Future (GEF)», яка, відповідаючи на історичні запити педагогіки, 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» [248].

Зміна освітніх парадигм супроводжується зміною ролі педагога в освітньому процесі. Так, освітня парадигма індустріального суспільства була орієнтована на класичний тип здобуття знань, які передавалися від учителя до учня в готовому вигляді. Постіндустріальне або інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освітнього процесу, який мислиться як один з варіантів самореалізації особистості та засіб побудов власної життєвої стратегії. Сучасні історико-педагогічні пошуки є своєрідним діалогом з минулим, з допомогою якого можна рельєфніше висвітлити витoki сучасного освітнього процесу і долучити до педагогічних надбань сучасності дотепер незатребувані повною мірою пласти історико-педагогічного досвіду.

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 історично вивірених понять як ідея освіти, без якої складно говорити про будь-які цілі, відповідно до яких педагогіка має виробити адекватні методи і форми сучасної освіти [272, с. 177].

Саме тому на передній план виходить філософія освіти, яка стає своєрідною «тематизацією спільного дослідницького поля» і водночас історико-педагогічною «рефлексією, з допомогою якої не просто усвідомлюється, а конструюється нова сфера досліджень, нові підходи та нові методики спільного пошуку» [183, с. 5]. Завдяки цьому історико-педагогічне знання постає як поліфонічна модель, на основі якої вибудовується новий досвід, що актуалізує розмаїття духовного і культурного самоствердження людини, нові освітні стратегії, вписані у контекст філософії освіти, важливими джерелами якої нині 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» [183, с. 20], що допомагало долати 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» [183, с. 21].

Прикметно, що в історико-педагогічному дискурсі 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 [294, р. 246], а також словникової статті «Філософія освіти» в Енциклопедії освіти П. Монро, яка була опублікована у 1911-1913 роках [293, р. 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 і університетах та необхідних кадрів за цією спеціальністю й 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 симпозіум, 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, колоквіумів та симпозіумів, 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 Джону 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 Джона 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 слушним 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 складову американської ідеології [212, с. 6-7]. Водночас у європейському освітньому просторі статус його найважливішої системоутворюючої ознаки закріплює за собою принцип раціональності як стрижень європейської культури і як метод організації внутрішнього змісту освіти. 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 однозначно можна вважати кафедру філософії освіти Інституту освіти Лондонського університету. Велике

значення у цьому плані також мають 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, в історико-педагогічному вимірі поняття «філософія освіти та виховання» виникає задовго до появи власного 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 підкреслював, що саме філософія допомагає педагогіці, соціології, біології та іншим наукам проникати у глибину минулих століть і, щонайсуттєвіше, – звіряти зміст освіти і результати моніторингу не з кон'юктурою 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 сучасної 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» [217], а уже в 1923 році С. Гессен у праці «Основи педагогіки. Вступ у прикладну філософію» експлікує думку про філософію освіти як репрезентативну сферу суспільства [33]. Він глибоко аналізує найважливіші напрями педагогічної думки ХХ ст., у тому числі у США та Європі, водночас обґрунтовуючи перспективу подальшого її розвитку.

На думку Г. 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 складовою загальносистемної суспільної кризи;
- Виникла соціальна потреба у безперервній освіті [109, с. 13–14].

Коментуючи ці підходи, В. 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 [16, с. 16–19.].

Інші дослідники, зокрема А. Огурцов та В. Платонов, аналізуючи історико-педагогічний процес ХХ століття, 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 [183, 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 [236, 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 [253, с. 137-140].

Однозначно усі науковці проводять думку про те, що предметне поле історико-педагогічного знання неможливе без філософської рефлексії. Аналізуючи методологічну сутність напрямів та підходів, які сформувалися у контексті філософії освіти, І. Передборська пропонує розглядати за допомогою запропонованого П. Фейєрабендом 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 [246, 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» [31, с. 90]. Про потребу експлікації статусу філософії освіти говорить і Б. Вульфсон [20], який пропонує чотири його визначення.

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 творах 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 автономна галузь наукових знань, предметом якої є «найбільш загальні, фундаментальні засади функціонування та розвитку освіти» [31, с. 90].

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

Відтак, завданням філософії освіти стає осмислення кризи освітнього процесу й вичерпаності класичної освітньої парадигми, зіставлення різних концепцій освіти та форм її теоретичного усвідомлення у психології, педагогіці, культурології, соціології виховання тощо, що вимагає глибокої історико-педагогічної рефлексії, яка дозволить критично оцінити і знайти «граничні основи освітньої системи і педагогічної думки, які можуть слугувати основою консенсусу таких суперечливих позицій» [182, с.28]. 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» [218, с. 12]. Ще більш категоричним є судження Г. 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» [244, с. 15]. Так само недвозначною є позиція Ф. Михайлова, який впевнений у тому, що «...філософія освіти у кращому разі – це філософськи 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» [164, с. 117].

Для В. Краєвського філософія освіти є конгломератом підходів, концепцій і 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» [139, с. 182]. 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 зазначає

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 того, 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» [251, с.8].

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 є первинними «образами-інтуїціями», 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) [140].

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» [251, с. 8]. 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. Нині 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.

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 [171]. З 2005 р. у Києві видається часопис «Філософія освіти», який заснували Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет ім. М. 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. Шепелєв

«Сучасна глобалістика: політика, освіта і культура». Метою цього видавничого проекту, який очолив академік НАН України і НАПН України, ректор КНУ імені Тараса Шевченка Л. 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. 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 [172].

Зауважимо, що у навчальному посібнику «Філософія освіти», який адресовано спеціалістам та магістрам педагогічних спеціальностей, а також фахівцям у сфері історії педагогіки «дух епохи» постає як «загальна парадигма розвитку освіти» [246, с.10]. Для експлікації цього поняття автор розділу І «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» [246, с.10.]. Автор називає три складові, які визначають зміст цього поняття: перша є філософським узагальненням, інтерпретацією та оцінкою 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 нічим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління» [246, с.11]. Прикметно, що у статті «Філософія освіти XXI століття:

у пошуках перспективи» В. Андрущенко називає «дух епохи» тією субстанцією, що зумовлює філософію освіти в якості загальної настанови її стратегічного розвитку [2, с. 8]. На думку вченого, Національна доктрина розвитку України у XXI столітті є однозначно відповідною «духу епохи», що позначена процесами глобалізації та антиглобалізації, «прискореною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей» [246, с. 22]. Автор небезпідставно 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 називає 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» [145, с. 2].

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» [270, с. 25].

Так чи інакше філософія освіти має передбачити право на самотворення особистості, адже освіта, згідно із Т. Жовтуном постає як «конституювання, а не конструювання людини ззовні» [73, 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 та історичного потенціалу окремої людини, народу, нації. Усе це зумовлює потребу трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі на засадах соціокультурної переорієнтації та конституювання живого універсуму особистості. Інституалізація філософії освіти дозволить поглибити історико-педагогічні інтенції освітньо-виховного процесу, накреслити перспективи та тенденції його модернізації, а також 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 історико-педагогічній парадигмі, дослідники актуалізують концептуальний простір педагогічної антропології, яка є спеціальним розділом філософії освіти, у якому людина постає як *homo educandus*, причому з урахуванням її автономії. Ця автономія коріниться у духовному вимірі людини, що здатний конкурувати з біологічною і соціальною детермінацією. Відтак, «найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи

освіти» [31, с. 90], 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» [187, с. 37].

Відповідно предметне поле педагогічної науки становить культурно-освітня діяльність суспільства і людських спільнот [187, 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» [187, 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 освітянському заломленні» [235, с. 136].

На думку В. Табачковського, нині потребує перегляду антропологія нормативізму й ригоризму, а отже, й відповідна їй «нормативістськи репресивна педагогіка» [235], на зміну якій має прийти антропологія та педагогіка сприяння, що націлена на поглиблення та розширення горизонтів людинознавства. Як відстежує В. Андрущенко, сьогодні «ми стоїмо на порозі нового повороту історії, дивовижної трансформації соціуму, всебічної зміни всіх форм соціального та індивідуального буття. Глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, надшвидкості турбореактивної авіації, нанотехнології змінюють образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу» [2, с. 7]. 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 зумовлює вагому потребу побудови самостійної міждисциплінарної, інтегративної сфери наукових знань, «центром інтеграції якої постає сама цілісна людина» [143] (А. Кузнєцова), а об'єктом вивчення – освіта у всіх її вимірах.

Властиво, що теоретичною основою сучасного педагогічного процесу покладено 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. Кузнєцова, «...філософія освіти формується, в основному як гуманістична філософія освіти. У ній розробляються, поняття, які підлягають уточненню «особистість», «індивід», «гуманізація» [143]. Надаються пріоритети свободній, творчій, відповідальній особистості, яка володіє світоглядним кругозором, узгоджуючи професійну компетентність з усвідомленою моральністю. Водночас є неможливим редукування процесу освіти та виховання до єдиного парадигмального знання, оскільки на зміну гетерогенності замкнених систем остаточних інтерпретацій приходить 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 першої 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 історико-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. Корнетов) 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» [135, 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 взірць для постановки завдань і вирішення проблем педагогічної науки» [182, с. 28].

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. [44, 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» [215, с. 25].

Не можна оминати увагою і застереження І. Бірич про те, що небували 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» [7, с. 14]. На думку Г. Коджаспірової, людина як предмет і ціль педагогічної системи так і не отримала належного осмислення в теоретичній педагогіці, оскільки ця система щоразу втрачала риси людинодоцільності і тільки розвиток антропологічних знань актуалізує її людиноцентричні інтенції [130]. 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 [5, с. 39].

Педагогічний процес як «антропопрактика» постає у дослідженнях В. Слободчикова [229, с.19-20]. Необхідність гармонійної взаємодії людини і соціуму, людини і космосу, людини і природи покладає у новий зміст антропоцентризму Л. Розбігаєва [214, с. 65].

Очевидно, що 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» [132]. Як бачимо, філософська інтерпретація антропологічних колізій тут органічно переростає у соціально-педагогічні роздуми.

Відтак, педагогічна антропологія 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» [110, с. 25], що дозволяє включити її в систему педагогічних наук (Б. Бім-Бад, А. Данилюк, Л. Лузіна, Т. Стефановська), з четвертого боку, педагогічна антропологія 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, Б. Бім-Бад називає педагогічну антропологію науковим подвигом К. Ушинського [5]. На нашу думку, цей подвиг полягає передусім у тому, що уперше в активний педагогічний обіг було уведено поняття людської душі, з приводу чого мислитель зазначає: «Бажав ..., щоб в основу розподілення предметів в програму наших загальноосвітніх шкіл увійшов психологічний закон розвитку душі людської» [243, с. 178]. Він доводить безумовний зв'язок розумових процесів із чуттєвим пізнанням, з матеріальними та духовними потребами дитини. Більше того, у «Педагогічній антропології» людина постає як головне Боже творіння, фізична істота, наділена безсмертною душею, яка призначена для творення добра, а єдність душі і тіла називає величною тайною творіння. Педагог говорить також і про світло шляхетних почуттів, яким має бути пронизане життя людської свідомості, позаяк саме вони проявляють природну сутність людини.

Нині доробок мислителя є фундаментом новітніх антропологічних зусиль педагогічної науки, а сучасний «антропологічний ренесанс» етимологічно дотичний до його розмислової площини. Такий підхід зумовлює розширення антропологічної проблематики в новій освітній парадигмі, вимагаючи переосмислення культурно-історичного досвіду педагогічної науки і передусім здобутків Київської філософської школи, що засвідчила потужний прорив у дослідженні духовного статусу людини. Варто підкреслити, що академічна філософська традиція була започаткована у Київському університеті Святого Володимира, яку творило не одне покоління викладачів філософських і педагогічних дисциплін, котрі виробили спільні професійні погляди на предмет, проблематику і завдання, а також методи і принципи викладання. Неухильно і послідовно філософи-академісти проводили ідею інституалізації педагогіки у вищій школі. Завдяки їхнім зусиллям почав накопичуватися методичний досвід формування освітніх програм та й самого образу педагогічного знання. Київський університет став єдиним в Російській імперії, де з 1851 р. педагогіку успішно викладали професори філософії та богослов'я. Їх об'єднує передусім ідея університетської освіти як слугування вищій істині, а також філософська інтерпретація педагогіки як людинознавчої науки, позначеної прагненням досягнути особистісної цілісності та досконалості на засадах розуму.

Керуючись переконанням, що саме філософія є запорукою творення світоглядних імперативів людини, київські мислителі у її контекст вписували педагогіку як таку, що найбільшою мірою детермінована культурою і особистісним досвідом людини. Відтак, педагогічне знання синтезувало у собі не тільки наукові знання, а й моральні та естетичні переживання людини, її віру, переконання, світоглядні настанови тощо. З огляду на таку специфіку педагогічна освіта переставала бути звичайним ремеслом підготовки вчителя-предметника, що слідує методичним приписам і перебуває у прокрустовому ложі вказівок зверху. У київському академічному середовищі творилася іпостась педагога-мислителя, натхненника власної справи, готового до реалізації вищих цілей, що покладаються в основу концепції вищої педагогічної освіти не як

ремісницької підготовки, а як креативного процесу, результатом якого має стати специфічний гармонійно упорядкований душевний космос. Відтак, образ педагога – це образ людини, яка зливається з власним професійним кредо, складаючи з ним органічний синтез. Відповідно система розбудови вищої педагогічної освіти в університеті не могла не орієнтуватися на такі підходи, що на початку XX століття будуть покладені в основу антропологічного повороту не тільки української, а й європейської філософської думки.

На наш погляд, доцільно звернутися до історико-культурних передумов становлення академічного філософування у Київському університеті, першою з яких вважаємо модернізаційні економічні та соціокультурні зрушення, що стали каталізатором розвитку освітніх процесів на українських землях Російської імперії. Як відстежує Ю. Поліщук, вони намітилися «у другій половині XIX – на початку XX ст. на тлі ліберальних реформ і швидкого промислового розвитку... і охопили не лише економіку, а й соціокультурну сферу» [201, с. 406]. Найважливішим компонентом процесу модернізації дослідник називає індустріалізацію, зростання міст, земську та інші реформи, що мали найпосутніший вплив на розвиток підросійської України, позаяк саме завдяки їй «тут почали зростати міста, посилювалися міграційні процеси, активізувався розвиток освіти і підвищився освітній рівень населення, змінювалася його соціальна й етнічна структура» [201, с.406]. Розвиток промисловості у післяреформений період вимагав висококваліфікованих спеціалістів і новітнього технологічного оснащення, що стимулювало розвиток знань. У цьому контексті дослідник апелює до досить-таки промовистої статистики: «Якщо у 1869 році на 1 тис. населення у початкових школах навчалося 6 дітей, у 1885 р. – 22, то в 1896 р. – 29. В цілому в 1890-х рр. у підросійській Україні налічувалося 16818 початкових шкіл» [201, с. 403]. У Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні з'явилися перші гімназії, у Харкові, Полтаві та Одесі було засновано інститути шляхетних дівчат, з'явилися перші університети, які стали важливими науковими осередками на українських землях Російської імперії.

Не зайве згадати, що Київський імператорський університет Святого Володимира був заснований імператорським указом від 8 листопада 1833 року, у якому відзначалася особлива роль міста Києва як колиски святої віри наших предків. Відпочатково університетська освіта була організована на двох факультетах – філософському та юридичному. Згодом планувалося відкриття медичного факультету. Міністерство народної освіти залишало за собою право затвердження Статуту та формування штату університету [179]. У шостій главі Статуту 1833 року «Про факультети і предмети викладання» йде мова про те, що «§32. Університет Св. Володимира складається нині з двох факультетів: філософського і юридичного. Філософський факультет розділений на два відділення. §33. До складу філософського факультету входять наступні кафедри:

I Відділення: 1. Філософія. 2. Грецька словесність і Давнина. 3. Римська словесність і Давнина. 4. Російська словесність. 5. Загальна і Російська історія та статистика.

II Відділення: 1. Чиста і прикладна Математика. 2. Астрономія. 3. Фізика і фізична географія. 4. Хімія. 5. Мінералогія і геогнозія (з грец. «гео» – Земля і «гнозис» – знання; наука про склад і внутрішню будову земної кори). 6. Ботаніка. 7. Зоологія. 8. Технологія, Сільське господарство, лісоводство і архітектура» [22].

Доцільно сказати, що при університеті Святого Володимира діяла Типографія, забезпечена належним штатом працівників, а також підпорядкована їй літографія з урахуванням її самоокупності. На випадок, якщо коштів, отриманих літографією, не вистачало, вони покривалися із доходів типографії. Важливим кроком для розвитку вищої освіти в Україні мало відкриття Астрономічної та Метеорологічної обсерваторій, Анатомічного театру та Музею старовини, що діяли при Київському університеті Святого Володимира. З метою вивчення київської древніх пам'яток було організоване наукове історико-археологічне товариство. Його очолив археолог, дослідник, колекціонер та громадський діяч Кіндрат Лохвицький, який водночас керував Музеєм старовини. Непересічне значення для сучасної української історіографії має його

щоденник, який був написаний під час розкопок Золотих Воріт та інших пам'ятників давнини, які й стали першими музейними експонатами. Прикметно, що у щоденнику зафіксовано не тільки обсяг та послідовність виконуваних робіт, витрати та консультації з приводу їх організації, а передусім передано стиль самих наукових пошуків та їх світоглядну канву, реконструкція якої дозволяє говорити про духовний контекст наукової думки, яка прагнула зберегти те, що становило духовний стержень людини.

Важливо, що в якості штатного художника Археографічної комісії для вивчення древніх актів у Київському університеті після закінчення Академії художеств перебував Тарас Шевченко, де познайомився з М. Костомаровим. В актовій залі університету виступали провідні митці, літератори, виконавці не тільки Росії та України, а й Європи.

Варто особливо підкреслити діалогічну взаємодію університету із тогочасними європейськими освітніми центрами, розвиток яких супроводжувався розквітом природничих і точних наук, поширенням і домінуванням філософії позитивізму та раціоналізму та особливим авторитетом німецької класичної філософії, передусім моральної антропології І. Канта, що становить другу культурно-історичну передумову педагогічно-антропологічних пошуків представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст.

Так, у праці «Антропологія з прагматичної точки зору» І. Кант вказує на людину як найважливіший предмет у світі і як власну і кінцеву мету [116, 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» [116, с. 447–448.]. Супутніми до нього проголошувалися таємниці людської природи, можливі методи впливу на неї, межі цього впливу, рушійні сили людського єства. 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 фіксує думку про автономію моральності на відміну від попередніх систем моралі, які виводили та обґрунтовували моральні норми із практики самого життя. І якщо Ж.-Ж. 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 звичаїв) не вимагає жодних 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 передуює апіорна метафізика звичаїв, 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 жодних 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» [115, 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» [119, 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.

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. Як зазначає Н. Мотрошилова, моральний закон є якісною характеристикою людського існування. Дослідниця підкреслює особливу вагу кантівських ідей сьогодні, коли осевидними стають протиріччя між релятивними етичними раціоналізаціями і нерелятивізованістю вимог морального закону [166, с. 350].

Прикметно, що ідея гідності людини активно розробляється у площині німецької класичної філософії. Так, вважаючи себе послідовником І. Канта, Й. 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» [245, 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, наголошує, 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» [23, 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 у 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» [295, с. 21]. Так стверджується думка про здатність людини змінюватися у напрямі, вказаному вихователем, на якого покладається особлива місія наставництва, яку П. Гуревич визначає як «апологію духовного подвижництва», якому під силу будь-які трансформації людської природи. Актуалізуючи значне коло проблем у руслі класичної метафізики, історія педагогіки зафіксувала потребу моральної висоти людини, її гідності. З ідеєю саморозвитку й самовдосконалення окремої особистості та перетворенням душі у дух народу пов'язані педагогічно-антропологічні погляди Г.-В. Гегеля. У працях «Феноменологія духа» та «Енциклопедія філософських наук» Г.-В. Гегель обґрунтовує ідеал цілісного формування особистості у контексті культури.

Ідеї І. Канта центрують пошук філософів-академістів П. Юркевича, Г. Челпанова, Д. Богдашевського, О. Гілярова та ін. Досліджуючи моральний імператив І. Канта та моральний потенціал кордоцентричної філософії П. Юркевича, А. Залужна ставить акцент на моральності як спільній дослідницькій платформі означених філософів [78]. Кантівський принцип автономії особистості та ідея свободи актуалізують філософський пошук Г. Челпанова. Засновуючи своє вчення на засадах трансцендентальної філософії І. Канта, мислитель доводить неспроможність матеріалістичних тенденцій у філософському дискурсі.

Третьою культурно-історичною передумовою педагогічно-антропологічних пошуків представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. є онтологічне протистояння матеріалізму та ідеалізму, вихідною основою якого постає розуміння людини та змістове наповнення духовної сфери її буття. Прикметно, що філософи, які розвивали академічну традицію і захищали теїстичні погляди, критикували матеріалізм за його неспроможність називатися вихідним началом буття. Так, на думку В. Карпова, «матеріальні начала, на яких багато філософів стародавнього і нового світу вибудовували свої системи, не заслуговують назви істинних начал філософії. З атомами, з первісною матерією, навіть з якою б то не було силою або поєднуються відомі поняття, або не поєднуються; в останньому випадку ці начала – чисті припущення і так само не мають значення в об'єкті, як абсолютна істина в суб'єкті; в першому вони виводяться з меж світу матеріального і, вступивши в царину розсудку, нічим не відрізняються від звичайних понять, а через це стають вже не так началами буття, як символами пізнання» [123, с.118]. Людина у В. Карпова синтезує у собі як матеріальне, так й ідеальне, а її сутність відповідають три грані людського буття, а саме: мислення розсудку, діяльність волі та почування серця, що цілокупно складають поняття суб'єкта і походять з духовного й тілесного. Вказуючи на головну помилку матеріалістів, В. Карпов переконує, що «матеріалізм, безумовно віруючи лише у свідчення чуттєвого споглядання, вважає в якості незаперечної аксіоми, що все існуюче є матерією і, підводячи під цей загальний засновок сутність душі, приходить до висновку, що і душа матеріальна» [123, с. 205]. Причину поширення матеріалістичних тенденцій дослідник вбачає у занепаді релігійного почуття, розвитку егоїзму в громадянських відносинах, нестримному прагненні до розкоші та чуттєвих насолод, яким «матеріалізм намагається надати вигляд законності, зловживаючи визначними сьогодні успіхами природничих наук, через довільне застосування їх досліджень у тій царині людського життя, яка цими дослідженнями жодним чином не може бути пояснена» [123, с. 205-206].

До поняття матерія звертається у «Філософському лексиконі» С. Гогоцький, який демонструє його різнобічне трактування аж до своєрідного обоження та визнання матерії єдиним началом, що лежить в основі буття, що пояснювалося науковими успіхами в дослідженні матеріальних процесів. Дослідник застерігає, що «на основі поняття про речовину не можна конструювати чи вивести всі явища життя» [40, с. 406], тим більше, якщо йдеться про душевну діяльність чи поняття мислячого суб'єкта. З'ясовуючи внутрішній зв'язок між речовиною і духом, матеріалісти часто не розділяють фізичне та метафізичне, наділяючи матерію метафізичними якостями. Вдаючись до таких хитрощів, матеріалісти деформують смисл та доцільність пошуку сутності філософського знання. На думку мислителя, завдання філософії полягає «не в дослідженні матерії, сил і законів фізичної природи чи будови якого-небудь організму і його функцій, а у визначенні відношення доступної нам сукупності явищ і витворів природи до людського самопізнання [41, с. 82-83]. Вказуючи на незатребуваність матеріалізму у сфері антропологічних досліджень, С. Гогоцький вважає її головним недоліком матеріалізму.

Варто згадати дискусію, яка розгорнулася між М. Чернишевським та П. Юркевичем, який у праці «Наука про людський дух» (1860) розкритикував позитивістсько-сцієнтистські ідеї свого опонента, викладені ним у дослідженні «Антропологічний принцип у філософії». Критика матеріалістичної позиції М. Чернишевського зумовила низку злісних випадів у бік П. Юркевича. Як зазначає М. Ткачук, «кампанія цькування, розгорнута «демократичною» пресою (М. Чернишевський, М. Антонович, П. Ткачов та ін.), підірване здоров'я, втрата близьких, нескінченні переживання, виснажлива праця – все це скоротило його життя на десятки років [239]. Тим не менше П. Юркевич послідовно доводив неспроможність матеріалістичного світогляду дати відповідь на сутнісні запити людського життя, переконуючи, що панування природничо-наукового знання створило ілюзію, ніби цей світ можна розібрати на окремі частини, які легко пізнати. Проте основним аргументом П. Юркевича став той, що метафізика матеріалізму навчає: «людська істота складається винятково з матеріальних

частин і що її феноменальна єдність, її доцільна будова є витвором не ідеї, не думки, а тих самих матеріальних частин» [285, с. 119]. Причину підміни метафізики чистою фізикою, психічних процесів процесами фізіологічними і навіть хімічними, П. Юркевич вбачає у феномені «духу епохи», який не є ані психологічним станом людини, ані сферою свідомості, а тією безпосередньою реальністю, яка визначає існування світу, його реальною «субстанцією». Психічне, на думку вченого, неможливо пояснити з винятково матеріалістичних позицій, тим більше, коли йдеться про душевні явища. Маючи на увазі своїх опонентів, П. Юркевич зазначає: «Вони говорять охоче про походження душевних явищ із органічних або хімічних тільки до того часу, поки не приступають до пояснення душевного життя. Для самого пояснення цього життя з його надскладними явищами ці попередні спроби залишаються марними» [285, с.136]. Як доводить П. Юркевич, зв'язок між фізіологією і психічними процесами не може мати причинного характеру, позаяк психічні процеси є духовними, а матеріальна сфера породжена духом, тому духовна реальність складає сутність буття. Окрім усього, матеріалістичні тенденції аж ніяк не узгоджуються з догматами християнства і моральними вимогами людської природи, і цей факт доводить значення духовного єства людини, його пізнання та самопізнання.

