

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРИНЧЕНКА

Філософія освіти

• хрестоматія •

Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів

Київ – 2014

УДК 37:1(075)
ББК 74в.я73–3
Ф56

Рекомендовано до друку
Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка
(Протокол № 1 від 23 січня 2014 р.)

Укладачі:

В.О. Огнев'юк, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор філософських наук, професор, академік НАПН України;

О.М. Кузьменко, викладач кафедри філософії Інституту суспільства
Київського університету імені Бориса Грінченка.

Рецензенти:

С.О. Сисоева, завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

О.С. Александрова, завідувач кафедри філософії Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор.

Філософія освіти : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих
Ф56 навч. закл. / уклад.: В.О. Огнев'юк, О.М. Кузьменко. – К. : Київ.
ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. –508 с.
ISBN 978-966-7548-90-2.

Хрестоматія містить різноманітні джерела та фрагменти авторських робіт з філософії освіти від найдавніших часів до сьогодення.
Для студентів вищих навчальних закладів.

УДК 37:1(075)
ББК 74в.я73–3

ISBN 978-966-7548-90-2

© В.О. Огнев'юк, О.М. Кузьменко, укладання, 2014
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014

ЗМІСТ

<i>ВСТУПНЕ СЛОВО</i>	6
Розділ I. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ СТАРОДАВНЬОГО СХОДУ	8
Давньоіндійські тексти	8
Конфуцій. Бесіди і судження	14
Лао-цзи. Дао де цзин	16
Чжуан-цзи. Ле-цзи	19
Розділ II. ОСМИСЛЕННЯ ІДЕЇ ОСВІТИ В АНТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ	25
Платон. Держава	25
Діалоги	34
Арістотель. Нікомахова етика	42
Політика	52
Ціцерон. Про державу. Про закони. Про природу богів	64
Луцій Анней Сенека. Моральні листи до Луція	70
Розділ III. ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ У ДОБУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ. ХРИСТИЯНСЬКА ФІЛОСОФІЯ	79
Святий Августин. Сповідь	79
Т. Аквінський. Коментарі до Арістотелевої «Політики»	89
Іларіон. Слово про закон і благодать	92
Володимир Мономах. Поучення	101
П. Русин. Похвала Валерію Максиму	110
К. Сакович. Арістотелівські проблеми, або Питання про природу людини	112
Ф. Прокопович. Про розгляд почуттів	115
Г. Сковорода. Вдячний Еродій	123
До Михайла Ковалинського	130
Наркіс. Розмова про те: Пізнай себе	132
Убогий жайворонок	142
Про читання в міру	148

Розділ IV. ІНДИВІДУАЛЬНА ТА СУСПІЛЬНА ОСВІТНІ	
КОНЦЕПЦІЇ НОВОГО ЧАСУ	151
Я.А. Коменський. Пампедія	151
Дж. Локк. Думки про виховання	159
Про управління розумом	165
Ж.-Ж. Руссо. Еміль, або про виховання	173
І. Кант. Відповідь на запитання: Що таке просвіта?	181
Про опінію, знання та віру	187
Про педагогіку	193
І.Г. Песталоцці. Про народну освіту та індустрію	201
Дж. Д'юї. Індивідуалістичний ідеал XVIII сторіччя	210
Розділ V. ІДЕЯ ШКОЛИ ТА ЇЇ РОЗВИТОК В УКРАЇНІ	218
П. Юркевич. Виховання	218
І. Франко. Учитель	220
С. Русова. Ідейні підвалини школи	232
Б. Грінченко. На безпросвітномъ пути. Объ украинской школѣ	237
Я. Чепіга. Грунтовні принципи нормальної школи	244
Національне виховання	248
А. Макаренко. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду	257
Проблеми шкільного радянського виховання	262
Г. Ващенко. Виховний ідеал	268
В. Сухомлинський Як виховати справжню людину	274
Г. Драйден, Дж. Вос. Планування шкіл майбутнього	276
Т. Ковальова. Тьюторство – інституалізація нової професії в російській школі	289
А. Менегетті. Вчитель – хто він?	293
В. Огнев'юк. Шкільна освіта у контексті семи еволюційних поступів	299
О. Уваров. Школа майбутнього сьогодні	309
Розділ VI. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА	313
І. Кант. Про ідеал взагалі	313
Дж. Д'юї. Природа методу	315
Інтелектуальне і практичне знання	324
Професійні аспекти освіти	337
Е. Тоффлер. Шок майбутнього	345
У. Джеймс. Що таке прагматизм?	354
В. Огнев'юк. Цінності освіти як філософський чинник сталого розвитку	357
Розділ VII. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ	366
І. Кант. Суперечка факультетів	366
В. фон Гумбольдт. Про причину поділу вищих наукових закладів та їх різновиди	375

Дж. Ньюмен. Ідея Університету	378
Х. Ортега-і-Гассет. Чим сучасний Університет має бути «у першу чергу»	385
К. Ясперс. Ідея Університету	393
Б. Рідінгс. Постісторичний університет	401
В. Андрущенко, В. Савельєв. Університетська автономія: нові виклики	409
Розділ VIII. ГЛОБАЛЬНИЙ ОСВІТНИЙ ПРОСТІР	414
Г. Драйден, Дж. Вос. Майбутнє. Шістнадцять тенденцій, які формують майбутнє	414
Чому б не стати найкращим? Тринадцять кроків до створення суспільства, яке навчається	422
М. Квієк. Університет у глобальну епоху	426
В. Кремень. Виникнення і сутність глобалізації	429
Глобалізм і культура.	433
Освіта і глобалізація.	437
А. Менегетті. Роль лідера та інтелектуальних ресурсів в еру інформатизації	441
Цілі розвитку тисячоліття – Україна. Забезпечення якісної освіти впродовж життя	445
Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти»	454
Розділ IX. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	463
В. Андрущенко, В. Лутай. Філософія освіти	463
В. Огнев'юк. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти	465
В. Кремень, В. Льїн. Креатив філософії освіти в синергії сучасного знання	469
О. Базалук. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання	473
С. Клепко. Філософія освіти	475
М. Романенко. Філософія освіти: досягнення та проблеми	478
І. Утюж. Парадигмальні засади освітнього простору	481
Д. Дзвінчук. Філософське бачення розвитку суспільства і держави	485
Л. Губерський, В. Андрущенко. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів	490
В. Шинкарук. Культура і освіта. Світоглядні аспекти	491
М. Попович. Бути людиною	497
Список використаної літератури та періоджерел	503

ВСТУПНЕ СЛОВО

Філософія освіти як наукова дисципліна сформувалася у другій половині ХХ ст., але її витoki сягають часів давньоіндійської, давньокитайської та античних цивілізацій Греції і Риму. Вже тоді мудреці та філософи усвідомлювали, що долучення кожного наступного покоління до культури через засоби виховання та навчання дитини забезпечить розвиток суспільства. Відтак вони осягали роль освіти не лише як упорядкованої системи вироблення, накопичення, передачі та засвоєння знань, але і як важливого загальноцивілізаційного чинника. Без перебільшення, від того, наскільки освіта забезпечувала відтворення людини як суб'єкта історії через передавання спадку попередніх поколінь прийдешнім, наскільки вона відповідала потребам сьогодення та спрямовувала суспільство на творення майбутнього, залежала життєстійкість і спроможність до поступу кожного індивідуума. Отже, у міру усвідомлення феномену освіти наростала потреба в її філософському осмисленні. Вона стала важливим інструментом, яким суспільство забезпечило своє відтворення у культурно-духовному вимірі та цивілізаційному розвитку. У ХХІ ст. вже не залишилось сумніву в тому, що саме їй належить провідна роль і в удосконаленні виробництва, і у справедливому розподілі матеріальних та духовних благ, і у прогресі кожної особистості як стрижневого елемента соціуму, і як системи відтворення самого соціуму.

Коли йдеться про освіту, то зазвичай мається на увазі та її модель, котра існує сьогодні. Насправді ж освіта – це не застигла конструкція, що базується на передачі інформації та загальновідомих фактів, а динамічний процес, котрий потребує філософського осмислення й абстрактного осягнення. Варто зазначити, що, розглядаючи це поняття у філософському вимірі, найперше слід виходити за межі грамотності як вимірника, що впродовж століть вважався критерієм освіченості. Справді, грамотність (у прямому розумінні) дає доступ до мови як комунікативного засобу передачі інформації. Проте філософія освіти виконує набагато складнішу функцію, ніж оперувати тим, що вже є відомим і зрозумілим, вона розширює раціональні горизонти пізнання і трансформує свідомість індивіда, спонукаючи його до конструктивної перетворюючої діяльності.

У наш час освіта з-поміж іншого розглядається і як товар. Дійсно, чим меншою є ціна, яку ми платимо (матеріальні затрати, наполегливість у навчанні тощо), тим більшою є вірогідність того, що ми отримаємо освіту нижчої якості, й, навпаки, – чим вищою є ціна (більше зусиль докладено), тим більше шансів здобути якісну освіту. Таким чином, це не те, наскільки добре ми проінформовані у тій чи іншій галузі знань, а наша спроможність застосовувати набуті знання й навички у нестандартних умовах, виявляти компетентність у практичній діяльності, у розвитку власної кар'єри, в удосконаленні свого мислення.

Сучасне суспільство зорієнтоване на професіоналів, людей, які швидко та креативно приймають рішення. Це, у свою чергу, має спонукати до вдосконалення власних знань, підвищення кваліфікації та розвитку своїх інтелектуальних здібностей. Збільшення частки освічених людей (*homo educatus*) сприяє трансформації цінностей та інтересів всього населення. З одного боку, освіта є складовою кризових явищ і викликів, а з іншого, стає трансформаційним агентом, носієм змін, продукує нову реальність, нові соціальні стосунки, є механізмом формування й відтворення людського потенціалу, його життєдіяльності.

Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи вимагає утвердження нової парадигми освіти. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базувалася на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання у XXI ст. стає розвиток людини освіченої як рівновеликої цінності. Демократичне спрямування навчання дає можливість підготуватися до швидкоплинних змін соціокультурного життя і професійної діяльності. Звідси значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, а саме: засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформативних і соціальних навичок. До таких підходів спонукає головна освітньо-філософська ідея сучасності – *освіта впродовж життя*. Людина, яка постійно навчається й удосконалюється, ніколи не втрачатиме актуальності світосприйняття.

Освіта впродовж життя – це не забаганка філософів освіти, а реальна потреба кожної творчої людини. XXI ст. потребує такої особистості, яка не зв'язана догматизмом консервативних ідеологій і може виявляти лідерські якості в удосконаленні різних сфер життя суспільства, служити людині й громаді, творити відкрите суспільство на основі діалогу, консолідації та усвідомлення своєї відповідальності. У цьому контексті роль освіти як важливого інтегрального чинника, що сприяє зближенню представників різних культур та релігій, зростатиме. Адже через систему освіти формується людська свідомість: світоглядні образи, які спираються на цінності, досягнення науки, логіку мислення, зорієнтовану на доказ і обґрунтування знань.

На зламі тисячоліть відомі апокаліптичні концепції про «кінець історії» та «конфлікт цивілізацій» пророкували фатальний кінець, яким мала завершитися історія сучасної цивілізації: витіснення традицій, знищення духовності та вичерпність національних імперативів. Тому, на нашу думку, саме філософія освіти покликана сформулювати перспективний план удосконалення людства у лоні освіти через опертя на національне та відкритість до загальнолюдського.

Сподіваюся, що запропонована хрестоматія з філософії освіти, до якої увійшли різноманітні джерела та фрагменти авторських робіт від найдавніших часів до сьогоднішнього дня, сприятиме Вам у виробленні власного світоглядного бачення освіти.

Віктор Огнев'юк,
доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ СТАРОДАВНЬОГО СХОДУ

ДАВНЬОІНДІЙСЬКІ ТЕКСТИ¹

*Араньяки*²

Мудрий той, хто знає атман, як п'ятеричну пісню, з якої виникає все. Земля, вітер, повітря, води, небесні тіла – все це атман, ця п'ятерична пісня. Усе виникає з нього. Все завершується ним. Той, хто знає це, є пристановищем для собі подібних.

Той, хто краще знає атман, той більше живе (в цьому світі). Існують рослини, дерева й тварини, і він пізнає (в них) атман дедалі більше. У рослинах і деревах є сік, у тваринах – почуття. Атман у тваринах досягає все більшої чистоти, бо в них також є сік, але немає думки. Атман стає дедалі чистішим у людині. Адже вона найбільшою мірою наділена розумом. Вона говорить про те, що він знає, (що буде) завтра, він знає цей світ і те, що не є цим світом. Будучи настільки досконалою, людина через смертне прагне до безсмертного.

*Чхандогья-упанішада*³

1.1. Нарада наблизився до Санаткумари: «Навчи мене, володарю!» Той сказав йому: «З тим, що ти знаєш, прийди до мене. Потім я повідаю тобі те, що вище за це».

1.2. Він сказав: «Я знаю, володарю, Рігведу, Яджурведу, Самаведу; по-четверте, Атхарваведу; по-п'яте, перекази і сказання, (а також) Веду Вед, правила вшанування предків, лічби, мистецтво

¹ Волинка Г.І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті : навч. посіб. / Г.І. Волинка. — К. : Вища школа, 2005. — 544 с.

² Священні тексти індуїзму, які відносяться до категорії писань шруті (одкровення) і є частиною Вед.

³ Санскритський ведичний текст. Одна з одинадцяти упанішад канону мукха, до якого належать найстародавніші тексти. «Чхандогья-упанішада» є найдавнішим джерелом основних положень філософії веданти.

передбачення, літочислення, мистецтво полеміки, правила поведінки, вчення про богів, вчення про Брахмана, вчення про істоти, воєнне мистецтво, астрологію, вчення про змії і про божі творіння. Ось що я знаю, володарю».

1.3. «Але я, володарю, знаю мантри, але не знаю атмана. І чув я від тобі подібних, що той, хто знає атман, здолає смуток. Я, володарю, засмучений. Допоможи ж мені, володарю, переступити межу смутку». Той промовив йому: «Насправді те, що ти вивчав, є лише ім'я».

2.1. «Мова насправді більше, ніж ім'я».

3.1. «Насправді думка більше, ніж мова».

4.1. «Насправді задум більше, ніж думка. Так, бо коли хто-небудь замислює щось, він думає, він збуджує мову, він збуджує її в імені. В імені приходять у єдність мантри, в мантрах (приходять в єдність) обряди.

4.2. Вони насправді приходять в єдність у задумі; задум – їхня опора».

5.1. «Насправді розум більше, ніж задум».

6.1. «Насправді роздум більше, ніж розум».

7.1. «Насправді пізнання більше, ніж роздум».

8.1. «Насправді сила більше, ніж пізнання. Адже один сильний сповнює жахом сто тих, хто пізнає. Якщо хто-небудь стає сильним, то він стає тим, хто піднімається. Той, хто піднімається, – стає мандруючим. Мандруючий – стає сідаючим. Сідаючий – стає зрячим, стає тим, хто розуміє, стає діючим, стає тим, хто пізнає».

13.1. «Насправді пам'ять більше, ніж простір. Тому, якби багато сиділи тут, то нічого б не пізнавали. Одначе, щоби вони мали пам'ять, то вони насправді чули б, мислили б, пізнавали б».

14.1. «Насправді надія більше, ніж пам'ять. Зігріта надією пам'ять вивчає мантри, чинить обряди, бажає собі синів і худоби, бажає собі цього і того світу».

15.1. «Насправді дихання більше, ніж надія. Насправді подібно до того, як на колесі закріплено шпичі, так і на цьому подиху закріплено все. Подих рухомий подихом, подих дає подих. Дихання – це батько, дихання – мати, дихання – брат, дихання – сестра, дихання – вчитель, дихання – брахман».

16.1. «Той насправді перемагає в суперечках, хто перемагає в суперечках за допомогою істини». – «Я хочу, володарю, перемагати в суперечках за допомогою істини! Одначе треба прагнути пізнавати істину, володарю. Я прагну пізнавати істину, володарю».

19.1. «Насправді якщо хто-небудь вірує, то він мислить. Не віруючи, не мислять. Лише віруючи, мислять. Одначе треба прагнути пізнати віру». – «Я прагну пізнати віру, володарю».

20.1. «Насправді якщо хто-небудь стійкий, то він вірує. Той, хто не стійкий, не вірує. Лише той, хто стійкий, вірує. Одначе треба прагнути пізнати стійкість». – «Я прагну пізнати стійкість, володарю».

23.1. «Насправді (безмежно) велике є щастя. Немає щастя в малому. Лише (безмежно) велике є щастя. Одначе потрібно прагнути пізнати (безмежно) велике». – «Я прагну пізнати (безмежно) велике, володарю».

25.1. «Це (безмежно велике) – долі, воно нагорі, воно позаду, воно попереду, воно праворуч, воно ліворуч. Воно – увесь цей світ. Далі повчання відносно “я”. Я – долі, я – вгорі, я – позаду, я – попереду, я – праворуч, я – ліворуч. Я – увесь цей світ.

25.2. Далі повчання про атмана. Атман – долі, атман – вгорі, атман – позаду, атман – попереду, атман – праворуч, атман – ліворуч. Атман – увесь цей світ».

Тайттірія-упанішада»⁴

<...> Всі боги вшановують пізнання як найдостойнішого Брахмана. Той, хто знає пізнання як Брахмана і не відхиляється від нього, досягає (здійснення) усіх бажань, залишивши в тілі все зло.

Катха-упанішада»⁵

Якщо хто-небудь зможе досягти найвищого пізнання до того, як розпадеться тіло, той у світах творіння може втілюватися. Пізнавши власний світ чуттів (їхній схід та захід), їхнє особливе походження, мудрець не знає горя. <...>

Якщо зникають п'ять знань разом із думкою, якщо не працює розум, то це, кажуть, найвищий стан. Це, гадають, є йога, це сильне приборкання почуттів, і (людина) стає зосередженою, тому що йога – це початок і кінець.

⁴ Санскритський ведичний текст. Одна з одинадцяти упанішад канону мукха, до якого належать найстародавніші тексти. У «Тайттірія-упанішаді» описуються різні рівні щастя, пережиті живими істотами у Всесвіті.

⁵ Санскритський ведичний текст. Одна з одинадцяти упанішад канону мукха, до якого належать найстародавніші тексти. На відміну від інших, моністичних упанішад, у цьому тексті представлена дуалістична філософія.

Махабхарата.⁶ Книга Санатсуджати

Учень повинен завжди з пошаною наближатися до вчителя, із щирістю і повагою прохати (про навчання), не зазнаватися, не замишляти лихого – це перший ступінь (вправи) брахмачар'я.

Нехай він зробить приємне вчителю своїм життям, майном, діями, серцем (манасом), словом; це називається другим ступенем.

Усвідомлення, що його «я» створено вчителем і осягання значення (вислову): «Я існую ним», коли учень думає про нього з палкою свідомістю (буддхи), називається третім ступенем.

