

11. Радхакришнан С. Индийская философия : в 2 т. / С. Радхакришнан. – Т. 2. – М. : Миф, 1993. – 731 с.
12. Соловьев В. С. Сочинения : в 2 т. / В. С. Соловьев. – 2-е изд. – Т. 1. – М. : Мысль, 1990. – 892 с.
13. Торчинов Е. А. Пути философии Востока и Запада : познание запредельного / Е. А. Торчинов. – СПб. : Азбука-классика, Петерб. востоковедение, 2005. – 480 с.
14. Colebrooke H. T. On the Philosophy of the Hindus / H. T. Colebrooke // Miscellaneous Essays : In Two Volumes / H. T. Colebrooke. – Vol. I. – L. : Wm. H. Allen and Co., 1837. – P. 227–419.
15. Gerow E. Bādarāyaṇa / E. Gerow // Encyclopedia of Religion / ed. in Chief M. Eliade. – Vol. 2. – N. Y. : Macmillan Publishing Company ; L. : Collier Macmillan Publishers, 1987. – P. 38–39.
16. Müller F. M. The Six Systems of Indian Philosophy / F. M. Müller. – N. Y. : Longmans Green, and Co ; L. and Bombay, 1899. – XXXII, 618 p.
17. Ward W. A View of the History, Literature, and Mythology of the Hindoos : Including a Minute Description of Their Manners and Customs, and Translations from Their Principal Works in Four Volumes / W. Ward. – 3rd ed. – Vol. 4. – London : Black, Kingsbury, Parbury, and Allen, 1820. – XVIII, 505 p.

Yu. Zavhorodnii

VEDANTA IN THE WORKS BY S. HOHOTSKYI

The article deals with peculiarities of the Vedanta doctrine, the Indian philosophical school, as presented by as Sylvestr Hohotskyi, professor of St. Volodymyr University at Kyiv. The conclusion is made, that his views on Vedanta were influenced by Hegel, T. Colebrooke, O. Novytskyi, and were definitely Eurocentric.

Keywords: Advaita-vedānta, Bādarāyaṇa, Vedānta, Hegel, Hohotskyi, Indian philosophy, Colebrooke, Novytskyi, Śaṅkara.

Матеріал надійшов 04.03.12.

УДК 14:37.01](092)

Кузьміна С. Л.

ЧОМУ І ЯК МОЖЛИВЕ ВИХОВАННЯ: ПОГЛЯДИ КИЇВСЬКИХ ДУХОВНО-АКАДЕМІЧНИХ ФІЛОСОФІВ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті виявлено філософсько-антропологічні ідеї та принципи, за допомогою яких Сильвестр Гогоцький, Памфіл Юркевич, Маркелін Олесницький, Василь Зеньковський обґрунтовують можливість виховання.

Ключові слова: виховання, можливість, Київська духовна академія.

Виховання – це насилля над дитиною чи, навпаки, в ній закладено потенціал, який не проявиться спонтанно, без зовнішнього впливу? На жаль, цьому питанню у наш час приділяють небагато уваги, хоча у суспільстві, що проголошує принципи поваги до прав дитини й свободи її розвитку, воно повинно бути надзвичайно актуальним. Уявлення про те, наскільки і як можливе виховання, визначає характер педагогічних стосунків у родині, модель шкільного навчання, образ професійної та вищої освіти, форми соціального захисту дітей та ідеологію соціальної робо-

ти з молоддю. Натомість в Україні сьогодні, реформуючи і розбудовуючи систему освіти, дослідники ґрунтуються не на чіткому розумінні цілей і можливостей виховання, а переважно на побутовій, як її називав Сергій Гессен, «домашній філософії», що некритично поєднує соціалістичні ідеали з капіталістичною прагматикою, атеїстичний світогляд з релігійним. Звісно, професійне осмислення можливості виховання на сучасному рівні передбачає використання багатого арсеналу педагогічної психології. Однак остання, залишаючись наукою емпіричною, під-

порядкована принципу верифікації у той час, як теоретичне обґрунтування психологічних передумов виховання потребує введення до накопиченого масиву фактичних даних низки етичних і онтологічних ідей – концептуалізації, на яку здатна лише філософія. Втім, досвід розв'язання цієї проблеми у філософії, особливо вітчизняній, незначний. Тому особливий інтерес для істориків української філософії та педагогіки має становити спадщина київської духовно-академічної традиції XIX – початку XX ст., у якій питання про те, наскільки виховання відповідає природі дитини, розцінювали як фундаментальне.