Заснована на матеріалізмі, марксистсько-ленінська ідеологія засвідчила свій реванш під час жовтневої революції 1917 року. Короткий період українізації, який прийнято вважати першим українським відродженням, завершився жорсткими репресіями, безліччю сфальсифікованих справ діячів науки, літератури, мистецтва, свідченням чому став процес над неіснуючою «Спілкою визволення України (СВУ), що відбувся у 1930 р., де серед 45 засуджених було 2 академіки 11 професорів, 2 письменники. У табори смерті висилали передусім представників інтелектуальної еліти, в тому числі і представників професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. які захищали свої переконання і становили опозицію тоталітарному режиму. Саме тому четвертою передумовою феномена

академічного філософування вважаємо творення світоглядної платформи як опозиційної тоталітарному режиму радянської влади.

Так, у 1935 році за «антирадянську змову» заслали у Сибір, в Єнісейськ, а потім Томськ Г. Шпета, де у трагічному 1937 році він був розстріляний. Незадовго до розстрілу за завданням карателів ГУЛАГу Г. Шпет здійснив переклад «Феноменології духа» Гегеля і коли посмертна реабілітація 1956 року зняла усі приписи щодо заборони освоєння наукового спадку вченого, ім'я Г. Шпета уперше озвучується у вступному слові саме до цього видання. Воно дало значний поштовх до формування рефлексивного наукового середовища ідей та праць Г. Шпета.

Після захоплення більшовиками Києва у 1919 р за кордон емігрує В. Зеньковський (спочатку до Югославії, де викладає філософію у Белградському університеті, а з 1926 р. працює у Парижі на посаді професора філософії Богословського православного інституту). Ще в Київському університеті В. Зеньковський справив особливий вплив на формування поглядів Д. Чижевського, відкривши йому творчість Г. Сковороди та П. Юркевича. Д. Чижевський також мусив емігрувати за кордон, де став членом Гегелівського союзу та Кантівського товариства.

Безсумнівно, нині ми можемо говорити про трансляцію культури педагогічного мислення представників Київської філософської школи у сучасну українську філософсько-педагогічну парадигму, яка увібрала в себе кращі здобутки як національного, так і європейського антропологічного досвіду, зокрема ідеї морального виховання.

Так, на думку Г. Песталоцці, моральне виховання, формуючи добродетельність, полягає у співчутливому ставленні до людей. Поняття морального виховання центрує й антропологічний пошук німецького педагога І. Гербарта, який на перший план висуває 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» [30, с. 13].

Про виховання як пробудження духовної автономії вихованця у праці «Про філософію як основу педагогіки» говорить П. Наторп [169, 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» [298] мислитель проводить думку про те, що дитину можна зрозуміти тільки тоді, коли йти до неї різними шляхами.

Особливими антропологічними чинниками «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» [195, 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 робить відмінною людину від тварини.

Екзистенційні феномени людського буття: смирення, благоговіння, радість, печаль, натхнення, совість, – стали визначальними у педагогічних пошуках О. Больнова, котрий у праці «Екзистенційна філософія і педагогіка» 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 [292].

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. 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» [292, с. 145]. 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 [12, 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 залишився в тілі, і рана почала гноїтися» [13, 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.ін.) [202, 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» [202, с. 190].

Зауважимо, що антропопрактика самовизначення, яку упевнено експлікують А. Попов та І. Проскуровська, генетично споріднена з антропологічним проектом Л. 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 [21]. 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) [280, 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 (антропологом) А. Попов та І. Проскуровська 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 знаннєвих 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» [202, с.191]. А відтак, педагогіка самовизначення є новим типом 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 значущості й 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 вище означені 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 проекцій, 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 усієї гуманітарної панорами уявлень про розвиток соціокультурних практик» [165, 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» [58, с. 22].

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

Співзвучною авторській позиції творців педагогіки самовизначення є концепція І. Грешилової 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 [45, с. 58-64].

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» [250, 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 [45, с. 58-64].

Таким чином, розвиток історико-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 другої половини XIX – початку 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 другої половини XIX – першої половини XX ст., рецепцію яких знаходимо у працях сучасних науковців, серед яких: В. Вихрущ (філософські основи дидактики П. Юркевича) [17], І. Кондратьєва (релігійно-моральнісні пошуки) [134], Ю. Кравченко (відродження патристичної традиції в українській духовно-академічній філософії) [138], С. Кузьміна (філософія освіти та виховання в київській академічній традиції XIX - початку XX ст.) [144, 145], О. Левченкова (ціннісно-символічна картина соціальної дійсності у філософії П. Юркевича) [147], М. Лук (етичні ідеї у філософії України першої половини XIX – початку XX ст.) [157], В. Плужнік (гносеологічні пошуки та ідеї персоналізму) [196, 197], М. Ткачук (Київська академічна філософія XIX – початку XX ст. і становлення історико-філософської науки в Україні) [239, 240]. 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» [239, 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», що його переживає вітчизняна історико-філософська наука [239, с. 142], 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. Посилаючись на П. Флоренського, який до представників «славетної Київської школи істориків думки» [247] відносить професорів і вихованців Київської духовної академії ХІХ 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 Святого Володимира.

Натомість В. Плужнік поняття «київська школа філософії» виводить за межі духовно-академічної традиції, вбачаючи у ньому винятково київську університетську філософію другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [196].

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» [145, 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» [254, 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 Руси-України, але й як семіотичний феномен чи текст, що кодується мовою матеріально-просторового середовища уявленням про космічний порядок» [142, 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 [228]. 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» [131, 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, засвоєння культурних і соціальних цінностей та способів поведінки [71, с. 16-23]. Невипадково Н. Кошечко називає Київський університет другої половини XIX – початку XX століть специфічним мікрокосмом, «що входив у загальний макропростір української державності», динамічним відображенням та вируючою «дзеркальною поверхнею українського суспільства у мініатюрі» [137, с. 220]

У такому зрізі «київська школа» стає виразом глибинної духовної спорідненості творців філософської культури Києва, «своєрідною метафорою» [239, с.161], що висвічує грані філософського пошуку тогочасних мислителів.

Намагаючись створити належне експлікативне поле академічного філософування в Києві XIX – першої половини 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. Найдьонова, «суспільство життєздатне тільки у випадку, якщо воно може привести концептуальну суть вищої (фактично усіх рівнів) освіти у відповідність до своєї природи та світогляду» [168, с. 308].

Історична рефлексія педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст. виявляє важливу для досягнення 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» [284, с. 526], «аби кожне надбання на ґрунті спеціальному було разом прирощенням у змісті ідеалу людської особи» [284, 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 другої половини XIX – першої половини 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 «акцентація на особистісному вимірі», за спостереженням М. Ткачук, 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», – 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 є не застиглою догмою, а 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 постає «спеціалізованим філософським дискурсом», що у просторі освіти й виховання конститується засобами конкретної філософської системи, а також у процесі

міжсистемної взаємодії [145, с. 42]. 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» [145, 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 [37, 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» [38, 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 безпосередньої 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» [38].

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 [184, 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 «позаємпіричною глибиною» [186, 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 напрями і характер творчої діяльності особистості [153]. Дослідник говорить про філософське знання як особливе, завданням якого є «осягання сутності речей» і прагнення до «досконалості і повноти знання» [152, с. 1-10]. 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 [152].

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.

З-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 сформувати філософське мислення і зробити освітній процес безперервним [151]. Спільною для всіх наук П. Ліницький вважає розумову діяльність, що проявляється двояко: 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» [154] 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 вводить 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 другої половини 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, оприяминої у поглядах Ф. Бекона, В. Ратке, Я. Коменського, 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, Й. 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 Й. Фіхте, Ф. Шеллінга та Г. Гегеля (особливо це стосувалося інтерпретації 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 її 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 розмислах С. Гогоцького є зацікавленість інтроспективною психологією та педагогікою (маємо на увазі передусім Канта і Гербарта), а також педагогічною психологією П. Каптерєва, 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» [185, 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 Медіоланського та Августина Блаженного. Згадує М. Олесницький також і Тертуліана та Кипріана 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» [185, с. 13]. І поняття свободи, і поняття морального закону, і поняття блага узгоджуються 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 [185, 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 [185, 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 Богоспівкування 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 прагнення до богоподібності, що й складає сутність людини.

Важливо усвідомити, що рецепція морального вчення І. Канта проявлялася не тільки у трансформації його ідей, а 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-морального удосконалення людської особистості. Невипадково Д. Богдашевський вважає вчення І. Канта «відправною точкою» усіх наявних досліджень, позаяк «сучасна філософія так розпорошилася на окремі напрями і заплуталася у розв'язанні засадничих філософських проблем, що недарма багато хто проголошував і проголошує необхідність повернення до Канта» [8, с. III]. 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» [133, с. 50].

Очевидно, найбільшою мірою ставлення представників духовно-академічної думки до кантівського вчення віддзеркалює теза А. Абрамова: «Кант сіяв пшеницю і кукуль, а кращим виявом вдячності учнів до вчителя стали б зібрані хороші і здорові пшеничні зерна та відсіяний хибний та помилковий кукуль» [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 [34, с. 88]. Ключем до розв'язання складних суспільних питань, що хвилюють сучасну Європу, дослідник вбачає «лише в тісному єднанні почуття і розуму» [34, 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 осягнути дійсність, а тому нерозумним» [34, с. 6].

Так, ще М. Олесницький фіксує «крайню розсудковість», що проникла у моральне вчення [185, 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» [34, 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 осягнення 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» [53, 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 новоєвропейська 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 [53, 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» [176, 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 безпосередніх сердечних переконань і вірувань, і уявлень, у формі символів, міфів, алегорій містерій» [219, с. 243].

Так чи інакше очевидним є входження представників Київської академічної філософії XIX – першої половини XX 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 самотійним і самобутнім явищем тогочасної культури та педагогіки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

Філософія освіти є своєрідним невід'ємним елементом історико-педагогічного пошуку. Філософський світогляд постає істотним важелем функціонування та розвитку освітніх систем у питаннях духовності індивіда, формування стійких ціннісно-смыслових орієнтирів та розбудови людини як діалогічного суб'єкта, який у проблемному полі особистісного становлення здійснює конструювання Я та Іншого, уможливаючи соціальну реальність. Саме тому істотним підґрунтям антропологічних основ філософії освіти постає проблема пізнання людської природи та адаптації знання про людину до теорії і практики освіти.

Антропологічний поворот в соціально-гуманітарних науках передбачає зміну парадигм головною цінністю яких постає людина у всьому розмаїтті її можливісної самореалізації та самоздійснення. Посилення інтересу до проблемності людини, її незавершеності і неостаточності у смисловому просторі позитивного та негативного досвіду суб'єкта окреслює питання людської смислотворчості й конституювання цілісності особистості, набираючи особливого резонансу в ситуації трансформаційних зрушень ціннісно-орієнтаційних і світоглядних установок сучасного глобалізованого соціуму. Окреслені тенденції відстежуються в сучасній педагогічній науці, зокрема в намаганнях виразити з допомогою антропологічних понять процеси педагогічної діяльності (освіти та виховання) й обґрунтувати необхідність розширення її дисциплінарних меж.

Значний багаж духовної культури та історичного досвіду акумулювала Київська філософсько-академічна філософія другої половини XIX – першої половини XX ст., що є інтелектуальною спільнотою, яка виробила власні професійні підходи до розуміння методів та принципів викладання, його мети та способів реалізації педагогічної творчості з метою інституалізації педагогіки у вищій школі. Розмисли про вище призначення душі та моральну гідність людини центрують педагогічний пошук мислителів академічного філософування. Історико-філософський аналіз розгорнутого ними діалогу із

західноєвропейською традицією найпосутніше репрезентований рецепцією кантівського морального вчення. Відкидаючи надмірний формалізм та нормативізм кантівського етичного вчення, представники Київської школи джерелом морального закону вважають Бога, а сутністю люської особистості називають її прагнення до богоподібності. Прагнення досконалості узгоджується з релігійним досвідом. Академічна думка другої половини XIX – першої половини XX ст. стала основою збереження української педагогічно-філософської традиції.

РОЗДІЛ II.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ПРОФЕСІЙНО-АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.

2.1. Філософсько-антропологічні домінанти педагогічної діяльності Миколи Грота

Наукова та педагогічна діяльність М. Грота як одного з найбільш яскравих представників академічної освіти України другої половини XIX – першої половини XX століття 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 другої половини XIX – першої половини XX століття, яка разом з одеською (І. Сеченов, І. Мечников, М. Ланге, С. Рубінштейн) становила той необхідний плацдарм, що надалі визначив векторність наукових зусиль багатьох вчених. Водночас, як відстежує Т. 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» [161, 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. Лопатіним, М. Лосським, 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 [163], 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 [233]. У полі зору А. Михальнової – гротівська концепція особистості та її активності, свободи і моральної відповідальності [165]. Аналізуючи основні положення метафізики М. Грота, О. Головченко вказує на спорідненість його вчення із філософією Г. Сковороди і П. Юркевича [42, с. 41]. С. Клименченко розкриває погляди М. Грота на співвідношення духа і матерії, статус самої душі та історію її дослідження різними філософськими школами [128, 129].

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 [144], Н. Павлик (почуттєво-моральна теорія людини у працях М. Грота як теоретико-методологічна парадигма у вивченні проблеми морального розвитку особистості) [192], О. Головченко (концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти XIX ст. у працях П. Юркевича та М. Грота) [42]. 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» [43, с. 41].

Зрозуміло, що цих досліджень зовсім недостатньо, щоб досягнути 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» [144, с. 30]. З другого боку, зважаючи на те, що «ідентифікація педагогічного пізнання як філософського не могла не вплинути на розуміння пріоритетів педагогічної освіти» [112, 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 [33], 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» [170, с. 48].

Про те, що М. Грот був не тільки видатним вченим і громадським діячем, а передусім філософом, психологом, педагогом, говорить В. М. Летцев у праці, присвяченій 150-річчю від дня народження мислителя [148]. 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. Гельсинки) 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) Я. 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. 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 [57, 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 щедрю поживу для задоволення своєї потреби створювати ідеали й захоплюватися ними, «там зустрічає взірці, гідні наслідування, й надихається бажанням підвестися до них» [57].

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. Сеченов, 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 Лейпцига, 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 г. 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 залю [269, 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. А. Коменського»

Т. А. 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. 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 уводить в освітній процес семінар як форму навчальних занять. Як відстежує М. Рибніков, викладання М. Грота стало безумовним кроком уперед порівняно із тим, як до цього ставилися викладачі 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 [221, с. 42-49]. 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...» [155, 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 як 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 устремлінь, 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 [46].

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, І. 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» [226, с. 28]. Варто дослухатися і до Х.-Г. Гадамера, котрий у праці «Істина і метод» засвідчує нерозривну єдність філософського та педагогічного знання, яке вважає «організацією подиву» [24].

Доречно зауважити, що у М. Грота почуття і думка становлять дві рівноцінні сфери душевного життя людини, це стало підставою для висновку про те, 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 ХІХ століття і стало каталізатором розвитку експериментальної психології [165]. 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 [48, 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 [48, 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, у її розвитку, у її мисленні, у її творчій праці, у її нахилах, прагненнях і вчинках» [48, 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. ін. 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 невимовно швидкої асиміляції душевних настроїв» [48, 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» [52, с. 72]. Внутрішній досвід, на переконання М. Грота, озброює нас настільки очевидними доказами, що існування означених начал, «навіть чи може стати предметом подальших сумнівів» [52, 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» [129, 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: еманаційний, 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» [55, 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» [52, 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» [51, 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 [52, с. 40]. 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) [54, с. 119].

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. Знаряддя 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» [49, с. 143-144], – 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 заохочення 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.

Означені 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» [120, 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. Каптерєва 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 [56, 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 priori 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» [52, с. 299-300]. А відтак, як вважає М. Грот всупереч вченню логіків, жодних 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 напрями розвитку пізнавальної діяльності і є різноспрямованим: екстенсивним (у довжину), інтенсивним (у глибину) і суб'єктивним (у висоту). Важливо, що усі означені напрями 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, 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 особистості 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 Георгія 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, насаженої глибокими гуманістичними інтенціями.

Невипадково В. Зінченко закликає «продовжити призупинені дослідження духовної діяльності та духовних нашарувань свідомості» [105, с. 19], оскільки духовний пласт свідомості є її вертикаллю, 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 ХІХ століття прийнято називати «століттям природознавства», то безсумнівно, що наступне століття буде називатися «століттям психології». Величезне практичне завдання, котре повинна розв'язати психологія і котре своєю життєвою значущістю переважає будь-які технічні завдання, що вирішує природознавство, однозначно поставлять психологію у центр наукової роботи» [246, 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» [цит. за 288, с. 485], не увінчується 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-Кузнецовим, 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)» [10, с. 53].

Творчість Г. Челпанова можна сприйняти винятково в контексті «реконструкції інтелектуальної традиції «філософського кола» Київського університету Святого Володимира XIX – поч. XX ст.» [14, 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 р.р.). 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. Шпета, О. 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 складали 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» [100, 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») [200, с. 160]. Свідченням педагогічного таланту Г. Челпанова була ціла плеяда випускників Психологічного семінарію: Олександра Селіхановича, Степана Ананьїна, Василя 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» [258, 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, оснащень 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» [220, с. 130] та дослідник феномену кантіанства, закріпив за собою статус найбільш послідовного неокантіанця [158, с. 67-76.]

Так, центром наукового пошуку у книзі «Проблема сприймання простору у зв'язку з ученням про апріорність 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 апріорні

елементи нашої свідомості, які є наслідком автономної творчості духа і результатом психічних переживань, що проявляються через органи чуттів. Як зазначає О. 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» [225, 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 [262, с. 1-32.]. 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» [227, 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), 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» [263, 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, є єдністю 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» [263, с. 300], переконує Г. Челпанов. Подібно до 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, щоб осягнути філософське вчення про душу, належить відчувати приховану відмінність між ними.

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» [146, 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» [234, с. 48-49].

Наполягаючи на тому, що психічні феномени – свідомість, дух, психіку, внутрішній душевний світ – людина здатна осягнути тільки тоді, коли вони перекладені мовою її переживань, Г. Челпанов, як і В. 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, позаяк самоспостереження у педагогіці можливе тільки як спогади про дитинство дорослої людини. Намагаючись відповісти на питання, якою мірою надійним є це джерело для науки, Г. Челпанов говорить про його недостатність, позаяк сам автор не може ствердити його достовірність і з того, що, на думку психологів, єдиним безпосереднім джерелом психології є самоспостереження, зовсім не впливає, що все, здобуте шляхом об'єктивного спостереження, потрібно заперечувати. 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» [263, с.94].

Як відстежує Б. Бім-Бад, Г. Челпанов, на противагу 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» [6, 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» [176, с. 40].

Висновок Г. Челпанова з приводу такої ситуації є надто 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» [258, 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» [256, с. 305]. Г. Челпанов переконує, що психологія вкрай потрібна педагогіці, проте педагогіка, зважаючи на предмет свого дослідження, повинна опиратися не тільки на психологію – вкрай важливою своїми виховними ідеалами є для неї і філософська етика. Обґрунтовуючи 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» [259, с. 23]. 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 XX 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 [167] 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 [175, с. 100-111]. 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 [260]. 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 [255, с. 286-287]. 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» [249, 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» [249, 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» [264, 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 ст. 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» [264, с. 315]. Екстраполуючись 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 праця Л. Лопатіна «Поняття про душу відповідно до даних внутрішнього досвіду» [156], де дослідник 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». Опираючись на таку позицію, Г. Челпанов під субстанцією розуміє «той бік явищ, який позначений певною постійністю, що стає основою для вічно мінливих явищ» [265, 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 вкладали 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» [265, 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, навичках «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 ототожнюючи 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» [263, 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» [263, 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» [263, 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 [263, с. 307]. «Не можна говорити, що у нашому психічному житті усе плинне, що наше душевне життя є тільки мінливим процесом. 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» [263, 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 [120, с. 211], – 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 воєдино 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 досягненні цілісного духовного життя людини, позаяк саме душа визначає її самобутність. 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 відчувати іншу людину, сприйняти її зсередини, із щонайглибших вирувань її життєвих сил, «втілитися в неї», абстрагувавшись від себе, стати не просто близьким, а злитися з її єством, 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 є не простою механічною сумою психічних процесів, а їх складною виразною і неповторною гармонією. 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: проективну, 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.

Невипадково філософія – це також і «єдині двері до занять педагогікою» [167, 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» [261, 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 [258, с. 411.] Проте, якими правильними б не були міркування про взаємодію означених наук на педагогічному полі, найперше, що варто 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 передуює 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» [258, 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» [258, 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 теоретичні 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» [146]. На думку О. Сєрової, у творчості мислителя «закладено потенціал повномасштабного розвитку психології як наукової дисципліни», що охоплює весь спектр дослідницьких можливостей для вивчення реалій метафізичної єдності особистості» [225, с. 137-138].

Підсумовуючи, доцільно підкреслити, що зусиллями Г. Челпанова було відкрито шлях розвитку вітчизняної психології, який був спрямований на розуміння її філософських основ, методологічних проблем і духовного начала цілісного людського «Я», строгої науково-експериментальної бази. Мислитель переконливо довів, що предмет і 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, чим є 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.

2.3. Культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета

Г. Шпету відведена роль найяскравішого представника вітчизняного гуманітарного знання, простір якого нині освоюється з небувалим ентузіазмом. Саме у ньому за Г.Шпетом закріплено статус основоположника вітчизняної феноменологічної філософії, герменевтичної логіки, суспільної етнопсихології, герменевтики мистецтвознавства, зачинателя семіотики структуралізму, а також співзасновника трьох найперших наукових інститутів – психології, філософії, мистецтвознавства.

Народився майбутній вчений у Києві 7 квітня 1879 року в час «доволі безвідповідальної журналістики, самовпевненого нігілізму і відчайдушного радикалізму» [198, с. 5], коли визрівали нові настрої і формувалися нові пріоритети. У 1898 році він поступив на фізико-математичний, а згодом на історико-філологічний факультет Київського університету Святого Володимира. Наукове життя Г. Шпета було позначене буремними подіями і далекосяжними планами: разом з Г. Челпановим він організовував Психологічний інститут, працював у Народному університеті А. Шанявського, був віце-президентом Державної академії художніх наук, активним учасником лінгвістичного гуртка, директором Інституту наукової філософії тощо. Свідченням науково-педагогічного потенціалу Г. Шпета є викладацька діяльність та авторські навчальні курси, серед яких: логіка, гносеологія, вступ у філософію, методологія наук, історія філософії, історія педагогічних ідей, педагогічна психологія, філософія історії, історія психології, етнопсихологія. Вчений також ініціює та організовує низку періодичних видань, що стали каталізатором багатьох наукових, мистецьких та педагогічних ідей: міжнародне філософське видання «Логос», журнал «Психологічний огляд» (спільно з Г. Челпановим); філософсько-феноменологічний збірник «Думка і слово». Їх авторами разом з Г. Шпетом були М. Лосський, Л. Шестов, М. Гершензон, І. Лапшин та ін.

Свою науково-педагогічну майстерність дослідник шліфує у низці європейських університетів, зокрема: Геттінгена, Берліна, Парижа, Единбурга,

де він проходить стажування на кафедрах відомих дослідників свого часу В. Вундта, О. Кюльпе та Е. Гуссерля. Аналізуючи характер наукового пошуку Г. Шпета, М. Поліванов виділяє у ньому два начала: одне – спокійне, розмірене, розраховане на все життя (його можна вважати позитивним та оптимістичним). Друге – буремне, що нестримно спалахує нищівним вибухом грізного скепсису, презирства та ненависті [190, с. 6]. І саме воно постійно штовхало Г. Шпета у вир життєвої стихії. Його декілька разів виключали і навіть арештовували за участь у студентських рухах та демонстраціях, у зрілі роки усували від наукової і педагогічної роботи і тоді Г. Шпет, котрий вільно володів сімнадцятьма мовами, заробляє на життя художніми перекладами Дж. Байрона, Ч. Діккенса, В. Теккерея, В. Шекспіра. Про соціокультурні та психолого-педагогічні імперативи його творчості говорять А. Ждан, В. Зінченко, В. Кантор, В. Кузнецов, В. Лекторський, Д. Леонтєв, Т. Марцинковська, Б. Пружинін, І. Семенов, Т. Щедріна тощо.

«Став привідкриватися його час» [107, с. 202], – так резюмує свої розмисли над творчістю Г. Шпета В. Зінченко. Попри те, що праці дослідника тривалий час залишалися *terra incognita*, енциклопедичний діапазон внеску його ідей у розвиток гуманітарного знання настільки очевидний, що навіть наявний арсенал досліджень робить його ім'я знаковим для цілої епохи. Набуваючи нині міждисциплінарного значення, на що, безумовно, впливають численні перевидання його творів, науковий доробок Г. Шпета «постає провісником трансдисциплінарності сучасного людинознавства» [224, с. 188-208], в орбіті якого перебувають і його педагогічні дослідження. Більше того, історія педагогіки та філософія освіти тривалий час були «пріоритетними напрямками» досліджень Г. Шпета [281, с. 43]. Проведений І. Семеновим «інституційно-наукознавчий аналіз творчості Г. Шпета» дозволив йому виокремити наступні вектори впливу на сучасну гуманітарну культуру. Прикметно, що найпершим дослідник називає «безпосередній освітньо-викладацький вплив на студентів і слухачів його популярних лекцій у процесі навчання в гімназіях та університетах», а вже потім безпосереднє культурно-професійне спілкування

Г. Шпета з науковою і художньою інтелігенцією (другий вектор), інноваційний зміст його наукових поглядів, експлікованих у численних публікаціях (третій вектор), різнобічна науково-організаційна діяльність Г. Шпета, спрямована на створення наукових видань та дослідницьких інституцій (четвертий вектор) і врешті – його теоретико-методологічні дослідження, що складають п'ятий вектор впливу [224, с. 194-196].