Не віддячивши вчителю за набуті знання, він не повинен іти геть, подумавши: «Я й так багато для нього зробив!» Хвалькувато нехай він так не каже; це – четвертий ступінь (виконання) брахмачар'я.

Бхагавад-гіта⁷

<...> Отже, пізнавши свою трансцендентальну сутність щодо матеріального сприйняття, думки і розуму, о сильнорукий Арджуно, людина повинна посилити розум свій за допомогою зрілого духовного розуму (свідомості Крішні) і таким чином духовною силою перемогти цього ненажерливого ворога – хтивість.

Той серед людей розумний, хто бачить бездіяльність у дії і дію в бездіяльності; його становище трансцендентальне, хоч він і зайнятий різноманітною діяльністю. <...>

У цьому світі немає нічого більш піднесеного й чистого, ніж трансцендентальне знання. Це знання – зрілий плід усього містичизму. І той, хто досягне досконалості у відданому служінні, відчує свого часу насолоду від цього знання. <...>

Людина досягає самореалізації і називається йогом (містиком), коли вона повністю задоволена своїм становищем завдяки здобутим знанням і розумінню. Така людина досягає духовності і цілком володіє собою. Вона не бачить відмінності між галькою, каменем і золотом. <...>

У стадії досконалості, що зветься трансом, або самадхи, розум людини завдяки заняттям йогою повністю відволікається від матеріальної розумової діяльності. Цей ступінь досконалості характеризується здатністю людини усвідомити свою сутність чистим розумом і черпати радість і блаженство в самій собі. У цьому радісному стані

⁶ *Махабхарата* – це комплекс епічних розповідей, новел, байок, притч, легенд, дидактичних роздумів богословського, політичного та правового характеру, космогонічних міфів, генеалогій, гімнів, плачів тощо.

⁷ Одна з частин Махабхарати. Є одним із найважливіших священних текстів в багатьох течіях індуїзму.

людина відчуває безмежне трансцендентальне щастя, відчутне через трансцендентальні почуття. Утвердившись на цьому рівні, вона ніколи не зрадить істині і, досягнувши її, зрозуміє, що немає нічого більшого за це. Той, хто перебуває у цьому стані, ніколи не відчувається приголомшеним, навіть найтяжчим лихом. Це й є справжня свобода від усіх страждань, що виникають від зіткнення з матеріальним. <...>

Для того, чий розум неприборканий, самореалізація – важка праця. Але обов'язково досягне успіху той, хто володіє розумом своїм і хто йде до мети правильним шляхом. <...>

Мокшадхарма⁸

<...> Треба відтяти гнів терпінням, бажання – відсутністю мрій; мудрий повинен розсіяти сонливість, в ясності (саттві) вправляючись. <...>

Роздуми, вивчення писань, щедрість, прямодушність, совісність, терпеливість, чистота в харчуванні, чистота почуттів, самовладання, правдивість. Ось чим живиться (світла) сила і знищується зла. Так здійснюється зачинання (йогина) й розвивається знання (віджнана). <...>

Знанням чиниться зусилля, велике досягається зусиллям; велике звільняє від протиріч; це і є досконалість, що дістає нас (з сансари). <...>

Трипітака⁹

Що ж це, о бхіккху, за середній шлях, знайдений Татхагатою, що дає бачення, дає знання, яким слід іти, (бо) він веде до надзнання, просвітлення, до нірвани? Це благий восьмеричний шлях, а саме: правильне бачення, правильна думка, правильна мова, правильна дія, правильний спосіб життя, правильне прагнення, правильна увага, правильне зосередження. <...>

Дхаммапада¹⁰

1. Дхамми зумовлені розумом, їхня найкраща частина – розум, із розуму вони створені. Якщо хто-небудь говорить або чинить

⁸ Один із найважливіших текстів індійської філософії в середині I тис. до н. е. Це збірка філософських бесід і трактатів, пов'язаних з основними філософськими системами – «Санкх'я і Йога».

⁹ Уклад буддійських священних текстів, складений незабаром після смерті Будди Шак'ямуні на Першому Буддійському соборі.

¹⁰ Вважається, що цей текст складений із висловлювань Будди Шак'ямуні.

з нечистим сумлінням, то за ним йде слідом нещастя, як колесо слідує за везучим. <...>

7. Того, хто живе в спогляданні задоволень, нестримного в своїх почуттях, надмірного в їжі, ледачого, нерішучого – саме його ламає Мара, як вихор – безсиле дерево. <...>

20. Якщо навіть людина мало повторює Писання, але живе, наслідуючи дхамму, звільнившись від пристрасті, ненависті та неучтвства, володіючи істинним знанням, вільним розумом, не маючи уподобань ні в цьому, ні в іншому світі, вона причетна до святості. <...>

38. У того, чия думка не стійка, хто не знає істинної дхамми, чия віра хитка, мудрість не буває досконалою. <...>

42. Що б не скоїв ворог ворогові або ж ненависник ненависникові, хибно спрямована думка може скоїти ще гірше.

43. Що б не зробила мати, батько або якийсь інший родич, правильно спрямована думка може зробити ще краще. <...>

63. Дурень, котрий знає про свою дурість, тим самим уже мудрий, а дурень, який уявляє себе мудрим, воістину, як кажуть, дурень. <...>

76. Якщо хтось побачить мудреця, котрий вказує на хиби і дорікає за них, хай він іде слідом за таким мудрецем, як за вказуючим на скарб. Краще, а не гірше буде тому, хто йде за таким. <...>

81. Як міцна скеля не може бути зсунута вітром, так мудреці непохитні перед хулою і хвалою. <...>

83–84. Доброчесні продовжують свій шлях за будь-яких умов. Благі, навіть маючи бажання, не базікають. Зворушені щастям або ж горем мудреці не показують ні того, ні іншого. Ні заради самого себе, ні заради іншого не жадає він ні сина, ні скарбів, ні царства. На незаконному шляху не побажає він собі успіху. Нехай буде він благопристойний, мудрий і справедливий. <...>

89. Ті, чий розум належним чином спирається на початок просвітлення, які відмовились від уподобань, які радіють звільненню, які приборкали свої бажання, сповнені блиску, вони в цьому світі досягли нірвани.

372–374. Немає роздумів у того, хто не знає; немає знань у того, хто не розмірковує. У кого ж роздуми і знання, той дійсно близький до нірвани. Бхікху із заспокоєним розумом, який віддалився у самотництво, пізнає надлюдську насолоду: він виразно бачить дхамму. Кожного разу, коли він у всій повноті пізнає виникнення і руйнування елементів, той, що знає це безсмертя, досягає радості і щастя. <...>

391–396. Я називаю брахманом того, хто не скоїв зла ні тілом, ні словом, ні думкою – хто стримує себе в трьох речах. Але я не називаю

людину брахманом тільки за його народження або за його матір. Я ж називаю брахманом того, хто вільний від уподобань і позбавлений благ.

423. Я називаю брахманом того, хто знає своє попереднє існування і бачить небо і пекло, хто, будучи мудрецем, сповненим досконалого знання, досяг знищення народжень, хто здійснив усе, що можна здійснити.

Конфуцій

БЕСІДИ І СУДЖЕННЯ ¹¹

Цзи-ю запитав про шанобливість до батьків. Учитель відповів: «Сьогодні шанобливістю до батьків називають їх утримання. Але люди утримують також собак і коней. Якщо батьків не шанувати, то чим буде відрізняться ставлення до них від ставлення до собак і коней?» <...>

Учитель сказав: «Той, хто, повторює старе, дізнається нове, може бути наставником [людей]». <...>

Учитель сказав: «Учитися і не розмірковувати – даремно витратити час, розмірковувати і не вчитися – згубно». <...>

Учитель сказав: «Вивчення неправильних поглядів шкідливе». <...>

Учитель сказав: «Ю, я навчу тебе [правильному ставленню] до знань. Знаючи що-небудь, вважай, що знаєш; не знаючи, вважай, що не знаєш, – це і є [правильне ставлення] до знань». <...>

Учитель сказав: «Тільки той, хто володіє людинолюбством, може любити людей і ненавидіти людей».

Учитель сказав: «Той, хто щиро прагне до людинолюбства, не здійснить зла».

Учитель сказав: «Люди бажать багатства і знатності. Якщо не керуватися правильними принципами, їх не отримаєш. Людям ненависні бідність і знатність. Якщо не керуватися правильними принципами, від них не позбавишся. Якщо благородний муж втратив людинолюбство, то чи можна вважати його благородним мужем? Благородний муж володіє людинолюбством навіть під час їжі. Він повинен слідувати людинолюбству, будучи дуже зайнятим. Він повинен слідувати людинолюбству, навіть зазнаючи невдач».

Учитель сказав: «[Характер] помилок залежить від того, ким вони зроблені. Тільки подивившись на помилки, можна дізнатися, чи володіє людина людинолюбством». <...>

¹¹ Беседы и суждения Конфуция. – СПб. : ООО «Издательство “Кристалл”», 1999. – 1120 с.: ил. – (Серия «Б-ка мировой лит.»).

Учитель сказав: «Благородний муж знає тільки обов'язок, низька людина знає тільки вигоду».

Учитель сказав: «Коли бачиш мудру людину, подумай про те, як стати подібним на неї. Коли бачиш людину, яка не володіє мудрістю, зваж свої власні вчинки». <...>

Цзи-гун сказав: «Твори вчителя можна почути, але його висловлювання про природу і про шлях неба почути неможливо». <...>

Учитель сказав про Цзи-чана: «Він володіє чотирма якостями благородного мужа: веде себе з достоїнством, слугуючи старшим; проявляє повагу; піклується про народ; використовує народ на суспільних роботах належним чином». <...>

Учитель сказав: «Безмовно берегти [те, що знаєш], вчитися без пересичення, просвітлювати без втоми, – що з цього я здійсняю?»

Учитель сказав: «Коли мораль не вдосконалюють, вивчене не повторюють, почувши про принципи обов'язку, не в змозі їм слідувати, не можуть виправити недобрі вчинки, я відчуваю скорботу». <...>

Учитель сказав: «Направ свою волю на досягнення правильного шляху, дотримуйся [принципів] моралі, [дій] у відповідності з людинолюбством, вправляйся у мистецтвах». <...>

Учитель сказав: «Того, хто не прагне [досягнення знання], не варто направляти [на правильний шлях]. Тому, хто не відчуває труднощів у вираженні своїх думок, не варто допомагати. Того, хто не в стані по одному куту [предмета] скласти уявлення про інші три, не варто вчити». <...>

Учитель сказав: «Є люди, які, нічого не знаючи, діють навмання. Я не такий. Слухаю багато, вибираю краще і слідую йому; спостерігати багато і тримати все у пам'яті – це і є [спосіб] досягнення знань».

Учитель сказав: «Хіба людинолюбство далеко від нас? Якщо я хочу бути людинолюбивим, людинолюбство приходить». <...>

Учитель сказав: «У письменності я, можливо, і подібний іншим. Що ж стосується особистого виконання мною того, що вимагається від благородного мужа, то в цьому я зовсім не досяг успіху». <...>

Учитель сказав: «Учіться так, ніби ви не в змозі досягнути знань, ніби ви боїтесь їх втратити». <...>

Учитель сказав: «Лише найрозумніші і найдурніші не можуть змінитися».

Учитель сказав: «Ю, чи ти чув у шести фразах про шість гріхів?» [Цзи-лу] відповів: «Ні». Учитель сказав: «Сідай! Я розкажу тобі. Любити людинолюбство і не любити вчитися. Вада у тому, що це

веде до глупоти. Любити мудрість і не любити вчитися. Вада у тому, що це веде до того, що людина розсіє увагу. Любити правдивість і не любити вчитися. Вада у тому, що це веде до завдання шкоди самому собі. Любити прямоту і не любити вчитися. Вада в тому, що це веде до грубості. Любити мужність і не любити вчитися. Вада в тому, що це веде до метушні. Любити твердість і не любити вчитися. Вада у тому, що це веде до безрозсудства». <...>

Цзи Ся сказав: «Про того, хто щоденно пізнає те, чого він не знав, і щомісяця відтворює те, що вивчив, можна сказати – любити вчитися».

Цзи Ся сказав: «Поглиблювати знання, загартовувати волю, допитливо розпитувати, обдумувати з різних сторін – все це основа людинолюбства».

Цзи Ся сказав: «Ремісники вдосконалюють свою майстерність там, де працюють; благородний муж осягає свій Дао-Шлях через навчання».

Лао-цзи

ДАО ДЕ ЦЗИН¹²

<...> Коли всі в Піднебесній дізнаються, що прекрасне є прекрасним, з'являється потворне. Коли всі дізнаються, що добро є добром, виникає і зло. Тому буття і небуття породжують одне одного, складне і просте створюють одне одного, тривале та короткочасне зіставляються, високе та низьке взаємовизначаються, звуки, зливаючись, створюють гармонію, попереднє та наступне слідує одне за одним. Тому досконаломудрий, роблячи справи, надає перевагу недіянню; навчаючи, не вдається до слів; спричиняючи зміну речей, не здійснює її сам; створюючи, не володіє [тим, що створено]; зрушуючи, не докладає зусиль; успішно завершуючи (що-небудь), не гордиться. Оскільки він не гордиться, його заслуги не можуть бути відкинуті. <...>

Коли усунули велике Дао, з'явилися «людяність» та «справедливість». Коли з'явилося мудрування, виникло і велике лицемірство. Коли шестеро родичів в розбраті, тоді виникають «синівська шанобливість» та «батьківська любов». Коли в державі панує безлад, тоді з'являються «вірні слуги».

¹² Дао де цзин / пер. с кит. д-ра філософ. наук Ян Хин-шуна. – Изд. 2-е, доп. и испр. – Алматы : Жети жагы, 2004. – 104 с.

Коли зникнуть мудрування та вченість, народ буде щасливішим у стократ; коли будуть усунуті «людяність» і «справедливість», народ повернеться до синівської шанобливості та батьківської любові; коли будуть знищені хитрість та нажива, зникнуть зlodії та розбійники. Всі ці три речі [виникають] від нестачі знання. Тому потрібно вказувати людям, що вони мають бути простими та скромними, зменшувати особисті [бажання] та звільнитися від пристрастей. <...>

У давнину казали: «Пошкоджене стає досконалим, криве – прямим, пусте – наповненим, старе змінюється новим; прагнучи малого, досягаєш значного; прагнення отримати багато вводить в оману». Тому досконаломудрий прислухається до цього повчання, якого необхідно дотримуватися в Піднебесній. Досконаломудрий виходить не тільки з того, що сам бачить, тому може бачити ясно; він не вважає правим тільки себе, тому може володіти істиною; він не прославляє себе, тому має заслужену славу; він не підносить себе, тому він старший серед інших. Він нічому не протистоїть, тому він непереможний в Піднебесній. <...>

Той, хто знає людей, – розсудливий. Той, хто пізнав себе, – про-світлений. Той, хто перемагає людей, – сильний. Той, хто перемагає самого себе, – могутній. <...>

Людина, наділена вищим Де, не прагне чинити добрі справи, тому вона доброчесна; людина з низьким Де не відмовляється від наміру здійснювати добрі справи, тому вона недоброчесна; людина з вищим Де – бездіяльна і діє через недіяння; людина з низьким Де – діяльна і її дії навмисні: людина, що у всьому слідує ритуалу, діє [сподіваючись на взаємність]. Якщо вона не зустрічає взаємності, вона вдається до покарання. Ось чому Де з'являється тільки після втрати Дао; людяність – після втрати Де; справедливість – після втрати людяності; ритуал – після втрати справедливості. Ритуал – це ознака втрати довіри та вірності. [В ритуалі] початок розрухи.

Зовнішнє – це квітка Дао, основа невігластва. Тому [велика людина] бере суттєве і залишає нікчемне. Вона бере плід і відкидає квітку. Вона віддає перевагу першому і відмовляється від другого. <...>

Людина вищої мудрості, дізнавшись про Дао, прагне його здійснити. Людина середньої вченості, дізнавшись про Дао, то притримується його, то порушує. Людина немудра, дізнавшись про Дао, висміює його. Якби воно не було висміяним, воно не було б Дао. Тому існує прислів'я: хто пізнав Дао, схожий на темного; хто проникає в Дао, схожий на відступаючого; хто на висоті Дао, схожий на того, хто помиляється; людина вищих чеснот схожа на простолюдина;

дійсно просвітлений схожий на того, кого зневажають; безкінечна чеснота схожа на її нестачу; поширення чесноти нагадує її розкрадання; істинна правда схожа на її відсутність.

Великий квадрат не має кутів; велика посудина довго виготовляється; сильний звук не можна почути; великий образ не має форми.

Дао приховане [від нас] і не має імені. Але тільки воно здатне допомогти [всім істотам] та привести їх до досконалості. <...>

Не виходячи з двору, можна пізнати світ. Не визируючи з вікна, можна спостерігати природне Дао. Чим далі йдеш, тим менше пізнаєш. Тому досконаломудрий не ходить, але пізнає [все]. Не вбачаючи [речей], він проникає у їхню [сутність]. Не діючи, він досягає успіху. <...>

Хто вчиться, той з кожним днем збільшує свої знання. Хто служить Дао, той день від дня зменшує [свої бажання]. У безперервному зменшенні людина досягає недіяння. Немає нічого такого, чого б не робило недіяння. Тому оволодіння Піднебесною завжди досягалося шляхом здійснення недіяння. Хто діє, той не в змозі оволодіти Піднебесною. <...>

Досконаломудрий не має власного серця. Його серце складається з сердець народу. Добрим я чиню добро і недобрим я також чиню добро. Так виховується доброчесність. Так виховується щирість. Досконаломудрий живе на землі спокійно і у своєму серці збирає думи народу. Він дивиться на народ, як на своїх людей. <...>

Хто вдосконалює [Дао] всередині себе, у того доброчинність стає щирою. Хто вдосконалює [Дао] в сім'ї, у того доброчинність стає рясною. Хто вдосконалює [Дао] в царстві, у того доброчинність стає багатю. Хто вдосконалює [Дао] в Піднебесній, у того доброчинність стає всезагальною.

На своєму прикладі можна пізнати інших; на прикладі однієї сім'ї можна пізнати решту сімей; на прикладі однієї держави можна пізнати всю Піднебесну. <...>

Той, хто знає, не говорить багато. Той, хто говорить багато, не знає. <...>

Подолання труднощів починається з легкого, здійснення великого починається з малого, тому що у світі складне виникає з простого, а велике з малого. Через це досконаломудрий починає не з великого, тим самим він чинить велику справу. Той, хто багато обіцяє, не заслуговує на довіру. Де багато легких справ, там багато і складних. Досконаломудрий ставиться до справи, як до складної, тому він не відчуває труднощів. <...>

Той, хто, маючи знання, робить вигляд, що не знає, той вище за всіх. Той, хто, не маючи знань, робить вигляд, що знає, той хворий. Той, хто, будучи хворим, вважає себе хворим, той не є хворим. Досконаломудрий не є хворим. Будучи хворим, він вважає себе хворим, тому він не хворий. <...>

Правильні слова не є витонченими. Красиві слова не викликають довіри. Добрий не є красномовним. Красномовний не може бути добрим. Той, хто знає, не переконує, хто переконує – той не знає. <...>

Досконаломудрий нічого не накопичує. Він все робить для людей і віддає іншим. Небесне Дао приносить всім істотам користь і не чинить нікому лиха. Дао досконаломудрого – це діяльність без боротьби.