Педагогічна спадщина київських духовно-академічних філософів XIX – початку XX ст. уперше постала об'єктом спеціальних досліджень лише у пострадянській науці. Окремі аспекти творчості Сильвестра Гогоцького, Памфіла Юркевича, Василя Зеньковського проаналізовано в публікаціях українських та російських науковців (М. Богуславський, Г. Боровська, В. Владикіна, В. Ільченко, Є. Кірдяшова, Л. Кудрик, О. Нікольська, Є. Осовський, І. Юрас та ін.). Фрагментарні відомості про здобутки київських академістів (зокрема Маркеліна Олесницького) у галузі загальної педагогіки, дидактики й історії педагогіки зустрічаємо в панорамних дослідженнях сучасних українських істориків педагогіки (В. Вихрущ, Н. Гупан, Н. Дем'яненко та ін.). Однак ці автори не висвітлюють погляди київських академістів на проблему можливості виховання. Тож мета нашої роботи – з'ясувати, на яких підставах у київській духовно-академічній спільноті XIX – початку XX ст. виправдовували право дорослих на виховання.

Проблема можливості виховання впродовж XIX – початку XX ст. постійно перебуває у центрі уваги в академічному середовищі Києва з огляду на загальну зацікавленість ідеєю гуманного ставлення до дитини, повагу до її індивідуальності, бажання позбавити педагогічні взаємини насилля. Обґрунтування можливості виховання у київській академічній традиції пов'язане, зокрема, з питанням, **чому** воно можливе. Це питання з'являється як реакція на заперечення принципової можливості якимось впливати на розвиток людини у вченнях детермінізму й індетермінізму. Так, дотримуючись принципу механістичного та етичного детермінізму, варто визнати, що спадкові фізіологічні особливості, темперамент, здібності людини як «суспільної тварини» навряд чи під силу змінити будь-яким зовнішнім впливам. Якщо всі люди народжуються егоїстами, то ніяке виховання не виправить цього, а жертвна любов – лише маска, якою найрозумніші прикривають власну корисливість. Або, поділяючи ідеї індетермінізму, слід твердити, що володіння абсолютною свободою дає змо-

гу змінювати свій характер, напрямок розвитку, звички, як і коли заманеться. Отож виховання неможливе чи безглузде, оскільки людська природа або абсолютно непіддатлива будь-яким впливам, або, навпаки, надто гнучка і поступлива.

Критикуючи детермінізм, П. Юркевич звертає увагу, що його прихильники все ж таки визнають можливість розвитку розумових здібностей і, отже, можливість навчання. Але ж навчання, зауважує вчений, не діятиме вибірково, а все одно матиме виховний результат: підпорядковуючи вроджені якості темпераменту суворій розумовій дисципліні, формуючи переконання, воно не може не вплинути на волю і почуття [6, с. 7]. Тож виховання, навіть зведене до навчання, цілком можливе. Водночас київські філософи-академісти знаходять ще один спосіб обґрунтування можливості виховання, вказуючи на наявність у людини самосвідомості й здатності до самовдосконалення. Безперечно, зазначає М. Олесницький, розвиток людини наперед визначений здоров'ям, темпераментом та іншими вродженими якостями, однак за природною індивідуальністю ховається вища, вільна сила – особистість. Саме вона здатна так чи інакше формувати і розвивати природні задатки, здійснюючи самовиховання [4, с. 61]. Вихователь, наголошує П. Юркевич, не розрізняючи у людині «істоти», яка має численні нахили, навички і пристрасті, й «особи», котра здатна незалежно судити про цю «істоту», завжди залишатиметься для вихованця з усіма своїми спеціальними педагогічними заходами «зовнішньою обставиною», джерелом прихованої агресії та насильства. Отже, виховання як сприяння природному розвитку або взагалі неможливе, або можливе лише як привід до самовиховання, коли педагог, апелюючи до самосвідомості дитини, закликає її вчитися керувати собою [6, с. 75–76, 107].