Нині педагогічний доробок Г. Шпета потребує комплексного аналізу, оскільки деякі тексти дослідника просто випали з поля зору критики. На наш погляд, важливо звернути увагу на ті тексти дослідника, які проявляють магістральну інтуїцію автора на схоплення фундаментальних засад гуманітарної науки. Подібно до свого вчителя Г. Челпанова, який концептуалізував вчення про душу і намагався встановити межі застосування експерименту у педагогічній практиці, Г. Шпет розвінчує оманливі обіцянки фізіологічної психології вичерпно пояснити усі явища душевного і свідомого життя. Передусім маємо на увазі його працю під скромною назвою «Робота з психології», що була написана у 1907 році після виходу книги «Мозок і душа» Г. Челпанова і включена в том «Вибраних психолого-педагогічних праць» Шпета аж у 2006 році. Проте, як зазначає В. Зінченко, за цей час її «актуальність стократно зросла» [106, с. 72]. У ній Г. Шпет, за образним висловом В. Зінченка, відновлює поняття «душа» і «дух» «у правах громадянства» [106, с. 81] і переконливо доводить, що психічне так само реальне, як і фізіологічне. Для обґрунтування цієї тези Г. Шпет називає суттєві і необхідні ознаки душі та душевних явищ: душевні явища пролонговані в часі; вони дані нам безпосередньо; вони суб'єктивні, тобто безпосередньо доступні тому, хто їх переживає; вони активні. У дослідницькому контексті представників фізіологічної психології свідомість і психіка постали не більше як функцією мозку, що було рівнозначним їх запереченню. Демонструючи безпорадність їхніх міркувань, Г. Шпет говорить про двояке значення свідомості: з одного боку, це процес, що нерозривно пов'язаний з діяльністю нашого «я», його переживань і проявів, а з другого, – сам матеріал душевних переживань та результат означеного процесу. Як стверджує вчений, «фізіологічна психологія

обмежує свідомість тільки явленням їй, залишаючи поза увагою її власну діяльність, вона мислить себе в науковому вбранні, подібно до того, як думав король з популярної дитячої казки...» [276, с. 244].

Зважаючи на те, що розвиток усіх напрямів педагогічної думки повністю залежать від розвитку напрямків психології, Г. Шпет, опираючись на авторитет свого вчителя Г. Челпанова та американського психолога В. Джемса у передмові до праці П. Наторпа «Філософія як основа педагогіки» застерігає педагогів проти захоплення «новою психологією», проти невмілого експериментаторства, «складання статистичних таблиць» та «вчислення всіляких відсотків» [279, с. 7], оскільки це робить таку психологію не більше як містифікацією. Експериментальний метод, що народився в університетських лабораторіях, щоб стати неприступним для загалу, натягнув на себе «вчену броню». Проте це ніяк не захистило педагогіку, і дотепер лунають заклики до облаштування шкільних експериментальних лабораторій, і дотепер не згасає захоплення новим методом, з його допомогою намагаються вирішити «складні питання практики виховання, а щодо окремих індивідів виносяться доволі різкі і рішучі вирокі». Вчений пристрасно звертається до тих педагогічних працівників, які «потрапили у вир порожньої балаканини і отримали більше умисно неправдивих відповідей, аніж справжніх знань» [279, с. 7]. Подібні містифікації Г. Шпет називає фатумом, що завис над сучасними вчителями. І попри внутрішню суперечність завдань, які поставлені перед педагогікою та психологією (психології належить «знайти закони душевного життя», тобто з'ясувати його загальні принципи, а педагогіка в статусі практичної дисципліни покликана мати справу з індивідуальним), кожен крок у розвитку психології дослідник вважає і кроком розвитку педагогічної науки, що, безумовно, сприяє появі педагогічної психології як окремої самостійної дисципліни. Зважаючи на розбіжність пошукових векторів, на думку Г. Шпета, «у такій назві уже міститься *con-tradictio in adjecto*» [279, с. 5]. Намагаючись усунути означену суперечність, вчений постійно наполягає на тому, що «педагогу треба мислити «психологічно». «Педагогічність» психології далеко не в тому, щоб оснащувати

педагогіку відповідними правилами, шляхом використання яких можна вирішувати усі життєві завдання, подібно до того як звичайне накладання шаблонів дає змогу маляру вивести на стіні будь-який орнамент, чи з допомогою циркуля навіть у темряві накреслити правильне коло. «Педагогічна роль психології в тому, що вона проливає світло на темні і заплутані питання душевного життя дорослого та дитини. У світлі психології, як у світлі прожектора проступає, як окреме, те, що здавалося однорідною масою, а відношення речей і предметів прояснюється. Ми діємо не в темряві, а при яскравому світлі. Чим ширшою є психологічна освіта педагога і чим значніший його досвід, тим швидше і швидше мають розв'язуватися заплутані вузли і комбінації. І це відбувається не з допомогою правил, а «саме собою» [279, с. 8].

Важливо зауважити, що Г. Шпет неухильно тримався означених позицій. Наголошуючи на специфіці досліджуваного предмета, він прагнув очистити педагогічне знання від будь-яких утилітарних підходів, свідченням чого є знову ж таки неопублікована за життя праця «Герберт Спенсер і його педагогічні ідеї». Вона була написана дослідником у 1913-1914 р.р. як відгук на пропозицію М. Рубінштейна взяти участь в ролі автора монографії про видатних педагогів. «Я прийняв пропозицію, сподіваючись, що зможу виконати роботу «*sine ira et studio*», тобто без «ревності» і «серця», писав дослідник у передслові до тексту дослідження. Проте проблема його «зацепила», робота вийшла об'ємною і потребувала скорочення, на які Г. Шпет не погодився. Тому праця «Герберт Спенсер і його педагогічні ідеї» прийшла до читача тільки у 2006 році.

В основу своєї філософської рефлексії Г. Шпет покладає критику позитивістських тенденцій у філософії початку XX століття, що були зумовлені бурхливим розвитком науки. Він ретельно аналізує концептуальні засади позитивізму, згідно з якими практичний досвід трактується як єдине джерело науки. «Те спільне, що справді об'єднує усі можливі напрямки позитивізму, полягає в особливій властивості науки, що робить її практично корисною» [273, с. 115], – говорить Г. Шпет.

В цілому приймаючи ідею науковості філософського знання, що є важливою для збереження освітньої традиції, Г. Шпет вказує на головну небезпеку, яка підстерігає класичну освіту – крайній прагматизм та вузькопрофесійний підхід, що спотворює її зміст і приводить до заперечення історичної спадкоємності основних освітніх стратегій. «Річ навіть не в тому, що науку почали використовувати для розв'язання технічних проблем, але передусім в тому, що техніка сама посміла задавати їй задачі і таким чином стала керівним мотивом розвитку науки» [273, с. 55].

Відтак, система реальної освіти у педагогічній моделі позитивістів постає як система професійної освіти, де навчання домінує над вихованням, а дидактичний процес повністю технізований. Пропагуючи прагматичну підготовку інженерів як головний вектор освітнього розвитку та освітній ідеал позитивізму, Г. Спенсер у праці «Виховання розумове, моральне і фізичне» мету навчального процесу зводить до формування такої особистості, яка здатна до саморозвитку і не потребує жодних інших педагогічних стимулів. Вчений переглядає зміст шкільної освіти з урахуванням запитів і потреб самого життя. Як відстежує П. Каптерев, у педагогічній системі Г. Спенсера актуалізовано п'ять видів людської діяльності, що перебувають у взаємному підпорядкуванні: діяльність, що сприяє самозбереженню, її вивченням займається фізіологія як наука; діяльність, що опосередковано слугує самозбереженню і забезпечує життєві потреби (вона є предметом дослідження логіки, математики, механіки, фізики, хімії, біології, соціології); діяльність, що ставить за мету виховання і навчання (її досліджує педагогіка); діяльність, що скерована на підтримку соціальних та політичних відносин; діяльність, що слугує задоволенню інтересів людини [122]. Прикметно, що усі види діяльності, згідно зі Г. Спенсером, підпорядковані винятково утилітаристським цілям.

Якщо для Г. Спенсера як позитивіста важливими є лише ті дисципліни, які сприяють реалізації прагматичних завдань, то Г. Шпет наполягає на вивченні гуманітарних дисциплін, що опинилися за межами педагогічного пошуку. Головну проблему позитивістської освітньої програми дослідник вбачає в тому,

що у ній не відведено належного місця гуманітарним наукам та логічному аналізу їх змісту, в той час, як «...педагогіка має опиратися на логіку і методологію самої науки. ...Навіть якщо погодитися з тим, що метою навчання буде не підготовка освічених людей в цілому, а суто інженерів, усе ж викладання не може бути розумно поставленим без знання і розуміння логіки предметів, що викладаються» [273, с. 126]. Як вважає Спенсер, людині не потрібно мислити, їй треба харчуватися, одягатися та дбати про свій комфорт. Таким чином, школа має слугувати саме таким вимогам життя.

Ця теза стає для Г. Шпета поштовхом для глибокого емоційного спалаху: «Школа для життя!» – дзвінке слово! Між тим в його основі лежить не тільки повна неясність, а й, головне, хибна в корені суперечність: ніби освіта не є саме життя, ніби школа не є життя, ніби зі школою закінчується дещо, що не є життям, а потім починається якесь життя, до якого ніби готувала школа, одним словом, ніби з життям починається кінець школи і освіти. Яка безглузда і шкідлива брехня! Як дитина, яка не живе у школі і навіть до школи – не живе самою школою, як вона починає життя після школи? А чи не покінчить з життям той, хто покінчив з освітою і вихованням? Чи таким має бути життя – «біологічним» чи «фізіологічним», – як у Спенсера?» [273, с. 116-117]. Опонуючи в особі Г. Спенсера усьому позитивізму, Г. Шпет висуває абсолютно відмінний ідеал освіти і виховання, пов'язаний зі становленням людини та розширенням її особистісних горизонтів. Своїм завданням вчений вважає формування освітнього простору як фундаменту інтелектуальної культури та основної засади духовного розвитку людини, її моральнісної основи. Вміння розуміти і наділяти смислом світ становить для Г. Шпета головну магістраль його педагогічних зусиль. На думку дослідника, саме поняття смисл виражає єдність індивідуальної свідомості та особистісного буття людини, а категорія значення слугує трансляції цієї свідомості у культуру. Завдання педагога полягає навіть не в тому, щоб навчити учня новому, а в тому, щоб він міг «чітко розуміти власні думки» [107, с. 56]. «Роль розуміння, між іншим, – говорить Г. Шпет, – в систематичній

індивідуалізації того, що ми розуміємо, ця вимога внутрішньо притаманна будь-якому смислу» [274, с. 1028, 1034].

Вважаючи найбільш злободенним питанням свого часу поновлення у правах класичної гуманітарної освіти, Г. Шпет докоряє Г. Спенсеру за те, що він не вибудовує завершеної і обґрунтованої системи педагогіки, що опирається тільки на Локка, а Песталоцці знає досить поверхово, абсолютно не розуміючи його ідей, що жодних інших джерел, на підставі яких можна було б говорити про виховання, окрім як власного досвіду, у нього немає, та й, урешті, застерігає, що не варто гіперболізувати роль еволюційної теорії для педагогічних побудов Г. Спенсера – якщо говорити про її використання у виховному процесі, то він значно випередив означену теорію [273].

Вкрай негативно говорить Г. Шпет і про метод природних наслідків, смисл якого вбачає в «індивідуалістичному розумінні Спенсером завдань морального виховання». На його думку, впровадження «природничого методу» в такому варіанті, який ми відстежуємо у Спенсера, «є нічим іншим, як чистим моральним нігілізмом», що особливо виразно оприявнює свою убогість. Г. Спенсеру доводиться говорити про «довіру», «взаємну повагу», дружбу»... Де це видано, щоб «невмолимі» закони природи слугували взірцем для таких соціальних почуттів» [273, с. 112], – обурюється Г. Шпет.

Підкреслюючи складність, неоднозначність і суперечливість педагогічних ідей Г. Спенсера, Г. Шпет усе ж закликає уникати крайнощів: як повного нігілістичного заперечення, так і безумовного захоплення позитивістськими ідеями, проте сам займає безкомпромісну позицію. Для нього позитивіст Спенсер – це «не філософ ні за своїм духом, ні за своєю природою. Проте він і не «чистий» вчений, він – прагматик, самоум з нещасною пристрасстю до схематизації. Його цікавить не істина, а оправдання істин, видобутих із себе. Він інстинктивно відчував відразу до навчання та освіти, потураючи пристрасті до схем. Формула – його пафос, схема – його ентузіазм, користь – міражна ціль, краса – тема для рефлексії, істина – додаток до формули для розваги в час відпочинку!» [273, с. 53-54]. І навіть ідея справедливості, що становить головну

цінність у системі «природнього покарання» Спенсера, не викликає у Г. Шпета особливої довіри і передусім через те, що її джерелом є «природність». Запитання Г. Шпета цілком закономірне: «Чому «природність» навіює цю ідею (справедливості) більше, аніж «сердечність»?» [273, с. 134-135].

Нам важливо глибше проаналізувати цю позицію Г. Шпета, позаяк вона зовсім не узгоджується з принципами науковості та методологічними приписами позитивізму. Основою шпетівської гносеологічної стратегії стає «реальність переживань», яку вчений визнає не просто як певну наукову доцільність чи потребу – «його «реальність переживань», на думку Б. Пружиніна, є фундаментальною проблемою, яка відкриває гуманітарній науці нові горизонти для пізнання людської суб'єктивності» [211]. Переживання у Г. Шпета є не простою емпатією, чи звичайним проникненням в душу, а власне живим досвідом особистості, джерелом і засобом смислотворення. Для того щоб думка могла стати справжнім здобутком особистості, важливо не те, яким є її відбиток у свідомості, а те, чи набула вона певного визначеного смислу. Його засвоєння має місце тоді, коли знання не тільки «розуміється», але й усвідомлюється особистістю у зв'язку з її потребами, інтересами, прагненнями і почуттями – тоді знання відкриваються не тільки розуму, а й серцю. Як стверджує Г. Тульчинський, йдеться про переживання «конкретного життєвого досвіду, діяльності, соціальної практики, яку реалізує особистість, чия свідомість постає як конкретний фокус освоєння і породження соціально-культурних смислів» [241, с. 373-386]. Репрезентуючи феноменологічно-герменевтичну традицію, що була зосереджена на сутнісно-смисловому змісті досвіду, Г. Шпет послідовно проводить думку про те, що осмислення не може бути зведено до певних «об'єктивних» факторів. Таким чином, ми фіксуємо, говорить Г. Тульчинський, наявність передумов нового синтезу, основою якого стає шпетівський досвід переживання, де тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід.

Душу народу не можна вважати певним буттям, що перебуває над або між індивідуальними душами, вона як колективна структура переживань є своєрідною «ланкою» характерних рис поведінки народу. Згідно зі Г. Шпетом,

душа народу органічно пов'язана з індивідуальною душею, більше того, вона постає колективним репрезентантом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя. Ключем до розуміння психології народу дослідник вважає його історію, конкретну структуру соціальної реальності, яка постає творцем наявного буття колективного духа нації і «саме історія задає предметне орієнтування душевних переживань людства, встановлюючи віхи, які визначають шлях «духа» [275, с. 143]. Предметом індивідуальної психології є людина як «душевний індивід»; етнічна психологія постає як психологія «суспільної людини або людського суспільства». «Оскільки дух народу живе тільки в індивідах (in den Einzelnen) і немає іншого існування, крім індивідуального духа, то в ньому природно звершуються тільки ті основні процеси, які ближче пояснює індивідуальна психологія» [275, с. 21]. Душа народу є специфічним типом колективності, носіями якої є індивідуальні душі. «Організація» душі цього «колективного суб'єкта» детермінована природними, соціальними чинниками, а також духовною культурою народу. Не поділяючи думки Вундта про те, що продукти духовної культури є психологічними продуктами, Г. Шпет запевняє, що у самому культурно-історичному змісті народного життя психологізм відсутній. Психологічним можна назвати тільки ставлення до продуктів культури та смислу культурних явищ.

І якою б мірою не відрізнялись між собою люди, у їхніх переживаннях та способах реакції на дійсність дослідник вбачає дещо типове, а тому етнічну психологію вважає описовою, тобто такою, що вивчає «типові колективні переживання» [275, с. 21]. Г. Шпет застерігає від ототожнення тих чи інших ідей, покладених в історію розвитку культури, з психологічним ставленням до неї того колективу, в середовищі якого ця історія звершується. Розрізнення цих речей, на думку Г. Шпета, є необхідним, позаяк воно дозволяє вловити душевний лад і «характер» національного буття, бо психологія кожного народу проявляється передусім у ставленні до його духовних цінностей. Саме звідси виводиться фундаментальна проблема етнічної самосвідомості. Зважаючи на те,

що кожен індивід є репрезентантом своєї групи (колективу), його особисті переживання «визначаються всією масою аперцепції, що складає колективність переживань його роду, тобто і його сучасників, і його предків» [275, с. 21]. Тому логічно, що закоріненість індивіда в етнічній спільноті обертається закоріненістю в історії свого народу, причетність до якої не можна виміряти біологічною спадковістю – тут особливої ваги набуває міра свідомого долучення до тих культурних цінностей, які визначають зміст цієї історії. «Духовне багатство індивіда, – переконаний Г. Шпет, – це минуле народу, до якого він визначає свою належність... Духовний лад індивіда і є дух його народу» [275, с. 23-24].

Розвиток культури, на думку Г. Шпета, відбувається «...діалектичними поштовхами і стрибками, періодами повільного накопичення «душевної енергії» і раптових «вибухів», революцій, покірної душевної податливості або чутливості і бурхливого опору, творчої руйнації того, що так важко і повільно накопичується і нового лінивого і легковажного творення» [275, с. 572]. Підкреслимо, що не спільність понять чи вольових зусиль покладає дослідник в основу народної душі, а спільність емоційних переживань, оскільки вважає емоції важливим інструментом у процесі «привласнення» культури. На цій підставі Г. Шпет цілком своєрідно зіставляє процеси національної та індивідуальної ідентифікації, запевняючи, що процес співвіднесення із певним етносом визначається шляхом емоційного прийняття культури, у якій віддзеркалено душу народу. Тому, на думку Г. Шпета, не можна «перемінити» свій народ і «увійти у склад і дух іншого народу».

Невипадково пов'язуючи культуру із внутрішнім світом людини, предметом етнопсихології Г. Шпет називає колективні переживання, зміст яких, на думку Т. Марцинковської, більшою мірою збігається із поняттям ментальності в інтерпретації французької школи «Анналів», згідно з якою ментальність постає такою системою уявлень про світ, що тісно пов'язана з емоційною сферою людини [162]. Подібну думку постулює і Х. Щепанська, вважаючи рисами ментальності українців чутливість та емоційність [282, с. 6-7].

На наше переконання, доцільно підкреслити генетичний зв'язок колективної душі Шпета із кордоцентричною світонастановою української національно-культурної традиції, яку Г. Шпет відстежує у праці «Філософський спадок П. Д. Юркевича», приуроченої до сорокаріччя з дня його смерті. Аналізуючи внесок мислителя в українську культуротворчість, Г. Шпет наголошує на тому, що П. Юркевич «боровся за істину не минушу, а піднесену над часом» [277, с. 578-638], над епохою, характер якої формував матеріалізм, що опирався на таке знання, із якого попередньо були вилучені «безпосередні духовні інстинкти і несвідомі, хоча прекрасні поклики серця». Г. Шпету найбільше імпонує те, що П. Юркевич відкриває за межами раціонального досвіду знання, яке виходить за наукові рамки, не втрачаючи своєї важливості і необхідності. І саме в цьому переступанні меж дослідник шукає «глибинність серця»... у людській душі. «Основа душевних рухів і дій — не розум, не воля, а почуття. Почуття поєднуються в серці», – пише архімандрит Інокентій [111, с. 294]. У праці «Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи» О. Сарапін на підставі широкої експлікації біблійних та філософських текстів доводить думку не лише про спорідненість, а навіть смислову ідентичність понять «душа» і «серце»: «Загалом створюється враження, що серце – це духовне взагалі, душа; тобто все те, що є об'єктом вивчення психології. Справді, поняття серця та поняття душі в Біблії іноді заступають одне одного, так само, як і поняття серця та духу» [223, с. 80]. Дошукуючись таємниці людського «Я» і пов'язуючи її із серцем, Г. Шпет бере на озброєння думку П. Юркевича про серце як «доглибну істотність», вважаючи її «чи не найбільш витонченою» у філософа [277, с. 634].

Саме з урахуванням таких підходів, на думку Г. Шпета, має відбуватися процес педагогічного впливу, адже, як переконує дослідник у праці «Вступ в етнопсихологію», діти «вбирають у себе» культуру тільки шляхом переживання, яке передбачає незвичайну передачу фактів, не спілкування у його повсякденному значенні, а емоційний відгук, своєрідний емоційний сплеск, без якого неможливе засвоєння будь-яких нових знань. Важливим для педагогіки є

обґрунтована Г. Шпетом єдність «типових колективних переживань», до яких дослідник відносить емоції, когніції і будь-який відгук на все, що відбувається «перед очима, розумом і серцем» [275, с. 111]. Прикметно, що у К. Ушинського смислове навантаження поняття «переживання» перебирає на себе термін «почування» як осердя усіх душевних явищ та устремлінь. Про переживання як суб'єктне начало свідомості говорять Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Запорожець, Б. Теплов, вбачаючи у ньому важливий фактор особистісного розвитку дитини.

Як відстежує А. Бреусенко-Кузнецов, «у плані розвитку особистості Г. Шпета турбує більше проблема індивідуалізації соціального суб'єкта, ніж соціалізації індивіда [11, с. 120-149]. Проте генеза соціальності і колективності у шпетівській інтерпретації, на думку дослідника, не має нічого спільного ані з матеріалістичним вченням К. Маркса, ані з соціологією Е. Дюркгейма, а закономірно впливає з ідеї «соборності», експлікованої у книгах С. Трубецького. Ця ідея у кратні рази інтенсифікує складову навчання і пізнання. Подібно до того, як витвори народної душі тяжіють до душевної енергії окремих душ, що взаємодіють між собою, загальні принципи для пояснення цих творів ...– ті самі, що й в одиничній свідомості, – говорить Г. Шпет. – Відмінність полягає тільки в тому, що їх неможливо пояснити на основі одиничного, оскільки вони «впливають з духовної взаємодії багатьох» [278, с. 54]. Як переконує Г. Шпет, без такої «духовної взаємодії» педагогічні зусилля не дадуть бажаного результату.

На думку вченого, «тільки дух в істинному сенсі реалізується – хай навіть матеріалізується, втілюється і одушевнюється, тобто здійснюється в тій же природі і душевності, але завжди набуває реального буття у формах культури. Природа просто існує, душа живе і «біографствує», один дух перебуває, щоб втілитися в культуру, чекає, довготерпить, сподівається, все переносить, не безчинствує, не превозноситься, не шукає свого. Християнська метафора духа – любов. Саме її Г. Шпет вважає глибоким і плідним джерелом пізнання та педагогічної мудрості, а також тією силою, що допомагає прокласти

шлях до істини і забезпечує її пошук, являючи собою «не легкий дотик до проблеми, а поривання і прорив до неї, жагу творчості та ретельну роботу серця» [281, с. 50]. В одному зі своїх щоденникових записів від 29 січня 1931 року Г. Шпет зазначає: «Поведінка повинна визначатися безпосередньо добротою і мотивами серця», а всього через півтора місяця, 16 березня, ця тема озвучується у нього з особливою емоційною силою: «Так, серце, серце, серце – найважливіше в житті, єдине!» [198, с. 21].

Найбільшою мірою «сердечний» струмінь пронизує епістолярну спадщину Г. Шпета, позначену вдумливими, неквапливими та аргументованими роздумами про виховання і навчання, а також практичними настановами своїм дітям. Як батько, Г. Шпет намагається знайти саме ті слова, що можуть вплинути на душу, заспокоїти її, захистити від буремної життєвої стихії: ще не досягнувши повноліття, син хоче залишити навчання і піти власним «невторованим шляхом», а дочка переживає непросту пору закоханості, проте «ні докорів, ні моралізаторства у листах ми не знайдемо – впевненою рукою хірурга, який не боїться причинити біль, Г. Шпет руйнує хибні конструкції, хибні уявлення дітей» [199, с. 55].

Таким чином, наскрізним мотивом педагогічного розмислу Г. Шпета стає виховання душі як основної традиційної лінії української педагогіки, започаткованої К. Ушинським. І якщо попередники Г. Шпета більшою мірою зосереджувалися на індивідуальному вимірі виховного процесу, то дослідник апелює до соборної, колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів, що в цілому формують культурну традицію, в руслі якої і може реалізовуватися педагогічний вплив. Г. Шпет навчав шукати невторованих шляхів, зберігати у собі повну свободу творчості, долати будь-які штампи, дослухаючись до свого серця.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Історико-педагогічні пошуки професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. у дисертаційному дослідженні представлені науковими працями Миколи Грота, Георгія Челпанова та Густава Шпета, у творчості яких відстежено переорієнтацію світоглядних позицій на дослідження духовного світу людини, а також проблему наставництва та спадкоємності ідей.

Філософсько-педагогічна творчість М. Грота скерована на дослідження емоційної сфери, розвиток здатності тонкого проникнення в чужу «душевну лабораторію», що відображало загальну логіку становлення психології наприкінці XIX століття. Концепція психічного оберту М. Грота проявила глибокий зв'язок між емоційною та мотиваційно-потребнісною сферами особистості й інтенсифікувала дослідження ролі переживань у процесі соціалізації людини. Експлікація особистісних параметрів людини дозволила мислителю обґрунтувати трансформацію поняття душі в поняття особистість.

На чільне місце виводить категорію душі Г. Челпанов, який, ствердивши взаємозв'язок і взаємообумовленість філософії і психології, став творцем «психологічної культури розмислів про душу», де душа акумулює в собі усі духовні стани людини, складаючи цілісність особистості, її тотожність і безперервність. Антропологізм пошукової думки проектується у вимір педагогічного пошуку мислителя, який наполягає на виробленні здатностей педагога описувати різні душевні процеси та розуміти душевні стани дитини. Розробляючи проект реформи шкільної освіти, Г. Челпанов пропонує вивчення філософської пропедевтики у школах, що має непересічне значення для формування світогляду та переконань учнів.

Як продовжувач екзистенційно-антропологічної традиції європейської філософії, Г. Шпет, розробляючи методологію наук про дух, зумів по-своєму узгодити принципи класичної діалектики, феноменології і герменевтики. Постаючи в статусі «Я», людина у Шпета є єдністю переживань або свідомості, що містить виняткові умови абсолютної одиничності «Я», таємницю якого

мислитель пов'язує із серцем, взявши на озброєння думку П. Юркевича про серце як «глибинну істотність». У шпетівському переживанні тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід.