Чжуан-цзи

ЛЕ-ЦЗИ¹³

Учителем Ле-цзи був Старий Шан, а другом – Богао-цзи. Ле-цзи досконало перейняв мистецтво обох і повернувся додому, осідлавши вітер. Почувши про нього, Ін Шен приєднався до його учнів. <...> Десять разів, коли Ле-цзи відпочивав від своїх справ, він просив його відкрити свої секрети, і кожного разу Ле-цзи відсилав його, нічого йому не сказавши. Ін Шен образився і попросив дозволу поїхати. Ле-цзи не став заперечувати.

Минуло кілька місяців, Ін Шен не відмовився від своїх намірів і знову прийшов до Ле-цзи.

– Чому ти стільки разів приходиш, а потім ідеш? – запитав його Ле-цзи.

– Нещодавно я звертався до вас із проханням, а ви не відповіли мені. Тоді я образився на вас, але зараз образа минула, і от я знову тут, – відповів Ін Шен.

– Я вважав тебе проникливим, а ти, бачу, нічого не розумієш! Ну добре, я розповім тобі, чому я навчився від свого вчителя. Після трьох років, як я почав вчитися у мого вчителя і потоваришував із однією людиною, моє серце вже не займали думки про «правильне» і «неправильне», мої уста більше не говорили про користь і шкоду, і тоді вчитель вперше подивився у мій бік. Через п'ять років у моєму серці знову з'явилися думки про «правильне» і «неправильне», а мої

¹³ Чжуан-цзы. Ле-цзы / пер. с кит., вступ. ст. и примеч. В.В. Малявина. – М. : Мысль, 1995. – Т. 123. – 439 с. – (Философское наследие).

вуста вкотре заговорили про користь і шкоду – і тоді вчитель вперше мені посміхнувся. Через сім років я вже не вживав у своїх думках поняття правильного та неправильного і говорив все, що спадало мені на думку, не замислюючись про користь і шкоду. Тоді вчитель вперше запропонував мені сісти поруч з ним. Через дев'ять років я приймав вільно все, що з'являлося у моєму серці, і говорив вільно все, що спадало на думку, не знаючи, це правильно чи ні, корисно чи шкідливо, і навіть не пам'ятаючи, хто мій учитель і мій друг. Тоді, коли я дійшов до межі всього, що було в мені і поза мною, мій зір став подібним до мого слуху, мій слух – подібним до мого нюху, мій нюх – подібним до смакових відчуттів. Моя свідомість стала збіраною в єдине, а тіло – розслабленим, плоть і кістки зрослися разом, я не помічав, на що спираюся і де ступають мої ноги, я блукав разом із вітром на захід і на схід, як листок, що зірваний з дерева, або висохла полова, і навіть не знав, чи вітер жене мене, чи я підганяю вітер. А тепер ти захотів стати моїм учнем і, не пробувши зі мною й одного року, вже ображаєшся на мене. А вітер не піднімає в повітря і частинки твого тіла, земля не втримує й одного суглоба на твоєму пальці. Як же ти збираєшся ходити по повітрю і мандрувати разом із вітром?

Тут Інь Шен засоромився так, що довго навіть зітхнути не наважувався.

Більше він не підходив із розпитуваннями до Ле-цзи.

<...>

Вельможа із царства Чень, перебуваючи із візитом в Лу, влаштував довірчу зустріч з Шусунем.

– У нашому царстві є мудреці, – сказав Шусунь.

– Ви, ймовірно, говорите про Конфуція? – запитав гість.

– Так, про нього.

– А звідки відомо, що він мудрець?

– Я чув від Янь Юаня, що Конфуцій може відкинути розум і жити тілом.

– У нашому царстві теж є мудрець, ви знаєте про це?

– Про якого мудреця ви говорите?

– У нас є учень Лао-цзи, якого звати Гуан Чен-цзи. Він осягнув Шлях Лао-цзи і вмів дивитися вухами і слухати очима.

Коли правитель Лу почув про цього мудреця, то дуже здивувався і наказав вельможному сановнику привезти його з усіма почестями в Лу. Невдовзі Гуан Чен-цзи прибув до його двору, і лускій цар у найувічливіших виразах став розпитувати гостя про його здібності.

– Вам доповіли неправильно, – відповів Гуан Чен-цзи. – Я можу бачити і чути, не користуючись очима і вухами, але я не можу змінити призначення очей і вух.

– Але це ще більш дивовижно. У чому ж полягає ваш Шлях? Мені дуже хочеться почути.

– Моє тіло єдине з моїми думками, мої думки єдині з моєю життєвою енергією, моя енергія єдина з духом, а мій дух єдиний з Небуттям. Найменше явище, найслабкіший звук зрозумілі мені незалежно від того, чи трапляються вони за межами Восьми пустель чи під моїм носом. Проте мені невідомо, чи сприймаю я їх своїми органами чуття і кінцівками, чи осягаю їх серцем і внутрішніми органами. Це знання виникає саме по собі – і тільки.

Правитель Лу був дуже задоволений. Наступного дня він розповів про це Конфуцію, а той посміхнувся і нічого не відповів.

Перший радник царства Сун навідав Конфуція і запитав його:

– Ви мудрець?

– Як я можу назвати себе мудрецем? Я просто людина, яка багато навчалася і має глибокі знання. <...>

– Кого ж, на вашу думку, можна назвати мудрецем? – запитав перший радник.

Конфуцій змінився на обличчі і сказав:

– Серед людей у Західному краї є справжній мудрець. Він не керує – а в світі немає безпорядку. Не говорить – а йому довіряють. Не виховує – а його слухають беззаперечно. Він настільки великий, що ніхто навіть не може прославити його. Я здогадуюся, що він істинно мудрий, але не знаю, чи правий я у своїй здогадці.

<...>

Цзи-Ся запитав Конфуція:

– Що за людина Янь Юань?

– У людяності він перевершує мене.

– Що за людина Цзи-Гун?

– У красномовстві він перевершує мене.

– А Цзи-Лу?

– У хоробрості він перевершує мене.

– А Цзи-Чжан?

– У нього манери кращі за мої.

Тут Цзи-Ся підвівся зі свого місця і запитав:

– Але тоді чому ці четверо прислуговують вам?

– Сядь, – скажу тобі. Янь Юань може бути людяним, але не може приборкати свою доброту, коли це необхідно. Цзи-Гун може бути

красномовним, але не може втримати свого язика, коли це необхідно. Цзи-Лу може бути хоробрим, але не вміє берегти себе. Цзи-Чжан може бути величним ззовні, але не може триматися по-дружньому в компанії. Навіть якщо б я міг набути достоїнств усіх чотирьох в обмін на мої власні, я не зробив би цього.

<...>

Лун Шу сказав лікарю Вень Чжи:

– Ти досягнув усі тонкощі свого мистецтва. Я хворий, чи можеш тивилікувати мене?

– Тільки накажіть, – відповів Вень Чжи. – Але дозвольте запитати, які ознаки вашої хвороби?

– Я не вважаю для себе за шану, якщо мене в окрузі хвалять, і не вважаю ганьбою для себе, якщо всі люди у царстві осуджують мене. Я не радію, якщо досягаю успіху, і не переживаю, якщо зазнаю невдачі. Я байдуже споглядаю життя і смерть, багатство та бідність, людей і свиней, себе та інших. У рідному домі живу як на заїжджому дворі, на сусідів дивлюся як на дикунів із далеких країн. Мене не можна улестити чином або нагородою, не можна залякати покаранням і поборами, не можна змінити благочинством чи смутою, вигодою або збитком, не можна схвилювати radoщами або печаллями. Через це я не можу служити правителю, ладнати з родичами та друзями, наставляти дружину та дітей, наказувати слугам. Що це за хвороба? Який засіб допоможе зцілитися від неї?

Тут Вень Чжи попросив Лун Шу стати спиною до світла, а сам відійшов назад і здалеку оглянув Лун Шу. Потім він сказав:

– Хм, я бачу ваше серце <...> ви майже мудрець! Шість отворів у вашому серці з'єднані один з одним, сьомий же закритий. Чи не тому ви думаєте, що бути мудрецем – це хвороба? Моє недосконале мистецтво безсиле допомогти вам.

<...>

Велике знання безтурботно-спокійне.

Мале знання шукає, до чого прикласти себе.

Велике мовлення непримітно тихе.

Мале мовлення гримить над вухом.

<...>

Шлях від початку не має меж, слова від початку не мають встановленого смислу. Тільки коли ми тримаємося за свої вигадані істини, з'являються розмежування. Спробую сказати про ці розмежування: існує ліве й існує праве, існує пристойність і існує обов'язок, існує визначення й існує тлумачення, існують суперечка

та боротьба. Все це називають вісьмома достоїнствами. Те, що перебуває за межами світобудови, мудрий приймає, а не веде про те мову. Про те, що перебуває у межах світобудови, мудрий приймає, а не говорить. Щодо діянь попередніх царів, про які згадують у літописі, мудрий виносить судження, але не шукає їм пояснення.

Воістину, у кожному визначенні є щось невизначене, у кожному доказі є щось недоведене. Чому це так? Мудрий береже правду у собі, а звичайні люди ведуть суперечку, щоб похвалитися своїми знаннями. Ось чому кажуть: «У суперечці є щось, чого не помічають ті, хто сперечаються».

Великий Шлях не названий.
Великий доказ безсловесний.
Велика людяність нелюдяна.
Велика чесність не дотримується пристойності.
Велика хоробрість не палає відвагою.

Шлях, який проявив себе, перестає бути Шляхом. Мова, ставши словом, не виражає правди. Людяність, яка завжди добра, не здійснить добро. Показна чесність не викликає довіри. Хоробрість, що не знає спину, не приносить перемоги. Усі ці п'ять речей заокруглені і обтічні, як куля, але можуть раптом набути гострих кутів.

Знати, як зупинитися на незнаному – це і є досконалість.

<...>

Знати дію Небесного і дію людського – ось вершина знань. Той, кому відома дія Небесного, бере життя від Неба. Той, кому відома дія людського, використовує знання пізнаного для того, щоб плекати непізнане у відомому. Прожити до кінця термін, відведений Небом, і не загинути на півшляху – ось торжество знання. <...>

Повинна бути справжня людина, і тоді з'явиться справжнє знання. Що ж таке справжня людина? Справжні люди давнини не чинили опір своїй долі самотніх, не красувалися перед людьми і не загадували на майбутнє. Такі люди не шкодували за своїми промахами і не пишалися своїми удачами. Вони підіймалися на висоти, не знаючи страху, занурювалися у воду, не замочивши себе, входили у вогонь, не обпікаючись. Таке знання, яке народжується із нашого прагнення Великого Шляху.

Справжні люди давнини спали без сновидінь, прокидалися без тривоги, будь-яку їжу вважали однаково смачною, і дихання у них виходило із їх сокровенних глибин. Адже справжня людина дихає п'ятами, а звичайна людина дихає горлом. Скромні й поступливі, вони говорили

плутано і з труднощами, ніби заїкались. А у тих, у кого бажання проникли глибоко, джерело Небесного життя лежить на поверхні.

Справжні люди давнини не знали, що таке радіти життю і страшитися смерті; не поспішали прийти у цей світ і не опиралися, коли йшли з нього. Не забуваючи джерело всіх речей, не прагнули думкою до кінця всього суцього, вони раділи дарованому їм, але забували про нього, коли втрачали його. Ось що означає «не шкодити Шляху мудрствуванням, не підміняти Небесне людським». Такими були справжні люди. Серце у таких людей було забудькуватим, обличчя спокійним, чоло піднесене. Прохолодні, як осінь, теплі, як весна, вони слідували у своїх почуттях чотирьом порам року, жили у згоді з усім суцям, і ніхто не знав, де відведено їм кінець. <...>

Отже, людина, яка хоче все пізнати, немудра. Бути поблажливим до когось – означає не бути добрим. Того, хто старається вигадати час, не назвеш достойною людиною. Того, хто не дивиться далі вигоди і шкоди, не назвеш благородним мужем. Того, хто домагається слави, не піклуючись про себе, не назвеш благорозумним. Той, хто позбавляється життя, не думаючи про істинне в собі, не може бути володарем серед людей.

Справжні люди давнини жили праведно і не старалися іншим догодити. Вигляд у них був такий, начебто їм чогось не вистачало, але вони нічого собі не брали. Вони були спокійні та впевнені у собі, але не вперті. Вони були відкриті світу і всеохоплюючі, але красуватися не любили. Жили з легкою душею і нібито собі на втіху, роблячи лише те, чого не можна було не робити. Рішучі вони були і робили все по-своєму.

Для справжньої людини покарання – основа, ритуал – доповнення, знання – це вміння відповідати обставинам, а доблесть – слідувати природній течії подій. Спіратися на покарання – означає правильно застосовувати страту. Підкріпляти основу ритуалом – означає чемно вести себе у суспільстві. Зробити знання вмінням, діяти за обставинами – означає робити лише те, чого не можна не робити. Зробити своєю добродією слідування природній течії подій – означає підійматися пішки на пагорб – праця воістину нелегка.

Те, що справжні люди любили, було єдиним. І те, що вони не любили, теж було єдиним. У єдиному вони були єдині, але і в не-єдиному вони теж були єдині. У єдиному вони були послужниками Неба. У не-єдиному вони були послужниками людини. Той, у кому ні небесне, ні людське не обмежують одне одного, достойний зватися справжньою людиною.

ОСМИСЛЕННЯ ІДЕЇ ОСВІТИ В АНТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Платон

ДЕРЖАВА¹⁴

– Ти висловив думку, що один має до чогось вроджений хист, а інший – бездара, що означає: один легко навчається чого-небудь, а другий – важко? Один і за короткий час науки буває дуже винахідливий у галузі, яку опановує, а другий і після довгого навчання не вміє навіть зберегти того, чого його навчали? У одного тілесний стан достатньо сприяє його духовному розвитку, а у другого – навпаки, заважає? Чи існують ще якісь інші ознаки, чи лише ці, за якими ти поділив людей на тих, хто від природи здібний до чогось, і тих, хто нездібний?

– Кожний скаже, що так, – відповів Главкон.

– А чи знаєш хоч якесь із людських занять, у якому чоловічий рід під усіма оглядами не переважав би жінок? Або чи маємо розводитись довкола мистецтва ткання, випікання жертвних коржів і всілякого варива, в чому жіноча стать, здається, може щось довести – ось чому жінка найчастіше стає посміховиськом тоді, коли вона не в змозі впоратись навіть із цим.

– Ти кажеш правду, – зауважив він, – одна стать, так би мовити, у всьому добряче поступається іншій. Проте багато жінок у багатьох відношеннях беруть гору над багатьма чоловіками, але на загал, усе виглядає так, як ти кажеш.

– Отже, друже мій, у будівників держави не може бути жодної справи лише для жінки, тому що вона жінка, чи лише для чоловіка, тому що він чоловік! Однакові природні властивості розсіяні у живих істотах обох статей, і до всіх занять надаються за своєю

¹⁴ Платон. Держава / Платон ; пер. з давньогр. Д. Коваль. – К. : Основи, 2000. – 355 с.

природою як жінка, так і чоловік. Але жінка в усьому слабша від чоловіка.

– І навіть дуже.

– Тож, чи довіримо все виконувати чоловікам, а жінкам – нічого?

– Як можна!

– Тоді, гадаю, ми визнаємо, що від природи одна жінка має хист до лікування, а інша – ні, одна схильна до музичного мистецтва, а інша невіглас щодо цього.

– І що?

– А хіба не зустрічається яка-небудь жінка із здібностями до гімнастики або до військової справи, тоді як друга не войовнича і не любить гімнастики?

– Гадаю, так.

– Правда? І одна кохається в мудрості, а інша її не терпить? Одній властиве шаленство, а інша незворушна?

– Буває і це.

– Отже, трапляється жінка, здатна бути охоронницею, а трапляється, що й ні. Хіба ми не вибрали охоронцями тих із чоловіків, які здатні до того за своєю природою?

– Власне, таких і вибрали.

– Виходить, і в жінок, і в чоловіків однакові природні здібності до охорони держави, а тільки й усього, що в жінок вони слабші, а в чоловіків – сильніші.

– Очевидно.

– Отже, для таких чоловіків слід вибирати й таких жінок, щоб вони жили разом і разом сповняли сторожову службу, оскільки здібні до неї і близькі за своєю природою до охоронців.

– Безумовно.

– А однакових за своєю природою треба залучати до однакових занять?

– Так, однакових.

– Отже, замикаючи коло, ми повертаємось до вихідного положення і згоджуємось, що для жінок-охоронниць займатися музичним мистецтвом і гімнастикою аж ніяк не суперечить природі.

– Звичайно, ні.

– Таким чином, те, що ми постановили, не було нездійсненне і не нагадувало порожніх побажань, оскільки ми встановили закон у відповідності до природи. Навпаки, природі, здається, більше суперечить те, що робиться сьогодні.

– Здається.

– Правда? А ми ж повинні були поміркувати, чи речі, про які ми говорили, можливі й чи вони найкращі.

– Був такий намір.

– Про те, що вони можливі, погоджуємося?

– Так.

– Після цього слід дійти згоди й у тому, що вони найкращі?

– Ясна річ.

– Отже, якщо йдеться про те, щоб жінка стала охоронцем, то виховання її не повинне бути іншим від того, яке готує охоронців із чоловіків, тим більше, що маємо тут справу з одними й тими ж природними нахилами?

– Не повинне бути іншим.

<...>

– Тож чи не буде більш ніж доречним для захисту нашої думки, якщо скажемо, що людина із вродженою схильністю до знань перебуває в постійному прагненні до того, що існує? Вона ніколи не затримується на численних розрізаних речах, які лиш видаються існуючими, а весь час іде далі, і пристрасть її не ослабне і не вгамується доти, поки вона не торкнеться самої суті кожної речі тією частиною своєї душі, якій дано їх торкатися, а дано це лиш спорідненому з ними началу. З його допомогою людина наблизиться до справжнього буття й поєднається з ним, у неї зродиться ясний розум, і вона пізнаватиме правду й житиме з правдою, живитиметься нею і тільки тоді звільниться від страждань, а швидше – ніколи. Хіба ні?

– Це було б найдоречніше, – мовив він.

– То що ж? Чи відчуватиме така людина любов до брехні чи, навпаки, лише ненависть?

– Лише ненависть, – відповів він.

– А коли попереду йде правда, гадаю, ми ніколи не скажемо, що за нею слідує танок зла?

– Ніколи.

