

Кузьміна С. Л.

ШКОЛА І ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: ПОГЛЯД КИЇВСЬКИХ АКАДЕМІЧНИХ ФІЛОСОФІВ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті проаналізовано погляди київських академічних філософів ХІХ – початку ХХ ст. (П. Ліницького, С. Гогоцького, М. Маккавейського, В. Зеньковського, П. Юркевича) в контексті історичних дискусій щодо призначення школи як виховної інституції та принципів належної освітньої політики держави.

Як відомо, у ХІХ – на початку ХХ ст. питання як реформувати школу було не менш болючим, ніж сьогодні. Досить згадати, що протягом цього періоду в Російській імперії систему освіти докорінно змінювали кілька разів. Але якщо в першій половині ХІХ ст. абсолютизм диктував школі, то після 1860-х рр. російське суспільство, за словами вітчизняного історика педагогіки Петра Каптерева, зрозуміло, що організація, методи і засоби освіти та виховання становлять його безпосередні інтереси, й включилось у процес обговорення та створення освітніх проектів. Поступово поширювалось переконання, що без допомоги батьків і громадськості правильно врядувати школу неможливо, адже її завдання (як і сім'ї) не служити інтересам держави, а всебічно розвивати творчу особистість. А отже, школа і виховання мають бути автономними [1, 384–385]. Утім, якщо у 1860-х рр. влада співпрацювала із суспільством під час проведення освітніх реформ відносно конструктивно, то в наступні десятиліття освітня політика держави повертається до реакційних позицій. Це відобразилось у нових шкільних статутах і положеннях 1870-х рр., статутах університетів і духовних академій 1884 р. Цій зміні курсу протидіяв значний громадський опір, що виявився в запеклій і тривалій публічній дискусії про переваги класичної та реальної освіти. Міністри Дмитро Толстой та Іван Делянов змогли законодавчо перевести російську освіту на рейки класицизму в найбільш консервативному варіанті лише завдяки закулісним інтригам. Проте й після цього критику класичної доктрини навчання і виховання, особливо практики її реалізації в російській школі, у пресі не було припинено.

У 1890–1900-х рр. суспільство виступає вже провідною силою в педагогічній галузі. Публічне обговорення проектів реформи школи (земської 1902 р., гімназійної протягом 1898–1903 рр.) стає «нормою життя». Проте той же П. Каптерев стосовно реформ школи та полеміки навколо них із жалем зауважує, що «жодного чіткого плану, жодних обґрунтованих керівних начал, жодної педагогічної традиції» у цьому галасі й хаосі не

помітно [1, 542–543]. Причиною цього була відсутність єдиної ідеї, з якої, за словами К. Ушинського, «як із здорового кореня могли б розвинути-ся всі педагогічні удосконалення» [2, 469]. Тож пошуком і обґрунтуванням саме такої ідеї зайнялися київські академічні філософи, професори Київської духовної академії та Університету Св. Володимира у своїх роздумах над сутністю школи і принципами освітньої політики держави.

Школа як феномен культури, відзначає П. Ліницький, виникає як засіб задоволення потреби обдарованої людини у вільному вияві своїх духовних сил, потягу до діяльності вищого порядку. Недарма у Давній Греції цю установу асоціювали з дозвіллям, але не тимчасовим відпочинком від праці, а способом життя, присвяченого втіленню ідеї людини. Так само способу виконання свого морального обов'язку, досягнення вищої духовної досконалості, спасіння душі шукали у школі й наукових заняттях у середні віки цілі корпорації вчених і чернечі громади. Лише тоді, коли розвиток суспільства й економіки висуває потребу у великій кількості освічених людей і держава починає опікуватись освітою, шкільне навчання для більшості стає не предметом вільного духовного вибору, а засобом здобуття певного зиску [3, 405–407].