Оцінюючи педагогічний скепсис індетерміністів, С. Гогоцький, П. Юркевич і М. Олесницький вказують, що вони забувають про здатність людини «потроху набувати твердої форми, міцного обрису», закріплюватись в одному моральному напрямі [4, с. 59–60], у результаті повторення якихось дій зміцнювати певні навички й виробляти звички, які споріднюються з особистістю. Для київських академістів звичка – це не аналог здобутого психофізіологічного рефлексу, а вміння володіти собою й увиразнювати істину, «артистична готовність і винахідливість» у творенні добра. У ній моральні й творчі порухи духу уподібнюються звичному рухові пальців майстерного виконавця по струнах інструмента [1, с. 556]. П. Юркевич дуже шанобливо висловлюється про звички. Їхнє значення для духовного життя, наголошує він, можна зрозуміти у вченні Платона про міру як моральний ідеал виховання.

Для постійної праці й боротьби, для духовного самовладання і самоуправління потрібні не вибухи енергії, не спалахи, за якими ідуть неминучі згасання, а середня температура душевних збуджень, середня міра почуттів і потягів. Саме вправління і звички, зазначає мислитель, сприяють досягненню душевної рівноваги, здатності не вдаватися до крайнощів. Правильні звички, навчає він, – це інстинктивний розум, що діє мимовільно, але правильно, і тим економить сили для важливіших справ [6, с. 48]. Отож, на думку київських академістів, добрі звички становлять таке саме підґрунтя духовного життя, як і моральна спрямованість особистості. Водночас у здатності людини до формування звичок вони вбачають передумову творчого розвитку. Саме вторинний автоматизм, тобто штучно вироблені навички у рухах тіла і діяльності розуму, стверджують Юркевич і Гогоцький, дає змогу контролювати не технічні моменти на кшталт вимови окремих слів для актора або писання окремих слів для поета, використання руки, тіла, голосу, якогось інструмента, а особливо важливі у людській діяльності творчі задуми і форми дії [8, с. 462–464; 2, с. 18–19]. А тому, наголошує Юркевич, що більше коло автоматичних рухів, то більше діяльність стає довільною, творчою, спрямовуючись на вищі інтереси й прекрасніші цілі [8, с. 464]. Отже, виховання не безглузде, адже природа людини схильна до вироблення не лише примітивних, а й складних звичок як передумови її творчої діяльності.

Утім, київські духовно-академічні філософи XIX – початку XX ст., обґрунтовуючи можливість виховання, не обмежувались апеляціями до здорового глузду й очевидних фактів, а намагалися дати цьому філософське пояснення. Для них виховання можливе передусім тому, що людина – це образ Божий. Вихователь може сподіватися на успіх своєї діяльності, вважає Гогоцький, якщо він спиратиметься на породжені «іфічною природою» внутрішні поклики до самовдосконалення, які відчуває кожна дитина. За Юркевичем й Олесницьким, це духовні потреби добра і любові; за Зеньковським – метафізичні потяги, іманентні кожній особистості. Віра у присутність і дієвість образу Божого в людині забезпечувала переконання у тому, що педагогічні зусилля не витратяться марно. Дитини це стосується навіть більше, ніж дорослого, адже в неї духовні імпульси, що йдуть з глибин підсвідомості, проявляються безпосередньо, вони не викривлені нашаруваннями життєвого досвіду і неминучої гріховності. А тому діти дуже лабільні й піддатливі виховним впливам.

Якщо виховання зумовлює духовна природа людини, тоді постає питання, **як** можливе суто людське виховання. Київські академісти вважа-

ють, що, визнаючи людину образом Божим, а отже, у потенціалі розумною і моральною особистістю, потрібно дбати про розвиток її здатності до моральної свободи. Виховання, наголошує С. Гогоцький, має не так схилити до всього істинного, доброго і праведного через примус, як розвивати внутрішню прихильність до добра, не пригнічуючи при цьому індивідуальних особливостей [1, с. 555]. Лише поєднуючи розум і самостійну моральну волю, вважає він, можна підготувати людину до самоосвіти, до «живої єдності особистого ества з вимогами божественного закону» [1, с. 556]. Схожі думки висловлює і М. Олесницький. Дитина, зазначає він, нездатна повною мірою розпоряджатися собою. Але за законом свободи, якому підпорядковано людське життя, власний моральний характер вона спроможна утворити не під примусом, а тільки добровільно, обираючи і закріплюючи мотиви своєї поведінки [4, с. 59–60].