– Але скажемо, що її супроводжує здорова й справедлива вдача, а за ними йде розсудливість.

– Слушно, – кинув він.

– А решта учасників танку, що неодмінно мають бути в людини, яка володіє філософським складом розуму? Що? Треба знову вибудувати все спочатку. Адже ти пам'ятаєш, що далі було місце відваги, великодушності, здібностей до навчання і доброї пам'яті. Ти ще й заперечив мені, що кожний мусить погодитись із тим, що ми

кажемо, бо, давши спокій розмірковуванню й пильніше придивившись до тих, про кого йдеться, кожний сказав би, що одні з них ні на що не придатні, а інші – і їх більше – просто недобрі, з багатьма вадами люди. Коли ж ми почали дошукуватися причини, звідки йде коріння такої слави, то опинилися перед запитанням, чому, власне, багато з них нікчемні, й через це ми знову зайнялися розглядом вдачі філософів і були змушені її визначати.

– Це так, – погодився він.

<...>

– Яким чином використовувати філософію, щоб держава від цього не постраждала. Бо все велике – хитке, а все, що прекрасне, як кажуть, справді важке.

– Однак, – не вгавав він, – наш розгляд вважатимемо доведеним до кінця лише тоді, коли і це питання стане зрозумілим.

– Не відсутність бажання, а хіба що брак сили може послужити тут перешкодою, – сказав я. – У моїй добрій волі ти маєш нагоду переконатися на власні очі. Тож і поглянь, як сміливо й відважно збираюся сказати, що держава мусить заходжуватися біля цієї справи цілком інакше, ніж до цього часу.

– А як?

– Сьогодні, – відповів я, – за філософію беруться молоді люди дуже рано, ледь вийшовши з дитинства; перш ніж обрости домашніми клопотами і вдатися до заробітків, вони хапаються за її найважчу частину й відступають, уявляючи себе знавцями мудрості; найважчою ж, на моє переконання, є царина логіки. Згодом, коли під впливом інших займаються філософією, вони хочуть у них навчатися, то вже вважають її великим дивом, хоч і думають, що торкатися цього дива треба лише між іншим. А під старість вони, за поодинокими винятками, згасають – і набагато швидше, ніж сонце в Геракліта, бо вже ніколи не спалахують знову.

– А як це потрібно робити? – запитав він.

– Цілком протилежно: замолоду, з хлоп'ячих років люди повинні виховуватись на філософії, вивчати її відповідно до юного віку, а найбільше в той час піклуватися про своє тіло, поки воно росте і мужніє, щоб підготувати ґрунт для служіння філософії. Згодом, коли їхня душа почне вдосконалюватись, вони повинні напружено її вправляти. Коли ж їхні фізичні сили вичерпаються і політичні та військові справи будуть уже не для них, тільки тоді вони зможуть отримати справжню насолоду від цих занять – нічим іншим вони вже не клопотатимуться, хіба що вряди-годи, оскільки мають намір

жити щасливо, а завершивши життєву дорогу тут, увінчати її відповідним продовженням там.

– Мені здається, Сократе, ти говориш від щирого серця! – вигукнув Адімант. – Проте, гадаю, більшість слухачів, і Фрасімах тут перший, виступили б проти тебе з неменшим запалом, адже вони тобі ні в чому не повірили.

– Не сій розбрату між мною та Фрасімахом, – мовив я, – ми щойно стали друзями, хоч і перед цим також не були ворогами. Я не полишу розмови, доки не випробую все, що можна, щоб і його та інших переконати або принаймні принести їм хоч якусь користь для того їхнього життя, коли вони знову прийдуть на цей світ і знову натраплять на цю ж проблему.

– Що за короткий час ти маєш на думці! – вигукнув Адімант.

– Це взагалі ніякий не час, – погодився я, – коли йдеться про вічність. Однак багато людей не вірять у наші слова, і нічого дивного тут немає. Бо вони ніколи не бачили чогось такого, про що тепер ми говоримо, – радше чули подібні вислови, навмисно підігнані один до одного, а не так, щоб кожен сам по собі впливав з другого. І людину, яка була б рівною чи близькою до доброчесності і яка досягла б досконалості, наскільки це можливо, у слові і в ділі, і стала б на чолі держави, подібної до нашої, вони ніколи не бачили – ні однієї такої, ні багатьох. Чи, може, вважаєш, що бачили?

– Що ні, то ні.

– І не долинали до їхнього слуху, мій любий, міркування прекрасні й благородні, які напружено і всіма способами дошукувалися б правди, задля самого пізнання, і які, ніколи й ніде не мали б нічого спільного з глузуванням та викриками суперечок, розрахованих не на що інше, як на здобуття слави та розпалювання колотнечі як у судах, так і в особистому спілкуванні.

– Справді, таких міркувань вони не чули, – сказав він.

<...>

– Отже, припустимо, – вів я далі, – ми їх у цьому переконали. Але ж хто почне заперечувати, що не існує випадків, коли нащадки царів або правителів виявляють природні здібності до філософії?

– Ніхто не заперечуватиме, – відповів він.

– А чи міг би хтось стверджувати, що обдаровані такими здібностями неодмінно повинні зіпсуватися? Що врятуватися їм нелегко – це ми й самі визнаємо. Але щоб за всі часи жодному з них ніколи не вдалось уникнути цієї долі – хіба ж на це можна пристати?

– Нізащо.

– Тим часом достатньо прийти хоч одному такому, як належить, і стати на чолі держави, – продовжував я, – і він запровадить усе, чому люди тепер не вірять.

– Так, і одного було б достатньо, – мовив він.

– Адже коли правитель, – додав я, – буде встановлювати ті закони й визначати ті заняття, які ми розглядали, то цілком імовірно, що й громадяни охоче почнуть їх дотримуватись.

– Це цілком імовірно, – погодився він.

– А хіба те, що ми вважаємо слухним, для інших мусить видаватись чимось дивним і неможливим?

– Гадаю, ні, – відказав він.

– А що наш помисел найкращий, якщо тільки здійснений, то, вважаю, раніше ми вже достатньо розглянули.

– Звичайно, достатньо.

– А тепер ось що в нас впливає стосовно законодавства: найкраще, властиво те, про яке ми ведемо мову, якби тільки воно могло здійснитися, що є справою хоч і важкою, а все ж можливою.

– Так впливає в підсумку, – підтвердив він.

– Правда ж, після того, як ми ледве звели кінці з кінцями довкола цієї теми, то, мабуть, повинні приступити й до того, що залишилося, а саме – в який спосіб і за допомогою яких наук і занять у нас будуть виростати люди, які створюватимуть і оберігатимуть державний устрій, і в якому віці кожен з них має зайнятися своєю справою?

– Про це також потрібно сказати, – мовив він.

– Не надто розумно було з мого боку, – продовжував я, – що на початках я спробував оминати це важке питання про обзаведення дружинами, виховання дітей та призначення на високі посади урядовців – уже тоді я знав, з якою нехиттю зустрінуть мої слова і як то буде важко надати тому досконалого й приємного вигляду. Тепер же знову виникла потреба такого розгляду. Хоча, що стосується жінок і дітей, то це вже ми перейшли, а щодо правителів, то розмову про них мусимо повести ніби з самого початку.

Ми говорили, якщо ти собі пригадуєш, що вони повинні всіляко виявляти любов до своєї держави, витримати випробування радіщами й бідою, щоб було видно, що своїх поглядів вони не зречуться ні під тиском будь-яких труднощів, ні в мить страху, ні за жодних інших обставин. І коли хто проявить слабкість, того слід відкинути, а той, хто з кожного випробування вийде чистим, немов те золото, яке випробовують у вогні, того й слід ставити правителем і оточити його особливою шанобою та не шкодувати для нього дарів і нагород

як за життя, так і після смерті. Приблизно так тоді мовилось, коли наше розмірковування мимохіть торкнулося цього й відразу ж перескочило на інше, напевне з остраху розворушити те, що тепер перед нами постало.

– Що правда, то правда, – мовив він, – бо пригадую собі все як є.

– Тому я, друже, і вагався сказати те, на що ти тепер відважився, – продовжував я. – Тож нехай уже сміливо зійде з моїх уст те слово: за якнайпильніших охоронців слід використовувати філософів.

– Нехай же сміливо дзвенить воно! – вигукнув він.

– Але зваж, як правдоподібно небагато будемо їх мати. Адже вдача в них повинна бути такою, як ми розглянули, а тим часом її складники рідко трапляються, зібравшись разом. Здебільшого вони мають вигляд розкиданих уламків.

– Що ти маєш на увазі?

– Здібність до наук, добра пам'ять, меткий розум, проникливість і все інше, що йде за цим, як ти знаєш, доволі рідко народжують мужні, зі шляхетною поставою натури, які забажали б жити доброчесно, у спокої та поміркованості, скоріше навпаки, вроджена жвавість змушує таких людей кидатися у всі боки, і їхня внутрішня сила невідомо куди зникає.

– Твоя правда, – сказав він.

– Але якщо такі ось натури постійні в своїх уподобаннях, не схильні до легких змін, на вірність яких можна завжди покластися і які на війні не відають страху, то й на ниві пізнання вони виявляють такі ж свої якості: не піддатливі, жодна наука не має до них приступу, вони ніби перебувають у якомусь оторопінні, а коли доводиться над чимось таким піднатужитись, їх знемагає сон і позіхання.

– Це так, – підтвердив він.

– Але ж ми говорили, що охоронець повинен добре і вміло володіти і тими, й отими властивостями, а якщо він того не вміє, то не варто давати йому ані такого сильного і ґрунтового виховання, ані різних почестей, ні влади.

– Це слушно, – погодився він.

– Чи тобі не здається, що така натура рідко зустрічається?

– Авжеж, рідко.

– Отже, необхідно випробовувати людину через труднощі, небезпеки й радощі, про що ми вже вели мову. А тепер до цього додамо й те, що тоді оминули: вправляти її потрібно і з допомогою багатьох наук, спостерігаючи, чи здатна вона сприймати найвищі

знання, чи, може, пройметься острахом перед ними і відпаде – як то буває з людьми під час зовсім інших зусиль.

– Звичайно, за тим слід спостерігати, – сказав він. – Але які знання ти називаєш найважливішими?

– Напевно, ти пам'ятаєш, – відповів я, – що, проводячи визначення трьох видів душі, ми вели мову про справедливість, розсудливість, мужність і мудрість, визначивши, чим є кожна із них.

<...>

– Проте, – не відступав я, – якби таку натуру ще з дитячих літ узяти в руки та пообтинати те, що притаманне їй з народження і яке, немов свинцеві тягарці, тягне її до ненажерливості та інших подібних утіх і спрямовує погляд душі донизу, то, позбувшись цього всього, душа б навернулася до правди, і тоді завдяки тій же здатності ті ж самі люди могли б бачити там усе так само проникливо, як вони бачать наскрізь те, на що тепер спрямований їхній погляд.

– Авжеж, так, – мовив він.

– І що? Хіба природно і неминуче не впливає з нашої розмови, що ані люди неосвічені, без належного досвіду в поводженні з правдою, ніколи не будуть як слід керувати державою, ані ті, хто все життя без обмежень займається наукою, – перші тому, що не мають у своєму житті єдиної мети, на яку була б скерована вся їхня діяльність, що б вони не робили як в особистому, так і в громадському житті, а другі через те, що добровільно не візьмуть на себе жодного тягара, оскільки вважають, що вже за життя переселились на Острови Блаженних.

– Це правда, – мовив він.

– Нашим же обов'язком, – вів я далі, – як засновників держави, є змусити людей, обдарованих найкращими здібностями, до здобуття тієї науки, яку десь раніше ми називали найвищою, тобто до набуття вміння бачити добро і здійснитися до нього; але коли вони здолають шлях і достатньо на нього надивляться, ми не дамо їм дозволу на те, що сьогодні їм дозволено.

– На що саме?

– Щоб там, на вершині, вони лишилися назавжди, – відповів я, – і не виявляли жодного бажання зійти знову вниз до тих в'язнів, аби розділити з ними їхні нелегкі клопоти й приймати від них почесні, незважаючи на те, чи багато вони важать, чи ні.

– Добре, – сказав він, – але таким чином чи не завдамо ми їм кривди і чи не будемо винні, що вони житимуть гірше, ніж могли б?

– Ти знову забув, приятелю, – відказав я, – в законі йдеться не про ошасливлення якогось одного людського стану, щоб йому в державі велося краще, ніж іншим; закон має на меті утвердження добробуту для цілої держави; то силою, то переконанням згуртовуючи громадян, він робить так, щоб вони одні одним приносили користь настільки, наскільки кожен спроможний бути корисним для спільного добра. Закон сам витворює таких мужів не для того, щоб потім дозволити їм розбрідатися куди хто захоче, а для того, щоб послуговуватись ними для зміцнення держави.

– Справді, – сказав він, – про це я забув.

– Зверни увагу, Главконе, – продовжував я, – що ми не припустимося несправедливих вчинків щодо тих, хто стає у нас філософом, ми лиш справедливими вимогами змушуватимемо їх виявляти турботу про інших і захищати їхні інтереси. Ми скажемо їм ось що: «Ті, хто в інших державах присвятили себе філософії, звичайно, не беруть участі в державних справах, тому що вони виростають там самі з себе, без допомоги устрою, який у кожній із тих держав панує. А це справедливо, щоб те, що саме по собі зродилося і нікому не завдячує своїм вихованням, потім нікому не хотіло відшкодувати пов'язаних із цим витрат. А вас народили ми для вас же самих і для інших громадян, як це буває серед бджіл – на вождів і царів. Ви виховані краще й досконаліше, ніж ті філософи, у вас більше, ніж у них, здібностей займатися і тим, і іншим. Отож кожному з вас почергово слід сходити до долу, до інших людей, бути разом з ними і призвичаюватись бачити в їхній темряві. А призвичаївшись, ви незмірно краще, ніж ті, що там живуть, зумієте розпізнати кожне видиво, що воно за одне і образом чого є, бо раніше ви вже споглядали правду у царині прекрасного, справедливого й доброго. І в той спосіб разом з вами ми будемо керувати державою наяву, а не ввісні, як це роблять тепер у більшості держав, де ведуть між собою боротьбу за тіні й чубляться за владу – ніби аж таке велике добро посідати її. А правда полягає ось у чому: у державі, де люди, яким випадає правити, менш за все прагнуть влади, керівництво здійснюється щонайкраще і колотнечі як такі відсутні, а там, де правителі налаштовані протилежно, цілком інакше все виглядає і в державі».

<...>

ДІАЛОГИ¹⁵

– Ти, Гіппократе, очевидно, вважаєш, що в Протагора дістанеш іншу освіту, відмінну від тієї, яку ти свого часу дістав у вчителя грамоти, гри на кіфарі чи гімнастики? Адже кожного з цих предметів ти вчився не для майбутнього свого ремесла, а заради загальної освіти, як це личить приватній особі й вільній людині.

– Так, звичайно, – відказав Гіппократ, – мені здається, що саме таким є навчання у Протагора.

– Отже, ти знаєш, що збираєшся робити, чи ще не усвідомлюєш цього?

– Що ти маєш на увазі?

– Ти задумав доручити турботу про свою душу софістові, як його називаєш; але, далекі, якби ти знав, що таке софіст, то я дуже здивувався б. Оскільки, однак, тобі це не відомо, то ти не знаєш і того, кому довіряєш свою душу й що з неї вийде – щось хороше чи щось погане.

– Я гадаю, що знаю, – сказав Гіппократ.

– У такому разі, скажи, що таке софіст, на твою думку? <...>

– А що, якби ми, Сократе, дали йому таке визначення: це людина, яка розбирається в тому, як зробити когось хорошим красномовцем?

– Можливо, – зауважив я, – ми й доречно сказали б, але не повно, бо така відповідь вимагає від нас уточнення: про що софіст учить досконало говорити? Кіфарист, приміром, учить доречно говорити про те, на чому сам знається, тобто про гру на кіфарі; чи не так?

– Так.

– Припустімо. Ну а софіст про що вчить доладно говорити? Очевидячки, про те, на чому сам знається?

– Мабуть, так.

– А в чому ж то софіст сам тямущий і учня робить тямущим?

– Клянучь Зевсом, не знаю, що тобі відповісти.

На це я сказав:

– Як це так? Чи усвідомлюєш, на яку небезпеку ладен ти наразити свою душу? Адже якби тобі треба було довірити комусь своє тіло, до того ж із ризиком, чи стане воно дужим, чи охлялим, то ти сам добряче подумав би, довірити його чи ні, скликав би на пораду друзів і рідних, розглядав би це питання цілими днями. А коли

¹⁵ Платон. Діалоги / Платон ; пер. з давньогр. Й. Кобів, У. Головач та ін. – К. : Основи, 1999. – 395 с.

йдеться про душу, яку ти більше цінуєш, ніж тіло, бо від того, чи вона буде шляхетною, чи підлою, залежать твої подальші успіхи або невдачі, – ти не радився ні з батьком, ні з братом, ні з ким-небудь із нас, твоїх друзів, довірити чи не довірити свою душу цьому чужинцеві, що приїхав сюди. <...>

Гіппократ вислухав мої слова і сказав:

– Виходить, Сократе, що воно є так, як ти кажеш.

– А чи не нагадує часом, Гіппократе, софіст купця-гуртівника або крамаря, що продає харчі, якими живиться душа? Принаймні на мою думку, він таким є.

– А чим живиться душа, Сократе?

– Знанням, певна річ, – сказав я. – Тільки ти дивись, мій друже, аби не обдурив нас софіст, вихваляючи свій товар, як ті рознощики чи крамарі, що продають харчі для тіла. Оскільки вони самі не знають, що в товарах, які мають на складі, корисне для тіла, а що шкідливе, то огульно розхвалюють усе, аби лиш продати товар. Не знають також цього й ті, хто в них купує, хіба що покупцем трапиться вчитель гімнастики чи лікар. Так само й ті, що розвозять по містах знання і продають їх оптом або вроздріб кожному, хто лиш забажає; хоч вони захвалюють усе, що мають на продаж, все-таки, можливо, мій дорогий, серед них дехто і не знає до ладу, чи те, що він продає, корисне для душі, чи шкідливе. Подібно не знають цього й ті, хто в них купує, хіба що знов-таки трапиться хтось тямущий в лікуванні душі. Таким чином, якщо ти добре знаєш, що тут корисне, а що шкідливе, то, не задумуючись, можеш здобувати знання і в Протагора, і в будь-кого іншого. Якщо ж ні, то гляди, мій друже, коли б ти не програв те, що найдорожче, бо гра тут ризикована. Адже далеко більший ризик буває при купівлі знань, аніж при купівлі харчів. Бо коли купиш харчі й напої у рознощика або крамаря, то можеш їх узяти в інші посудини і, перш ніж прийняти їх у своє тіло як їжу чи питво, можеш їх зберігати у себе вдома, порадитися із знавцем, що слід їсти або пити, а що ні, а також в якій кількості й коли, так що при такій купівлі ризик невеликий. Інша річ – знання. Його не можна взяти в якусь посудину, а, заплативши за навчання, треба прийняти у власну душу і, навчившись чого-небудь, піти геть із шкодою для себе або з користю.