Утім, інші київські академісти – С. Гогоцький [4, 10–11] і П. Юркевич [5, 3] – появу школи в історії людства від початку пов'язують з устроєм і потребами держави. Зокрема, вони відзначають, що в Стародавньому Китаї, де чиновництво обирали поза становими привілеями з учених-знавців корпусу традиційних текстів шляхом проведення численних іспитів, турботу про влаштування навчальних закладів було піднесено до рангу державної. Натомість у інших випадках школа виникає завдяки приватній ініціативі й безпосередньо не визначає функціонування державного апарату. В Індії, згідно з устроєм кастової системи, вона перебуває в руках брамінів. В античному світі – з'являється для задоволення потреби у підготовці свідомих громадян як захисників вітчизни і реальної політичної сили. Так,

статус громадянина, вільного від необхідності виконання щоденної фізичної праці, створює можливість поринути на дозвіллі у заняття «*artibus liberalibus*», гідні справжньої людини, а це, своєю чергою, формує специфічний тип античної школи як місця передусім естетичної діяльності – гри, відпочинку, розваг, призначених гармонійно розвивати душевні й тілесні сили [6, 7–8].

Відмінна за духом і способом життя юдейська культура свою школу утворює за іншим принципом – віри. Тут необхідність спеціального систематичного навчання, як зазначає М. Маккавейський, усвідомлюють у результаті духовної кризи, пережитої під час перебування у Вавилонському полоні. Поступово, зі ствердженням нового духовного спрямування єврея і нового ідеалу праведності, школа стає головним чинником виховання молоді. Вона сприяє розвитку розуму і пам'яті, необхідних для засвоєння знань і тлумачення всіх тонкощів закону; завдяки їй формується цілий клас носіїв такого знання [7, 64–66].

У історії школи, зауважує В. Зеньковський, вибагливо переплітаються кілька чинників. Спочатку вирішальну роль у формуванні концепції навчання відіграють ідеали та потреби суспільства. Естетичний потяг до ритму, міри, гармонії, притаманний світовідчуттю давніх греків, зумовлює ствердження в освіті пріоритету музики, математики, гімнастики. А згодом визнання за еталон давньоримської культури визначає панування класичного навчального плану у школі. З XVII ст., із появою ідеалу енциклопедичної освіченості, його дещо трансформують, але не на краще, переважуючи цілою низкою нових предметів. Значно ускладнює систему освіти втручання держави. Передусім значний тиск здійснюють університети зі своїми вимогами до рівня підготовки вступників [8, 84–85]. Отже, історія школи надзвичайно складна і суперечлива, що не може не впливати на її подальший розвиток.

П. Юркевич вважає сучасну йому систему загальної освіти продуктом не якоїсь окремої національної культури, а всієї світової історії, відкриття людством свого призначення у служінні Богові. Вершинами цього служіння були еллінська ідея гармонії внутрішньої й зовнішньої краси, римська ідея права та юдейська ідея віри. Тож із цих трьох елементів сформовано фундамент школи: від Риму вона успадкувала ідею волі, влади і дисципліни (їх втілюють у собі адміністрація, директор та інспектор); від Греції – ідею людяності, необхідності гармонійного розвитку особистості (чим опікується учитель); від Ізраїлю – представлену в постаті священика ідею сердечності та страху Божого, сумирності, молитви і свідомості вищої допомоги [5, 2]. Утім, із погляду П. Юркевича, школа при цьому зовсім не втрачає зв'язку з народним життям і не пере-

стає увиразнювати його особливостей. Навпаки, сам народ ставиться до школи і свого права впливати на неї як неодмінної умови збереження власної ідентичності. Приміром, одними з вагомих причин революційних подій 1830 р. у Франції та відокремлення Бельгії від Нідерландів були, на думку мислителя, саме спроби королівської влади змінити конфесійне підпорядкування школи, обмеживши тим самим свободу релігійного навчання [9, 1].

Так і вітчизняна школа, як вважає М. Маккавейський, виникає у XVI ст. узагалі як орган протистояння православних братств католицькій експансії та захисту свого священного права мати власну мову і віру [10, 8–9]. Якщо останні й визначають індивідуальні риси народу, то школу, де цьому навчають, можна назвати своєрідним втіленням народної душі, закладом не тільки навчання, а й виховання.