П. Юркевич намагається зрозуміти, як можливе виховання, беручи за основу філософсько-педагогічні ідеї Платона і психологічні спостереження Фрідріха Бенекє. Замислюючись над цим питанням, на його думку, варто пам'ятати про суперечливість дитячої душі. З одного боку, для її первісного розумного ества благо – це потужна сила, що притягує до себе, найістотніший об'єкт сподівань і пізнання. З іншого ж боку, дитяча душа опинилась у світі сліпої необхідності, механічних дій та впливів і занурена у чуттєвість. Отож мета душі – «надати розуму та ідеї блага дійсної влади» [7, арк. 15]. Утім, зауважує вчений, спочатку ця влада заледве можлива, адже неспокійні хвилі задоволення і страждання, приємних і неприємних настроїв обмежують і дезорієнтують розум [7, арк. 15–16]. Він проявляється як вільна і діяльна сила, коли тривоги рослинних сил вгамовуються, немовля заспокоюється й отримує можливість спілкуватися і тренувати сили [7, арк. 9]. Саме тоді дитина потребує не простого фізичного догляду, який також дуже важливий для душі, а людського виховання, що уможлиблюється у любовному спілкуванні з матір'ю. Серед речей, абсолютно незрозумілих і темних для розуму немовляти, зазначає П. Юркевич, обличчя матері – найсвітліша точка, незалежне джерело надії і радості, з яким виникає перший зв'язок любові [5, арк. 8; 7, арк. 107]. Мати, зі свого боку, підтримує активність дитини, повторюючи її рухи і вигуки, та стимулює цим імітаційні здібності, інтерес до зовнішнього світу, формування навичок спілкування.

Так поступово душа, опанувавши тіло, спрямовує свій інтерес на довкілля, завдяки чому, за Юркевичем, активізується начало свободи. Воно увиразнюється у прагненні вільної, нічим не об-

меженої дії, психологічної свободи у взаємодії з речами. Засвідчує походження цієї потреби з метафізичного центру особистості те, що «діти люблять *ризикувати*, гратися бідною, жертвувати приємними станами», вважаючи неприємності об'єктивним ворогом, феноменом зла, перешкодою свободі, а перемогу над цим злом – торжеством особистості та її найвищим благом [5, арк. 8]. Іншими словами, вчений бачить тут настрої вільної, ще цілковито не усвідомленої, рішучості до добра, як у міфологічних героїв [7, арк. 48]. Діяльний настрої дитячої душі проявляється також у наслідуванні як пошуку предмета і форми діяльності, прагненні дитини бути дорослою. Випробовуючи себе, дитина переконується у тому, що їй бракує власних сил [7, арк. 16]. Водночас надзвичайна рухливість і природна цілісність душі, породжуючи хаос внутрішнього життя, не дають їй змоги розрізняти свої почуття і бажання, належно оцінювати їх, обираючи гідне. А тому можливість і необхідність виховання полягає у тому, щоб певним чином обмежити емпіричну свободу, запровадивши низку вимог і заборон. П. Юркевич погоджується з Платоном, що дитина навіть має потребу бути слухняною, адже вона розуміє, що інакше слухатиметься «випадкових повелінь мінливої чуттєвості» [7, арк. 9]. Але не лише ця «розважливність» спонукає дитину виконувати педагогічні вимоги. Причиною її добровільного підкорення батькам є ще любов, тому схильність дитини до слухняності – одна з важливих можливостей виховати здатність до моральної свободи.