<...>

Залишається ще одне складне питання, тобі незрозуміле, стосовно видатних людей, а саме, чому видатні люди вчать своїх синів усього, що тільки їм можуть дати вчителі, і в цьому роблять їх мудрими, але

ніяк не можуть домогтися того, щоб їхні діти хоч кого-небудь перевершили в доброчесності, якою вони самі відзначаються. У зв'язку з цим, Сократе, я вже не міф тобі розкажу, а наведу розумний доказ. Задумайся ось над чим: чи є щось одне таке, чим обов'язково повинні відзначатися всі громадяни, якщо має існувати держава? Саме від цього, а не від чогось іншого залежить вирішення цього складного питання, яке тебе турбує. Отже, коли існує оте єдине і коли це не теслярське, і не гончарське, і не ковальське ремесло, а справедливість, розсудливість, сумлінність – сказати коротко, я оцю єдину властивість називаю людською доброчесністю, – і коли це є саме те єдине, до чого всі ми повинні бути причетні, і коли кожна людина, хоч би що вона хотіла вивчати або робити, повинна все робити у відповідності з цим єдиним, а не всупереч йому, і коли того, хто його не має, треба вчити й карати – і дитину, й чоловіка, й жінку, – аж поки покараний виправиться; а хто, незважаючи на кари й повчання, не послухається, того, як невиліковного, треба виганяти з міста або вбивати. Отже, якщо так стоять справи і це є природним явищем, а хороші люди вчать своїх синів усього, тільки не цього, то зваж, як дивно поведуться ці хороші люди! Ми довели, що вони вважають можливим навчати цієї доброчесності і в приватному житті, і в суспільному. І хоч можна вчити доброчесності й плекати її, незважаючи на це, вони вчать своїх синів тільки таких речей, незнання яких не карається стратою, дарма що їхнім дітям, коли вони не навчилися доброчесності й не виховані в ній, загрожує смерть, вигнання і, крім того, втрата майна, – одне слово, цілковита руїна дому. Невже вони не будуть учити їх з найбільшою старанністю! Треба сподіватися, Сократе, що вони подбають про це.

Протягом усього свого життя батьки вчать і напучують своїх дітей, починаючи з їхнього раннього дитинства. Тільки-но дитина почне розуміти мову, і нянька, й мати, й вихователь, і сам батько побиваються, аби вона виросла якнайкращою; на прикладі того чи того вчинку або слова вони повчають і показують: ось це справедливе, а те несправдливе, це гарне, а те бридке, це благочестиве, а те нечестиве, це роби, а того не роби. Приємно, коли дитина самохіль слухається їх; коли ж ні, то тоді її, немов деревце, що викривилось і зігнулось, намагаються випрямити з допомогою попереджень і тілесних кар.

Потім посилають дітей у школу й кажуть учителям набагато більше уваги приділяти доброму вихованню дітей, аніж навчанню грамоти й грі на кіфарі. І вчителі дбають про це. Після того як діти

навчатися читати й починають розуміти написане, як раніше мовлене слово, вчителі кладуть їм на шкільні лавки твори хороших поетів, щоб ті їх читали, і кажуть вивчати їх напам'ять. А там повно повчань, багато оповідань, похвал і уславлянь давніх славетних мужів, аби хлопець, захоплюючись ними, наслідував їх і старався стати таким, як вони. Кіфаристи, із свого боку, турбуються про вироблення розсудливості й про те, щоб молодь не бешкетувала. Окрім того, коли хлопці навчатися грати на кіфарі, вивчають з ними твори вибраних поетів-ліриків, підбираючи до слів звуки кіфари, й змушують хлопців звикати до ритмів і гармонії, щоб вони стали лагіднішими і, пройнявшись добірними ритмами й гармонією, стали здатними до виголошування промов і громадської діяльності. Адже все людське життя потребує ритму й гармонії.

Опріч того, посилають хлопців до вчителів гімнастики, щоб вироблення міцності тіла сприяло шляхетному мисленню й через тілесну бездарність молодь не мусила відступати на війні та в інших справах.

Так чинять ті, в кого великі можливості, а найбільші можливості в дуже багатих, їхні діти починають відвідувати школу з якнайраніших літ, а припиняють навчання пізніше від інших. А коли вони перестануть навчатися, тоді держава із свого боку змушує їх вивчати закони й жити згідно з ними, дбаючи про те, щоб ніхто не поведив себе навмання, як йому подобається. Подібно до того, як учителі грамоти для хлопців, які ще не вміють писати, спочатку креслять букви паличкою для письма, а вже потім дають дітям писальну табличку, змушуючи їх виводити букви відповідно до поданих зразків, так і держава, накреслюючи закони – винаходи славетних законодавців давнини, – змушує дотримуватися їх і тих, хто при владі, й підвладних. А того, хто порушує закони, вона карає, а вважається це покарання і в нас, і в багатьох інших місцевостях виправленням, тому що справедлива відплата виправляє людину. При наявності такої приватної та громадської турботи про добродієність ти ще дивуєшся, Сократе, й сумніваєшся, чи можна когось навчити добродієності. Але ж не цьому слід дивуватися, а скорше тому, якби виявилось, що її навчитись не можна.

Чому, однак, часто хороші батьки мають поганих синів? Дізнайся своєю чергою й про це. Немає в цьому нічого дивного, якщо правильними є мої попередні міркування, а саме, що ніхто не повинен байдуже ставитися до цієї справи – до добродієності, якщо держава має існувати. Якщо воно справді є так, як я кажу, – а воно

достеменно так, – то розглянь це питання на прикладі будь-котрого іншого заняття або котроїсь галузі науки. Припустімо, що держава не могла б існувати, коли б усі ми – кожний в міру своїх можливостей, – не були флейтистами, то тоді один одного вчив би, а ганив приватно і привселюдно того, хто негарно грає, та й ніхто не заздрих би досконалості іншого в грі (як тепер ніхто не заздрих справедливості іншого, його повазі до законів), і ніхто не приховував би свого вміння, як це чинять тепер декотрі митці; адже кожному з нас, гадаю, приносить користь взаємна справедливість і добродієність. Ось чому кожний кожному охоче пояснює і повчає, що справедливе й законне. Так ось, якби так і в грі на флейті ми виявили готовність наполегливо та без заздрощів учити один одного, то чи тоді, на твою думку, Сократе, хорошими флейтистами ставали б радше сини хороших флейтистів чи сини поганих? Гадаю, що ні; чий син виявився б від природи дуже здібним до гри на флейті, той з часом став би славним, а чий син не виявив би таланту, той не здобув би слави. І не раз від хорошого флейтиста походив би поганий і часто від поганого – хороший, однак всі вони були б можливими флейтистами порівняно з ненавченими і з тими, що нічого не тямлять у грі на флейті. Уяви собі це тут: хай-но якась людина з-поміж тих, що виховалися серед людей у пошані до законів, видається тобі дуже несправедливою, все ж вона справедлива і навіть є знавцем законів, коли б оцінювати її порівняно з людьми, які взагалі не мають ні виховання, ні судів, ні законів, яких ніхто не змушує в усьому дбати про добродієність, хіба що були б це якісь дикуни, схожі на тих, що їх показав торік на сцені поет Ферекрат у Ленеї.

Напевно, опинившись серед таких людей, і ти, мов людиноненависники в тому хорі, був би радий, коли б зустрів хоч би Еврібата або Фрінонда, й ридав би з туги за зіпсованістю тутешніх людей. Ти тепер занадто перебірливий, Сократе, тому що тут усі видають себе за вчителів добродієності і вчать, хто скільки може, а ти не визнаєш нікого. Це так само, коли б ти шукав учителя еллінської мови, то, певно, не знайшов би жодного. Подібно було б, коли б ти шукав, хто в нас міг би навчити синів ремісників того самого ремесла, якого вони навчилися у свого батька настільки, наскільки зумів подбати про це батько та його друзі, які займаються тим самим ремеслом, – одне слово, підшукати вчителя, який міг би ще чогось навчити таких, уже навчених. Це була б, думається мені, Сократе, нелегка справа; зате легко було б знайти його для зовсім необізнаних. Така сама справа і з добродієністю та всім іншим. Але коли хтось хоч

трохи краще за нас зуміє повести інших дорогою добродетелі, то такого ми повинні високо цінувати. Одним із таких, гадаю, є я сам – я можу в більшій мірі від інших стати особливо корисним будь-кому й допомогти стати прекрасним і добрим. Через те я заслуговую на винагороду, яку одержую, і навіть ще більшу, на розсуд моїх учнів. Тим-то я ось в який спосіб беру винагороду за навчання; хто в мене навчається, якщо хоче, платить стільки, скільки я звичайно беру; коли ж він не згоден, то йде в храм і, під клятвою оцінивши, скільки, на його думку, варте моє навчання, стільки й вносить мені.

<...>

До таких [високоосвічених] людей належали: і Фалес із Мілета, й Піттак із Мітілени, і Біант з Прієни, й наш Солон, і Клеобул з Лінда, й Місон із Хен, а сьомим між ними називають лакедемонянина Хілона. Всі вони були поборниками, любителями й послідовниками лакедемонського виховання. І будь-хто може засвоїти їхню самотню мудрість, зрозуміти стислі й достопамятні вислови, які їм належать. Ці мудреці зійшлися колись разом і свої вислови – цвіт своєї мудрості – подарували Аполлонові, написавши на його храмі в Дельфах те, що всі сьогодні славлять: «Пізнай самого себе», «Нічого понад міру». Втім, для чого я це кажу? А для того, що такий був у старовину спосіб філософувати: лаконська стислість. Зокрема був в обігу й вислів Піттака, який хвалять мудрі люди: «Бути добродетельним важко». <...>

<...>

– Ну ж бо, Протагоре, відкрий мені ще свій погляд на таке: як ти ставишся до знання? Чи ти думаєш про це так само, як більшість людей, а чи інакше? Загал людей думає про знання приблизно так: знання не наділене силою, воно не править і не керує, а через те люди й не розмірковують про нього, немовби воно й не існувало. Дарма, що людина нерідко володіє знанням, загал вважає, що не знання людьми керує, а щось інше: деколи пристрасть, деколи насолода, деколи скорбота, іншим разом любов, часто страх. Знання вони вважають просто-напросто рабом: кожний тягне його у свій бік. Чи більш-менш і твоя думка така про знання, чи ти думаєш, що знання прекрасне й має здатність керувати людиною, так що того, хто відрізняє добро й зло, ніщо вже не змусить чинити інакше, ніж велить знання, а розум спроможний допомогти людині?

– Здається, – сказав Протагор, – справа мається так, як ти кажеш, до того ж кому-кому, а мені соромно було б не вважати мудрість і знання за найбільші цінності людини.

– Гарно ти говориш і щиро правду, – сказав я, – але ти знаєш, що загал людей не поділяє твого й мого погляду і каже, що багато хто, хоч і знає, що найкраще в тому чи іншому випадку, не хоче так робити, навіть якби міг, а робить інакше. Кого я тільки питав, у чому причина цього явища, всі кажуть, що роблять так тому, що не можуть опертися спокусам насолоди, або силі скорботи, або якогось іншому почуттю, про що тільки-но була мова.

<...>

Ви питали, якщо пам'ятаєте, коли ми з вами погодилися, що немає нічого сильнішого від знання й що воно завжди та будь-де бере гору над насолодою і всім іншим, а, за вашим твердженням, насолода часто перемагає і людину, наділену знанням. А коли ми з вами не погоджувалися, тоді ви запитали нас: «Якщо, Протагоре й Сократе, річ тут не в тому, щоб коритися насолодам, то, в такому разі, в чому ж вона і що ви про це думаєте? Скажіть нам. Якби ми тоді вам зразу сказали, що це незнання, то ви б посміялись з нас, а тепер, якщо ви посмієтесь з нас, то ви з самих себе посмієтесь. Адже ви самі погодилися, що ті, хто помилявся у виборі між насолодою і стражданням (а насолода й страждання – це добро і зло), помиляються через брак знання; і не тільки знання взагалі, а й, як ви раніше погодилися, саме знання вимірювального мистецтва. А помилкова дія без знання, ви самі розумієте, є наслідком незнання, так що поступка насолодам є найбільша глупота.

<...>

Каллікл. ...То хіба ж це мудро, Сократе, коли якийсь мистецтво, полонивши обдарованого мужа, робить його гіршим, таким, що не може ні собі самому допомогти, ні врятувати від найбільшої небезпеки себе чи когось іншого в той час, як вороги грабують його майно, а він живе в місті у тяжкій неслав'ї? Такому, хоч це й грубувато звучить, варто й поза вуха дати безкарно. Але ж, друже мій, послухайся мене, годі вести самі дослідження! Набувай освіченості і в практичних справах, зокрема, уміння в тому, де думаєш бути розумним, залишаючи іншим усі викрутаси (чи, може, краще б це назвати блазнюванням або нісенітницею), внаслідок яких твій дім був би спустошений до решти; бери приклад не з тих мужів, які порпаються в пустопорожніх балачках, а з тих, у кого є багатство, слава та всілякі інші блага. <...>

Сократ. Я добре знаю, що коли ти поділяєш думки, якими хвилюється моя душа, то це вже і є чиста правда. Я ж і розумію, що той, хто хоче належно випробувати душу – праведно вона живе

чи ні, – повинен, звичайно, мати для цього знання, доброзичливість і цілковиту відвертість, а тобі в її трьох якостях не відмовиш. Я зустрічаюся з багатьма людьми, які не можуть мене випробувати через те, що їм бракує твоєї мудрості. А інші хоч і мудрі, але не хочуть сказати правду, бо не піклуються про мене так, як ти. Ті ж чужинці, Горгій і Пол, мудрі й люб'язні зі мною, але їм бракує достатньої відвертості й вони надто сором'язливі. Хіба цього не видно? Вони ж бо до такої сором'язливості дійшли, що через неї кожний з них не соромиться сам собі суперечити – і це перед багатьма людьми, і в справах надзвичайно важливих. Ти ж маєш усе, чого в інших не знайти. Достатньо освічений, що, очевидно, визнало б багато афінян, і до мене прихильний. Які на те докази? Я тобі скажу. Знаю, Каллікле, що вас було четверо товаришів, які займалися філософією: ти, Пісандр із Афідни, Андрон, син Андротіона, і Навсікід із Холарга. І яюсь, як я чув, коли ви радилися, до яких меж можна вправлятися в мудрості, між вами, наскільки мені відомо, запанувала думка, що, філософуючи, не варто занурюватися в глибини істини, а навпаки, треба остерігати один одного, щоб, ставши мудрими понад міру, не завдати собі шкоди. Отож коли я чую таку твою пораду, яку ти давав своїм найближчим друзям, то це для мене достатній доказ твоєї невдаваної прихильності. А що ти можеш говорити щиро й не соромлячись, то сам у цьому признався, і твоя промова, яку ти щойно виголосив, цілком узгоджується із твоїми словами. Тож наша бесіда тепер виглядатиме так. Якщо в розмові ти з чимось погоджуватимешся зі мною, то це вже буде достатньо випробувано нами обома і вже не потрібно буде вдаватися до іншого пробного каменя. Інакше ти б ніколи не поступився ані через брак мудрості, ані через надмір сором'язливості і, звичайно ж, не погодився б зі мною заради обману. Бо ти мій друг, як сам заявляєш. Отже, воістину наша з тобою згода буде остаточним завершенням правди. Але найпрекраснішим у нашому розгляді, Каллікле, є те, за що ти мене ганьбив, тобто якою потрібно бути людині, якою справою їй займатися і до якого часу – у старшому чи в молодшому віці. І коли я щось неправильно робив у своєму житті, то не сумнівайся, що помилявся я не з умислу, а через мою неосвіченість. Тож, коли вже взявся, повчай мене, і не потроху, а поясни мені якомога переконливіше, що це є за заняття, якому я повинен присвятитися, і в який спосіб я міг би засвоїти його тонкощі, і коли зловиш мене на тому, що нині з тобою ми щось узгодили, а пізніше я не робитиму того, на що дав згоду, то вважай тоді мене тугодумом і надалі ніколи вже не повчай як людину, що не

варта труду. Повтори ж мені ще раз, що ти й Піндар вважаєте за природну справедливість? Щоб могутніший силоміць забирав власність слабших, щоб кращий панував над гіршими, а знатніший більше мав від простих смертних? Добре я запам'ятав чи ти щось інше називаєш справедливістю?

Каллікл. Ні, саме це говорив тоді й тепер кажу.

Арістотель

НИКОМАХОВА ЕТИКА¹⁶

Про розсудливість (ή φρόνησις) ми тоді складемо поняття (λάβοιμεν), коли дослідимо, кого ми називаємо розсудливими. А розсудливим здається той, хто здатний приймати вірні рішення у зв'язку з благом і користю для нього самого, однак не в частковостях (οὐ κατὰ μέρος) – наприклад, що [корисне] для здоров'я, для міцності тіла, – але загалом: що [корисне] для хорошого життя. Підтверджується це тим, що ми говоримо про розсудливих в якомусь відношенні, коли люди зуміли добре розрахувати, що треба для досягнення певної добродешної мети, [для досягнення якої] не існує мистецтва. Отже, хто здатний приймати [розумні] рішення, той і розсудливий в загальному значенні слова. Тим часом ніхто не приймає рішень ні про те, що не може бути іншим, ні про те, що йому неможливо здійснити. Отже, коли вже наука пов'язана з доказом, а для того, чий принципи можуть бути і такими і інакшими, доказ неможливий (бо все може бути й інакшим) і, нарешті, неможливо приймати рішення про суще з необхідністю (περί των ἐξ ἀνάγκης ὄντων), то розсудливість не буде ні наукою, ні мистецтвом: наукою не буде, тому що здійснювати вчинок можна і так і інакше, а мистецтвом не буде, тому що вчинок і творчість розрізняються по роду. А значить, їй залишається бути причетною істинному судженню складом, що передбачає вчинки, які стосуються блага і зла для людини. Мета творчості відмінна від нього [самого], а мета вчинку, очевидно, ні, бо тут метою є саме благо-у-вчинку (ή εὐπραξία). Тому ми і вважаємо розсудливим Періклата і йому подібних, що вони здатні розуміти, у чому благо для них самих, а в чому – для людей; такі якості

¹⁶ Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель ; пер. з давньогр. В. Ставнюк. – К. : Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.