Водночас київські академісти застерігають, щоб ми не сприймали навчальні установи як «особливу і нову форму загального духу, самородне явище, особливий і новий ґрунт морального розвитку й олюднення». Школа, наголошує П. Юркевич, – це штучна інституція, життя в яку вдихають сім'я, суспільство, держава і церква [11, 212–213]. «Якщо у загальній думці, – зазначає він, – почуття честі слабке або фальшиве, якщо законом і правом дозволено нехтувати, якщо весь спосіб життя аморальний – школа тут нічого не вдіє». [12, 48] А М. Маккавейський спростовує поширену думку про самодостатність школи і заперечує звинувачення її у псуванні молодого покоління, зазначаючи, що поряд зі шкільними впливами складну виховну роботу здійснює такий величезний механізм, як повсякденне життя. Саме воно дає юній душі нескінченну кількість вражень, що за яскравістю і силою значно перевершують уроки у школі [13, 403]. Не навчальні заклади, переконаний В. Зеньковський, псують суспільство, бо як відображення життя вони є лише індикаторами розпаду культури. Тож радше стан школи є показником здоров'я суспільства, ніж стан суспільства – показником здоров'я школи. [8, 90–91].

Слід пам'ятати, пише П. Юркевич, про величезну роль школи в житті суспільства, адже цілком очевидно, що той, хто «диктує в освіті» – володіє майбутнім [9, 1]. Проте держава ще має «дорости» до розуміння, що не так армія і капітал, як освіта перетворюють її на «союз живий і одушевлений». Коли досягають такого ступеня розвитку, тоді й усвідомлюють потребу масової освіти [11; 6, 207]. Без школи, переконаний П. Ліницький, здійснення сучасною державою свого призначення не можливе. Справді, як вона зможе забезпечити своїм громадянам зовнішню та внутрішню безпеку, матеріальний добробут,

доброзичливу атмосферу і психологічний комфорт без військових, лікарів, охоронців порядку, правників, підприємців, торговців, чиновників і, нарешті, священників? Усіх їх готує школа, яка своєю чергою потребує кваліфікованих учителів й адміністраторів. Тож система освіти має для держави фундаментальне і всеосяжне значення [3, 407–408]. Аби певний державний устрій функціонував ефективно, конкретизує це положення П. Юркевич, потрібні дві умови. З одного боку, всі громадяни повинні «мати єдиний дух» поваги до державності, здатність і схильність погоджувати свої приватні інтереси із загальними, сприймаючи останні як власну мету. Для цього необхідно поширювати загальну освіту. З іншого боку, держава не здатна виконати свої функції без спеціально підготовлених людей, для чого слід розвивати систему спеціальної освіти [11, 206–207; 12, 47]. Звісно, ускладнення суспільного і державного життя приводить до створення мережі спеціалізованих шкіл, а практика навчання породжує цілу низку специфічних філософсько-педагогічних питань.

Безумовно, до одного з найактуальніших серед останніх належить питання пріоритетів державної освітньої політики. Зокрема, П. Юркевич звертає увагу, що завжди існує небезпека перетворення протекції, захисту і сприяння на повну і тотальну владу держави над школою. А від цього, як переконаний мислитель, недалеко до ігнорування інтересів і потреб розвитку особистості й, зрештою, перетворення освіти на підготовку до вигідних посад. Аби такого не сталося (бо ж міць і енергія державності залежать не так від кількості фахівців, як від високого морального духу громадян), з одного боку, у суспільстві й родині мають виховувати дітей задля чогось кращого, ніж мундир чиновника, а з іншого – держава мусить надати педагогічній спільноті повну свободу дій [12, 47]. «Як тільки школа, – відзначає філософ, – перестає проймається вищим моральним духом – починається перетворення за загальним і постійним законом, унаслідок якого університет вироджується у політехнічне училище, гімназія – у реальну школу, народна школа – у школу грамотності» [13, 4].