На наступному щаблі, у підлітковому віці, такі можливості збагачуються тим, що розум дитини піднімається на рівень мислення за аналогіями, створюючи психологічні передумови для засвоєння ідеї однакового для всіх «загального закону» й уміння підкорятися не вимогам конкретних осіб (батьків, вихователя), а загальним правилам, тобто дисципліні. Водночас завершується процес формування самосвідомості, показником чого Юркевич вважає виникнення у внутрішньому житті феномену, що його Кант характеризував як ідеальне «Я», а Бенекє – як інстинктивно відчутий дитиною образ того, якою вона повинна бути [5, арк. 8]. Цей образ, який людина завжди оберігає, мислитель пов'язує з наївною моральністю або моральністю потягів. Особливо виразно людина бачить його, усамітнівшись і звільнившись від буденних потреб. Такий образ, невіддільний від сумління, стає внутрішнім мірилом етичної оцінки власних вчинків [5, арк. 8]. Вихователь на цьому етапі вже має справу з дитиною як самосвідомою особою, яка вміє безпристрасно судити про себе і яку треба навчити керувати собою [6, с. 107]. Так починається формування особистих переконань, і для виховання

виникає можливість допомогти дитині побудувати їх на «загальновизнаних», вічних цінностях [6, с. 107]. Один із засобів цього – навчання, яке ґрунтується на вищих моральних ідеях, надихає долати суб'єктивізм власних «споглядань», суджень і дій, розвивати волю. Особливу увагу при цьому у вихованні варто приділяти тому, щоб усі ці окремі елементи моральності – високі етичні переконання, потреба моральної досконалості, дисциплінованість – поєдналися у цілісну моральну діяльність і до юнацького віку була утворена «прекрасна душевна республіка». Ідеал юнацтва Юркевич знаходить у Платона й у християнстві. Насичене світлою енергією прагнення діяльності, що хвилює і напружує все єство, воно прекрасне неповторною людською грацією [6, с. 62]. Юнаки, виховані у душі справжньої свободи, – це рушії життя. Ще не вражені скептицизмом і невірою у перемогу добра, вони готові приносити жертви кволому суспільству, обстоюючи його ідеали [7, арк. 42].

Таким чином, П. Юркевич вважає, що дитяча душа на кожному етапі розвитку «відкрита» у певних точках для виховних впливів, які спрямовують її до метафізичної свободи. Ці точки – потяги й почуття або центри особистості, навколо яких відбувається найактивніша якісна і структурна генеза. Центр особистості немовляти – тіло і чуттєві стани, тому найбільші виховні можливості у цей період життя мають одухотворений материнською любов'ю догляд і спілкування. Центр особистості дитини дошкільного віку – діяльність, спрямована передусім на освоєння довкілля, і зумовлене цим пробудження потреби в емпіричній свободі. Але невпевненість у власних силах, голос морального почуття – любові до батьків – породжують у дитини схильність до слухняності, морального подолання своїх егоїстичних потягів. Цим, щоправда, не можна зловживати, аби не зашкодити утворенню здатності вільно обирати «ліпші цілі», не пригнітити «юний дух». Центр особистості в отрочстві – внутрішнє моральне життя, становлення самосвідомості, що дає педагогові змогу повною мірою стимулювати творче ставлення і творчу працю вихованця з самовдосконалення. Центр особистості в юності – творча діяльність, внутрішня і зовнішня, служіння ідеалам, що потребує лише педагогічної підтримки та керівництва. Власне кажучи, виховання, за Юркевичем, можливе як допомога дитині виконувати нові духовні завдання на кожному новому щаблі розвитку.

В. Зеньковський розглядає проблему можливості виховання в іншому науковому контексті, коли дисципліни про дитину виокремились в особливу галузь пізнання. Але своєрідність поглядів мислителя зумовили традиції релігійного філософування. Це видно з того, як він визначає

підходи до осмислення психологічних механізмів і форм розвитку дитячої душі. Необхідно, вважає В. Зеньковський, долаючи межі вузького емпіризму, зрозуміти, що на метафізичному рівні вісь духовного розвитку дитини становить її моральне дозрівання, а отже, процес формування самосвідомості й свідомого опанування моральною свободою [3, с. 158]. Чи можна на нього вплинути? Відповідаючи на це запитання, вважає філософ, потрібно з'ясувати характер моральної природи дитини тоді, коли соціальне середовище не наклало ще на неї свій відбиток. А факти свідчать, що у ранньому дитинстві спостерігаються прояви і добрих, і злих схильностей, ознаки якоїсь моральної функції. В. Зеньковський пояснює це наявністю вже у немовляти елементарної, зародкової моральної свідомості – «моралі почуття» [3, с. 91]. Звісно, застерігає він, це не дає підстави розглядати моральні порухи дитячої душі за критеріями дорослої, але вони виявляють себе як безпосередня оцінка, до якої діти здатні інтуїтивно, у формі почуттів. Соціальний досвід лише наповнює змістом моральне життя, натомість на терезах розрізнення вищого і нижчого, ліпшого і гіршого формуються моральні уявлення та поняття. Не з полярності приємного і неприємного, переконаний філософ, а з особливої вродженої функції, нахилу до моральної оцінки постає моральна свідомість [3, с. 92].