Колективну структуру переживань, їх емоційну спорідненість репрезентує душа народу, яка постає колективним виявом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя. Єдиним способом співвіднесення індивідуальної душі з душею народу Г. Шпет називає емоційне прийняття його культури. Апелюючи до соборної, колективної душі як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів, що в цілому формують культурну традицію, Г. Шпет шукає у ній можливості педагогічного впливу. Педагогічну зрілість педагога дослідник ставить у залежність від його психологічної освіти.

РОЗДІЛ III

РЕЛІГІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ВАСИЛЯ ЗЕНЬКОВСЬКОГО ТА ПАМФІЛА ЮРКЕВИЧА

3.1. Еволюція душі у кордоцентричній моделі педагогічного філософування Памфіла Юркевича

В історію педагогічної думки П. Юркевич увійшов як автор цілісної педагогічної концепції, базованої на засадах кордоцентричного філософування, та один із найбільш глибоких і авторитетних представників Київської академічної філософської школи. Послідовно і системно обґрунтувавши погляди на сутність, цілі та завдання виховного процесу на засадах християнського світопочування та критично переосмисливши надбання своїх сучасників та попередників, П. Юркевич стає біля витоків педагогічної антропології, що має своїм фундаментом цілий комплекс наук про людину і акумулює в собі глибокі релігійні та філософсько-психологічні уявлення про найвище її призначення. Педагогічне філософування мислителя пронизане глибокою релігійною інтуїцією та власним науковим та релігійним досвідом.

З огляду на глибинну зануреність педагогічної рефлексії вченого у розмислову площину античності, Середньовіччя, Нового часу, німецької класичної філософії, релігійного одкровення та психологічних побудов, можна кваліфікувати його дослідницьку палітру як виважену і духовно зрілу. Засвоївши понятійно-категоріальний апарат західної філософії, П. Юркевич органічно вбудовує його у власну світоглядну концепцію, таким чином збагачуючи її і піднімаючись до рівня сучасних філософських досліджень.

Його творчість і донині перебуває в комунікативному обігу сучасної педагогічної науки, про що свідчать дослідження О. Головченко, І. Зязюна, С.Зайцевої, В. Вихрущ, В. Ільїної, О. Кульчицького, С. Кузьміної, І. Мірчук, В. Летцева, М. Муравицької, І. Мойсеїва, Т. Петруніної, Г. Сагач, Л. Стороженко, Д. Слободянюка, М. Ткачук, Г. Чередниченко, В. Фазана, М. Шарової, С. Ярмуся та ін. Означені автори покладають в основу своєї рефлексії не тільки праці П. Юркевича, а і їх ґрунтовну інтерпретацію у

дослідників другої половини XIX-поч. XX століття – Я. Колубовського, П. Лаврова, М. Бердяєва, Е. Радлова, а також Г. Шпета, А. Ходзицького, В. Соловйова, Д. Чижевського, праці яких постають своєрідним супровідним коментарем життя і творчості П. Юркевича, підкреслюючи їх драматизм та висвітлюючи грані творчого пошуку мислителя.

Народився майбутній філософ і педагог у 1827 р. в родині священика, здобув освіту у Полтавській семінарії, а потім – у Київській духовній академії, у 1852 році став магістром, а в 1861 р. – ординарним професором, після чого отримав запрошення на кафедру філософії Московського університету. У 1869-1873 роках займав посаду декана історико-філологічного факультету, особливе натхнення приносила вченому викладацька діяльність.

Прикметно, що Д. Чижевський називає П. Юркевича «мисленником першорядної сили і проникливості думки» [268, с. 178], при цьому він апелює до роману «Хмари» І. Нечуя-Левицького, у якому постать П. Юркевича виведено в образі Василя Дашковича: «В старім академічному корпусі з темними вікнами, з чорними партами, в його аудиторії було повнісінько студентів, котрі сиділи цілими лавами й купою стояли у порога, прийшовши з інших курсів. Дашкович входив, сідав на кафедрі і не дивився ні на кого: його очі десь ніби ховались, заходили десь глибоко, де ворушилася мисля. У вічі слухачів кидався тільки чистий широкий лоб. Його лоб займав місце очей для слухачів: так на йому було багато мислі! Кожний легенький і тоненький зморшок між бровами здавався тим місцем, де забгалася мисля і світилася звідтіль. Коли-не-коли він підіймав одну руку з пальцем, ніби показуючи на абстрактну мислю... Дашкович промовив перше слово, і всі ряди голів, неначе по електричному потоку, разом схилились уперед, насторчившись слухати. І цілу лекцію так держались голови. І його мисля лилася чиста, як впливала з його уст, ніби з голови самого філософа; така вона була чиста, ясна, ціла, не порвана [173, с. 178-179]. Особливою заслугою Дашковича як педагога є те, що «не в одну голову запала крапля світу й думок од його лекцій, не одна голова стала світліша й ясніша» [173, с. 50].

Найбільшої ваги Д. Чижевський надає філософським і педагогічним працям П. Юркевича, серед яких: «Ідея» (1859), «Матеріалізм і завдання філософії» (1860), «Серце і його значення в духовному житті людини, згідно із вченням слова Божого» (1860), «Стосовно статей богословського змісту, вміщених у Філософському Лексиконі» (1861), «Докази буття Божого» (1861), «Мир з ближнім як умова християнського співжиття» (1861), «Із науки про людський дух» (1860), «Мова фізіологів і психологів» (1862), «Розум, згідно вчення Платона і досвід, згідно вчення Канта» (1865), «Гра прихованих сил» (1870), «Читання про виховання» (1865), «Курс загальної педагогіки» (1869) [268, с. 204].

Зазвичай дослідники виокремлюють два періоди творчості мислителя – київський та московський. Однак нам більшою мірою імпонує періодизація, запропонована С. Зайцевою, яка орієнтується на зміст інтелектуального доробку П. Юркевича, виділяючи у ньому три періоди: філософсько-богословський (1859 – березень 1861), філософсько-психологічний (квітень 1861–1863) та психолого-педагогічний (1864–1872) [54].

Філософсько-богословський етап позначений особливим зацікавленням релігійною проблематикою, а також працями Платона, І. Канта, Г.-В. Гегеля, та А. Шопенгауера. У цей період написана знакова праця П. Юркевича «Серце і його значення в духовному житті людини, згідно із вченням слова Божого» (1860), що була високо оцінена П. Флоренським. У ній сформовано основний понятійний апарат мислителя та окреслено семантичне поле серця: «Серце є хранитель і носій усіх тілесних сил людини» [286, с. 73]; «Серце є осереддя душевного і духовного життя людини» [286, с. 74]; «Серце є містилице всіх пізнавальних дій душі» [286, с. 74]; «Серце є осереддя багатоманітних душевних почувань, хвилювань і пристрастей» [238, с. 76]; «Серце є осереддя моральнісного життя людини» [286, с. 76]. У серці локалізується сокровенне життя людини, воно є основою того, що уявлення, почуття і вчинки отримують особистісне, конкретно визначене спрямування, і є виявом не абстрактної духовної істоти, а окремої живої реальної людини. Усе її існування відкрите

«особливій настроєвості душі так, що ніякі дії і спонуки зовнішнього світу не спроможні викликати в душі жодних уявлень та почуттів, якщо вони несумісні із сердечною настроєвістю людини» [286, с. 81-82]. Кордоцентричні інтенції філософування П. Юркевича, що впливають із християнського світогляду і глибоко занурені у Святе Письмо та святоотцівську традицію, знайшли гідне продовження у творчості Д. Чижевського, який підкреслює центральне місце антропологічної проблематики, вважаючи її основною для християнського мислителя. На його думку, «один пункт своєї філософії Юркевич розвинув дуже детально і багатобічно». Цим пунктом вчений вважає «питання про єство людини» [268, с.191]. Філософсько-педагогічну концепцію П. Юркевича Д. Чижевський однозначно вписує в координати кордоцентричної світонастанови, переконуючи в тому, що «все, що входить до душі, перероблюється згідно з настроєм серця, і діяльність душі може викликати лише такий побуд, що є згідний з сердечним настроєм людини» [221, с.193], а серце, або «глибоке серце» (як зве його Святе Письмо), є джерелом усіх інших сторін душевного життя» [268, с.194]. Зауважимо, що лінія душі і серця проходить крізь усі етапи творчого та життєвого шляху П. Юркевича, щоразу поглиблюючись і набуваючи нових смислових граней.

На філософсько-психологічному етапі відбувається, формування методологічних позицій вченого, вочевидь окреслюються принципи та методи наукових досліджень, критично переосмислюються основні постулати матеріалізму та ідеалізму, зростає інтерес до психології, зріє громадянська мужність і наукова гідність. Це роки напруженої праці, сміливих пошуків, глибокого аналізу дотеперішніх світоглядних підстав, що призвели до гносеологічного протесту проти самозаконності розуму, абсолютизації інтелектуалізму та матеріалізму. Переконавання П. Юркевича в тому, що будь-яке знання народжується шляхом діяльності душі, а вже тоді проникає в серце, і тільки воно, а не розум, виявляє людську сутність, якнайкраще відтворює інтуїцію майбутніх світоглядних течій – філософії життя та екзистенціалізму.

Третій етап знаменує зрілість психолого-педагогічної концепції вченого, в цей час були опубліковані праці «Читання про виховання» (1865) «Ідеї та факти з історії педагогіки» (1870), а також «Курс загальної педагогіки» (1869), причому остання робота була написана за два роки до виходу у світ відомого твору К. Ушинського «Людина як предмет виховання». Педагогіку вчений розглядає як інтегративну дисципліну, що поєднує у собі дидактику і теорію виховання.

У праці «Читання про виховання» П. Юркевич говорить про те, що людська природа поєднує у собі тіло, дух і душу, які перебувають в ієрархічному підпорядкуванні: дух осіняє душу і тіло, домінуючи над ними; душа містить у собі Божественну іскру і знаходиться найближче до Бога; а тіло гріховне і недосконале, тому має підпорядковуватися і духові, і душі. Тілесна конституція є вродженою, від неї залежить темперамент людини, що визначається співвідношенням трьох начал – тканин, м'язів і нервів. Загальний стан фізичного тіла впливає на душевні зміни. У душі П. Юркевич виділяє три головні здатності: здатність уявлення або пізнання, здатність почування і здатність бажання або волі. Усі вони відповідають прагненням людини до істини, краси та добра. До здатностей пізнання мислитель відносить чуттєве споглядання, зумовлене безпосереднім контактом предмета з органами відчуття, уявлення, що є образом предмета, який не даний нам безпосередньо, увагу як зосередженість на предметі пізнання, пам'ять, що дозволяє зберігати і відтворювати пізнаване, уяву як здатність поєднувати думки і почуття у впорядкованому вигляді, асоціації як безперервний ланцюжок образів та уявлень. Розуму належить поєднувати розрізнені фрагменти знань в цілісну картину, щоб належно відображати світ та адекватно сприймати процеси, які відбуваються.

Ще одним видом душевних здатностей є здатності почування. Найбільшого значення у педагогічній практиці набувають почування, що виникають внаслідок усвідомлення певних життєвих взірців та ідеалів. До них П. Юркевич відносить моральні, естетичні та релігійні почуття.

Бажання або воля зумовлюють внутрішню потребу змінюватися. Згідно з П. Юркевичем, «пізнання ми маємо, почування відчуваємо, а воля – це ми самі; воля поєднує і пізнання, і почування» [239, с. 33.]. Вона є центром особистості, від неї залежить вибір стилю життя і професії. Вольова здатність допомагає людині долати перешкоди і досягати поставлених цілей. Саме тому виховання волі тотожне вихованню морально-доблесного характеру, що має бути вищою метою педагогіки. Дослідник робить висновок про важливість різнобічного розвитку дитини, він доводить, що «розум без чутливого серця і твердого характеру, або зніжене серце і безхарактерність, чи твердий характер, але не просвітлений розум – усе це жалюгідні явища, що виникли через однобокий і нерівномірний розвиток означених здатностей» [287, с. 32-33.].

Усі грані психіки, за переконанням П. Юркевича, попри їх зриму відмінність, становлять необхідну цілісність, взаємообумовлюючи своє існування. Тут позиція П. Юркевича суголосна розумінню душевного життя С. Франком, який наголошував на тому, що душевне життя не може бути механічною мозаїкою, складеною з якихось душевних камінців, що називаються відчуттями, уявленнями і т. п., не купою душевних піщинок, яку згребли в одне місце, а «певною єдністю, дечим первісно-суцільним і цілим, так що, коли ми вживаємо слово «я», цьому слову відповідає не якесь туманне і довільне поняття, а явно усвідомлюваний (хоч і важкий для визначення) факт» [249, с. 17].

Однак, така єдність, на думку П. Юркевича, властива не тільки сфері душевного. Вказуючи на тіло як фізичний орган душі, П. Юркевич відстежує їх зв'язок у понятті темпераменту, експлікуючи яке, послуговується відомою класифікацією – сангвінічний, меланхолійний, флегматичний, холеричний, хоча у житті чисті гіпократівські варіанти темпераменту не зустрічаються. Однак педагог, обираючи методи виховного впливу, не може не зважати на темперамент дитини, яка залежно від настрою та душевних почувань може бути то сангвініком, то холериком, то меланхоліком, то флегматиком: «Один темперамент схильний до вибухів гніву, що породжують ворожість і руйнівні дії; інший, схильний до апатії, жертвує найдорожчими інтересами заради

мирного настрою» [283, с.79]. Відповідно темперамент є мінливою категорією, що демонструє залежність від фізіологічних процесів людського організму, зокрема обміну речовин, подразнення м'язів, нервової чутливості тощо.

Узгодивши поняття темпераменту зі стадіями людського життя, П. Юркевич покладає його в основу власної вікової періодизації, що передбачає такі життєві етапи: сангвінічний або період дитинства (до 20 років); меланхолічний або період юнацтва (до 40 років); холеричний або період зрілості (до 60 років); флегматичний або період старості (до 80 років). Вершиною людського життя П. Юркевич вважає сорокаріччя, він також обґрунтовує поняття «соціального темпераменту», яке трактує як систему здобутків людини під впливом навчання, виховання та спілкування з іншими людьми.

На основі вікової періодизації П. Юркевич виділяє три етапи навчання – наочний, аналітичний та синтетичний. Найбільшої ваги мислитель надає раннім етапам психічного розвитку дитини, наголошуючи на важливості та складності початкового навчання. Особливу роль він відводить наочному етапові навчання, що передбачає накопичення фактів, спостереження над явищами природи та властивостями предметів. При цьому вчений підкреслює необхідність безпосереднього емоційного сприйняття дитиною будь-якого матеріалу, оскільки у неї думки легко переходять у почуття, а почуття – у бажання та дії. На думку мислителя, чуттєве пізнання для дитини є головним джерелом інформації про світ.

Наступний, аналітичний етап, сприяє накопиченню чуттєвих уявлень та засвоєнню раціональних правил. Синтетичне навчання є найвищим етапом і передбачає удосконалення пізнавальних здатностей, вміння поєднувати найрізноманітніші відчуття та уявлення в єдине ціле.

Організовуючи будь-який етап навчання, вихователь має дбати про створення ситуації успіху, що стимулює розвиток дитини. П. Юркевич наполягає на необхідності розвитку внутрішньої самостійності мислення з допомогою організації інтелектуально-творчого простору школярів, виконання ними творчих завдань та самостійного читання книг, що містять зразки прози, поезії,

історичні перекази рідного краю, а також корисну інформацію, що відповідає віковим запитам дитини. Проте мислитель застерігає, що книга для читання не може замінити живого спілкування з учителем.

Важливо підкреслити, що педагогічну істину про смисл і призначення людського життя П. Юркевич шукає в Божественному Одкровенні, яке пронизане думкою про те, що людина сотворена за образом і подобою Божою. У педагогічному філософуванні мислителя наскрізно проходить думка про необхідність такої системи виховання, з допомогою якої можна було б розбудити у серці дитини любов до вищого та ідеального, до священного і божественного, бо тільки таким чином вдасться розпізнати «в тілі людини невидиму душу, а у невидимій душі незгладимі зачатки Богоподібності» [283, с.10-11]. У праці «Курс загальної педагогіки з додатками» дослідник підкреслює, що «Божественне одкровення дає нам пізнання вищої правди щодо фактичного становища людини і щодо того, чим вона має стати і якої досконалості має сягнути...Християнське вчення про відродження і оновлення людини у колі цілого людства, проникнуте одним і тим же духом любові та істини, відкриває вихователю як, чому і за яких умов він може чекати успіху від своїх занять» [283, с. 41-42]. Саме таке розуміння людини дозволяє сформулювати головну мету педагогічного процесу – наділити особистість вихованця «рисами безсмертя, які суть мудрість і любов, правда і святість» [287, с. 29].

Любов, про яку так наполегливо говорить мислитель, приступна тільки серцю, вона здатна виховати чистий образ богоподібної людини, а тому не може бути знаряддям егоїзму ані батьків, ні самої держави. Потрібно виховувати у дитини стійкість душі, яка, на думку мислителя, досягається з допомогою того, що пустило у ній глибоке коріння, або шляхом тісного поєднання з думками і почуттями, або шляхом частого повторення, завдяки чому воно переходить у звичний душевний настрій, або через те, що думки і почуття узгоджуються із природним темпераментом дитини [283, с. 85]. На думку вченого, шкільне навчання не має бути ізольованим від життя. Суттєвим завданням педагогічного

процесу П. Юркевич вважає виховання світлого погляду на життя, тверезого і мужнього серця, готового до життєвих змагань.

Розуміння кордоцентричної світонастанови П. Юркевича передбачає також і експлікацію духа, що виражає божественну природу людини, «приховану людину серця», яка, «наче син Божий, обдарована у своєму внутрішньому єстві духом, у якому криється невичерпне багатство істини, добра і досконалості... І тільки дух людини в її прагненні до істини, добра і Богоподібності є її мета» [283, с. 21]. Саме цей дух постає у П. Юркевича як «глибинна істотність» людини, її «глибоке серце».

Таким чином, серце не тільки «хранитель і носій усіх тілесних сил людини», не тільки душа, оскільки воно «не переносить раз і назавжди свого духовного змісту у душевні форми; у його глибині, яка недоступна аналізу, завжди залишається джерело нового життя, нового руху і прагнень, які виходять за межі кінечних форм душі і роблять її придатною для вічності» [283, с. 91]. Виявляючи причетність людини до свого Творця, серце оприявнює «внутрішню людину», відкрити Августином і отцями Каппадокійської церкви.

Відстежуючи дві полярні позиції у трактуванні людського духа – містицизм, що занурює нас у темні несвідомі глибини, заперечуючи саму можливість осягнення духовного з допомогою розуму, а також психологічний емпіризм, що віднаходить фізіологічні причини існування духовного, Т. Петруніна досліджує концепцію духа П. Юркевича поза межами цих координат, обґрунтовуючи думку про те, що у його площині «біблійне вчення про серце трансформується у «філософію серця» [193, с. 42].

В історико-педагогічному дискурсі зусиллями П. Юркевича та його сподвижників духовна проблематика постала наріжним каменем виховного процесу. Для сучасного шкільництва залишається актуальним заклик вченого вивчати «цю незриму, вічно загадкову істоту духа людського... Бо тільки істинне пізнання справжньої сутності духа робить можливим правильне виховання і тільки правильне виховання дає можливість духові виявляти в наявному житті свою справжню сутність» [283, с. 403]. Відповідальними за виховання дитини

П.Юркевич вважає сім'ю, суспільство, державу і церкву як форми спільного духа, або спільної волі, яка шляхом розмаїтих впливів підпорядковує собі і видозмінює часткову волю, заставляючи її «виявлятися не у своїй тваринній натуральності, не за вказівкою егоїзму і пристрастей, але відповідно до смислу тих ідеалів, які визнані і втілені в цих формах загального духа» [283, с. 212]. Головну мету педагогіки дослідник вбачає в тому, щоб «виховувати тіло у нерозривному зв'язку з духом і його вищими задачами» [283, с. 339].

Ця думка є особливо актуальною з огляду на те, що у другій половині XIX століття педагогічна наука з особливою гостротою поставила питання про потребу формулювання нової виховної мети.

Як відстежує С. Зайцева, у цей період сформувалося дві групи вчених, які по-різному інтерпретували цю проблему. Радикально-демократичне крило, представлене постатями В. Белінського, М. Чернишевського, О. Радищева, О. Герцена, покладало на педагогічну науку завдання змінити суспільство і у його оновленому варіанті виховувати нову людину, образ якої узгоджувався з образом бунтаря. Представники ліберального напрямку (К. Ушинський, М. Пирогов, М. Вессель, П. Каптерев, а також П. Юркевич) відстоювали думку про те, що спочатку необхідно виховати людину шляхом розвитку її позитивних якостей, а вже потім змінювати суспільство. «Найближча і зрима задача виховання полягає у рівномірному розвитку всіх сил вихованця,— доводить П. Юркевич. — Кожна із сил повинна сягнути такого рівня досконалості, який був би відповідним цілісній ідеї людського покликання. Гімнастика повинна зміцнювати тіло, проте не формувати атлета, звички мають вносити у душевне життя спокій і порядок, але не рутину, уява має бути активною і життєвою, але не розгнужаною, пристрасті повинні вгамовуватися, але не для того, щоб уступити місце апатії» [283, с. 30]. Дбаючи про рівномірний розвиток сил, дитина може набути здатностей вільно обирати найкращі цілі.

Важливу роль у виховному процесі П. Юркевич відводить особистості педагога, який передусім повинен плекати у власному серці людяність, щоб жити нею дух дитини, а також [283, с. 10], навчитися занурюватися у її серце,

щоб відтворити всі її стани, випробувати її почуття і її прагнення і пожити у тому світі, у якому вона живе. Для досягнення вищих цілей, на думку П. Юркевича, педагогу необхідно «то гамувати душевні поривання, то пробуджувати їх у вихованцях, то стримувати, то підганяти, то зосереджувати на чомусь важливому, то скеровувати на зовнішній світ, то зігрівати, то охолоджувати його серце» [283, с. 78]. Педагог, як носій добра і краси, повинен зовсім безкорисливо запліднювати ними душі дітей, оскільки його власна душа випромінює досконалість, змагаючись у найчистіших прагненнях з Гомером, Гесіодом, Лікургом та Солоном, які залишили по собі безсмертну мудрість. Виховувати, як переконує П. Юркевич, означає підтримувати і зміцнювати в дитячій душі вроджений потяг до прекрасного і доброго, бо в такому разі навіть сором, страх, задоволення чи страждання не заподіють дитині ніякої шкоди [283, с. 155].

Великого значення мислитель надає формуванню у дитини переконань. Він висловлює впевненість у тому, що вся духовна істота дитини живе у її переконаннях, зміна яких приводить до зміни особистості, воля якої стає іншою, співчуття «переходять» на інші предмети, а прагнення переслідують інші цілі. Найбільш благодатною для виховання молодого покоління П. Юркевич вважає ту епоху народного життя, у якій народний дух проявляє себе у своїй первісній цілісності і недоторканій єдності, і навпаки – неблагодатний час настає тоді, коли за завісою неузгоджених між собою суджень і думок руйнується єдність переконань, а в боротьбі ворожих інтересів щезає єдність прагнень. Недвозначною є позиція мислителя щодо розвитку моральних сил дитини, висловлена у вимогливій і досить категоричній формі: «Спільний дух, спільна влада, спільне благо і органічне ставлення часткового до загального – це моральні сили, які є найбільш благодатними, щоб зробити серце благородним» [283, с. 203].

Таким чином, в основу педагогічного розмислу П. Юркевича покладено кордоцентричну модель філософування, яке понятійно оформлене відповідно до найкращих західноєвропейських взірців свого часу і найпосутніше відтворює еволюцію душі як домінанти академічного філософування і головного критерію

формування особистісної ідентичності дитини. Тріада тіло-душа-дух у педагогічній антропології П. Юркевича набуває нового смислового звучання, що узгоджується з новітніми педагогічними дослідженнями, які націлені на схоплення глибинних основ душі дитини та осмислення педагогічного процесу як цілісного та стратегічно оправданого.

3.2. Становлення педагогічної антропології у контексті філософсько-релігійних пошуків Василя Зеньковського

3.2.1. Антропологічні орієнтири освітньої системи Василя Зеньковського

На теренах української науки з другої половини 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 другої половини XIX – першої половини XX ст. 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. Антонович, Т. Любан, Б. Ананьєв, Б. Герушинський, А. Огурцов), філософії освіти (О. Попової), історії педагогіки (Б. Бім-Бад, В. Перов, Є. Кірдяшова), педагогічної аксіології (В. Сластьонін, Г. Чижакова), християнської психології (Б. Братусь, В. Летцев, М. Савчин).

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. Експлікацію державницької, громадсько-політичної та культурно-освітньої діяльності в історичному аспекті здійснює В. Кириченко, вчений розкриває основні погляди «на розвиток української державності, становлення та організацію української науки та освіти» і «його місце та роль у громадсько-політичному житті еміграції» [126, 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.

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» [104].

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. Достоевського, які кардинально змінили матеріалістичне бачення мислителя, навіяне натуралістичними підходами Д. Писарєва 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 другої половини XIX – першої половини XX ст. Є. 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» [213, 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 очолить, 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 всебічно 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» [87].

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 внесок 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 «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 в жодному разі воно 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» [194].

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.) [6]. Завдання релігійно-педагогічного напрямку, на думку вченого, полягає в подоланні натуралізму й усвідомлення гріховної природи людини, метафізичного осмислення боротьби сил добра і зла, їх впливі на людську душу та «живого і безпосереднього сприйняття образу Божого в людині як справжньої і дійсної реальності» [208, 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, неоприятними (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, унеможлиблюючи 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» [87, с. 731], яка «живе і проходить різні фази свого життя» [87, 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» [87, 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» [87, 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» [87, с. 746-747].

Так, мисленнєва 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 впізнаєте в'ялих та лінивих людей» [87, 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» [95, 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» [242, 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) додатків в кінці книги у вигляді молитов та церковнослов'янських текстів для читання» [242, с. 7].

Щодо принципу свободи В. Зеньковського, то він набуває витлумачення крізь призму біблійної антропології з іманентною для мислителя ідеєю «православного універсалізму» [222] та утвердженням релігійних 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» [98, 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» [98, 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» [98, с. 348].