ми приписуємо тим, що управляють господарчими або державними справами (ηγούμεθα τους οικονομικούς και τους πολιτικούς). <...>

Оскільки наука – це уявлення (ή υπόληψις) загального та сущого з необхідністю, а начала причетні доказам і всій науці (адже наука причетна судженню), то почалам наукового знання не причетні ані наука, ані мистецтво, ані розсудливість. Дійсно, предмет наукового знання (то επιστητόν) – [це щось] таке, що доводиться (то ἰχποδεικτόν), а вони мають справу з тим, що може бути і так і інакше. Навіть мудрість не причетна їм, тому що мудрецеві властиво в деяких випадках користуватися доказами. Якщо ж те, завдяки чому ми досягаємо істини і ніколи не обманюємося відносно речей, що не можуть бути такими й інакшими або що навіть можуть, це – наука (ή επιστήμη), розсудливість (ή φρόνησις), мудрість (ή σοφία) та ум (ό νοῦς), і жодна з цих трьох (під трьома я маю на увазі розсудливість, науку і мудрість) не може [братися в розрахунок у цьому випадку], залишається [зробити висновок], що почалам причетний ум.

Мудрість у мистецтвах ми визнаємо за тими, хто бездоганно точний у [своєму] мистецтві; так, наприклад, Фідія ми визнаємо мудрим каменерізом (ό λίθοργος), а Поліклета – мудрим скульптором (ό ανδριαντοποιός), маючи на увазі під мудрістю, звичайно, не що інше, як добросесність мистецтва (ἀρετή τέχνης). Однак ми впевнені, що існують деякі мудреці в загальному значенні, а не в частковому. <...>

Отже, ясно, що мудрість – це найточніша з наук. А значить, має бути так, що мудрець не тільки знає [наслідки] з начал, але й володіє істинним знанням цих начал (περί τός αρχός αληθεύειν).

Мудрість, отже, буде розумом і наукою, немов би заголовною наукою про те, що всього цінніше. Безглуздо думати, неначе наука про державу або розсудливість є найдобросеснішими, якщо людина не є найвищим (то άριστον) з усього в світі (έν τω κοσμώ). Далі, якщо «здорове» і «благе» для людей і риб різне, але «біле» і «пряме» завжди одне і те ж, то й «мудрим» (то σοφόν) усі визнали б одне і те ж, а «розсудливим» (то φρόνιζον) – інше. Дійсно, розсудливим назвуть того, хто добре розбирається в тій чи іншій справі (περί αυτό), і віддадуть це на його розсуд. Ось чому навіть деяких звірів визнають «розсудливими», а саме тих, у яких помітна здатність передчуття того, що стосується їх власного існування. Так що ясно, що мудрість (ή σοφία) і мистецтво управляти державою (ή πολιτική) не тотожні, бо якщо скажуть, що [уміння розбиратися] у власній

вигоді є мудрість, то багато виявиться мудростей, тому що не існує одного [уміння] для [визначення] блага всіх живих істот сукупно, але для кожного – своє, коли вже і лікарське мистецтво також не єдине для всього суцього. <...>

Зі сказаного, таким чином, ясно, що мудрість (ή σοφία) – це і наукове знання (ή επιστήμη), і осягнення розумом (ό νοῦς) речей, найбільш цінних за природою. <...>

Розсудливість (ή φρόνησις) же пов'язана з людськими справами (περί τα ανθρώπινα) і з тим, про що можна приймати рішення; ми стверджуємо, що справа розсудливого – це, передусім, розумно приймати рішення (το εὐ βουλευεσθαι), а рішення не приймають ні про ті речі, яким неможливо бути і такими і інакшими, ні про ті, які не мають певної мети, причому ця мета суть благо, здійсненне у вчинку (το πρακτον αγαθόν). А безумовно здібний до розумних рішень (ό απλώς εὐβουλος) той, хто завдяки розрахунку (κατά τον λογισμόν) уміє досягти найвищого із здійснених у вчинках блага для людини. <...>

Вважається, однак, що найбільшою розсудливістю є та, що пов'язана з самою людиною, причому з однією (ή περί αυτόν και ένα); вона також має загальну назву «розсудливість». А з тих [розсудливостей, що не пов'язані з однією людиною], одна господарська, інша законодавча, третя державна, причому остання поділяється на розсудливість у прийнятті рішень (βουλευτική) і в судочинстві (δικαστική).

Отже, знання [блага] для себе буде одним з видів пізнання, але він дуже відрізняється [від інших видів]. Вважається також, що розсудливий – це той, хто знає власне благо і ним займається; що ж до державних мужів (οἱ πολιτικοί), то вони лізуть у чужі справи (πολυπράγμονες). <...>

Що розсудливість – не суть наука, [тепер] ясно, адже вона, як було сказано, має справу з останньою даністю, тому що таким є здійснюване у вчинку (το πρακτόν). Розсудливість, таким чином, протилежна розуму, бо розум має справу з [гранично загальними] визначеннями, для яких неможливе судження, а розсудливість, навпаки, – з останньою даністю, для [збагнення] якої існує не наука, а почуття (ή αἴσθησις), однак [почуття] не власних [предметів почуттєвого сприйняття], а таке, завдяки якому [в математиці] ми відчуваємо, що останнє [обмеження площини ламаною лінією] – це трикутник, бо тут і доведеться зупинитися. Але [хоч] у порівнянні з розсудливістю – це в більшій мірі почуття, це все-таки особливий вид [почуття]. <...>

Розумність (ή σύνεσις) і благорозумність (ή εύσυνεσία¹⁷), внаслідок яких ми називаємо людей розумними і благорозумними, не тотожні ні науці чи думці (δόξη) загалом (бо тоді всі були б розумними), ні якійсь одній із приватних наук, як, наприклад, лікарська [наука], пов'язана зі здоров'ям, або геометрія, пов'язана з величинами. Адже розумність не відноситься ні до вічно сущого, ні до незмінного, ні до чого б то не було, що знаходиться в процесі становлення, але до того, про що можна задатися питанням і ухвалити рішення. А тому, будучи пов'язаним з тим же, з чим пов'язана розсудливість, розумність не тотожна розсудливості. Розсудливість наказує, адже її мета (вказати), що слід робити і чого не слід, а розумність здатна тільки судити (ή δε σύνεσις κριτική μόνον). Розумність і благорозумність (σύνεσις καί εύσυνεσία) [по суті] одне і те ж, так само як розумні і благорозумні (συνετοί και ευσύνετοι).

Розумність не полягає ні у володінні розсудливістю, ні в її придбанні, але подібно до того, як стосовно наукового знання вивчати означає розуміти, так і стосовно думки (τή δόξή) розуміти означає судити про те, у чому [досвідчений] розсудливий, коли говорить про це інша людина, причому судити гарно, тому що «благі» (το ευ) і «гарні» (το καλώς) — одне і те ж¹⁸.

Звідси і походить слово «розумність» і відповідно «благорозумність», а саме від розуміння при засвоєнні знань, бо часто ми говоримо «розуміти» замість «вивчити». <...>

Вважається, що дані [здібності] — природні, і якщо ніхто не буває мудрий від природи, то поблажливість, розумність і ум мають від природи. Це підтверджується нашою впевненістю в тім, що ці здібності з'являються з віком, і певний вік володіє умом і поблажливістю, як наче б то причиною була природа. Ось чому розум — це початок і кінець, [чи начало і мета]: докази виходять з [начал] і направлені [на останню даність].

Тому недоказові твердження і думки досвідчених і старших або розсудливих брати до уваги слід не менше, ніж докази. Дійсно, завдяки тому що досвід дав їм око (το όμμα), вони бачать правильно.

¹⁷ *Розумність* (ή σύνεσις) і *благорозумність* (ή εύσυνεσία) — однокореневі слова, що й означають дуже близькі поняття. На їх однокореневості і вибудовує в подальшому розгляді свої розмірковування Арістотель. При цьому варто зауважити, що саме слово *ή εύσυνεσία*, здається, вигадав сам Арістотель.

¹⁸ *То ευ, то καλώς* буквально означають «добре, благо» і, відповідно, «гарне», дійсно дуже схожі якості.

Таким чином, сказано, що таке розсудливість і мудрість, до чого те й інше може відноситися, і що те і інше є доброчесністю різних частин душі. <...>

Якщо ж щастя – це діяльність по доброчесності (κατ' ἀρετήν ἐνέργεια), то, звичайно, – по доброчесності найвищій, а такою, очевидно, є доброчесність найвищої частини душі. Чи то розум, чи то щось ще, що від природи, як вважається, начальствує і веде і має поняття (ἐννοίαν ἔχει ν) про прекрасні і божественні [предмети], будучи чи то саме божественним, чи то найбожественнішою частиною в нас, – в усякому разі, діяльність цього по внутрішньовластивій йому доброчесності й буде довершеним щастям.

Що це споглядальна (θεωρητική) діяльність, сказано вже було. Це, очевидно, здається узгодженим як з попередніми розмірковуваннями, так і з істиною. Дійсно, ця діяльність є найвищою (κратί-στη ἐνέργεια), оскільки й розум – найвище в нас, а з предметів пізнання (τῶν γνωστών) найвищими є ті, з якими має справу розум. Крім того, вона найбезперервніша (συνεχέστατη), тому що ми здатні радше безперервно споглядати, аніж безперервно робити будь-що. <...>

Далі, одну цю діяльність, мабуть, люблять задля неї (δι' αὐτήν) самої, бо від неї нічого не буває, крім здійснення споглядання (παρά το θεωρήσαι), тоді як від діяльностей, що містяться у вчинках, ми в тій або іншій мірі залишаємо за собою щось ще, крім самого вчинку.

Далі, вважається, що щастя полягає в дозвіллі (ἡ σχολή), адже ми позбавляємося дозвілля (ασχολούμεθα), щоб мати дозвілля (σχολαζόμεν), і війну ведемо, щоб жити в мирі. Тому для доброчесностей, звернених на вчинки (τῶν πρακτικῶν ἀρετῶν), область діяльності – політичні або військові справи, а вчинки (ἀἱ πράξεις), пов'язані з цими справами, як вважається, позбавляють дозвілля (ασχολοί εἶναι), причому пов'язані з війною – особливо (ніхто ж бо свідомо не обере ні воювати задля того, щоб воювати, ні готувати війну задля неї самої, бо неймовірно кровожерливим здаватися той, хто навіть друзів робитиме ворогами, тільки б битися та вбивати). І діяльність політика також позбавляє дозвілля, тому що, крім самих державних справ (παρ' αὐτό το πολιτεύεσθαι), він перебирає на себе владу (ἡ δυναστεία) та пошану (ἡ τιμή), а може й щастя (ἡ εὐδαιμονία) для самого себе чи для громадян, при тому, що воно відмінне від [власне] політичної діяльності; його-то, зрозуміло, ми й досліджуємо як відмінне [від політичної діяльності]. <...>

Сказане (το λεχθέν) раніше підійде й до даного випадку: що за природою властиво кожному, то для кожного найвище і приносить

найвище задоволення; а значить, людині властиве життя, яке відповідає розуму, коли вже людина – це насамперед розум. Отже, таке життя найщасливіше.

На другому місці – життя, що відповідає будь-якій іншій доброчесності, бо діяльності, що відповідають будь-якій іншій доброчесності, також людські. Дійсно, справедливі та мужні вчинки і все інше, що по доброчесності ми здійснюємо стосовно один одного у ділових стосунках, у скруті, при всіляких діях і пристрастях дотримуючись пристойного кожному; все це явно людські справи. Вважається, однак, що деякі пристрасті бувають у нас від тіла, і доброчесність вдачі значною мірою тісно пов'язана з пристрастями. <...>

Природа людини не самодостатня, щоб [можна було] займатися [тільки] спогляданням, але треба ще, щоб і тіло було здорове, і щоб була їжа та інший догляд (ή θεραπεία). Проте не треба все-таки думати, що той, хто буде щасливий, буде мати потребу в багатьох і великих речах, якщо неможливо бути блаженным без зовнішніх благ. Дійсно, наша самодостатність і те, як ми діємо, не залежить від надлишку, і, не правлячи (ἀρχων) землею й морем, можна здійснювати прекрасні вчинки (πράττειν τα καλά). Навіть поміж людей середніх знайдеться хтось, хто здатний діяти згідно доброчесності. Це можна бачити з усією ясністю: вважається ж бо, що приватні особи (οἱ ἰδιώται) здійснюють добрі вчинки не гірше, але навіть краще за вельмож (οἱ δυνούστῃς). І досить мати стільки благ [скільки в середньої людини], бо щасливим буде життя у зайнятого діяльністю згідно доброчесності. <...>

Хто діє згідно розуму (ὁ κατὰ νοῦν ενεργῶν) і шанує розум, той і є, здається, найкращий і найлюбезніший богам. Бо якщо боги, як вважається, приділяють якусь увагу людським справам, то було б цілком зрозуміло, якби боги насолоджувалися найкращим і найбільше з ними спорідненим (а це, очевидно, розум), і якби віддавали добром тим людям, хто найбільше його любить і поцінує, за те, що вони уважні до люб'язного богам і чинять правильно і прекрасно. Немає сумніву, що все це насамперед є в мудреця. А значить, він найлюбезніший богам. Він же, очевидно, і найщасливіший, так що й у цьому значенні мудрець є найбільш щасливим. <...>

Виявляється, що хоча сила [міркувань] може захопити та спонукати достойних поміж юнаків, а вдача благородна і воїстину (ὡς ἀληθῶς) прекраснлюбива (φίλοκαλόν) може примусити надихатися доброчесністю, схилити до етичної досконалості

(ή καλοκαγαθία) більшість із людей вона не здатна. Адже більшості людей за природою властиво підкорятися не почуттю сорому, а страху і утримуватися від поганого не тому, що це ганебно, але побоюючись помсти. Живучи пристрасно, вони, звичайно, шукають властивих їм задовольень і того, що їх обіцяє, а уникають протилежних їм страждань, але про прекрасне і про те, що в дійсності приносить задоволення, вони не мають жодної уяви, ніколи його не відчували.

Яке ж міркування могло б змінити таких людей? Адже неможливо чи принаймні непросто за допомогою міркування здійснити зміни в тому, що здавна вкоренилося у їх характерах. Так що, мабуть, треба бути задоволеними, якщо, маючи в своєму розпорядженні все, завдяки чому, на нашу думку, стають добрими, ми змогли отримати децицію доброчесності.

Одні думають, що чеснотливими бувають від природи, інші – що від звички, треті – що від навчання. Отже, ясно, що наявність природного від нас не залежить, але дається внаслідок деяких божественних причин по-справжньому удачливим.

Розмірковування ж і навчання, мабуть, впливають не на всіх, а треба, щоб душа слухача завдяки звичкам заздалегідь була підготовлена правильно насолоджуватися та ненавидіти, подібно до обробленої землі, готової зростити сім'я. Адже хто живе по пристрасі, мабуть, і слухати не буде умовиводів, які відвертають [його від пристрасі], а якщо й буде, не зрозуміє; як же при такому складі можна переконати? І взагалі, пристрась, здається, поступається не розсуду, а насильству.

Отже, треба, щоб уже заздалегідь була в наявності вдача, яка б відповідала доброчесності, любила прекрасне і відкидала ганебне.

Замолоду отримати вірну настанову в доброчесності важко, якщо не бути вихованим відповідними законами; адже жити розсудливо і стримано більшості не приносить задоволення, і особливо молодим. Саме тому законом повинні встановлюватися виховання й поведінка молодих (та ελιτηδεύματα), оскільки близько знайоме (συνήθη) не заподіюватиме страждань.

Проте не досить, очевидно, в молодості отримати вірне виховання й догляд; навпаки, оскільки, вже й змужнівши, слід займатися подібними речами і привчатися до них, остільки ми потребуватимемо законів, які стосуються цих речей і взагалі охоплюють усе життя. Адже більшість із людей слухняні, радше, примусу, ніж розсуду, а покаранню – радше, ніж прекрасному.

Недаремно деякі впевнені¹⁹, що законодавцям потрібно закликати і примушувати до доброчесності в ім'я прекрасного, у надії на те, що прислухаються ті, які завдяки звичці вже наближені до добра, а на неслухняних і людей, гірших за природою (*αφροεστέροί*), накладати покарання й штрафи; невинуватих же взагалі виганяти геть, бо Добра людина, яка співвідносить своє життя з етичною красою, буде коритися розсуду, а погана у прагненні до задоволення приборкується стражданням, немов худоба ярмом. Тому й кажуть, що страждання ці повинні бути такими, які найбільше протидіють улюбленим задоволенням.

Якщо ж таким чином, як було сказано, чеснотливий має бути вірно (*καλούς*) вихованим і навченим, і якщо в такому випадку він має провести життя в добрих заняттях і ні самохітно, ні несамохітно не здійснювати поганих вчинків, то це буває в тих, хто за способом життя так чи інакше підкоряється розуму і правильному порядку (*κατά τίναν νοῦν καὶ τόξιν ὀρθήν*), володіючи при цьому силою (*ἢ ἰσχύς*). Але розпорядження батька не є ні застосуванням сили (*το ἰσχυρόν*), ні примусом (*το ἀναγκάϊον*), а значить, і взагалі не є таким [наказ] однієї людини, якщо це не цар чи хтось у цьому роді²⁰. Закон (*ὁ νόμος*) же має примусову силу (*ἀναγκαστική δύναμις*), оскільки є установленням (*ὁ λόγος*), заснованим так чи інакше на розсудливості й розумі. І якщо людей, які протидіють нашим поривам, ми ненавидимо, навіть якщо вони чинять вірно, то закон, встановлюючи добре (*το εὐαίκεές*), ненависним не буває.

Тільки в державі лакедемонян, [і, можливо], в небагатих інших, законодавець (*δ νομοθέτης*), здається, потурбувався про виховання й поведінку, а в більшості полісів такі речі залишаються поза увагою і кожний живе, як бажає, на зразок кіклопа, «чинячи суд над дітьми і дружиною»²¹.

Тому найкращим є поява суспільної уваги до таких речей, причому правильної.

Але якщо суспільна увага [до виховання] відсутня, тоді, очевидно, кожному належить сприяти своїм дітям і друзям у досягненні доброчесності [і могли це здійснювати] чи принаймні свідомо обирати це. До цього ж, як може здатися, найбільше здатен той, хто,

¹⁹ Зазвичай коментатори посилаються тут на *Plato. Legg. 722d*. (Платон. Закони.)

²⁰ Тобто морально досконала людина.

²¹ Нот. Od. IX. 114–115; пор. ілюстрацію цією цитатою з Гомера до полісного стану давньогрецького суспільства в: *Arist. Pol. 1252b22*. (Арістотель. Політика.)

як впливає зі сказаного, навчився створювати закони (νομοθετικός γενόμενος). Адже ясно, що суспільна увага [до виховання] виникає завдяки законам, причому добра увага – завдяки доброчесним законам. Писані це закони чи неписані, одна людина чи багато людей (οἱ πολλοί) будуть завдяки їм (δι' αὐτῶν) виховані, навряд чи матиме значення, так само як не має це значення в музиці, гімнастиці чи в інших заняттях.

Дійсно, подібно до того, як у державах має силу законне (τόι νόμια) й звичаєве (τάθη), так і в сім'ях (εν οἰκίαις) силу мають батьківські судження і звичаї (οἱ πατρικοί λόγοι και τα ἔθη), в особливості – через спорідненість з ним і через його благодіяння: адже вони [тобто інші члени сім'ї] з самого початку люблять його і від природи йому слухняні.