«Моральними» В. Зеньковський називає такі дитячі почуття, «на дні» яких міститься певна «моральна ідея» [3, с. 160]. «Моральні почуття» він вважає вікнами, що, повернуті до променів моральних цінностей, уможливають моральне життя. До первісних, вроджених, моральних почуттів мислитель відносить сором, любов до інших людей і працю сумління. З них виникає моральний досвід, безпосереднє моральне орієнтування, моральна оцінка трьох основних об'єктів моральної діяльності – власної особистості, інших людей, культури як системи життя і продукту активності [3, с. 161]. Очевидно, багатими виявляються тут можливості виховання як у безпосередній педагогічній взаємодії, так і в організації середовища, адже моральні почуття дитини «вмикаються» лише під впливом людського спілкування і життя у межах певної культурної традиції. До того ж, за Зеньковським, засвоєння цієї традиції відбувається не з примусу, а у вільній діяльності дитини: вона не просто чинить так, як їй наказано, а привласнює, тобто робить своїм, панівний зміст моралі, вносить у нього натхнення і щирість, виявляє і спрямовує за допомогою чужих ідей власні моральні сили [3, с. 165].

Можливість виховання у концепції В. Зеньковського окреслено через поняття психічної установки дитини на гру як підготовку до само-

стійного життя. Але під дитячою грою вчений має на увазі не просто гру сил, форму вправлення або конкретний, нехай і протилежний утилітарно-практичному, вид діяльності. Гра для нього – спосіб вільного буття дитини, у якому випробовуються і вигострюються суто людські форми взаємодії з довкіллям, відбувається становлення самосвідомості й опанування моральною свободою. Протягом дитинства, вважає Зеньковський, «ігрова установка» зазнає істотних модифікацій, а отже, змінюватися має і педагогічний підхід до неї [3, с. 65]. Дитині у ранньому дитинстві з його наївним суб'єктивізмом і егоцентризмом притаманна гра, що увиразнює багатство переживань від зустрічі зі світом у русі. Таким чином, можливість виховання у цей період полягає у тому, щоб створити творчий простір для дитячої активності й фантазії. Утім, поступово дитина наближається до розрізнення двох сфер – світу своєї уяви і дійсності, яка не залежить від неї. Коли цей процес закінчується і настає друге дитинство, змінюється і гра. Її відтепер надихає пізнання, яке позбавляє наївного суб'єктивізму й егоцентризму. Гра стає засобом вивчення світу, перетворюється з примітивної імітації на творче будівництво. Несвідоме наслідування стає в ній свідомим, його регулюють почуття і задум. Воно переростає у пошук ідеалу, але, звісно, ще не у формі ідеї, а у формі образу – в казках, легендах, історії. Засаднича установка такої гри, зазначає В. Зеньковський, – «присотсування», «вивчення», «свідоме наслідування», «слухняність», «мрійлива» побудова майбутнього [3, с. 66–67]. Отож зрозуміло, наскільки тут впливовий педагогічний авторитет, що пропонує зразки для наслідування і спрямовує творчі сили дитини. Ігрова орієнтація підлітка істотно змінюється. Отроцтво, наголошує мислитель, зосереджує увагу на внутрішньому світі, на власній особистості. Підліток, починаючи «гру з підпіллям», тікає зі сфери реальності у світ фантастики, пригод і авантур для того, щоб дати простір новим бурхливим, нерівним і мінливим почуттям, новим мотивам творчості. У цей час дитина непомітно для себе знаходить ті шляхи соціального життя, які дають їй можливість реалізувати особисту ініціативу, фантазію [3, с. 71–72]. Звичайно, можливості виховання підлітків слід шукати не у слухняності й наслідуванні, а в ігрових формах соціальної активності, позитивного випробування дорослості. Якщо ж дитина успішно впорється з нестійким і неспокійним отроцтвом, вона перейде у період внутрішньої рівноваги і повного розквіту всіх сил, коли назавжди знайдено підґрунтя для правильного співвідношення зовнішнього і внутрішнього світу, свободи всередині й необхідності у реальності. Психічну установку юності