Вчений наголошує на складності й болючості питання свободи у площині його зв'язку з темою зла в людині. А відтак, надзвичайно проблемним 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 ним постає

«не творчою силою, а навпаки – джерелом хаосу і безплідної претензійності» в межах якої реалізується гріховне життя [95, 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 обоження 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» [208, с. 143], руйнівних метаморфоз особистості, коли «енергія злих рухів підкріплюється за рахунок добрих та світлих рухів» [208, 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» [208, 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 – паразитує на світлій сутності людини» [208, с. 143]. Все зазначене засвідчує, що у творчості В. Зеньковського свобода не дана, а тільки задана, а тому її становлення та розвиток у напрямі добра постає одним з найважливіших завдань педагогічної 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 думку вченого, у методиці викладання окремих предметів не надається належна увага православній педагогіці, адже для вченого поступ православної культури здійснюється у нерозривному зв'язку з освітою та пріоритетністю моральнісного начала в розвитку особистості. Адже з другої половини Х 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 вагому роль у становленні феномену православної педагогічної культури з домінантою «пріоритету релігійно-моральнісного виховання над навчанням» [213, с. 103]. 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» [92, 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» [92, с. 819], виступаючи визначальним принципом педагогіки, тоді як принцип універсалізму стосовно нього знаходиться у підпорядкованому статусі. Відштовхуючись від дискусії між Аристотелем та Платоном щодо співвідношення індивідуального та загального, вчений наголошує на шкідливості ототожнення індивідуального та індивідуальності і їх підміні. Індивідуальне в окресленій праці витлумачується в сенсі вихідного начала індивідуальності. Адже, на думку вченого, тільки за межами загального уможлиблюється 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 загалом», 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» [92, с. 818]. Орієнтація на загальне, стандартне в педагогіці унеможлиблює 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» [92, 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 повноті її дозрілих та ще дрімлючих сил» [92, с. 817]. Мова йде про «індивідуалізацію педагогічного впливу» і його спрямованості на те, що «викристалізувалось в душі у помітну індивідуальну рису» [92, 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 уможливлюється в «перспективах безсмертя» [92, 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 уможлиблюється 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» [92, с. 824]. Саме тому такі діти тільки зовні видаються неясковими.

Виникає вагома потреба формування нового педагогічного досвіду, побудованого на засадах позитивного знання, домінанту 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» [92, 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 «відчути реальні творчі сили дитини» [92, 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» [216, 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 філософсько-педагогічної системи 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 богослів'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 унеможливорює 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.

3.2.2. Релігійно-антропологічний дискурс духовного виховання Василя Зеньковського

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» [72, с. 265]. Важливим фактом біографії мислителя є те, що невдовзі після закінчення університету його призначили директором Київського інституту дошкільного виховання. За слушним зауваженням В. Летцева, «значущість 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» [149, с. 61]. Аналізуючи шляхи духовно-морального виховання людини, В. Кларін та В. Петров чільне місце відводять релігійно-педагогічним поглядам В. Зеньковського [123, с. 79]. 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 (обіймає 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. Єльчанінов 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 поглибленні 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» [102, 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» [191, 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» [94, 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 некоріненості 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 церкві, творчий дух і здоровий традиціоналізм» [101, 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, О. Кірдяшова 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 [125].

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 таємничості особистості, яка уможлиблюється в християнських просвітленнях. Саме тому вся творчість мислителя пронизана прагненням «наблизити християнське розуміння про людину до сучасної думки» [208, 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 ідеалізму. 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 якось 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 є практикою 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 [84, 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» [95, 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 [95, 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» [95, 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» [15, 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 [95].

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» [208, 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 [91], – 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» [9, с. 135]. Наголошуючи на одиницності, 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» [97, 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 становить єдність та цілісність, властивостями субстанції. Проблему цілісності та інтегрованості психічного життя досліджує також 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» [97, 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» [208, с. 129].

Дослідник підкреслює неможливість зведення духовної сфери винятково до совісті та моральної свідомості. Навіть найбільші грішники наділені розумом, свободною 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 отже, 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 протиборство особистості і природи означає втрату першоствореної *justitia originalis*, тієї богоподібності», що мала місце до гріхопадіння...». 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, потребує 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» [95, 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. Зеньковського» К. Глущенко виділяє три ціннісні домінанти життя вченого, без яких розуміння генези концепції виховання цілісної людини було б неповним. Першою домінантою дослідника вважає православний світогляд, який став фундаментом для побудови ціннісних пріоритетів та життєвої стратегії мислителя і слугував методологічною базою його наукових досліджень. Другу домінанту 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» [36].

Третьою ціннісною домінантою 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 [36].

На думку дослідника, за зовнішньою оболонкою зосереджена «внутрішня людина», «образ Божий в людині» як «справжня і чинна реальність» [208, с. 117], «глибина нерозкритої справжньої природи» [208, 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 [98, 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 [98, 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» [15, 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» [92, 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» [96, 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» [96, 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 священика 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 ...» [96, 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» [98, 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 молодшої 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 [86, 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 бездоглядні, жахливі вирви потоку життя» [86, 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» [86, с. 81].

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. В кінці 20-х років XX 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.

Таким чином, поєднання досягнень педагогічної думки з християнським тлумаченням людини засвідчує реалізацію ідеї цілісного синтезу в педагогічній науці, базованої на православних засадах. Християнська антропологія постає в статусі основного фундаменту обґрунтування форм та методів релігійного виховання, спрямованого на відтворення в людині образу Божого та осягнення трансцендентального, надіндивідуального світу цінностей. Концепція цілісності та ієрархічності особистості реалізує теократичну ідею, що пронизує релігійно-антропологічний дискурс духовного виховання мислителя, у якому кожному етапу дитинства відповідає етап розкриття і «визрівання» Духа в людській істоті.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

Центром історико-педагогічних антропологічних побудов П. Юркевича є серце, генетично занурене у біблійну основу. Воно постає запорукою усунення гносеологічного дуалізму шляхом єднання тілесного та душевного життя. Стверджуючи думку про те, що людська природа містить у собі тіло, дух і душу, П. Юркевич підкреслює їх ієрархію: дух, осіняючи тіло і душу, панує над ними, пронизана Божественною іскрою душа націлена на пізнання Божественного, а серце є її органом. Моральні регулятиви особистості Юркевич ставить у залежність від душевного розвитку особистості, для нього особливу цінність становлять ті, що йдуть від серця, а тому основою виховання П. Юркевич вважає внутрішню людину або людину серця. Педагогічне філософування мислителя ставить акцент на підпорядкуванні освітнього процесу духовним пріоритетам, найпершим з яких є досягнення Богоподібності. Школа для П. Юркевича – це передусім соціальний інститут, функціонування якого поставлено у залежність від сім'ї, церкви, держави та суспільства.

У філософсько-педагогічній системі В. Зеньковського здійснено гуманітарний синтез філософії, педагогіки, психології, історії, літературознавства, культурології та богослів'я. Духовно-моральнісний розвиток особистості базується на запропонованому Г. Челпановим принципі «органічного розуміння душевного життя в його неподільній єдності». Формування духовного життя бере свій початок з дитячого віку і підпорядковане ритму духовного розвитку, що відповідають різним віковим станам дитини. Оскільки основним об'єктом педагогічного впливу є душа, то завдання педагога полягає в тому, щоб виявити її потаємні сили. Процес виховання дитини передбачає наявність розвинутого педагогічного чуття, «актів містичного інтуїтивного пізнання», «живого переживання», любові, «натхнення» тощо.

Критичному переосмисленню, на думку В. Зеньковського, підлягають принципи натуралізму та ідеї «автономної педагогіки», оскільки ігнорують безпосередність педагогічних інтуїцій, педагогічну творчість та релігійність

педагогічного натхнення, а педагогіка, яка ступила на шлях секуляризації, не може мати майбутнього, позаяк творчим підґрунтям людського буття є віра.

Духовне начало в людині мислитель вважає коренем і джерелом індивідуальності та неповторності, а особистісне становлення таким, що вимагає співбуття з іншими людьми, цінностями, Богом. В основу виховного процесу покладена ідея «ієрархічної конституції людської душі», що задає антропологічну тріаду «тіло – душа – дух». Метою виховання вчений вважає розкриття особистісного начала як образу Божого у людині, що досягається двома шляхами: духовним, пов'язаним з ідеєю спасіння, та практичним, що передбачає досягнення досконалості як підготовки до життя вічного.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження та аналіз джерельної бази стали основою наступних висновків.

Потреба досягнути духовну сутність особистості та її соціальні імперативи у зв'язку з нівеляцією індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримним інформаційним тиском, деструктивними впливами агресивних віянь та потоків, є визначальною в історико-педагогічному вимірі. Нині особливо гостро постає проблема ретрансляції духовного досвіду та стандартів поведінки попередніх поколінь, необхідності особистої відповідальності за світ у його відкритості, нестійкості та нелінійності. Ця роль нині покладена на філософію освіти, що постає у різних вимірах:

- як динамічна самосвідомість соціокультурного плану буття,
- як умова виживання людства,
- як найважливіший інститут збереження і відтворення духовного потенціалу окремої людини, народу, нації на засадах соціокультурної переорієнтації та конститювання живого універсуму особистості.

Фундаментом антропологічної педагогіки як науки про освіту та виховання виступає філософська антропологія. Новим типом педагогічної антропології нині є педагогіка самовизначення, яка обґрунтовується шляхом використання типології антропопрактик на основі таких модусів буття як «необхідність», «дійсність» і «можливість».

На підставі аналізу педагогічних пошуків професійно-академічної філософії України другої половини XIX – першої половини XX ст. 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. Історична рефлексія педагогічних пошуків мислителів Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст. виявляє важливу для досягнення сучасного освітнього простору інтенцію

люди́нотворення та пріоритетну потребу її усвідомлення, позаяк нині філософія освіти є філософією людини, що творять один і той же смисловий контекст. Люди́нотворча функція академічного філософування сягнула свого глибинного вияву в ідеї університету, домінантою якого стає професійно-педагогічна культура як морально-інтелектуальний потенціал педагога і як професійна творчість, що може протистояти моральним деформаціям. Академічна думка була орієнтована на синтез філософії, психології і релігії в рамках православної релігійної традиції. Моральна гідність і професіоналізм представників Київської академічної філософії другої половини XIX – першої половини XX ст. знаменують результативність освітнього процесу.

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. Призначення людини М. Грот вбачає в тому, щоб оволодіти собою, удосконалити свої моральні і розумові сили, а знаряддям її могутності мислитель називає розум, серце і волю, а також самопізнання і самовиховання. Щоб правильно розвивати душу дитини, дослідник пропонує усунути усе випадкове, суб’єктивно-мінливе. Однією із загроз М. Грот вважає суперечливі впливи, які шматують і розривають душу дитини. Мислитель переконує, що психологія не може перетворитися на психофізіологію, її емпіричною основою мають стати не психофізіологічні лабораторії, психіатричні клініки чи тюрми і колонії злочинців, а тільки арена безпосереднього людського існування та людських стосунків. Важливими для експлікації педагогічних пошуків М. Грота 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. Сучасна педагогічна наука також бере на озброєння розроблені М. Гротом проблеми активності особистості, її свободи та моральної відповідальності, емоційно-чуттєвої сфери, що засвідчує глибоку спорідненість з кордоцентричною світоглядною настановою та узгоджуючи філософський та педагогічний пошук з найголовнішими інтенціями національної традиції.

Психолого-педагогічні пошуки Г. Челпанова центровані поняттям душі, що постає як інтегративний принцип, з допомогою якого можна осмислити феномен єдності свідомості та тотожності особистості. Мислитель доводить метафізичну єдність людини, у якій взаємопов'язані дух, вищі духовні і тілесні функції. Завдання психології полягає в осягненні цілісного духовного життя людини, позаяк саме душа визначає її самобутність, а психологія без душі є фікцією.

Особливими заслугами Г. Челпанова є створений ним психологічний семінарій, а також цілком самобутня організація процесу викладання. Послідовно захищаючи статус психології як самостійної науки, Г. Челпанов довів, що феномени психіки не можуть бути зведені до фізіологічних явищ чи виведені з них, рівнозначно як немає жодного причинного зв'язку між психічними та фізичними процесами. Так само вчений застерігає проти уніфікації експериментальних даних, що мало велике значення для тогочасного шкільництва. Особистість у Г. Челпанова постає у трьох вимірах – фізичному, соціальному і духовному, проте параметри дослідження переважно задає духовний. Важливою і найпершою умовою самопізнання Г. Челпанов проголошує самостереження. Осердям його психологічних досліджень є вчення про властивий людині внутрішній суб'єктивний світ. Завдання педагога мислитель вбачає у тому, щоб навчити учня орієнтуватися в розумінні власного душевного життя, привчити його до «самоволодіння». Тому 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, що мислиться як «єдині двері до занять педагогікою». Відтак, Г. Челпанову вдалося закласти філософські основи педагогічного знання, його методологічну базу та скерувати розвиток вітчизняної психології на досягнення духовного начала цілісного людського «Я».

Проблема вибору освітньої стратегії актуалізує педагогічний пошук Г. Шпета, який у полеміці з Г. Спенсером вказує на головну небезпеку, яка підстерігає класичну освіту – крайній прагматизм та вузькопрофесійний підхід, що спотворює її зміст і приводить до заперечення історичної спадкоємності основних освітніх стратегій. Головну проблему позитивістської освітньої програми дослідник вбачає в тому, що у ній не відведено належного місця гуманітарним наукам та логічному аналізу їх змісту. Основою шпетівської гносеологічної стратегії стає «реальність переживань» як живий досвід особистості, що постає фундаментальною проблемою, яка відкриває гуманітарній науці нові горизонти для пізнання людської суб'єктивності. У цьому досвіді переживання тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід. Колективним репрезентантом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя у Г. Шпета постає душа народу. Типові колективні переживання, що дозволяють вловити душевний лад і «характер» національного буття, у Г. Шпета є предметом дослідження етнічної психології. Таємницю людського «Я» дослідник пов'язує із серцем, взявши на озброєння думку П. Юркевича про серце як «глибинну істотність».

Педагогічний вплив, на думку дослідника, може здійснюватися тільки в руслі культурної традиції, цілісність і продуктивність якої задана соборністю колективної душі народу.

Відповідно культурно-стратегічними імперативами душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета постають:

- очищення педагогічного знання від утилітарних підходів;

- виховання емоційної культури особистості як необхідної складової освітньої діяльності;
- пізнання соборної, колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів культури;
- вивчення феномена «реальності переживань» як істотного критерію пізнання особистості дитини.

Кордоцентрична модель педагогічного філософування Памфіла Юркевича центрована поняттям тріади, яку складають тіло-душа-дух, проте сутність людини П. Юркевич шукає не у її тварній, тілесній природі, а в духовному началі, ознаменованому поняттями душі і серця, причому серце у своїх глибинних проявах набуває іпостасі духа, що позначена як «прихована людина серця» або «глибинна істотність». Висловлюючи переконання в тому, що будь-яке знання народжується шляхом діяльності душі, а вже тоді проникає в серце, і тільки воно, а не розум, виявляє людську сутність, П. Юркевич стає предтечею майбутніх антропологічних течій, які зароджувалися не без впливу філософсько-антропологічних прозрінь академічних філософів Києва, її «глибоке серце». Виявляючи причетність людини до свого Творця, серце оприявнює «внутрішню людину», відкрити Августином і отцями Каппадокійської церкви.

Джерелом філософсько-педагогічної системи В. Зеньковського є людиномірна педагогічна традиція К. Ушинського, М. Пирогова та П. Юркевича, що започатковує розвиток педагогічної антропології. Координатами філософсько-антропологічного дискурсу мислителя стає тілесно-душевно-духовна цілісність людини. Головний акцент мислитель ставить на цілісності душі, яка передбачає наявність ієрархічно взаємопов'язаних сфер – емоційної, інтелектуальної та вольової.

Формування цілісної особистості можливе тільки шляхом осмислення феномена свободи, що постає як «система долучення до істини», «таємниця», що виходить за межі одного лише внутрішнього саморегулювання. Шляхом релігійного виховання забезпечується зв'язок свободи і добра, преображення внутрішньої людини й подолання гріха. Становлення свободи в напрямку добра

постає одним з найважливіших завдань в педагогічній діяльності. Виняткову роль в антропологічно-педагогічній системі В. Зеньковського відіграє принцип «індивідуальності в педагогіці» як визначальний в духовно-моральнісному розвитку людини. Звідси формулюється ще одне педагогічне завдання – допомогти індивідуальності розкритися у власній повноті.

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 є поєднанням 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»

Новий досвід позитивного педагогічного знання крізь призму ірраціональних виявів феномена любові і його проникнення в таємничість особистості у В. Зеньковського вносить істотний внесок в загальну систему світорозуміння, доповнюючи зміст світоглядно-філософського та педагогічного вчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов А. И. Кант в русской духовно-академической философии // Кант и философия в России / Под ред. З. А. Каменского, В. А. Жучкова. М., 1994. С. 81-113.
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. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2004.
4. Антоневи́ч А. В. Религиозно-философская антропология В. В. Зеньковского и Киприана (Керна) : Дис. ... канд. Филос. Наук: канд. філос. наук: 09.00.13. Санкт-Петербург, Одеса, 2009. 154 с.
5. Бим-Бад Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии. М.: Советская педагогика, 1988. № 11. С. 38-43
6. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагог. антропологии и философии образования. М.: УРАО, 1998. 116 с.
7. Бирич И.А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию) М., 2003.
8. Богдашевский Д. Философия Канта. Анализ «Критики чистого разума» и «Критики практического разума» / Д. Богдашевский. К., 1898. 158 с., с. III
9. Богуславский М. В. История отечественной педагогики. (Первая треть XX века). Томск: изд-во НТЛ, 2005. С. 130-138
10. 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.
11. Бреусенко-Кузнецов А. А. Г. Г. Шпет: феноменология «Я», феноменологическая психология коллектива и личности // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. Том VII. 2019. С. 120–149
12. Бубер М. Диалог / Бубер М. Два образа веры. М.: АСТ, 1999.

13. Бубер М. Проблема человека. Я и ты. Киев, 1998. С. 90
14. Валявко І. Історія кафедри філософії Університету св. Володимира в контексті європейської інтелектуальної традиції. Українознавчий альманах. 2014. № 17. С. 119-125.
15. Вентцель К. Н. Рецензия на работу В. В. Зеньковского «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике / Свободное воспитание. М., 1912. №9. С. 29-46.
16. Веселова В. С. Социально-философский анализ проблем образования человека. Аспирантский вестник Поволжья. 2009. № 1–2. С. 16-19.
17. Вихрущ В. О. Філософські основи дидактики П. Д. Юркевича. Наука і сучасність. К., 2000. Вип. 2, ч. 1. С. 51-60
18. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ - початок ХХ століття): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. О. Вихрущ ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 38 с.
19. Відгук щодо занять за 1910 професорського степендіата при кафедрі філософії В. В. Зеньковського ДАК Ф. 16. – Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 7 – 13.
20. Вульфсон Б. Л. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика». Педагогика. 1995. № 3. С. 39-45.
21. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1986
22. Высочайшее повеление от 25 декабря 1833 г. «О приведении в действие проекта Устава и Штата Университета Св. Владимира». Журнал Министерства народного просвещения. Часть 1. Тип. Имп. Академии Наук, СПб. 1834 г.
23. Вышеславцев Б. П. Этика Фихте : Основы права и нравственности в системе трансцендентальной философии. М. : Печатня А. Снегиревой, 1914. ХІХ, [1], 437 с.
24. Гадамер Х. Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
25. Герасименко А. С. Концепція моральної автономії І. Канта в історико-культурному дискурсі педагогічної антропології. Науковий часопис

національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. 2019. Вип. 71. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 65-70. (Google Scholar, Crossref, WorldCat, Research Gate, Publons, Base, OUCI)

26. Герасименко А. С. Культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2020. Випуск 71. Т1. С. 31-36. (Google Scholar, Index Copernicus)

27. Герасименко А. С. Становлення педагогічної антропології в контексті філософсько-релігійних пошуків В. Зеньковського. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 26-30. (Index Copernicus)

28. Герасименко А.С. Теоретико-методологічні підходи щодо інституалізації філософії освіти у сучасному педагогічному просторі. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 25-32. (Index Copernicus)

29. Герасименко А. С. Теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа). Навчальний посібник [електронне видання]. Рівне : НУВГП, 2020. 168 с.

30. Гербарт И. Ф. Избр. пед. соч. М, 1940. Т. 1.

31. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с

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

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

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

35. Гладкова И. В. Г. И. Челпанов: портрет на фоне эпохи (к 140-летию со дня рождения). Альманах «Дискурс-Пи». 2002. Выпуск 2. С.39-43.
36. Глущенко Е. А. Концепция воспитания целостного человека в наследии В.В. Зеньковского: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Глущенко Екатерина Александровна; Хабаровск, 2009. 204 с.
37. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. С. С. Гогоцкий. – 1879– 1882. Вып. 2 : 1882. [2], 85 с.
38. Гогоцкий С. С. Философия / Гогоцкий С. С. Философский лексикон, 1873. Т.IV. Вип. 11. С. 84.
39. Гогоцкий С. С. Философский лексикон: в 4 т. Киев, 1872. Т. 4. Вып. 1. С. 45.
40. Гогоцкий С.С. Материя. /С.С. Гогоцкий // Философский лексикон. К., 1866. Т.III. С. 404 – 409.
41. Гогоцкий С. С. Философия XVII и XVIII веков в сравнении с философиею XIX века и отношение той и другой к образованию. Выпуск первый. К., Университетская типография, 1878.
42. Головченко О. В. Концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти XIX ст. у працях П. Д. Юркевича та М. Я. Грота : монографія. К.: МІУ, 2007. 150 с.
43. Головченко О. В. Основні положення метафізики М. Я. Грота Філософські обрії. 2014. № 31
44. Гончаренко С. У. Освіта / Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. С. 241
45. Грешилова И. А. Аксиологические императивы педагогической антропологии. Знание. Понимание. Умение. 2010. №4. С. 58-64
46. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах / Исслед. Николая Грота. СПб. : тип. Имп. АН, 1879-1880. XIV, [2], 569 с.
47. Грот Н. К вопросу об истинных задачах философии. Философия и ее общие задачи. Сборник статей. СПб., 1904. С. 122-146.

48. Грот Н. Основания экспериментальной психологии, Теоретическая и экспериментальная психология, 2009. Т. 2. № 3. С. 78-91
49. Грот Н. Я. Жизненные задачи психологии. Вопросы философии и психологии, 1890. № 4. С. 143-144,
50. Грот Н. Я. К вопросу о реформе логики. Опыт новой теории умственных процессов. Лейпциг, 1882. XXVI+349 с.
51. Грот Н. Я. Критика понятия прогресса // Вопросы философии и психологии. Кн. 45 (5). 1898, ноябрь–декабрь. С. 780-804.
52. 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.
53. Грот Н. Я. Основные моменты в развитии новой философии / [Соч.] Н.Я. Грота. М. : Посредник, 1894. [4], 256 с.
54. Грот Н. Я. Что такое метафизика? // Вопросы философии и психологии. 1890. №2. С.107-128.
55. Грот Н. Я. Джордано Бруно и пантеизм. Философский очерк. Одесса: Типография «Одесского вестника», 1885. II. 86 с.
56. Грот Н. Я. Философия и ее общие задачи. Спб., 1904. 313 с.
57. 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°, 1901. - [6], 42 с.
58. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.; СПб., 1998.
59. Дело канцелярії г. попечителя Кієвскаго учебного округа. О винагражденіи Доцента Гогоцкаго за чтеніе лекцій в Университете Св. Владимира 1849г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 15. – Спр. 279 Арк. 1 – 6.
60. Дело канцелярії г. попечителя Кієвскаго учебного округа. Об утверждении степени Магистра Кандидата 1 отд. философ. факульт. Гогоцкаго 1847 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 13. – Спр. 103 Арк. 7.

61. Дело канцелярії г. попечителя Київського учебного округу. По предсмотрению Совета Университета Св. Владимира об утверждении степени Кандидата по 1 отделению философ. факультета Бакалавра Київской Духовной Академии Сильвестра Гоготского 1845 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 11. – Спр. 226 Арк.1 - 9.

62. Дело управління Київського Учебного Округа 1904г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 155. – Спр. 45 Арк. 1 - 27.

63. Дело управління Київського Учебного Округа о командированні представителей педагогического персонала на 1й Русскій съезде по педагогической психологии 1906 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 157. – Спр. 53 Арк. 1 - 69.

64. Дело управління Київського Учебного Округа. Кредит по №14 ст. 3 премія профессору университета Челпанову 1907 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 271. – Спр. 61 Арк. 4.

65. Дело управління Київського Учебного Округа. Обь устройстве торжественного заседания историко- филологического факультета для чествования профессора университета Св. Владимира Г. И. Челанова 1907 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. Оп. 158. Спр. 69 Арк. 1-10

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

67. Джус О. В. Теорія і практика професійної підготовки молоді у закладах освіти української діаспори (XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Джус Оксана Володимирівна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. - Київ, 2020. - 42 с.

68. Додаток з успішністю за складені іспити В. В. Зеньковського *ДАК* Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 14 – 15.

69. Допуск В. В. Зеньковського до читання лекцій в Київському університеті Св. Володимира *ДАК* Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 1 - 3.

70. Дѣло о прибытии Государя Императора 1857 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 442. – Оп. 34. – Спр. 841 Арк. 1- 136.

71. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. Москва: Педагогика-пресс, 2000.
72. 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
73. Жовтун Д. Т. Философия образования XXI века. Социология власти. 2011. № 3. С. 17-24
74. Зайцева С. А. Психолого-педагогическое наследие П.Д. Юркевича: Автореф. дис. на ... психол. наук: 19.00.01. СПб., 2001
75. Залужна А. Духовність в контексті релігійно-морального вчення С.Л.Франка. Історико-філософські читання “Колізії синтезу філософії і релігії”, Полтава, 2007. С. 238-249.
76. Залужна А. Душа в контексті релігійно-морального дискурсу української культури кінця XIX-першої половини XX ст. Філософсько-гуманітарні читання; Збірник наукових праць. - Дніпро: ДЗ "ДМА", 2017. С. 201-208.
77. Залужна А. Є., Герасименко А. С. Антропологічні засади філософсько-педагогічних пошуків Г. Челпанова: проблемність експериментальної педагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2018. Випуск 61. Т1. С. 16-22. (*Google Scholar, Index Copernicus*)
78. Залужна А. Моральний імператив І. Канта та морально-етичний потенціал кордоцентричної філософії П. Юркевича. Гуманітарний часопис: Зб. Наукових праць.-Харків:ХАІ, 2009. С. 56-62.
79. Залужна А. Морально-естетичні засади життєвого світу людини. Монографія. Рівне: НУВГП, 2012. 238 с.
80. Залужна А. Онтологічні підвалини духовності у філософській рефлексії С.Л.Франка. Наукові записки.-Серія «Філософія».Випуск 3.Острог, 2008. С. 30-43.