Крім того, і виховання (ἡ παιδεία) кожного по окремоті відрізняється від виховання суспільного, подібно до лікарської справи: за загальним-бо правилом, при гарячці потрібні спокій і голодування, а комусь, можливо, й не потрібні, і кулачний боєць не всіх, напевно, навчає одному й тому ж прийому боротьби.

Здавалося б, отже, що приватна увага (ιδίαις της επιμελείας) в кожному окремому випадку забезпечує більшу точність, бо кожний тоді отримає те, що йому більше підходить. Але й про одну особу лікар і вчитель гімнастики і всякий інший міг би піклуватися найкраще, знаючи загальні правила: що годиться для всіх, а що саме для цих (науки ж бо мають справу із загальним, як це впливає і з їхніх назв). Разом з тим ніщо, мабуть, не заважає правильно осмислити щось одне тому, хто хоча й не володіє науковими знаннями, але завдяки досвіду точно розрізняє, що відбувається в кожному окремому випадку; так, деякі вважаються найкращими лікарями для себе самих, хоча й нічим не здатні допомогти іншому. І все ж тому, хто хоче стати майстром і теоретиком (θεωρητικός), – тому, очевидно, слід вдаватися до загального правила і, наскільки можливо, з ним ознайомитися. Адже сказано, що науки мають справу із загальним.

Можливо, і тому, хто бажає за допомогою навчання (δι' ἐπιμελείας) робити людей – багатьох чи небагатьох – кращими, слід постаратися навчитися створювати закони, якщо тільки завдяки законам ми зможемо стати чеснотливими. Звичайно, не всякий здатен правильно настановити першого-ліпшого йому запропонованого, а якщо хто й здатен, то це знавець, так само як у лікарській науці і в інших справах, в яких потрібні якась увага та розсудливість.

А тому чи не слід тепер ретельно розглянути, від чого і як можна навчитися створювати закони (νομοθετικός)? Можливо, як і в інших випадках, учитися слід у державних мужів (παρά των πολιτικών)? Ми ж бо сказали, що законодавча наука – частина державної. Чи з державною наукою справи виявляються не такими, як з іншими науками та уміннями (ή δύναμις)? Адже в інших випадках, як виявляється, одні й ті ж люди і передають свої уміння, і виявляють їх самі в своїй діяльності, як, скажімо, лікарі та художники; навчати ж державним справам (та поліτικό:) беруться софісти (οἱ σοφισταί), але жоден з них не діє [в цій області]; а діють тут ті, що займаються державними справами (οἱ πολιτευόμενοι), однак вони, здається, діють так завдяки певному вмінню і керуються радше досвідом (ή εμπειρία), аніж здатністю мислити (ή διάνοια). Адже не видно, ні щоб вони писали, ні щоб виголошували промови про такі речі (хоч, може, це було б краще, ніж промови в суді і в народних зборах), ні, нарешті, щоб вони зробили державними діячами (οἱ πολιτικοί) своїх синів чи когось із друзів. А було б розумно, якби вони це могли [зробити], бо вони не могли б ні залишити своїм державам, ні свідомо обрати для самих себе і для найближчих друзів щось важливіше, ніж такі вміння. Але не мало, здається, і досвід додає до вміння, інакше не ставали б державними діячами завдяки близькому знайомству з політикою. Ось чому тим, хто тягнеться до знання політики, потрібен, очевидно, ще й досвід.

А хто з софістів обіцяє навчити [мистецтву управляти державою], той виявляється дуже далеким від того, щоб це зробити. Софісти ж бо взагалі не знають ні що таке (ποιόν τι), ні до чого має відношення (περί ποῦα) політика, інакше вони б не ставили її в один ряд з риторикою чи нижче за неї і не думали б, що легко дати законодавство, зібравши закони, які користуються доброю славою. Проте, що можна вибрати найкращі закони, вони кажуть так, неначе вибір не залежить від розуміння, а уміння судити правильно не має величезної важливості при виборі, так само як у музиці. Дійсно, у кожній справі досвідчені правильно судять про те, що зроблено (τά έργα), і роздумують, за допомогою чого й як виконується [робота] і що до чого підходить. Що ж до недосвідчених, то вони мають бути задоволені, якщо від них не сховається, добре зроблена робота (το έργον) чи погано, як, скажімо, у живопису.

Закони (οἱ νόμοι), тим часом, схожі на витвори (τά έργα) державного мистецтва (ή πολιτική); як же тоді по них навчитися створювати закони або судити, які найкращі? Ми ж бо бачимо, що й лікарями

стають не через вивчення підручників. Хоча автори цих підручників і намагаються не тільки назвати лікування (*τα θεραπεύματα*), але й указати, заздалегідь розібравши склади людей, як можна зцілити і як треба лікувати кожного хворого окремо; і для досвідчених ці підручники вважаються підмогою, а для тих, що не володіють науковими знаннями, вони марні (*αχρεία*). А коли так, то, можливо, і зібрання законів та описання державних устроїв будуть корисними тільки тим, хто здатен осмислити їх теоретично (*θεώρησαι*) і розсудити (*κρίναι*), що в них добре (*καλώς*) а що навпаки, і яким державам які закони підходять. Тим же, хто перегляне такі [зібрання], не маючи відповідного складу, тим не буде дано правильно судити про ці речі, хіба тільки цілком випадково (*αἰτόματον*), однак вони, можливо, більше розумітимуть у таких питаннях.

ПОЛІТИКА²²

Душа людини складається з двох частин. Одна з них наділена розумом від природи, а друга – ні, проте підкоряється йому (розуму). За нашим твердженням, людина взагалі вважається гарною залежно від володіння чеснотами обох цих частин. Кожен, хто згодний з нашим розподілом душевних здібностей, вочевидь визнає, в якій з обох частин душі треба шукати кінцеву мету (до чого прагне людина). Адже завжди гірше існує заради кращого. Цю засаду видно і в тому, що зроблено руками людськими, і в тому, що створено природою. Скрізь-бо кращим буде те, що наділене розумом.

А розум, за прийнятим нами поділом, буває двояким: діяльний і споглядальний. Мабуть, що й та частина душі (яка не обдарована розумом, але здатна йти слідом за ним) повинна ділитися на дві частини, діяльність і цієї другої частини душі, скажімо так, відповідно співвідноситься з діяльністю першої частини (тобто обдарованої розумом). І ті, хто здатен взагалі володіти обома частинами душі, повинні віддавати перевагу діяльності тієї частини, яка краща за своєю природою. Адже кожен завжди віддає найбільшу перевагу тому, досягнення чого є найвищою метою.

Потім: все людське життя розпадається на заняття й дозвілля, на війну і мир, а вся діяльність людини спрямована почасти

²² Арістотель. Політика / Арістотель ; пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К. : Основи, 2000. – 239 с.

на необхідне й корисне, почасти – на прекрасне заняття. Перевага тут повинна віддаватися так само, як і при вказаних частинах душі та обумовленій ними діяльності: можна віддати перевагу війні заради миру, заняттям – заради дозвілля, необхідному й корисному – заради прекрасного.

Усе це повинен брати до уваги політичний діяч, його законодавча робота мусить узгоджуватися і з частинами душі, і з обумовленою ними діяльністю, навіть більше: вона повинна мати на увазі здійснення вищої мети. Достеменно таким чином законодавець мусить діяти і при встановленні відповідного способу життя й розпорядку відповідних занять. Треба, щоб громадяни мали можливість займатися своїми справами і (у випадку необхідності) вести війну, але, що бажаніше, насолоджуватися миром і (правильно) користуватися дозвіллям, чинити все необхідне й корисне, а ще більше – все прекрасне. І тому, маючи на увазі цю мету, треба запровадити й відповідне виховання для дитячої та інших вікових груп, що мають у цьому потребу. <...>

Отож законодавець мусить докладати зусиль переважно для того, аби його закони, що стосуються і військової справи, і всього іншого, мали на увазі забезпечити громадянам дозвілля (необхідне для державної діяльності) і мир. Адже більшість держав, що звертають увагу на військову підготовку, тримаються, поки ведуть війни, і гинуть, як тільки досягнуть панування. Подібно до криці, вони втрачають свій гарт під час миру. А винен у цьому буває законодавець, що не виховав у громадян уміння користуватися своїм дозвіллям.

Оскільки для людей кінцева мета і в їхній державній діяльності, і в приватному житті виявляється однаковою і оскільки звичайно одне й те саме призначення буває і в найкращій людини, і в найкращого державного устрою, то зрозуміло, що (в державі) мусять бути в наявності чесноти, що сприяють досягненню дозвілля (необхідного для політичної діяльності). Кінцевою ж метою війни, як ми вказували неодноразово, є мир, а метою роботи – дозвілля.

З-поміж чеснот до дозвілля й користування щастям ведуть не тільки ті, що у своєму кінцевому підсумку мають на меті надати це дозвілля, але й ті, кінцевий підсумок яких полягає в роботі. Адже для того, щоб мати можливість насолоджуватися дозвіллям, треба володіти багатьма предметами першої необхідності. Тому в державі громадянам належить бути і поміркованими (у своїх вимогах), і мужніми, й терплячими. Як у тому прислів'ї: «Дозвілля – не для рабів».

А ті, хто не вміє дивитися сміливо у вічі небезпеки, стають рабами своїх нападників.

Отже, трудове життя вимагає мужності й терплячості, а життєві зручності потрібні для занять філософією; поміркованість і справедливість повинні виявлятися в обох випадках, але переважно вони необхідні для мирного життя й дозвілля. Адже війна сама по собі примушує бути справедливим і поміркованим; насолода ж добробутом, супроводжувана миром, і дозвілля скорше сприяють розвиткові в людей зарозумілості.

Отже, ті, чия діяльність виявляється у найкращих вчинках, хто насолоджується усім тим, що вважається щастям, повинні мати неабияке почуття справедливості та скромності; це стосується й тих людей, котрі, за висловом поетів, мешкають на острові блаженних. Таким людям, мабуть, тим більшою мірою будуть необхідні розвинуті любов до мудрості, поміркованість і справедливість, чим спокійніше у них життя та більші блага, якими вони користуються. Тому, очевидно, й держава, яка прагне до щастя й чеснотливості, повинна мати вказані чесноти. <...>

Яким чином і за допомогою яких засобів можна домогтися користування благами – ось це й треба розглянути.

Вже раніше ми визначили, що для цієї мети потрібні природні нахили, звичаї та розум. Якими повинні бути люди за своєю природою – визначено вище. Залишається, отже, розглянути, чи варто починати виховання з розсудку, чи з прищеплення звичок. І те, й те виховання повинні якнайкраще узгоджуватися між собою, оскільки не виключено, що розум, визначаючи найкращу мету, припуститься помилки, і те саме може статися з прищепленням звичок.

Тут насамперед зрозуміло, що в даному випадку, як і в решті, початок дається народженням і що мета (цього народження), своєю чергою, є початком іншої мети. Для нас (людей) розум і свідомість – мета, до чого прагне природний розвиток людини; тому ми й повинні народження людини та прищеплення їй звичок узгоджувати з цією метою.

Далі: подібно до того, як душа й тіло – два, первні, що становлять природу людини, достеменно так ми розрізняємо в душі дві частини: частину, що не має розуму, й частину, обдаровану розумом; і ці частини, своєю чергою, мають дві властивості, з яких одна – бажання, а друга – свідомість. І подібно до того, як виникненню тіла передують виникнення душі, так і частина душі, що не має розуму, утворюється

раніше обдарованої розумом частини. І це зрозуміло на прикладах: стан збудження, вольові прагнення, а також вияви пристрастей при-таманні навіть новонародженим дітям, тим часом, як розсудливість і мисленнєві здібності, природно, у них з'являються тільки з віком. Тому-то й турбота про тіло має передувати турботі про душу, а потім, після тіла, слід потурбуватися про виховання нахилів, з тим щоб виховання їх служило вихованню розуму, а виховання тіла – вихованню душі.

Оскільки законодавець від самого початку повинен дбати про те, щоб фізичні сили вихованців досягли найвищої досконалості, то передусім йому належить потурбуватися про шлюб і про риси, які мусять мати особи, що вступають до шлюбу. Законодавець при цьому повинен мати на увазі самих наречених, а також їхній вік: наречені повинні підходити одне одному за віком, і їхня снага має бути однаково спроможною, а то вийде так, що чоловік у змозі породжувати дітей, а дружина не може вже народжувати, або навпаки: дружина спроможна народжувати, а чоловік не має снаги. Таке становище викликає взаємні докори і чвари.

Потім: законодавець мусить брати до уваги той час, коли діти мають заступати батьків, і не допускати надто великої різниці в роках між батьком і дітьми; інакше, з одного боку, почуття вдячності від дітей до своїх батьків утратить практичний сенс, а з другого – батьки не зможуть стати своїм дітям у пригоді. Але й не слід допускати, аби батьки й діти за віком були дуже близькі між собою: ця вікова близькість викликає неабиякі складнощі, бо, з одного боку, в такому випадку діти, майже ровесники своїх батьків, ставляться до останніх з меншою пошаною, а з другого боку – і в домашньому спілкуванні часто виникає багато приводів до сварок. Нарешті, повертаючись до нашого вихідного погляду, законодавець постійно повинен пам'ятати про те, щоб фізичні дані народжених дітей відповідали його (законодавця) намірам.

Майже усього цього можна досягти, коли зважити на таку обставину: крайня межа статевої снаги у чоловіків сягає сімдесяти років їхнього життя, у жінок – п'ятдесяти; тому статеве співжиття повинне від самого початку відповідати вказаним межам. <...>

Найкраще годилося б дівчатам брати шлюб у 18-річному віці, а чоловікам у 37-річному або й трохи раніше. При взятті шлюбу в цьому віці фізичні сили подружжя будуть у розквіті, і такий розрахунок дуже добре збігатиметься для подружжя з тим віком, коли їхня статева спроможність припиняється. А ще й час, коли діти

вступлять у самостійне життя, якраз припаде на ту пору, – діти будуть у періоді свого розквіту, з умовою, звичайно, що шлюб виявиться плідним. Тим часом, як батьки, наблизившись до 70-річного віку, підупадають на сили.

Отже, про час укладання шлюбу вже сказано. Що ж до найбільш підходящої для цього пори, то, як показує досвід (і ми можемо це визнати), зима – найкращий час для вступу в шлюб. <...>

Встановивши початковий вік для чоловіка й жінки, від якого вони можуть брати шлюб, треба визначити і той крайній вік, до якого їм годиться виконувати в інтересах держави їхні подружні обов'язки. Адже діти старих батьків, як і діти надто молодих, з'являються на світ недосконалими і у фізичному, і в інтелектуальному відношенні, причому (діти) батьків-перестарків – слабкими. Тому (краще за все визначити цю крайню межу), узгоджуючи з інтелектуальним розквітом здібностей людини. Ця пора у більшості людей, як кажуть декотрі поети, що вимірюють людське життя «седмицями», збігається з п'ятдесятирічним віком.

Таким чином, хто переступив цей вік на чотири-п'ять років, той повинен відмовитися від народжування дітей. І видається, можна продовжувати співжиття лише в інтересах свого здоров'я чи з якоїсь іншої подібної причини. Стосовно ж побічних зв'язків чоловіка або дружини, то такі зв'язки ніде не вважаються пристойними, поки існує те, що називається законним шлюбом. І якщо буде викрито когось у злочинному зв'язку впродовж часу, коли можна народжувати дітей, то винуватець має відповідати за це як громадянин, відповідно до існуючого положення.

Коли ж діти з'явилися на світ, то дуже важливо поміркувати над тим, які харчі потрібні для зміцнення їхніх фізичних сил. Спостереження за тваринами і тими племенами, які ставлять своєю головною турботою розвиток у собі войовничої вдачі, свідчать, що годування молоком зміцнює фізичні сили дітей, і що вина, яке спричиняє захворювання, треба (під час годування дітей) уникати взагалі.

А ще в такому юному віці корисно розвивати рухливість. Аби уникнути пошкоджень тіла, тепер деякі племена користуються механічними пристроями, що запобігають різним вивихам у дітей. Корисно також ще від юних літ привчати дітей до холоду: це чудовий засіб і для здоров'я, і для гарту у військових справах. Тому-то в багатьох варварських племен існує звичай купати

немовлят у холодній воді, а, наприклад, галли закутують дітей у легкі ковдри.

Взагалі, все, до чого можна привчати дитину, краще робити «від самих пелюшок», але привчати поступово. Та обставина, що в організмі дітей міститься більше тваринного тепла, чудово сприяє привчанню їх до холоду. Ось такі й подібні турботи виникають щодо дітей ще в зовсім ранньому віці.

Далі, в наступну вікову пору, до п'яти років, коли, зрозуміло, не годиться навчати чогось дитину чи обтяжувати її якоюсь роботою, що могла б завадити її зростанню, треба дозволяти їй рухатися стільки, скільки необхідно, аби організм не бездіяв.

З цією метою слід забавляти дитину, відповідно до її віку, різними заняттями, а також іграми, причому ігри мають відповідати гідності вільної людини, не повинні надто втомлювати дитину чи бути зовсім непристойними.

Щодо розповідей і казок, слухати які доцільно в такому віці, то подбаймо про їхній добір; і це обов'язок тих посадових осіб, котрі називаються педономами. Все це немовби готує дитину до наступних занять, тому й ігри дітей мають наслідувати те, чим вони займатимуться згодом усерйоз.

Зовсім безпідставно забороняють деякі законодавці дітям голосні вигукування й плач – і те, й те сприяє їхньому зростанню та певним чином є для них немовби гімнастикою: затримування дихання розвиває силу при роботі, а це буває з дітьми, котрі кричать. Педономи нехай стежать за тим, як діти проводять час, а також за тим, щоб вони якомога менше перебували в оточенні рабів: у цьому віці, тобто від п'яти до семи років, діти повинні виховуватися в домашній обстановці.

Зрозуміло й те, що діти не повинні ні чути, ні бачити нічого з того, що не відповідає гідності вільнонародженої людини.

Та й узагалі законодавець нехай усуне з держави усяке лихослів'я, тому що з поганої звички ляяться розвивається і схильність до вчинення проступків. Особливо не допускаймо лихослів'я в середовищі молоді: треба, щоб вони не говорили самі й не чули від інших чогось подібного. Коли ж усе-таки виявиться, що хтось говорить або робить заборонене, то вільнонароджену людину, але ще не прийняту в сиситії, треба відшмагати, а якщо вона вже старша за віком, – позбавити її громадянських прав, бо такі провини притаманні тільки рабам і несумісні з гідністю вільнонародженої людини.

Отже, оскільки ми забороняємо нікчемні розмови в державі, то, очевидно, не можна допускати в ній виставляння непристойних картин чи сороміцьких вистав. Таким чином, начальники нехай подбають про те, аби жодна картина чи статуя не являли собою показу чогось безсоромного, за винятком хіба тих випадків, коли закон допускає такі непристойні моменти під час святкування культів певних божеств. Складати належні почесні закон, зрештою, дозволяє тільки особам, що досягли певного віку, причому і за себе, і за дітей, і за дружин.