П. Ліницький також вважає, що бездумний практицизм держави в освітній політиці, прагнення забезпечити всебічний контроль, якнайшвидше отримати відчутні результати, стають джерелом формалізму у школі. При цьому і наглядчачі, і виконавці прагнуть надати шкільній освіті характер чітко налагодженого механізму. Але цим самим, наголошує філософ, освіті й завдають найбільшої шкоди, адже викладач-чиновник, заклопотаний виконанням інструкцій, спроможний підготувати собі подібного «виконавця», а не освічену людину, творчу, з вищими

переконаваннями, щиро віддану громадському і державному служінню. Школа не терпить формалізму і тотального контролю. Тож під час проведення її реформ не слід орієнтуватися на швидкі наслідки, нехтуючи інтересами віддаленого майбутнього. Перед школою, на думку П. Ліницького, слід ставити конкретне завдання, а як його здійснювати – нехай вирішують самі педагоги. Звісно, задля єдності держави необхідно забезпечувати єдність освітнього простору, але передусім слід піклуватися про єдність духу, а не форми. Мислитель переконаний, що досягти цього можна лише шляхом поєднання навчання з вихованням. Як це здійснити? Важливішим за проведення різноманітних заходів є залучення до науки і школи талановитих людей, адже таланту вже від природи притаманна прив'язаність і любов до своєї справи. Крім того, треба створювати умови, аби викладачі мали можливість вкладати у свою роботу душу, були вільними у виборі методів і засобів викладання і не витрачати сили на додаткові заробітки через мізерне матеріальне забезпечення. У самому устрої шкільного виховання теж потрібно залишити простір свободи. Учні повинні мати право на помилку, адже розвиток особистості відбувається лише шляхом випробування інтелектуальних, моральних, фізичних сил, на якому певні недоліки, огріхи, запал – явища неминучі. Тим часом заформалізована школа навчає не визнавати їх, не замислюватись над засобами їх виправлення і подальшого уникнення, а приховувати, фальшивити, показувати себе з кращого боку [3, 408–422]. Як підсумовує П. Ліницький, формалізму в системі шкільної освіти слід протиставити спрямування до розумової та моральної досконалості людини.

Свої погляди на засадничі принципи освітньої політики держави М. Маккавейський висловлює на початку 1900-х рр. під час впровадження чергової шкільної реформи і запеклої полеміки навколо неї. Показово, що київський професор більше уваги звертає не на зміст самої реформи, а на те, що ані у її ініціаторів, ані у її критиків немає чіткої й визначеної концепції взаємин держави та школи. «На теперішній момент наша шкільна педагогія, – заявляє М. Маккавейський, – перебуває, так би мовити, на роздоріжжі. Вона не знайшла ще тих твердих підстав, які змусили б її з повним переконанням, безповоротно стати на один певний шлях. *Ми блукаємо...*» [15, 609]. Чим же треба керуватися, визначаючи напрямки і способи розвитку освіти? Запитом на фахівців? Принципом єдності школи? Полегшенням умов навчання? Вимогами радикального оновлення? Ні, вважає мислитель. Школа – плід тривалого культурного розвитку. Зруйнувати її і побудувати щось принципово ін-

ше неможливо. Фактично вона є зіпком суспільної свідомості. Насамперед слід враховувати потреби всебічного розвитку людини. А тому можна лише змінювати вже наявне, не забуваючи, звичайно, про життєво-практичні потреби, дотримуючись «абетки психології», що наголошує розмаїття нахилів і обдарувань, і «здорової педагогіки» з її принципом «природовідповідності виховання та навчання» [15, 587–588]. А вони диктують необхідність внесення в життя школи того «чинника свободи», який сприяє її органічному розвитку. Лише за відсутності уніфікованості й примусовості в освіті, перед суспільством відкриваються великі перспективи. Це передбачає і ширший вибір засобів навчання у школах різного типу, відповідно до нахилів і природних обдарувань дітей, і розв'язання проблеми націоналізації освіти, адже, наполягає він, тільки шляхом вільного виявлення симпатій і прагнень суспільства можна дійти до жаданого з'ясування власних національних рис у вихованні [15, 588]. Але, звісно, зазначає М. Маккавейський, така політика вимагає обережності, часу й терпіння в очікуванні результатів.