81. Залужна А. Релігійно-моральна домінанта в аксіологічному просторі українського буття. Християнство і контекст світової історії та культури. Науковий збірник. Київ, 2000. С. 220-222.

82. Залужна А. Релігійно-моральні засади українського культурного простору. Україна-Цивілізація. Том 3. Традиції та сучасність українського цивілізаційного простору: проблеми духовної, державної, національної єдності. Карпатський університет імені Августина Волошина; Українська богословська академія. Ужгород: Видавничий відділ КаУ, 2015. С. 15-20.

83. Залужна А. Моральний імператив І. Канта та моральний потенціал кордоцентричної філософії П. Юркевича. Гуманітарний часопис. 2009. № 3. С. 56-62

84. Зеньковский В. В. Несколько слов в ответ г-ну Сережникову. Вестник РСХД. Париж-Нью-Йорк. 1930. № 3. С. 22-26

85. Зеньковский В. В. Очерк идеологии РСХД. Вестник Вестник русского христианского движения. 1928. №5. С. 20-24.

86. Зеньковский В. В., прот. Факты и наблюдения (психология современной молодежи). Журнал "Путь". №8. С. 73-88.

87. Зеньковский В. В. О иерархическом строе души. Педагогические сочинения. Саранск, 2002. С. 735-747.

88. Зеньковский В. В. Об иерархическом строе души. Педагогические сочинения / Вступ. ст. Е. Г. Осовского. Саранск : Красный Октябрь, 2002. С. 735-747.

89. Зеньковский В. В. Об образе Божиим в человеке. Вопросы философии. 2006. № 12. С. 147-162.

90. Зеньковский В. В. Очерк моей философской системы // Зеньковский В. В. История русской философии: В 2 т. Т.2. Часть 2. Л., 1991.

91. Зеньковский В. В. Очерк о педагогическом интеллектуализме. Русская школа за рубежом. Прага, 1923. Кн. 2- 3.

92. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. Вопросы философии и психологии. 1911. Кн.5. С. 815-855.

93. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. Педагогические сочинения. Саранск : Красный октябрь, 2002. С. 33-83.
94. Зеньковский В. В. Проблема школьного образования в эмиграции. Русская школа за рубежом. Прага, 1929. Кн 32. с. 171.
95. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1934. 258 с.
96. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии . Педагогические сочинения / Сост.: Е. Г. Осовский. Саранск, 2003.
97. Зеньковский В. В. Проблемы психической причинности. Киев : Тип. Имп. ун-та св. Владимира, 1914. - VIII, 435 с.
98. Зеньковский В. В. Психология детства. Лейпциг, 1924. 384 с.
99. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке. Париж: Религ. пед. кабинет при Православ. богослов. ин-те в Париже, 1960. 150 с.
100. Зеньковский В. История русской философии. – М.: Академический Проект. Раритет, 2001. 880 с.
101. Зеньковский В. Факты и размышления. Путь. Париж, 1927. № 8. С. 73-88.
102. Зеньковский В., прот. Съезд в Афинах. Журнал "Путь". №22. С. 116-125.
103. Зеньковский В. В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. 154 с.
104. Зинченко В. Как возможна поэтическая антропология. Человек. 1994. №6. С. 11-32.
105. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации. Вопросы психологии / Ред. Е. В. Щедрина. 1993. № 4 сентябрь-октябрь, 1993. С. 5-20.
106. Зинченко В.П. Ответ психолога физиологам («Работа по психологии» Г.Г. Шпета). Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 72-82.

107. Зинченко В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). – М.: Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
108. Иконников В. С. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Университета Св. Владимира (1834 – 1884). К.: В тип. Императорского Ун-та Св. Владимира, 1884. XXXVI, 816, II с.
109. Ильин Г. Л. Философия образования (Идея непрерывности). М.: Вузовская книга, 2002. 223 с.
110. Ильяшенко Е. Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 172 с.
111. Иннокентий. Из лекций профессора Академии архим. Иннокентия по догматическому и нравственному богословию // Сборник из лекций бывших профессоров Киевской Духовной Академии... К.: тип. Губерн. управл., 1869.- С.VII+363с, 294
112. Історія української філософії : Хрестоматія / Упорядник М. В. Кашуба. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. 356 с.
113. Казакова С. Ю. Рациональность как предпосылка и принцип европейского образования : автореф. дис... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1999.
114. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения : в 8 т. Т. 6. М.: Чоро, 1994. С. 224-544.
115. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения : в 6 т. Т. 6. М., 1966. С. 349-588.
116. Кант И. О педагогике. Трактаты и письма. М. : Наука, 1980. С. 445-504.
117. Кант И. Основоположения метафизики нравов. Сочинения. В 8 т. Т. 4. М. : Чоро, 1994. 630 с.
118. Кант І. Аналітика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 21-120.

119. Кант І. Діалектика чистого практичного розуму. Критика практичного розуму / наук. ред. А. Єрмоленко. Пер. з нім., прим. та післямова І. Бурковського. К. : Юніверс, 2004. С. 120-179.
120. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1982. 703 с.
121. 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.
122. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. 397 с.
123. Карпов В. Н. Введение в философию / Карпов В.Н. Избранное. СПб.: Тропа Троянова, 2004. С.59 –196.
124. Карпов В. Н. Вступительная лекция в психологию / Карпов В. Н. Избранное. СПб.: Тропа Троянова, 2004. С.199- 250. ISBN 5 – 89798 – 4., с. 205 - 206
125. Кирдяшова Е. Становление и эволюция педагогических воззрений В.Зеньковского: личность и факторы ее формирования. Дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 1998. 195 с
126. Кириченко В. Г. Державницька, громадсько-політична та культурно-освітня діяльність В. Зінківського (1881-1962 рр.). : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. іст. наук : 07.00.01 - історія України . Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2006. 20 с.
127. Кларин, В. М., Петров, В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX XX вв. М., 1996. 123 с.
128. Клименченко С. Н. Н. Я. Грот о душе. Вестник Мурманского государственного технологического университета. Том 14. №2. Философские науки, Мурманск: МГТУ, 2011, С. 292-295
129. Клименченко С. Н. Эволюция и развитие философских взглядов Н Я. Грота. Вестник МГТУ. Том 9. № 4, 2006 г. 556-561.

130. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : Учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
131. Козловский В. П. Культурно-исторические традиции и мировоззрение личности. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования). К. : Наукова думка, 1986. – С. 245-292.
132. Козловський П. Культура постмодерну. Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрямки [хрестоматія] / Упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. К.: Ваклер, 1996. 428 с.
133. Козловський В. Кантова критика раціональної психології в оцінці Дмитра Богdashевського. Наук. зап. НаУКМА. Сер. Філософ. та релігієзнавство. 2010. Т. 102. С. 50-59.
134. Кондратьєва І. В. Релігійно-моральні пошуки мислителів Київської духовної академії (друга половина ХІХ -початок ХХ ст.) : дис... канд. філософ. наук: 09.00.11. Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1998. 152 л.
135. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монографія / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2006. Вып. 3. С.7-24.
136. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монографія / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2006. Вып. 3. С.7-24.
137. 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
138. 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. К., 2008. 18 с.
139. Краевский В. В. Научный статус педагогики в контексте социальной практики. Наука, образование, инновации: докл. и тез. Всерос. конф. / сост. А. Э. Анисимова и др. М.: МГПУ, 2009. С. 181–199

140. Крашневa О. Е. Философия образования. Социально-философский анализ предметной области: дис. ... канд. филос. наук. Ростов-н/Д, 2005. – 179 с.
141. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К. : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
142. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Філософська і соціологічна думка. 1995. № 5-6. С.235–242.
143. Кузнецова А. Я. Гуманистическая концепция философии образования. Современные проблемы теории и практики образования : Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых. URL: <http://econf.rae.ru/article>
144. Кузьміна С. Л. Педагогічна спадщина київської академічної філософії XIX – початку XX ст.: капітал мертвий чи живий. Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 26 (65). 2013 г. № 1. С. 29-43.
145. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у київській академічній традиції XIX – початку XX ст. : монографія. Сімферополь : Н. Оріанда, 2010. 552 с.
146. Левитин К. Е. Личностью не рождаются / Отв. ред. В. В. Давыдов. М.: Наука, 1990. 208 с.
147. 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. К., 2001.18с.
148. Летцев В. М. «Вглубь и ввысь...» (к 150-летию со дня рождения Николая Яковлевича Грота). Журнал практикующего психолога. Выпуск 9. 2003. С. 210-216.
149. Летцев В. М. Личность как средоточие мировоззренческих исканий В. В. Зеньковского. Вопросы философии. 2003. № 12. С. 140-146.
150. Летцев В. М. Проблема особистості у психологічній спадщині В. Зіньківського: Автореф. Дис... канд. психол. наук. Київ, 2004. 19 с.

151. Лينيцкий П. И. О внешних отношениях знания (организация школы). Вера и разум, т. II, ч. I, 1892. с. 1-21,
152. Лينيцкий П. И. Обзор философских учений. Киев: Изд-во С. Т. Еремьева, 1874. с. 1-10,
153. Лينيцкий П. И. Образовательное значение философии. Труды Киевской духовной академии. 1872. № 11. С. 1-14
154. Лينيцкий П. И. Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования. Вера и разум. Т. II, ч. II, 1897. С. 317-334.
155. Лопатин Л. М. Николай Яковлевич Грот. Философские характеристики и речи. М.: ИЦ Academia, 1995. С. 207.
156. Лопатин Л. М. Понятие о душе по данным внутреннего опыта. Аксиомы философии. Москва: Директ-Медиа, 2011. 88 с.
157. Лук М. І. Етичні ідеї в філософії України першої половини ХІХ-початку ХХ ст. К. : Наукова думка, 1993. 150 с.
158. Малинов А. В. Новые исследования об А. И. Введенском. Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2012. Вып.1 (36). С. 67-76
159. Мальцева В. М. В. В. Зеньковский о духовно-нравственном развитии личности. Педагогика. 1994. № 4. С. 96-98.
160. Мальцева В. М. Проблема развития личности в трудах В. Зеньковского. Русское Зарубежье. Образование. Педагогика. Культура 20-50-х гг. XX века. Саранск, 1998. С. 112-121.
161. 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 / Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016 / Альманах Научного архива Психологического института / сост. науч. ред. отв. вып. О. Е. Серова, Е. П. Гусева / Москва: 2016. Вып. 8. С. 61-69.

162. Марцинковская Т. Д. Густав Густавович Шпет – жизнь как проблема творчества // Шпет Г. Психология социального бытия. М.: Изд. “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996

163. Матюшко Б. К. Особливості класифікації наук Миколи Грота. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: [зб. наукових праць] / ред. рада: В. П. Андрущенко (голова). К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 28 (41). С. 157-166.

164. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы. Вopr. философии. 1999. №8. С. 110-117.

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

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

167. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / пер. с англ. А. А. Громбаха. 3-е изд., испр. Москва: Совершенство, 1997. 316 с.

168. Найдьонов О. Г. Філософські аспекти історичного розвитку концептуальних основ вищої освіти. Гілея: науковий вісник. 2014. Вип. 87. С. 305-309.

169. Наторп П. Философия как основа педагогики / Наторп П. Избранные работы. М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. С. 295-383.

170. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / пер. А. А. Громбаха. Спб, 1911. 360 с.

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

172. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua>

173. Нечуй-Левицький І. С. Зібрання творів : у 10 т. Т. 2. К. : Наукова думка, 1965 . 387 с.

174. Николай Яковлевич Грот в воспоминаниях и письмах товарищей и учеников, друзей и почитателей. СПб., 1911.
175. Никольская А. А. А. П. Нечаев: жизненный и творческий путь. Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 100-111.
176. Никольская А. А. Психолого-педагогические взгляды Г. И. Челпанова. Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 36-42.
177. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / РАН. Ин-т философии. М. : ИФ РАН, 2001
178. О сообщеніи Г. Кіевскому Гражданскому Губернатору годовалого отчета о состоянии учебныхъ заведеній в Кіевской Губерніи 1852 – 1853 гг. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 18. – Спр. 493 Арк. 1 - 20.
179. Об учреждении в городе Киеве Императорского Университета Св. Владимира / Указ от 8 ноября 1833 г. Журнал Министерства народного просвещения. Часть 1. Тип. Императорской Академии Наук, СПб. 1834 г.
180. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е годы XX века: Всерос. науч. конф., 2-я; Саранск, 1997. Материалы. 1998.
181. Общество классической филологии и педагогіки. Педагогическая мысль. 1904. Вып. I L. С.202-216.
182. Огурцов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы. Вопросы философии. 1995. № 11. С. 27-30.
183. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
184. Олесницкий М. А. Из системы нравственного богословия // Труды Киевской духовной академии. 1888. № 1. С. 163-205.
185. Олесницкий М. Нравственное богословие: 4-е издание, С-Петербург, 1907. 114 с.
186. Олесницкий М. Полный курс педагогики. Руководство для всех занимающихся воспитанием и обучением детей. 2-е изд, Киев, 1895. 341 с.

187. Онищенко В. Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2014, № 5. С. 36-56.

188. 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: Материалы второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е годы XX века (Саранск, 16-18 октября 1997 г.). С. 8-22.

189. Особова справа В. В. Зеньковського ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 1-44.

190. Особова справа Зеньковського як студента університету Св. Володимира ДАК Ф. 16 ОЦ. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3994. Арк. 1- 24.

191. Осовский Е. Г. Детская душа в наши дни : примечания к книге В. В. Зеньковского. Педагогические сочинения / В.В. Зеньковский. Саранск : Красный октябрь, 2002. С. 773-774.

192. 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»: зб. наук. пр. Філософія. Психологія. Педагогіка №2 (23) К. : Політехніка, 2008. С. 79-84

193. Петрунина Т. А. П. Д. Юркевич: Психология в системе христианских представлений Образование и наука. 2003. № 2 (20) с.37-45

194. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. С. 29-51.

195. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. М.: РОССПЭН, 2004. 368 с.

196. Плужнік В. О. «Київська школа філософії»: гносеологічні пошуки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. філос. наук. К., 1998.

197. Плужнік В. О. Ідеї персоналізму в Київській школі філософії. О. Козлов. Філософська та соціологічна думка. 1995. № 1-2. С. 138-157.

198. Поливанов М. К. Очерк биографии Г. Г. Шпета. Начала. 1992. — No 1. С. 4–25.
199. Поливанов М. К. Письма из ссылки. Г. Г. Шпет. Начала. 1992. No 1. с.55-61.
200. Поливанов М. К. О судьбе Г. Г. Шпета. Вопросы философии. 1990. №6, с.160-164.
201. Поліщук Ю. Соціокультурні трансформації в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2016. Вип. 3-4. С. 391-408.
202. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения. Вопросы образования. 2007. № 3. С. 186-198
203. Послужний список екстраординарного професора імператорського університету Св. Володимира В.В. Зеньковського. ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 4785. Арк 19-22.
204. Послужний список приват-доцента імператорського університету Св. Володимира Г. І. Челпанова ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 4825. Арк 18-20. (на 47 аркушах)
205. Послужні списки викладачів Київського університету Св. Володимира. ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 4785. Арк 19-22.
206. Послужні списки викладачів Київського університету Св. Володимира. ДАК Ф. 16. - Оп. 465 Т. 2 Спр. 4766. Арк 217 – 219.
207. Послужні списки викладачів Київського університету Св. Володимира. ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 4825. Арк. 18-20.
208. Прот. Василий Зеньковский. Принципы православной антропологии. Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси. М.: Столица. С. 115-148.
209. 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.
210. Прохання професору А. Н. Гілярову щодо консультування В. В. Зеньковського ДАК Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 4 – 6.

211. Пружинин, Б. И. Личность как проблема культурно-исторической эпистемологии (по материалам архива Густава Шпета) / Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина // Развитие личности. 2015. № 2. С. 24-42
212. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук. : спец. 09.00.05. К., 2002. 18 с.
213. Радлов Э. Л. Очерк истории русской философии. 2-е изд. СПб. : Наука и школа, 1920. 98 с.
214. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
215. Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Томск, 1997. 159 с
216. Ремезова И. И. Современная философская антропология: Аналит. Обзор. РАН. ИНИОН. Отд. Философии, 2005. 88 с.
217. Розанов В. В. Сумерки просвещения / сост. В. Н. Щербаков. М. : Педагогика, 1990. С. 3-91.
218. Розин В. М. Предмет и статус философии образования. Философия образования. М., 1996. С. 7-21.
219. Роменець В. А. Історія психології ХІХ - поч. ХХ століття : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. К. : Вища школа, 1995. 614 с.
220. Румянцева М. Ф. Русская версия неокантианства: к постановке проблемы. Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 154. № 1. С. 130-140.
221. Рыбников Н. А. Психология как предмет преподавания в высшей дореволюционной школе. Советская педагогика. 1943. № 4. С. 42-49.
222. Сапов В. В. В. В. Зеньковский. Очерк жизни и творчества / В. В. Зеньковский. Основы христианской философии. М. : Канон, 1996. 552 с.

223. Сарапін О. В. Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи». Наукові записки НаУКМА : Філософія та релігієзнавство. 1996. Т. 1. С. 79-84

224. Семенов И. Н. Рефлексивно-культурологический обзор влияния научного творчества. Г. Г. Шпета на развитие человекознания (К 140-летнему юбилею философа-психолога). Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» 4А`2019. С. 188-208.

225. 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 научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016 / Альманах Научного архива Психологического института / сост. науч. ред. отв. вып.О. Е.Серова, Е. П.Гусева. Москва: 2016. Вып. 8. С.125-141.

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

227. Сислюк Я. Г. Філософствування українських академічних філософів кінця XVIII – першої третини XX століття. Вісник Львівської комерційної академії. Серія: Гуманітарні науки. 2014. № 12. С. 212-224,

228. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор. Bennet colledge. М., 1997. С. 177-184.

229. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива современного образования. Москва; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

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

231. Списокъ ученых обществъ ведомства министерства народного просвещенія 1904 г. *ЦДІАК України*, м. Київ Ф. 707. – Оп. 155. – Спр. 45 Арк. 5-6, 25-26.

232. Степанов Н. Ю. Православные основы системы образования русского зарубежья в 1920-1930-е годы. Исторический вестник. № 9-10. 2000. http://www.vob.ru/public/bishop/istor_vest/2000/5-6_9-10/1_22.htm

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

234. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : А.П.Н., 2003. 68 с.

235. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. Філософія освіти: Науковий часопис. К.: Майстер-клас, 2005. № 1. С. 135-148.

236. 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. М.: Изд-во РУДН, 2004. С. 99-100.

237. Твердохліб Т. С. Теоретична підготовка учнів духовних семінарій до педагогічної діяльності в останній чверті XIX століття (на матеріалах українських губерній). Теорія та методика навчання та виховання. 2018. Вип. 45. 178 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ttmniv_2018_45_16

238. Тимашков Н. В. Принципы воспитания целостной личности В. В. Зеньковского. Электронный научно-педагогический журнал Emissia. Offline Letters, 2007. <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2007/1139.htm>

239. Ткачук М. Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження. К. : ЗАТ Віпол, 2000. 248 с.

240. Ткачук М. Юркевич Памфіл. Філософська думка в Україні: Біобібліогр. словник / Авт. кол.: В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик та ін. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2002. 244

241. Тульчинский Г. Л. Переживание в герменевтике Г. Г. Шпета. Феноменолого-онтологический замысел Г. Г.Шпета и гуманитарные проекты XX – XXI веков. Отв.О.Г.Мазаева. Томск: Изд-во Томского госуд. университета, 2015.

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

243. Ушинский К. Д. Руководство к «Родному слову»./Избр.пед. соч. Т.6. С. 178-301

244. Филонов, Г. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований. Педагогика. 2000. № 9. С. 11-17.

245. Фихте И. Г. О достоинстве человека. Сочинения. Работы 1792-1801. М. : Ладомир, 1995. 656 с.

246. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

247. Флоренский П. А. Столп и утверждение Истины: Опыт православной теодицеи. М.: Правда, 1990. Т. 1 (II). С. 491-840.

248. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб.: Наука, 1995. С. 422-423

249. Франк, С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию. Изд. Г. А. Лемана и С. М. Сахарова. М. : Типо-литогр. Ю. Венер, 1917. VIII, 253 с.

250. Фромм Э. Человек для самого себя. М.: АСТ МОСКВА, 2010. 349 с.

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

252. Цибулько О. С. Педагогічні ідеї виховання духовності особистості в Україні у II половині XX – на початку XXI століття; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Харків : Панов А. М., 2020. 323 с..

253. Цой Г. А. Изменение философской парадигмы образования. Известия Томского политехнического университета. 2010. №6. С. 137-140.
254. Чайка Т., Малахов В. Про кийського естетика А. С. Канарського і його гурток. Київські обрії: історико-філософські нариси. К., 1997. С. 194-202.
255. Челпанов Г. И. О постановке преподавания философской пропедевтики в средней школе. Психология. Философия. Образование. М.: Московский Психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. С. 286-296.
256. Челпанов Г. И. Задачи современной психологии. Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99 (IV). С. 285-308.
257. Челпанов Г. И. О положении психологии в русских университетах. Вопросы философии и психологии. 1912. Кн. 114 (IV). С. 211-223.
258. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 528 с.
259. Челпанов Г. И. Что нужно знать педагогу из психологии? Сборник статей (Психология и школа). М., 1912. С. 140-168
260. Челпанов Г. И. Экспериментальная психология и школа. Сборник статей (Психология и школа). М., 1912. С. 169-207.
261. Челпанов Г. Учебник психологии : для гимназий и самообразования. Киев; Одесса. 1906. 201 с.
262. Челпанов Г. И. Априоризм и эмпиризм. Философские исследования, обзоры и проч. / под ред. проф Г.Челпанова. Т. 1. Вып. 3. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1904. С. 1-32.
263. Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 5-е изд. М.: 1912. 319 с.
264. Челпанов Г. И. Об отношении психологии к философии. Вопросы философии и психологии. М., 1907. Кн. 89 (IV). С. 309-323.
265. Челпанов Г. И. Очерк современных учений о душе. Вопросы философии и психологии. 1900. Год XI, кн. II (52). С. 287-333.

266. Челпанов Г. И. Памяти проф. Н. Я. Грота. Николай Яковлевич Грот в очерках,

267. Челпанов Г. И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение [Электронный ресурс]. Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 23–25. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Chelpanov.shtml

268. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. К.: «Обрій» при УКСП «Кобза», 1992. 230 с.

269. 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.

270. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. Філософія освіти. 2005. № 1. С. 18-29.

271. Шевчук О. М. Організація і зміст навчально-виховного процесу Колегії Павла Галагана (1871–1920 рр.). На правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2013. URI: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/477>

272. 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.

273. Шпет Г. Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи // Шпет Г. Г. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.

274. Шпет Г. Г. История как проблема логики: Критические и методологические исследования. М. : Памятники исторической мысли, 2002. 1168 с., с. 1028, 1034

275. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию Сочинения. Москва: Правда, 1989. 601 с

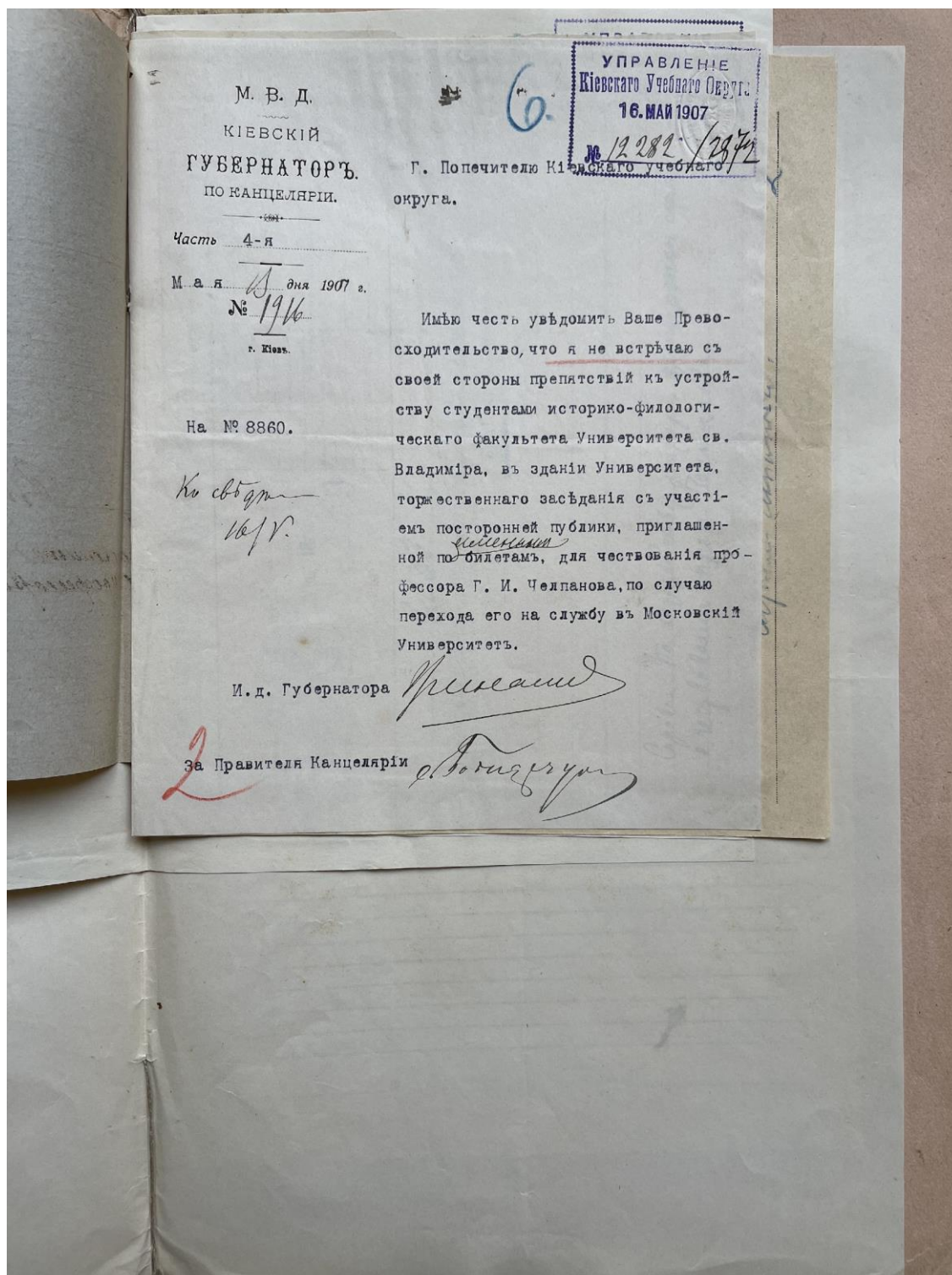
276. Шпет Г. Г. Работа по психологии. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды / Отв. ред. сост. Т.Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2006. С. 141-247.;
277. Шпет Г. Г. Философское наследие Юркевича // Приложение к Философским произведениям П. Д. Юркевича. М.: Правда, 1990. С. 578-638.
278. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. Под ред. Т. Д. Марцинковской. М., 1996
279. Шпет Г. Г. Предисловие к русск. пер. кн.: Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С. 3-8
280. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск, 1996. С. 35
281. Щедрина Т. Г. «Я пишу как эхо другого...»: Очерки интеллектуальной биографии Густава Шпета. М.: «ПрогрессАТрадиция», 2004. 416 с. С.50
282. Щепанська Х. А. Мовний образ серця в українській поезії ХІХ століття : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Львів, 2014. 20 с,
283. Юркевич П. Д. Курс общей педагогіки с приложениями. М., 1869. 404 с.
284. 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. М.: Правда, 1990. С. 466-528.
285. Юркевич П. Д. Из науки о человеческом духе. Философские произведения: прил. к журналу «Вопросы философии». М.: Правда, 1990. С. 104-193
286. Юркевич П. Д. Серце і його значення в духовному житті людини, згідно вчення слова Божого // Вибране. К. : Абрис, 1993. 416 с.
287. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. М., 1865. 272 с.
288. Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд., дораб. М. : Мысль, 1985. 575 с.
289. Bollnow O. F. *Anthropologische Pädagogik*. Bern; Stuttgart, 1983. 144 s.