мислитель характеризує як естетичну установку творчої гри зі світом. Юнаки і дівчата, зазначає він, – це не раби дійсності, але й не володарі. Вони шукають не користі, а можливості реалізувати всю силу своїх творчих поривань, усю енергію власних задумів. Утім, незважаючи на енергію і здатність до творчої трансформації світу, юність належить до системи дитинства, позаяк часто стає жертвою своєї довірливості й шляхетності, свого ідеалізму [3, с. 73–74]. А тому вона потребує педагогічної підтримки – обережного і мудрого керівництва. Загалом, підсумовує філософ, ігри – така сама можливість для дитини здійснити моральні порухи власної душі, як і реальна діяльність. Граючись, вона розв'язує моральні завдання, вносить у коло своїх уявлень моральну установку, формує моральний умонастрій.

Так, за В. Зеньковським, з туману, яким огорнута дитяча душа, виходить для неї сонце свободи. Дитина поступово опановує моральну свободу в інтимному переплетінні позапричинних моментів і процесу емпіричного визрівання [3, с. 159]. Проте у грі й моральному становленні дитячої особистості вчений вбачає не лише природне зростання сил. Він вказує і на темний бік духовного життя дитини, яка здатна лукаво «заграватися», припускаючи, що дорослі чудово розрізняють фантазію і реальність у її світі, або

підлітка, котрий може навмисно хитрувати, казати неправду, вдаватись до небезпечних експериментів, щоб захистити свій простір свободи. Ці негативні прояви, безперечно, потребують педагогічної корекції, заклику і примусу до самопоходання, можливості для чого існують у природній моральності дитини.

Таким чином, у київській духовно-академічній традиції XIX – початку XX ст. було доволі докладно проаналізовано важливі аспекти проблеми можливості виховання. Київські академісти, спростовуючи твердження детермінізму й індетермінізму про те, що виховання неможливе або не має сенсу, обґрунтовують наявність у людській природі його онтологічних і психологічних передумов. Базуючись на християнському вченні про образ Божий у людині, можливість суто людського виховання вони вбачають у створенні простору свободи, який містить спонуки і сприяє не лише органічному, а й духовному розвитку дитини, зміцненню її внутрішньої прихильності до добра і здатності до моральної свободи. Разом із тим київські академічні філософи, осмислюючи вікові закономірності духовного розвитку дитини, відповідно до них конкретизують напрями і характер педагогічного впливу (П. Юркевич) та принципи організації педагогічного середовища у духовних горизонтах дитячої гри (В. Зеньковський).

Список літератури

1. Гогоцкий С. С. Воспитание / [С. Г.] // Философский лексикон : в 5 т. / [С. Г.]. – Т. 1. – К., 1857. – С. 553–560.
2. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования : в 2 вып. / С. С. Гогоцкий. – Вып. 1. – К., 1879. – 111 с.
3. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 347 с.
4. Олесницький М. А. Курс педагогики : в 2 вып. / М. А. Олесницький. – Вып. 1. – К., 1885. – 335 с.
5. Юркевич П. Д. Заметки по педагогии / П. Д. Юркевич. – Ін-т рукопису Нац. бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 5. – 18 арк.
6. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.
7. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании с программой 1866 г. / П. Д. Юркевич. – Ін-т рукопису Нац. бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – ДА 354 Л (Муз. 818в). – № 1. – 170 арк.
8. Юркевич П. Д. Язык физиологов и психологов / П. Д. Юркевич // Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – С. 358–465.

S. Kuzmina

WHY AND HOW THE UPBRINGING IS POSSIBLE: THE VIEWS OF KYIV THEOLOGICALLY-ACADEMIC PHILOSOPHERS IN THE XIX – BEGINNING XX CENTURY

The paper reveals the philosophically-anthropological ideas and principles which Sylvestr Hohotskyi, Pamphil Yurkevych, Markelin Olesnytskyi, Vasyl Zenkovskyi uses as basis for the substantiation of the possibility of education.

Keywords: upbringing, possibility, Kyiv Theological Academy.

Матеріал надійшов 28.02.12.