Як бачимо, у київській академічній традиції майже постійно проявлялася тенденція критики

загальноросійського стилю управління освітою, для якого, особливо протягом XIX – початку XX ст., єдиним справжнім ідеалом школи, здається, залишались казарма і солдафонська одноманітність. В. Розанов, зокрема, називав цей стиль не інакше, як «адміністрація», котра, «підлюючи тільки про силу, затягує віжки і у клопотах про них не дивиться, не має часу дивитись на шлях». Натомість, міркує мислитель, справді мудра політика ґрунтується на знанні «природи коней» і ретельному вдивлянні у шлях, досягаючи того, щоб «коні бігли спокійно, довозячи до кінця» [16, 74–75].

Київські академічні мислителі головну ознаку мудрості освітньої політики держави вбачали в усвідомленні необхідності дбати передусім про моральний розвиток особистості, а не про підготовку «підданих, корисних державі», і закликали надати нарешті школі свободу, аби вона самостійно шукала такі форми навчання і виховання, які відповідали б інтересам дитини й особливостям національної культури. На жаль, цей заклик залишається актуальним і в умовах сучасної української держави, що лише на словах так віддана демократії, а в школі, як і колись, панує диктат бюрократів і свавілля чиновників.

1. Див.: Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Изд. 2. – Пг., 1915.
2. Ушинский К. Д. Письма к Л. Н. Модзалевскому. Веце. 30 сентября 1866 г. / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 2 [сост. С. Ф. Егоров]. – М.: Педагогика, 1990.
3. Див.: Линицкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мирозерцания) / П. И. Линицкий. – Х., 1892.
4. Пор.: Гогоцкий С. С. Об историческом развитии воспитания у примечательнейших народов древнего мира / С. С. Гогоцкий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1854. – № 10. – С. 1–33.
5. Пор.: Юркевич П. Д. Методика. – Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського [далі: ІР НБУВ]. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 4. – Папка А. – 8 арк.
6. Див.: Гогоцкий С. С. О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена / С. С. Гогоцкий. – К., 1874.
7. Див.: Маккавейский Н. К. Воспитание у древних евреев / Н. К. Маккавейский. – К., 1903.
8. Див.: Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1996.
9. Див.: Юркевич П. Д. Религиозное обучение / П. Д. Юркевич // ІР НБУВ. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 4. – Папка С “S”.
10. Див.: Маккавейский Н. К. Наша основная задача и наши главные средства: речь, сказанная в церкви Киево-Братского монастыря в день молитвенного воспоминания основателей и благотворителей Киевской академии, и всех, в ней учивших и учившихся / Н. К. Маккавейский. – К., 1902.
11. Див.: Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М., 1869.
12. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании с программой 1866 г. // ІР НБУВ. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 1.
13. Див.: Маккавейский Н. К. К вопросу о религиозном воспитании в нашей средней общеобразовательной школе / Н. К. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии [далі: Труды КДА]. – 1903. – № 3. – С. 395–432.
14. Юркевич П. Д. План и силы для первоначальной школы / П. Д. Юркевич // Журнал Министерства народного просвещения. – 1870. – № 3. – С. 1–29; № 4. – С. 95–123.
15. Маккавейский Н. К. Современные педагогические блуждания [по поводу издания С. А. Рачинского “Absit Omen” (СПб., 1901)] / Н. К. Маккавейский // Труды КДА. – 1901. – № 12. – С. 580–609.
16. Див.: Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов // Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–254.

Svitlana Kuzmina

SCHOOL AND STATE'S EDUCATIONAL POLICY: VIEW OF KYIV ACADEMY PHILOSOPHERS XIX – BEGINNING XX CENTURIES

The paper introduces the opinions and attitudes of the famous Kyiv academic philosophers (P. Linytsky, S. Gogotsky, M. Makkavejsky, V. Zenkovsky, P. Yourkevitch) from XIX – beginning of XX century within the broader context of historical discussions about the purpose and the role of a school as an educational institution as well as the right principles of the state's educational policy.