290. Bollnow O. F. Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1964. 111 s.
291. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik . Stuttgart: Kohlhammer, 1959. 160 s. .
292. Bollnow, O. F. Kriese und neuer Anfang Beiträge zur Pädagogische Anthropologie/O. F. Bollnow. -Heidelberg: Quelle&Meyer, 1966. 152 s.
293. Chambliss J. J. History of Philosophy of Education // Philosophy of Education: an encyclopedia / ed. J. J. Chambliss. N. Y. – L., 1996. P. 461-472
294. Chambliss J. J. Philosophy of Education Today. Educational Theory. 2009. Vol. 59. № 2. P. 233-251.
295. Flitner W. Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Breslau, 1933, s. 15-21.
296. Global Education Future (GEF) [Электронный ресурс]. URL: <http://edu2035.org/ru/>
297. Herasymenko A. S. Peculiarities of philosophical and pedagogical views of H. Chelpanov in context of experimental pedagogy discourse. East European Scientific. Journal #12 (40), 2018 part 4 (Warsaw, Poland). p. 26-28 p. (Index Copernicus, ResearchBib, International Scientific Indexing, Slideshare, Cosmos Foundation)
298. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza / H. Nohl. – Beltz, 1929. 344 s.
299. Scientific Social Community. <https://www.science-community.org/uk/node/28799>

ДОДАТКИ

Додаток А

Дозвіл на проведення студентами історико-філологічного факультету
університету Святого Володимира засідання на честь Г. Челпанова



Джерело: Центральний державний історичний архів України, м. Київ

(Ф. 707. Оп. 158. Спр. 69 Арк. 6)

Додаток Б

**Програма проведення засідання на честь Г. Челпанова в Університеті
Святого Володимира**


**ПРАВЛЕНИЕ
ИМПЕРАТОРСКОГО
Университета Св. Владимира.**

Его Превосходительству,
Господину Попечителю Киевского
Учебного Округа

**УПРАВЛЕНИЕ
Киевского Учебного Округа
7 МАЯ 1907
№ 11401/24/0**

7 мая 1907 года.
№ 2946
Г. КИЕВЪ.

Представитель
Заместитель
и др. члены
разрешения
на проведение
на референдуме

Заместитель
и др.

Студенты историко-филологического факультета Уни-
верситета Св.Владимира, предполагая устроить торже-
ственное заседание с участием публики, пригласен-
ной по билетам для чествования профессора Г.И.Чел-
панова, по случаю перехода его на службу в Москов-
ский Университет, обратились в Правление Универси-
тета с просьбой разрешить им устроить это заседа-
ние под председательством профессора Челпанова, в
XIV аудитории университета, 10 текущего мая, по слѣ-
дующей программѣ:

- 1| чтение реферата П.Блонского обь "этическомъ
идеализмѣ",
- 2| чтение реферата В.Зѣньковского "эстетическій
аморализмъ",
- 3| чтение адреса профессору Челпанову и прощальная
рѣчь ему. ✓ X

Правление Университета, не встрѣчая препятствій
къ удовлетворенію просьбы студентовъ съ тѣмъ однако,
чтобы въ засѣданіи участвовало не болѣе 500 человекъ
и чтобы пригласительные билеты выдавались не иначе
какъ съ вѣдома и за подписью профессора Челпанова,
имѣть честь представить обь этомъ на разрѣшеніе Ва-
шего Превосходительства, согласно опредѣленію сво-
ему, состоявшемуся въ засѣданіи 4 текущего мая.

Решение К.И.Челпанова

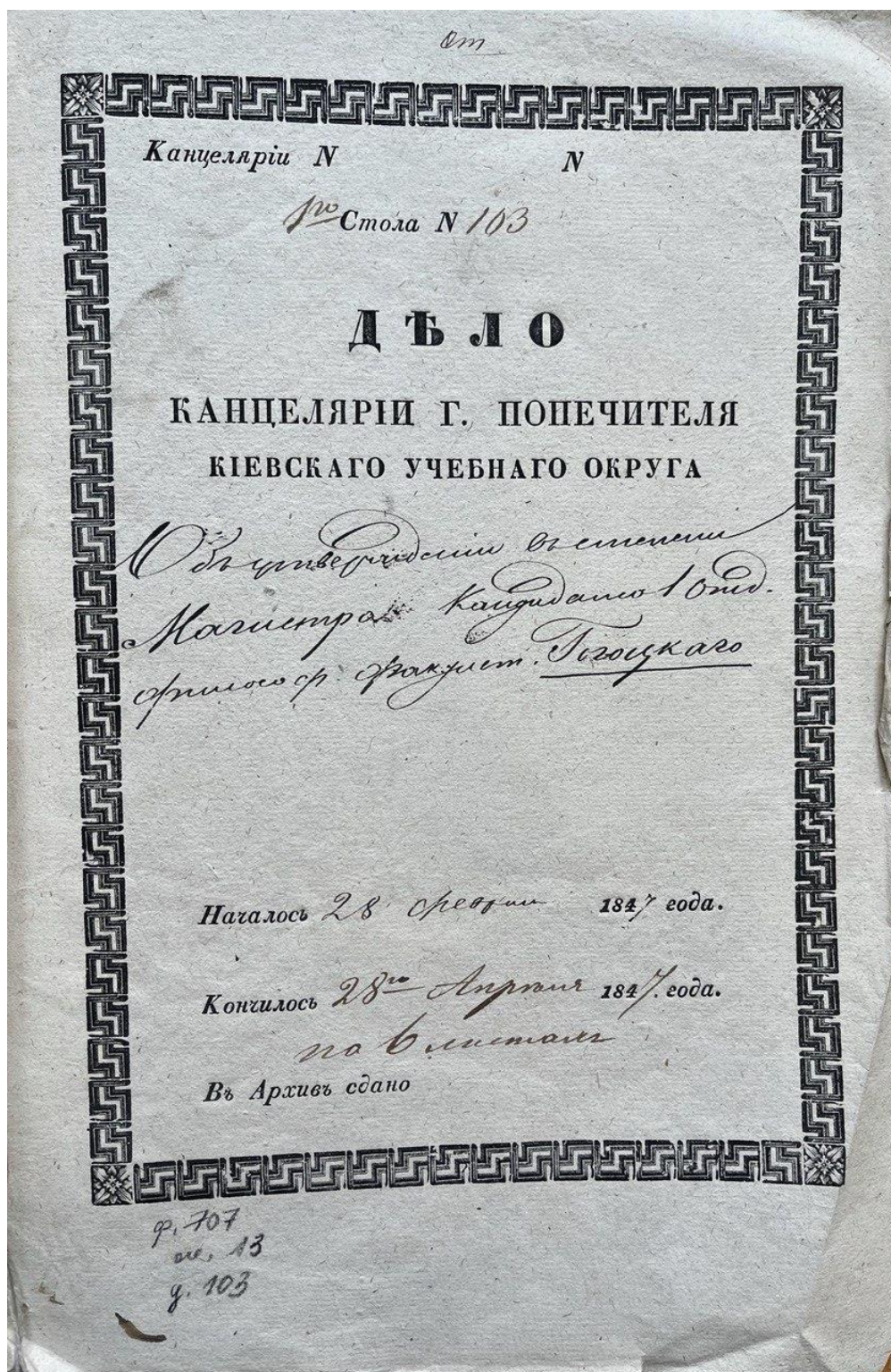
Секретарь Правления Г.С.Савицкий

2 69/907

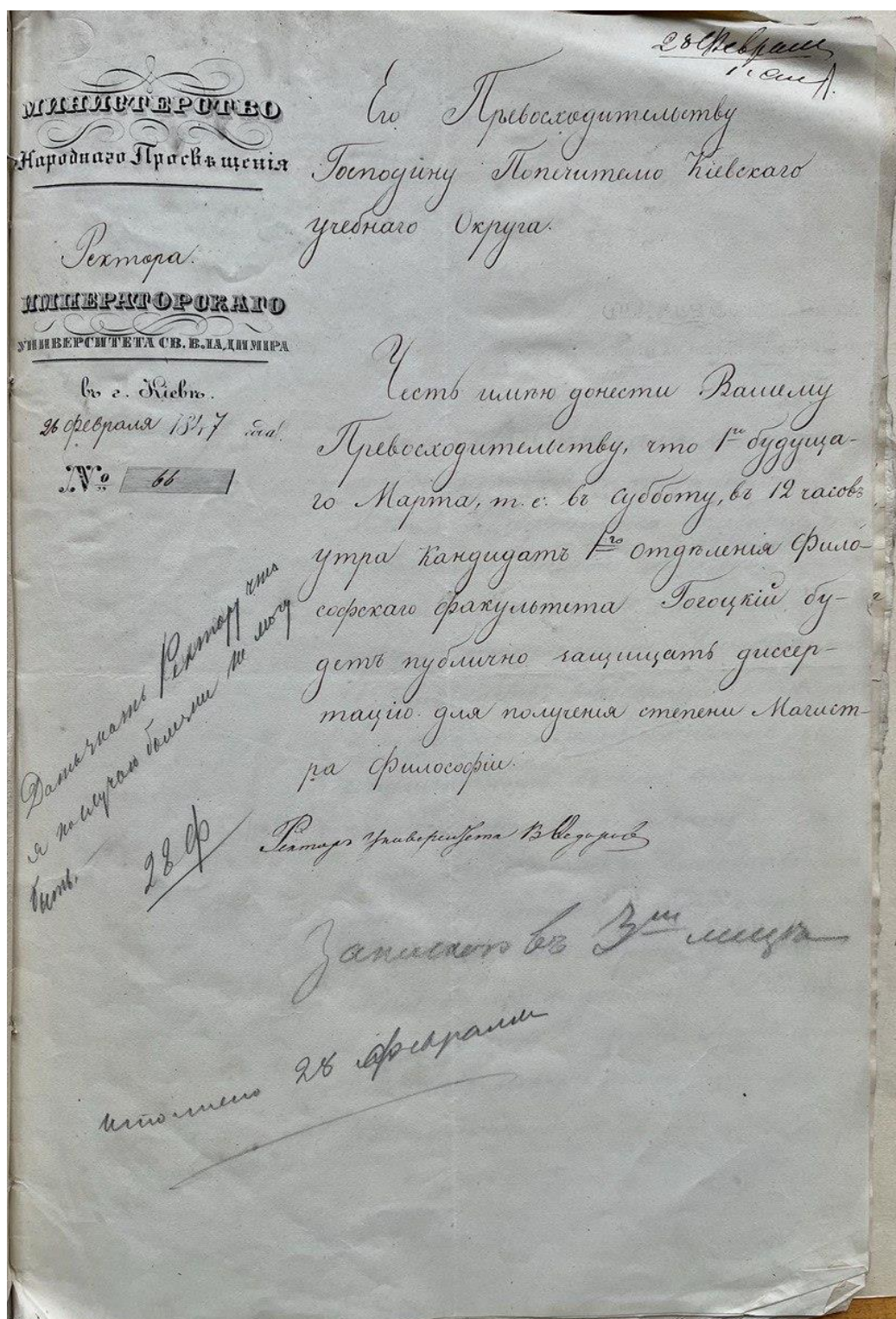
Джерело: Центральний державний історичний архів України, м.Київ

(Ф. 707. Оп. 158. Спр. 69 Арк. 4)

Клопотання Київського учбового округу щодо присвоєння ступеня
магістра філософії С. Гогоцькому



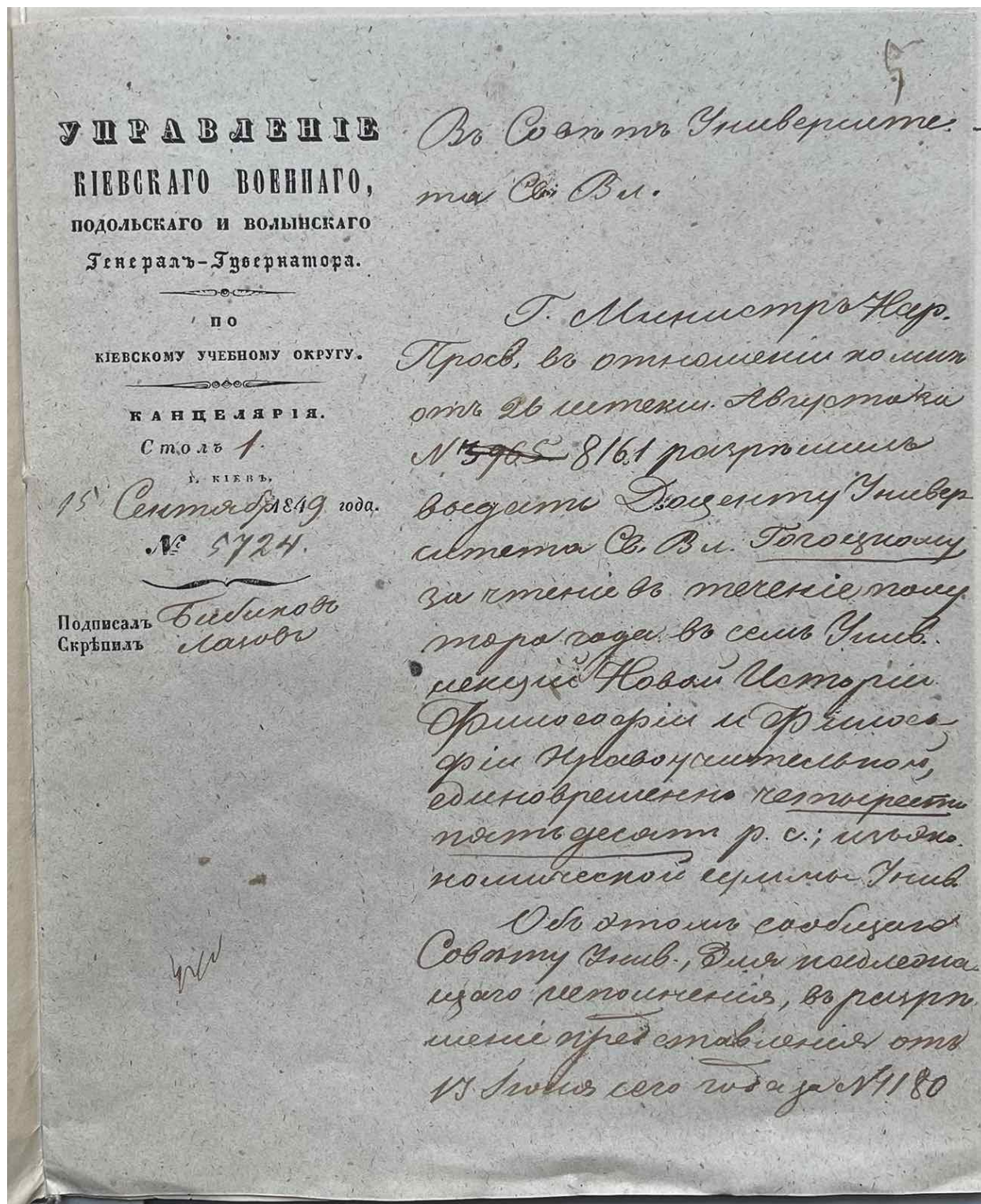
Додаток В (продовження)



Джерело: Центральний державний історичний архів України, м.Київ

(Ф. 707. – Оп. 13. – Спр. 103 Арк. 4.)

**Повідомлення Ради Університету Святого Володимира щодо
винагородження доцента С. Гогоцького за читання курсу лекцій з нової
історії філософії та повчальної філософії**



Джерело: Центральний державний історичний архів України, м.Київ

(Ф. 707. – Оп. 15. – Спр. 279 Арк. 5)

Оголошення щодо проведення першого російського з'їзду з педагогічної психології при Педагогічному Музеї військово-учбових закладів.

Листок № 53

ДѢЛО

УПРАВЛЕНИЯ

Кіевского Учебнаго Округа

О командировании представителя педагогического персонала на 1-й русский съезд по педагогической психологии.

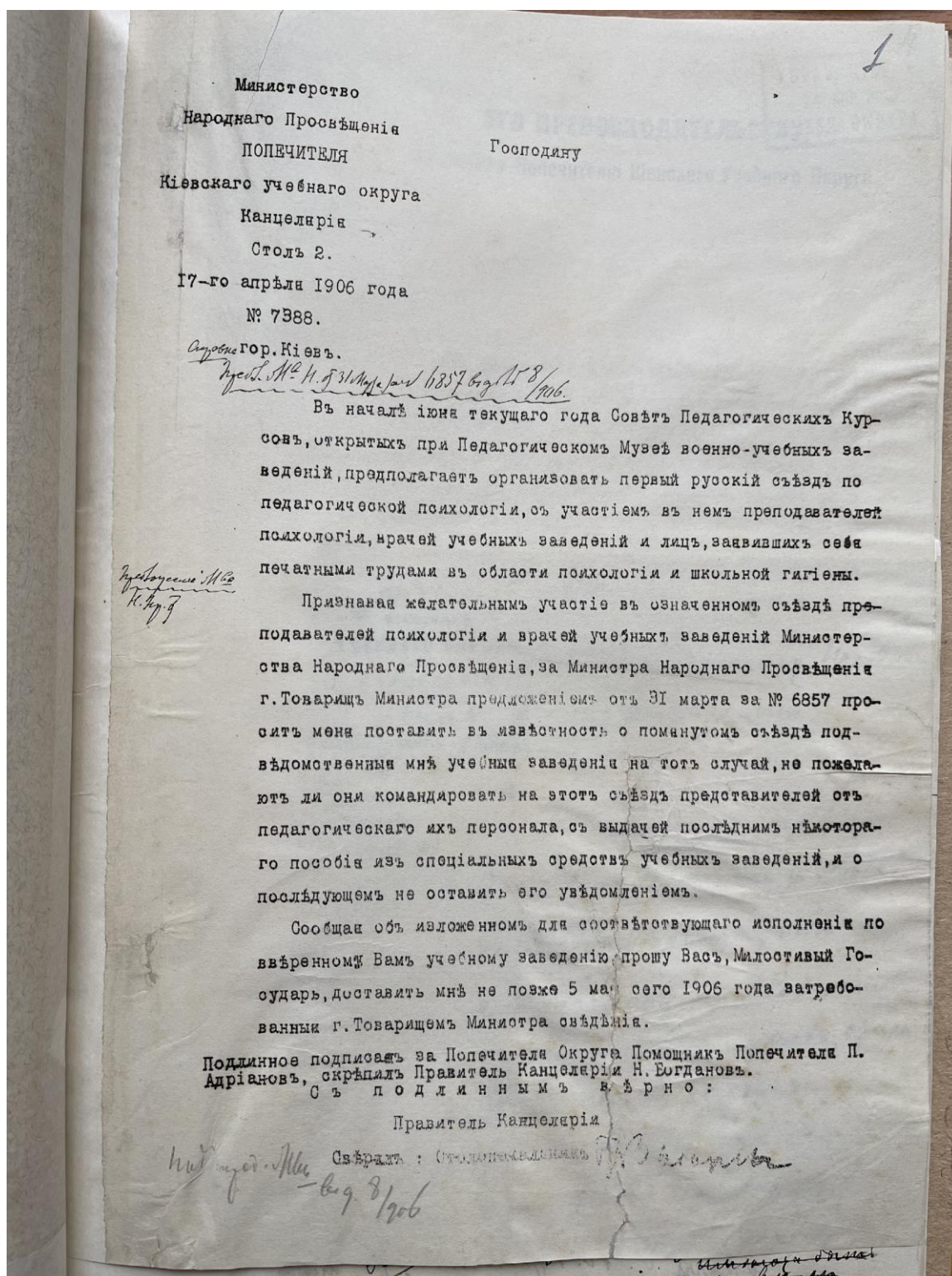
Началось *17 августа* 1906 года.

Кончилось 19 года.

НА ЛИСТАХЪ.

Мин. С. В. Кузнецов

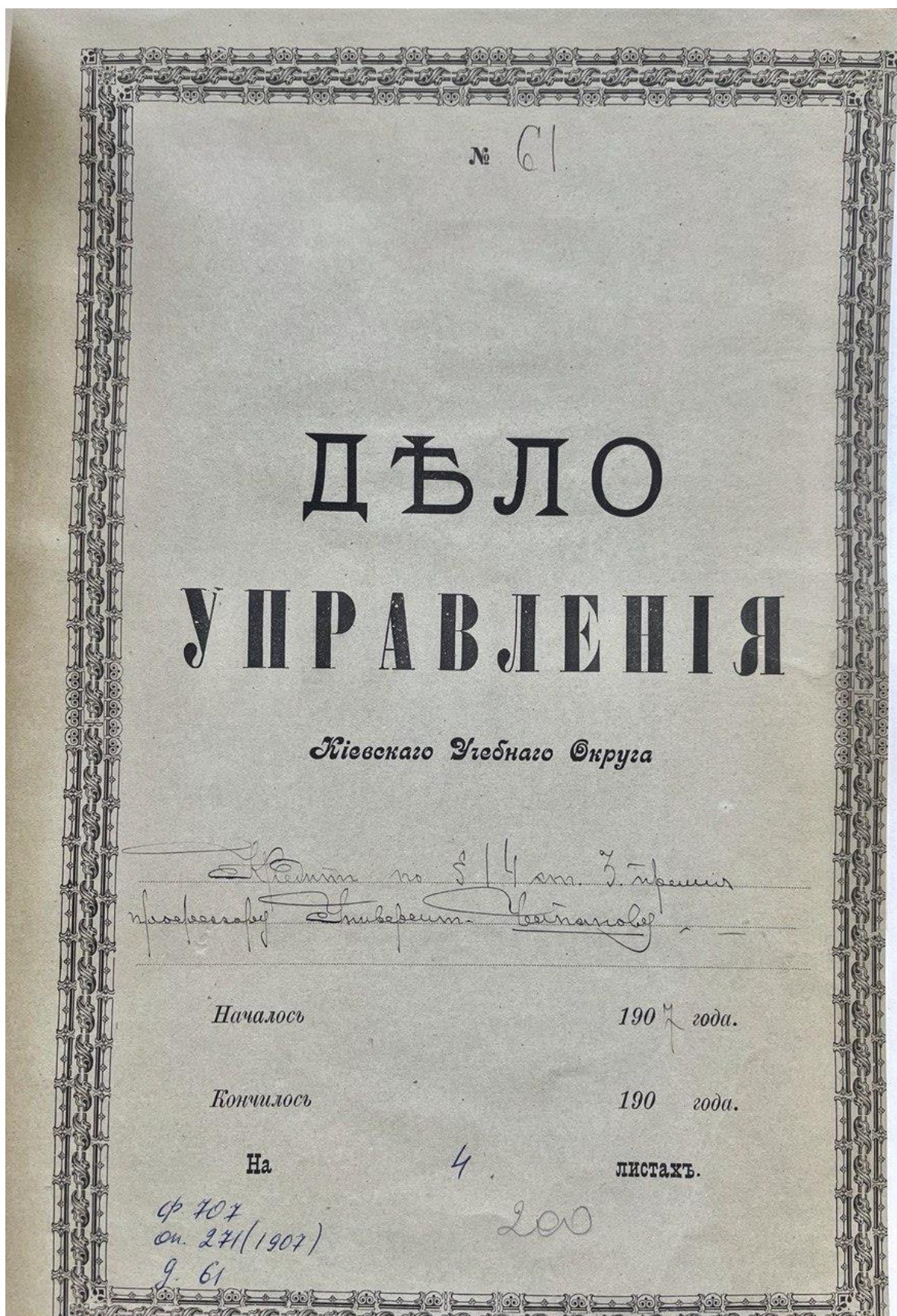
Додаток Г (продовження)



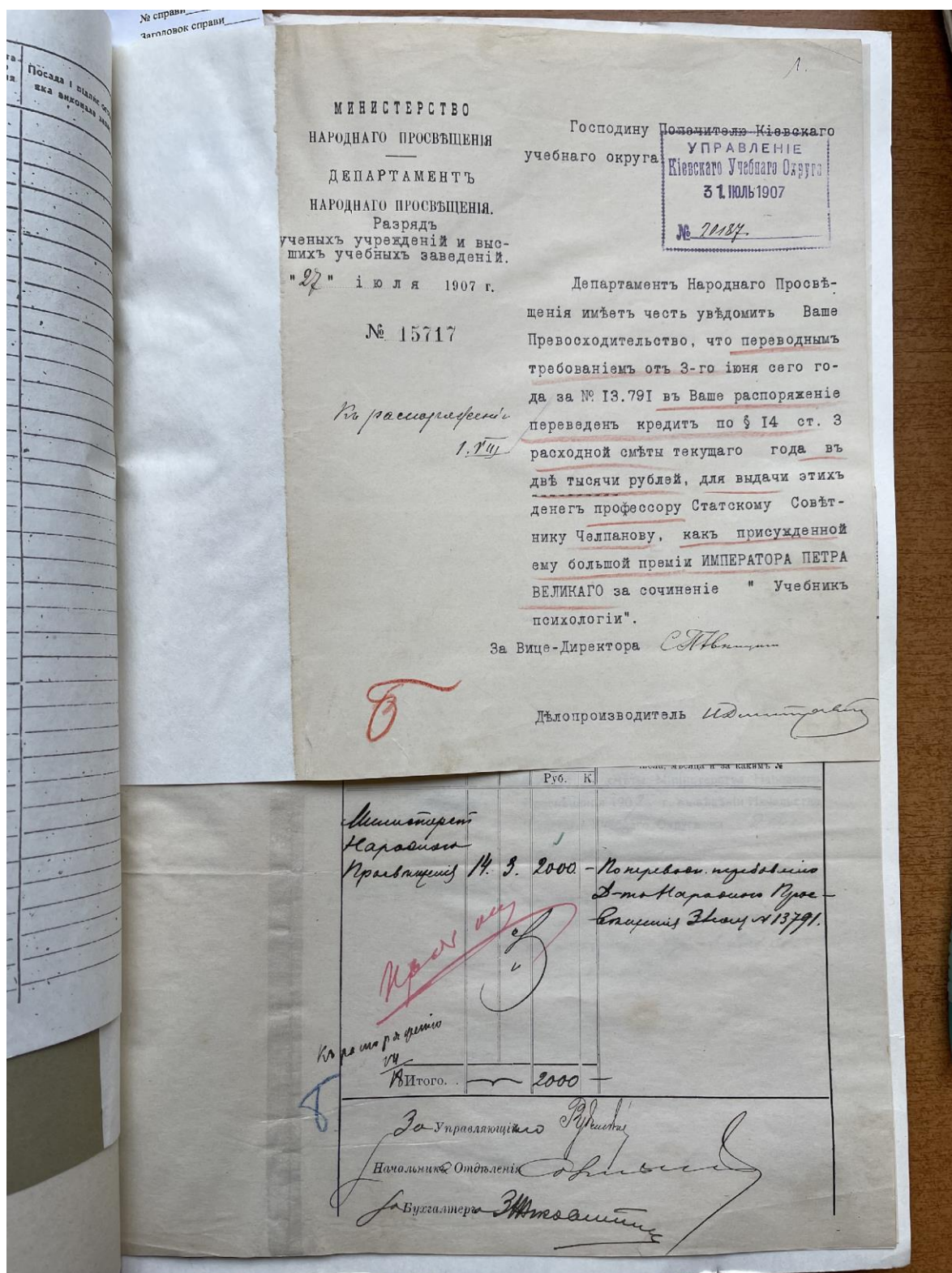
Джерело: Центральний державний історичний архів України, м.Київ

(Ф. 707. – Оп. 157. – Спр. 53 Арк.1)

Присудження Г. Челпанову премії Імператора Петра Великого за
працю «Учебникъ психологіи»



Додаток Д (продовження)

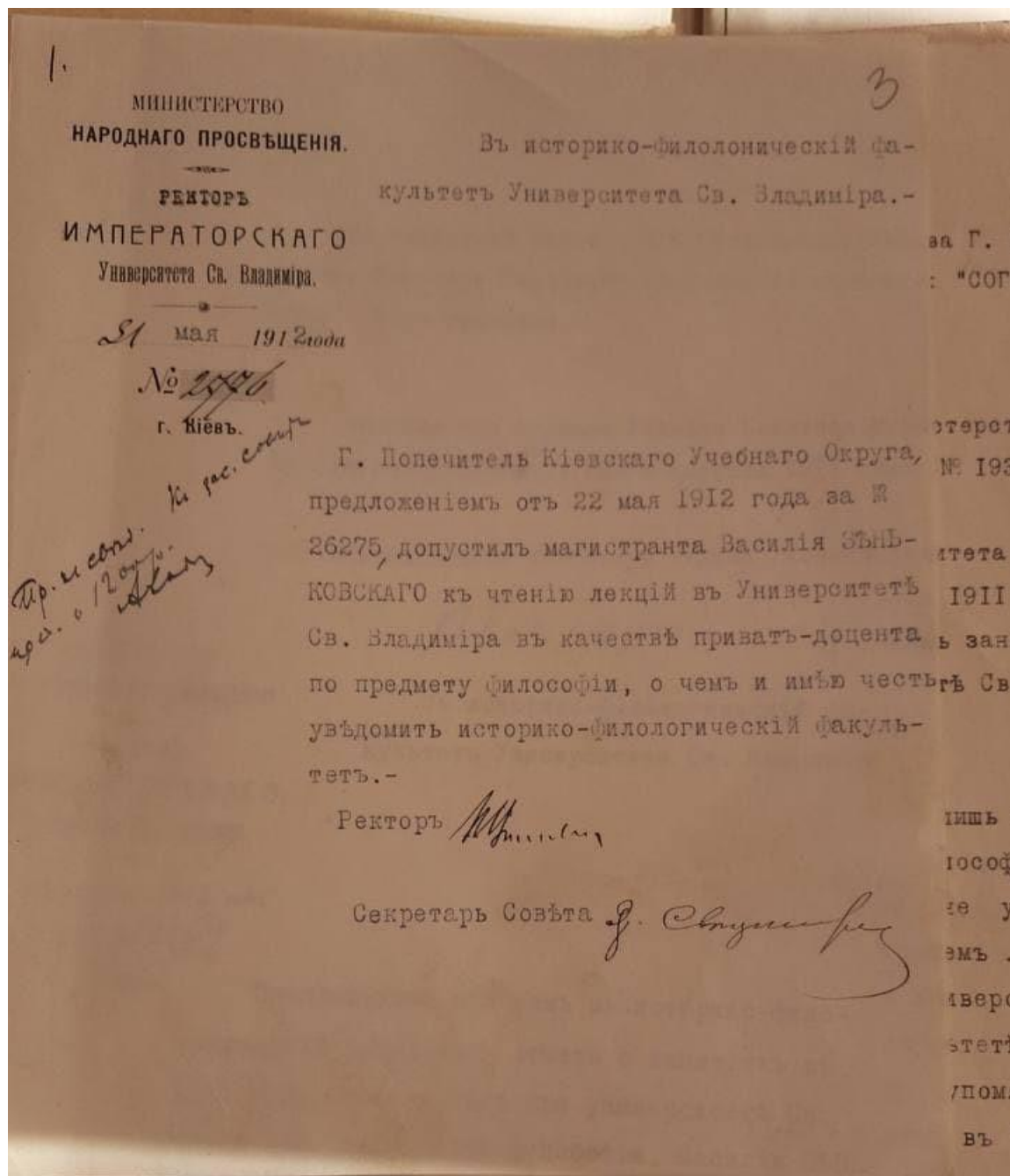


Джерело: Центральний державний історичний архів України, м.Київ

(Ф. 707. – Оп. 271. – Спр. 61 Арк. 1.)

Додаток Е

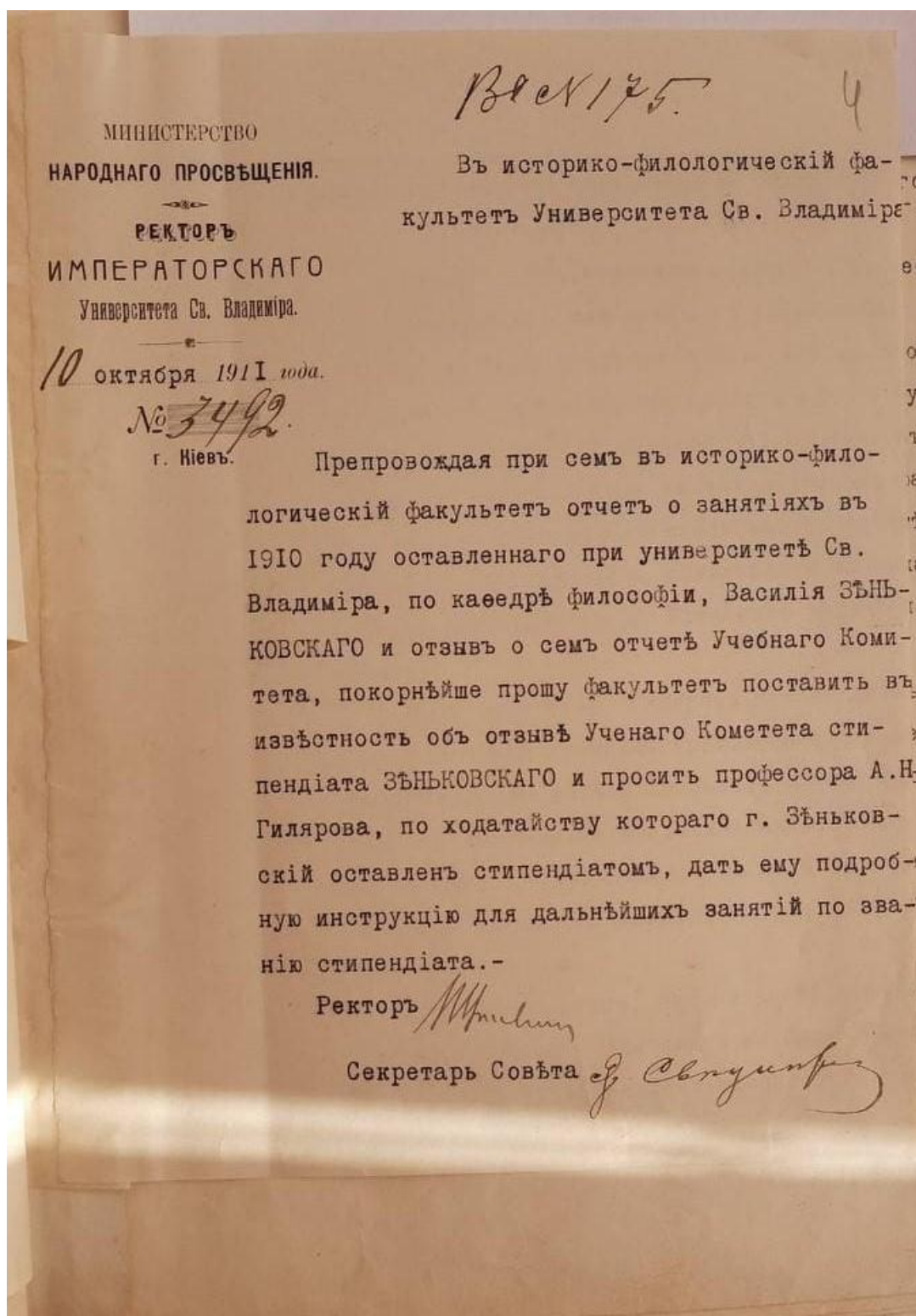
**Допуск В. Зеньковського до читання лекцій в Університеті Святого
Володимира як приват-доцента**



Джерело: Державний архів міста Києва
(Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 3)

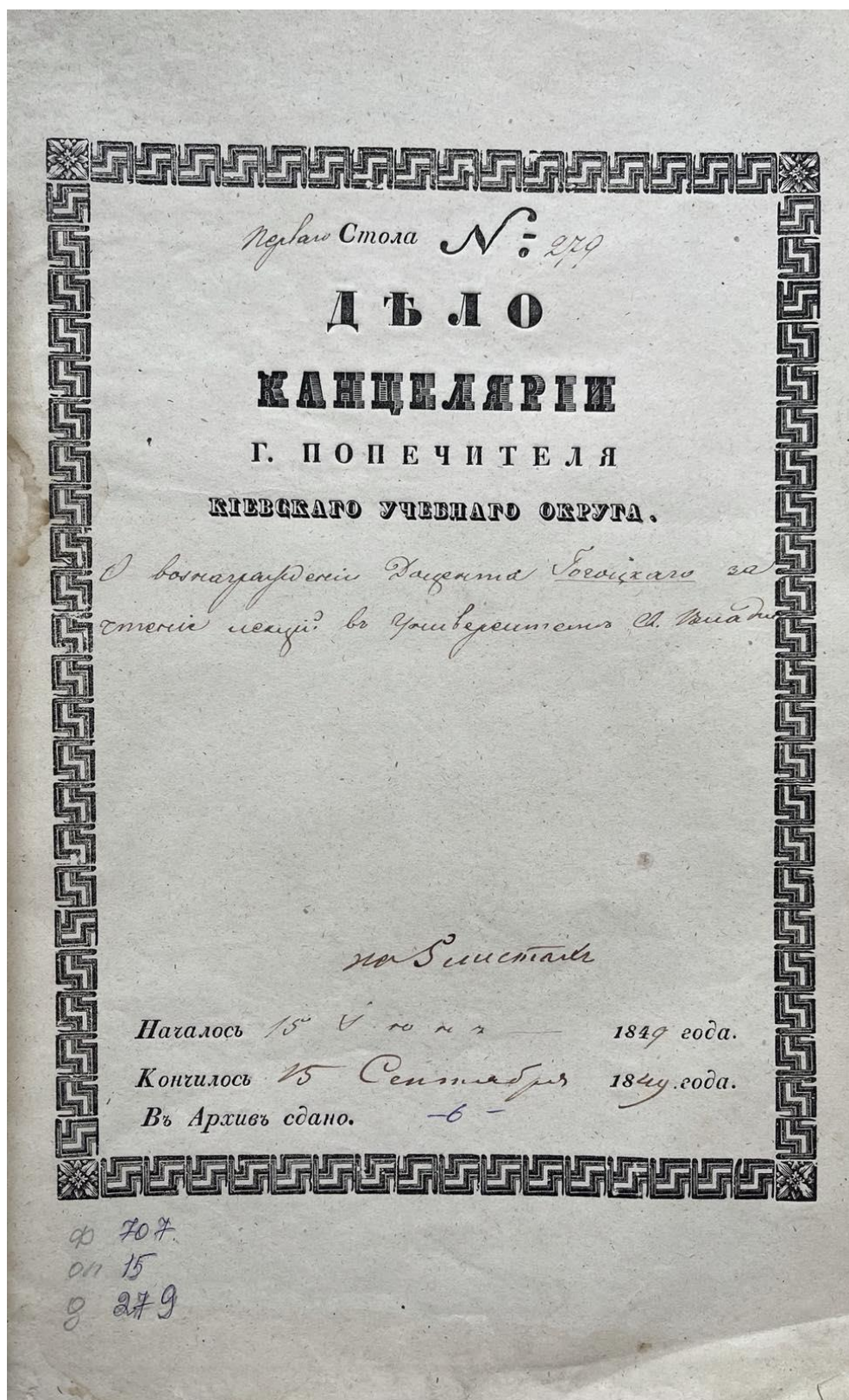
Додаток Є

**Прохання професору А. Гілярову щодо консультування
В. Зеньковського**

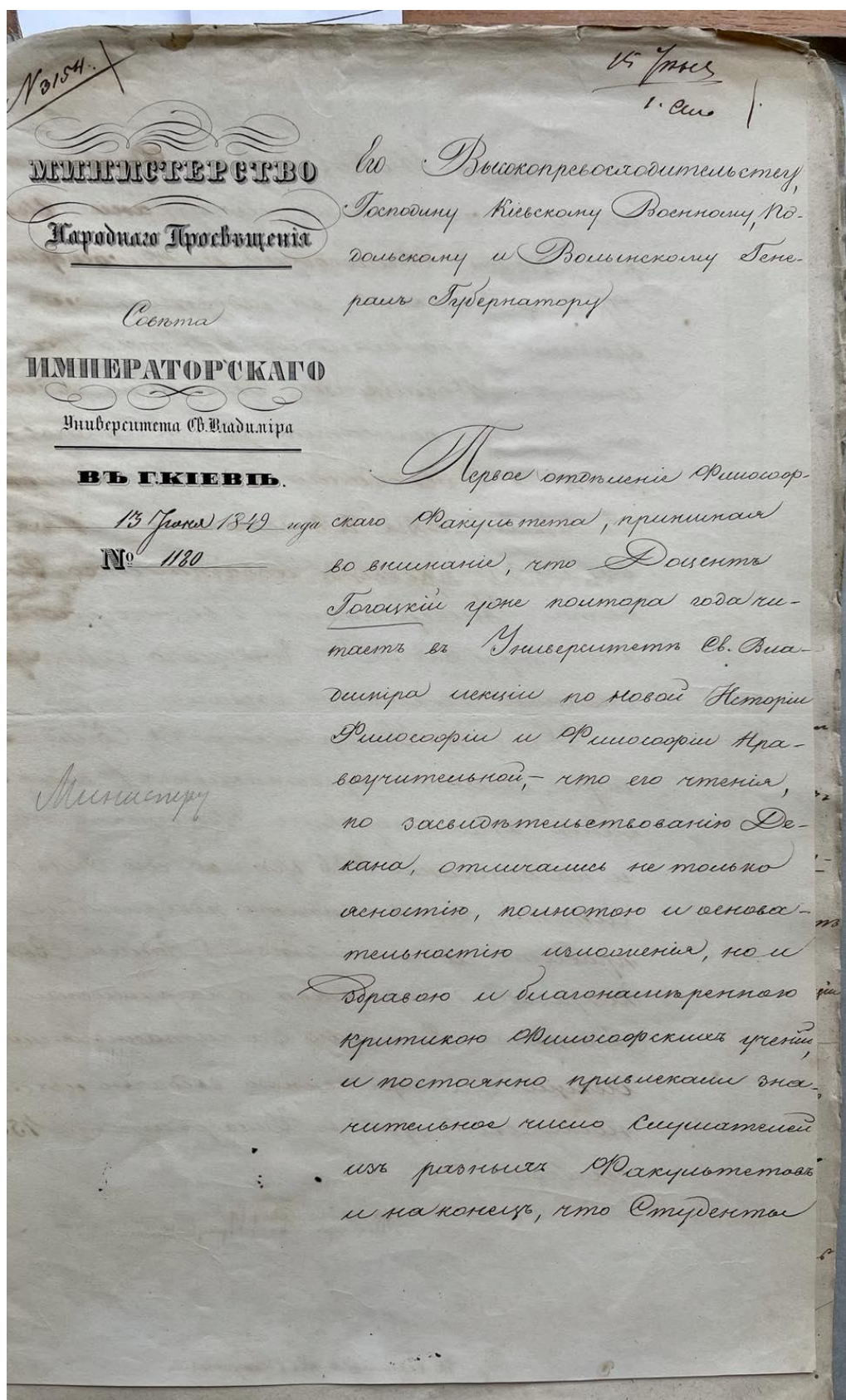


Джерело: Державний архів міста Києва
(Ф. 16. - Оп. 465. Т. 2 Спр. 3389. Арк 4)

Винагородження доцента С. Гогоцького за читання лекцій в Університеті
Святого Володимира



Додаток Ж (продовження)



Джерело: Державний архів міста Києва
(Ф. 707. - Оп. 15. Спр. 279. Арк 1)

Додаток 3

Педагогічні погляди на перехресті століть

Експериментальна педагогіка • Створена для перевірки результативності шкільного навчального процесу та дослідження природи дитини. • Експериментальні дослідження передбачали статистичну обробку отриманих результатів. • Використовувався винятково раціональний аналіз показників експериментів та досліджень. • Були спроби перенесення педагогіки у статус точних наук. • «Психологія без душі».	Антропологічна педагогіка • Психологія фігурує передусім як вчення про душу. • Без філософського вчення про душу неможливо приступати до пояснення законів душевних явищ. • Навики «самопостереження» та самопізнання є одними з основних. • Вміння описувати різні душевні процеси. • Існування низки психічних явищ, які не можуть бути вивчені експериментальним шляхом.
---	---

Додаток И

Еволюція душі у кордоцентричній моделі педагогічного філософування П. Юркевича

Періоди творчості	Аспекти, які розглядав	Праці та їх мета
Філософсько-богословський	-релігійна проблематика	«Серце і його значення у духовному житті людини згідно із вченням слова Божого», де сформовано основний понятійний апарат мислителя і окреслено семантичне поле серця
Філософсько-психологічний	-переосмислено основні постулати матеріалізму та ідеалізму -інтерес до психології	«Наука про людський дух»-людська істота складається винятково з матеріальних частин і її феноменальна єдність, її доцільна будова є витвором не ідеї, не думки, а тих самих матеріальних частин. -на думку автора зв'язок між фізіологією і психічними процесами не може мати причинного характеру, позаяк психічні процеси є духовними, а матеріальна сфера породжена духом, тому духовна реальність складає сутність буття.
Психологічно-педагогічний	-власна вікова періодизація залежно від темпераменту і стадій людського життя; -виділяє три етапи навчання – наочний, аналітичний і синтетичний - розуміння кордоцентричної світонастанови П. Юркевича як експлікація духа, що виражає божественну природу людини - істинне пізнання справжньої сутності духа; - роль у виховному процесі особистості педагога	- «Читання про виховання»-людська природа поєднує у собі тіло, дух і душу, які перебувають у ієрархічному підпорядкуванні. У душі П. Юркевич виділяє три головні здатності: здатність уявлення або пізнання, здатність почування і здатність бажання або волі. -«Курс загальної педагогіки» Божественне одкровення дає нам пізнання вищої правди щодо фактичного становища людини і щодо того, чим вона має стати і якої досконалості має сягнути. -«Ідеї та факти з історії педагогіки», тільки істинне пізнання справжньої сутності духа робить можливим правильне виховання і тільки правильне виховання дає можливість духові виявляти в наявному житті свою справжню сутність

Додаток І

Концептуалізація вчення про душу у психолого-педагогічних пошуках

Г. Челпанова

Діяльність	Аспекти, які розглядав	Праці
Творчість Г. Челпанова можна сприйняти винятково в контексті «реконструкції інтелектуальної традиції «філософського кола» Київського університету Святого Володимира XIX – поч. XX ст.», що була орієнтована на синтез філософії, психології і релігії в рамках православної релігійної традиції. Отримавши посаду приват-доцента, Г. Челпанов завідував кафедрою логіки і психології упродовж 15 років (1892-1907 р.р.). 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 семінар, 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.	-проблеми гносеології -тісний зв'язок психології і філософії; -експериментальна психологія -головний метод самоспостереження -проблеми свідомості і психіки; -простір як акт відтворення в психологічному образі безкінечності і єдності абсолютного буття; -розвінчує претензії матеріалізму; -поділ реальності на два виміри: фізичний та психологічний; -душа, як феномен єдності свідомості та тотожності особистості; -дві антиномічні точки зору щодо з'ясування цієї проблеми; -експлікує поняття субстанція, яке він розуміє « як той бік явищ, який позначений певною постійністю, що стає основою для вічно мінливих явищ» -душа є в ролі ядра, що складає цілісність особистості, завдяки чому наше «Я» є тотожним і безперервним; -особистість постає у трьох вимірах-фізичному, соціальному і духовному -педагогічні дослідження -платформою педагогіки має стати філософія і психологія, а особливо філософська етика; -застосування експерименту у педагогічній практиці; -психологія трансформувалася у філософську пропедевтику (як вчення про душу).	-«Психологія і школа»- психологія мусить залишатися філософською наукою, позаяк її зв'язок з філософією природний і необхідний. -«Вступ до експериментальної психології» -«Проблема сприймання простору»,»Проблема сприймання простору у зв'язку з ученням про апіорність і вродженість. Уявлення про простір з точки зору гносеології»- філософські та психологічні засади сприймання простору, його походження та пізнання. -«Мозок і душа»- відмова від матеріалізму стане вагомою спонукою для серйозного вивчення філософії. Психологія виступає як наука про душу. -«Про відношення психології до філософії» -«Про постановку викладання у середній школі», «Чи має місце психологія у середній школі», «Що треба знати педагогу з психології», «Експериментальна психологія і школа»

Культурно-стратегічні імперативи душевного у педагогічних розмислах Г. Шпета

Діяльність	Аспекти, які розглядав	Праці
Разом з Г. Челпановим Шпет організував Психологічний інститут, працював у Народному університеті А. Шанявського, був віце-президентом Державної академії художніх наук, активним учасником лінгвістичного гуртка, директором Інституту наукової філософії тощо. Свідченням науково-педагогічного потенціалу Г. Шпета є викладацька діяльність та авторські навчальні курси, серед яких: логіка, гносеологія, вступ у філософію, методологія наук, історія філософії, історія педагогічних ідей, педагогічна психологія, філософія історії, історія психології, етнопсихологія. Вчений також організовує низку періодичних видань, що стали каталізатором багатьох наукових, мистецьких та педагогічних ідей: міжнародне філософське видання «Логос», журнал «Психологічний огляд» (спільно з Г. Челпановим); філософсько-феноменологічний збірник «Думка і слово»	-відновлює поняття «душа» і «дух» «у правах громадянства»; -психічне так само реальне, як і фізіологічне; -двоєке значення свідомості; -педагогу слід мислити «психологічно»; -критика позитивістських тенденцій у філософії ХХ ст.; -наполягає на вивченню гуманітарних дисциплін; -вміння розуміти і наділяти смислом світ - головна магістраль педагогічних зусиль -«реальність переживань», як фундаментальна проблема; -душа народу органічно пов'язана з індивідуальною душею; -проблема етнічної самосвідомості; -пошук «глибинності серця» у людській душі; -діти «вбирають у себе» культуру тільки шляхом переживання емоцій, без чого неможливе засвоєння будь-яких нових знань; -єдність «типових колективних переживань»; -поведінка повинна визначатися безпосередньо добротою і мотивами серця.	-«Робота з психології» -«Герберт Спенсер і його педагогічні ідеї» -«Філософський спадок П.Д.Юркевича», де автор доцільно підкреслює генетичний зв'язок колективної душі із кордо центричною світонастановою української національно-культурної традиції -«Вступ в етнопсихологію»