Закон повинен також заборонити юнакам бути присутніми в ролі глядачів на виставах ямбів і комедій до тих пір, поки вони досягнуть віку, коли їм дозволено буде брати участь у сиситіях, сидячи разом з іншими. І вони, далєбі, зможуть бути учасниками цього, і в такому випадку можна сподіватися, що одержане до того часу виховання зробить їх несприйнятливими до шкоди, яка заподіюється від таких видовищ. Тепер ми говоримо про все це побіжно; згодом треба буде підійти до цього питання уважніше й точніше визначити: чи не слід узагалі заборонити (молоді) відвідини театру; коли ж випустити його з уваги, то (подумати), яким чином оминуть суперечливі моменти, що постають перед нами в цьому питанні. Тепер ми згадали про це, оскільки воно уявляється нам необхідним. <...>

Все виховання треба поділити за віковими особливостями на два класи: 1) від семирічного віку до статевої зрілості і 2) від настання статевої зрілості до 21 року. Звичайний поділ вікових груп на сидмиці, можливо, й непоганий, однак і цей поділ треба узгоджувати з природними особливостями. Всяке-бо мистецтво, в тім числі й мистецтво виховання, має на меті заповнити те, чого людині бракує від природи. <...>

Те, що законодавець повинен з особливою увагою ставитись до виховання молоді, – в цьому ніхто не сумнівається, адже в тих державах, де цим нехтують, державному устроєві завдається шкода. Для кожної системи правління необхідна й відповідна система виховання; кожен державний лад має свої відмітні риси, що сприяють його збереженню і визначають його від початку; наприклад: демократичний характер устрою – демократію, олігархічний – олігархію. І завжди кращий зміст обумовлює існування кращого виду устрою.

А ще для застосування всіх (природних) можливостей (людини) в роботі необхідне певне попереднє виховання й набуття

відповідних навичок (до того чи того виду) діяльності. Отже, зрозуміло, що для прищеплення чеснот треба проводити виховну роботу. Оскільки вся держава ставить перед собою одну мету для всіх, то зрозуміло й те, що виховання – загальнодержавна справа, і воно повинне мати загальний характер. І не бути справою якоїсь окремо взятої особи. Тепер же кожен дбає про виховання своїх дітей, навчаючи їх по-своєму, як заманеться. Насправді ж те, що є спільною справою, треба й виконувати спільно. І так само не думаймо, ніби кожен громадянин – сам по собі; навпаки, всі громадяни належать державі, бо кожен із них – (невід’ємна) частинка держави. Турбота ж про кожную частинку, природно, передбачає піклування про ціле, разом узятє.

Тож у цьому розумінні заслуговують на похвалу лакедемонці, котрі докладають неабияких зусиль у справі виховання дітей, і тому воно у них загальнодержавне.

Отже, зрозуміло, що закон повинен визначати характер виховання юнацтва як суспільне явище. Не випускаймо з уваги й того, що являє собою виховання і яким чином його треба здійснювати. Адже нині міркують (з приводу цього питання) по-різному: не всі вважають, що молодь слід навчати в дусі чеснотливості, або ставити перед нею мету – досягнення найвищого блага, або розвивати в неї інтелект і чесноти (тут теж немає однастайності).

Тож, з огляду на різні підходи щодо виховання, не з’ясовано й таке: чи необхідно розвивати в дітей саме практичні нахили в їхній діяльності, чи ті, що повністю пов’язані з чеснотами, чи, нарешті, ті, що ведуть до вищих, абстрактних знань, всі ці погляди мають своїх прихильників. Немає згоди і в тому питанні, що, зрештою, веде до чеснотливості. А що принаймні не всі цінують одну й ту саму чесноту – то, виходить, існують розбіжності й у думках про застосування її на практиці.

Отже, зрозуміло, що з корисних предметів необхідно вивчати ті, в чому існує потреба, але не всі; оскільки одні види діяльності притаманні вільним за походженням особам, інші – невільним, то, мабуть, із перших видів діяльності слід брати ті, що не перетворюють вільної особи на ремісника. До ремісничих занять ми відносимо такі мистецтва й предмети навчання, що роблять фізичні, психічні й інтелектуальні сили вільної людини непридатними для застосування їх у чеснотливих діях. Тому і вважаємо ремісничими такі мистецтва й заняття, якими послаблюються фізичні сили; до них належать поденні роботи, через що інтелект, зайнятий ними, розвивається слабко.

Із числа «вільних» наук вільній людині можна вивчати тільки деякі до певних меж; надмірне ж захоплення ними, з тим щоб опанувати їх якнай докладніше, завдає шкоди.

Адже неабияке значення має і те, заради чого хтось робить або вивчає що-небудь. Бо коли це робиться в особистих інтересах чи в інтересах друзів або чеснотливості, то воно гідне вільної людини, але чинити саме так в інтересах чужих часто означає поведінку, притаманну найманцеві й рабові. Отже, на сьогодні зазначені предмети, як сказано вище, двоякі за характером.

Нині звичайними предметами є чотири: граматика, гімнастика, музика і, як додає дехто, малювання. З них граматика і малювання вивчаються як предмети, що корисні у вжитку і часто мають практичне застосування. Гімнастикою ж займаються тому, що вона сприяє розвиткові мужності. Щодо музики, то можуть виникнути сумніви (стосовно користі її вивчення), адже тепер музикою займаються переважно тільки заради втіхи. Але наші предки помістили музику в число загальноосвітніх предметів тому, що сама природа, як уже неодноразово вказувалося, прагне надати нам можливість не тільки правильно скеровувати нашу діяльність, але й пречудово користуватися нашим дозвіллям. Останнє ж – ми знову наголошуємо – служить основною засадою нашої діяльності.

Коли ж необхідне те й те: і діяльність, і дозвілля – і дозвіллю треба віддавати перевагу перед діяльністю, то виникає питання, яким чином заповнити це дозвілля? Звичайно, не розвагами, бо в такому випадку вони неминуче виявилися б кінцевою метою нашого життя. Оскільки це неможливо, але трудящій людині потрібен відпочинок, то ігри існують задля розслаблення. Усяка діяльність пов'язана з тяжкою працею і напруженням сил. І тому розваги повинні мати своє місце, але при цьому, визначаючи на них час, користуймося ними як ліками, у зручний для цього момент. Адже розслаблення фізичних сил під час ігор заспокоює душу і дає бажаний відпочинок.

Але дозвілля, мабуть, уже в самому собі має і насолоду, й блаженство, і щасливе життя, і все це випадає на долю не зайнятих людей, а тих, хто користується дозвіллям. Адже той, хто робить що-небудь, прагне здобути те, чого йому бракує; щастя ж – кінцева мета, пов'язана не із виснажливою працею, а, на загальну думку, з насолодою. Однак цю насолоду не всі визнають однаковою для всіх; кожен визначає її у відповідності із самим собою

та зі своїми властивостями; найкраща людина воліє, звичайно, найкращу насолоду – ту, яка має найкращі властивості. Звідси зрозуміло, що для вміння користуватися дозвіллям у житті треба дечого навчитися, в чомусь виховатися, і як це виховання, так і це навчання містять у самих собі мету; тим часом те навчання, що характеризується необхідним (чинником) для застосування його в діяльності, має на увазі іншу мету.

Тим-то й наші предки піднесли музику до виховних предметів не як необхідний (певної нагальної потреби у вивченні музики немає) і не як загальнокорисний предмет, на кшталт грамоти, що необхідна і для ведення грошових справ, і для домашнього господарства, і для наукових знань, і для багатьох галузей державної діяльності. І малювання також, мабуть, вивчається тому, що дає користь, аби краще судити про художні твори, так само як гімнастика зміцнює здоров'я і розвиває фізичні сили. (Музика ж нічого подібного не дає). Тому залишається одне: вона служить для заповнення нашого дозвілля і з цією метою, мабуть, і захищена до виховних предметів. Вважається, ніби музика править за інтелектуальну розвагу вільних людей. Тому-то й Гомер у своїй поемі висловився так: «Приємно буває, коли на бенкет запросити співця найкращого». Потім він говорить про тих, хто запрошує «співця», і продовжує: «Він – той, хто дарує всім радість». Ще в одному місці устами Одиссея поет стверджує, що найкраще провести час – це віддатися веселощам: «Гості в оселях сидять, слухаючи з радістю пісень кіфариста».

Отже, зрозуміло, є й таке виховання, яке батьки повинні давати своїм синам не тому, щоб воно було практично корисним для них, а тому, що воно гідне вільної людини і само по собі прекрасне. Чи входить у коло цього виховання один предмет чи їх декілька і які вони, і як їх ставити, – все це ми з'ясуємо згодом. Тепер же, на підставі наших попередніх міркувань, достатньо з'ясовано, що вже й стародавні відносили музику до предметів виховання.

А ще (правильність нашої думки підтверджує таке): дітей треба навчати загальнокорисних предметів не тільки задля користі, яку маємо з цього, – як, приміром, навчання грамоти, – але й тому, що завдяки цьому навчання можна здобути багато інших знань.

Так само і з малюванням: і його вивчають не заради того, щоб не дати себе обманути, купуючи що-небудь або продаючи із домашнього начиння, а тому, що воно розвиває уважність при визначенні тілесної краси. Узагалі, шукати скрізь тільки одну користь

найменше личить людям з високими духовними інтересами і вільним (за походженням).

Зрозуміло й те, що у справі виховання розвиток навичок має передувати розвиткові розуму і фізичне виховання має йти попереду інтелектуального. Звідси випливає, що хлопчиків слід насамперед віддавати в руки вчителів гімнастики й педотрибів: перші приведуть у належний стан їхній організм, а другі скерують відповідним чином їхню гімнастичну вправність.

Тепер грецькі держави, видається, найбільше турбуються про виховання молоді, але майже всі намагаються надати організмові «атлетичного» вигляду, тим самим калічачи фігуру дітей і заважаючи їхньому природному зростанню. Лакедемонці ж уникли цієї помилки, однак постійною і виснажливою працею вони перетворюють дітей немовби на диких звірів, гадаючи, що це зміцнює їхній дух. Однак, як про це часто говорилося, не слід звертати всі свої зусилля на одну мету, не треба тільки її брати до уваги. Адже, коли й прагнути до неї, все одно її не досягнеш; бо ні у племен, ні у тварин ми не бачимо того, щоб хоробрість відмітно вирізняла найдикіших із них; навпаки, вона притаманна скорше левоподібним.

Є багато племен, котрі схильні до вбивства й людодства, наприклад, ахейці й геніохи, що мешкають навколо Понту, та деякі інші, що живуть на материку, в чомусь схожі на ахейців і геніохів, а в чомусь навіть переважають їх. Все це – розбійницькі племена, але у військовій справі вони тямлять мало. А ще нам відомо, що навіть лакедемонці переважали решту греків до тих пір, поки самі займалися важкими вправами, а тепер і в гімнастиці, і у войовничості вони поступаються іншим. Адже лакедемонці відрізнялися від решти не тим, що виховували молодь описаним вище способом, а тим, що гартувалися у війнах проти всіх, хто не мав бойової держави.

Тож звідси випливає, що у вихованні першу роль повинне відігравати прекрасне, а не тваринне. Адже ні вовк, ні якийсь інший звір не піддаватиме себе небезпеці задля прекрасної мети; це справа доблесного мужа. Але ті люди, котрі, виховуючи хоробрість у дітей, надають цьому надмірного значення, випускають з уваги інше необхідне, роблячи з них, імовірно, ремісників. Вони виховують дітей тільки для розв'язання одного із завдань у державі, але, як свідчить досвід, цим самим чинять гірше за інших. Судити ж про все це треба не за минулим досвідом, а за теперішніми справами: тепер у лакедемонців з'явилися суперники по вихованню, тоді як раніше їх не було.

Отже, можна визнати, що (молодь) слід навчати гімнастики; зрозуміло також і те, яким чином має проводитися це навчання. Звичайно до настання статевої зрілості гімнастичні вправи повинні бути нескладними, щоб тіло не спотворювалося у своєму розвитку; а ще треба зовсім уникати посиленого й примусового харчування і не доручати виснажливих робіт. Як доказ (на користь того), що ці заходи можуть уповільнювати розвиток фізичних сил, можна взяти приклад Олімпійських ігор, де серед переможців рідко зустрінеш двох-трьох одних і тих самих осіб, котрі б перемогли спочатку в юнацькому віці, а потім уже дорослими чоловіками. Це пояснюється тим, що юнаки виконували дуже складні вправи і втрачали свою силу.

Досягши ж зрілості, три роки треба віддати на опанування решти предметів виховання, а в наступному віковому періоді доцільно виконувати важкі роботи й споживати необхідну їжу. Ні в якому разі не можна одночасно напружуватися у роботі розумово й фізично, оскільки таке поєднання взаємно шкодить одне одному – напруження фізичних сил перешкоджає розвитку інтелекту, навпаки ж останнього – розвитку тіла. <...>

Зрозуміло, що юнаків слід виховувати не для розваг; коли вчать, то не граються, – навпаки, навчання пов'язане з виснажливою працею. Звичайно, недоцільно хлопчикам і юнакам узагалі проводити власне дозвілля так, як його проводять дорослі люди, адже недосконале не може досягти найвищої мети.

Мабуть, можна було б припустити, що те, чим займаються старанно хлопчики, послужить засобом розваги для них тоді, коли вони визріють і стануть мужами. <...>

Зрозуміло, що навчання музики не повинне бути перешкодою іншим видам діяльності (людини), що воно не повинне перетворювати її (у фізичному відношенні) на ремісника, робити її непридатною для виконання військових і цивільних обов'язків, незалежно від того, чи це буде стосуватися практичного використання, чи теоретичного вивчення надалі. Навчання музики задовольнятиме в тому випадку, коли молоді люди не працюватимуть над нею з метою брати участь згодом у професійних змаганнях, а також коли не вимагати від дітей засвоєння різних викрутасів у музиці, які увійшли тепер до програми музичних змагань, а звідти перейшли і в школи. Музична освіта молоді повинна тішити красою мелодії й ритмом, а не давати тільки насолоду в загальному розумінні, яку здатні відчувати навіть декотрі з тварин і простолюду, а також усі старші люди й діти.

Ціцерон

ПРО ДЕРЖАВУ. ПРО ЗАКОНИ. ПРО ПРИРОДУ БОГІВ ²³

<...> Природа обдарувала людський рід таким великим прагненням чинити добро і такою великою схильністю служити спільному добробуту, що ця сила переважила всі принади насолод і дозвілля.

Однак недостатньо мати [в собі] чесноти, немов якусь науку, якщо не почнеш їх уживати. Бо всяка наука, якщо її не вживати, може триматися на самому пізнанні. Чесноти ж призначені цілком, щоб ними користувалися, а їхнє найважливіше призначення – керувати державою і вершити на ділі, а не на словах усе те, про що дехто лише торочить по своїх закутках. Адже філософи не кажуть нічого такого (маю на увазі тих, які говорять щирю правду й по честі), що не було б створено і potwierджено [людьми], які склали закони для держав. <...>

У висловлюваннях вчених людей мені завжди видається найдивнішим те, що вони, коли море спокійне, відмовляються тримати стерно, бо не навчилися цьому і ніколи не прагнули набути такого уміння. Проте саме вони й оголошують про свій намір стати біля керма, коли розгуляється на морі найсильніша буря. При цьому мають звичку відверто говорити і навіть вихвалитися, що ніколи не вчилися ні будувати, ні захищати державу; не радять навчати цьому й інших, бо гадають, що знання всього цього слід передати ліпше людям не вченим і не мудрим, але досвідченим у цій справі. Та чи зможе хтось у такому разі обійняти своє сприяння державі, коли до цього змусить необхідність? Адже ти [хоч це ніби й просто] не зумієш керувати державою при браку досвіду. І далєбі, як би було правильно, коли б мудрий добровільно не вдавався до занять справами держави. Але у випадку, коли обставини змусять його робити це, він, зрештою, не відмовляється. Тому, гадаю, нехтувати знаннями в державних справах мудрій людині аж ніяк не слід, бо вона повинна оволодіти всім, чого не знає, але що колись таки може знадобитися. <...>

СЦІПІОН: <...> Перекоаний в тому, що, хоч інші і називаються людьми, але люди – лише ті, чий розум удоскоалений знаннями, властивими освіченій людині. Таким чином, відомі слова Платона

²³ Ціцерон Марк Тулій. Про державу. Про закони. Про природу богів / Марк Тулій Ціцерон : пер. з латин. В. Литвинов. – К. : Основи, 1998.

(а можливо, це сказав і хтось інший) видаються мені вельми вдалими. Коли буря винесла його із відкритого моря до берегів невідомої йому країни й викинула на порожній берег, то він, у той час як його супутники були охоплені страхом, не знаючи, куди потрапили, виявив, кажуть, якісь накреслені на піску геометричні фігури. Помітивши їх, він вигукнув, що супутники можуть бути спокійними, оскільки він бачить ознаки присутності людей. Він, очевидно, побачив їх у наявності не посівів, а ознак вченості. Ось чому, Тубероне, мені були завжди до вподоби і вченість, і освічені люди, і твої заняття.

ЛЕЛІЙ: Я, Сціпіоне, не наважуюсь у відповідь на це сказати, що ти, або Філ, або Манілій в такій мірі. <...>

[ЛЕЛІЙ]:...до роду його батька належав наш відомий друг, гідний наслідування.

Рідкісний розум і досвід у справах – таким був Секст Елій.

Адже людиною рідкісного розуму і досвідченим у справах Еній назвав його не тому, що [Секст Елій] шукав того, чого ніколи не міг би знайти, але тому, що він давав відповіді, які позбавляли тих, хто його питає, турбот і скрути. <...>

Однак цей самий муж (якого я довго й охоче слухав) говорив, що відомий Зет у Пакувія ставився до вченості надто вороже. Йому більше був до вподоби Неоптолем у Енія, який говорив, що «філософувати він хоче, але не дуже багато. Бо це йому взагалі не подобається». Тож хоч учення греків так подобаються вам, існують і інші, простіші й доступніші всім, і ми можемо вживати їх або в своєму приватному житті, або з користю для держави. А ваші науки, якщо вони чогось і варті, то лише з того погляду, що вони дещо загострюють і немовби відточують розум юнаків, аби їм було легше вивчати важливіші питання.

ТУБЕРОН: Не заперечую, Лелію, однак хотів би знати, що ти вважаєш важливішим.

ЛЕЛІЙ: Скажу про це, клянуся Гераклом, і ти, певно, мною погордуєш, оскільки саме ти запитав Сціпіона про ці небесні з'яви. Я ж вважав би, що більше слід вивчати те, що, як нам здається, перебуває перед нашими очима. І справді, чому онук Луція Павла, що народився у вельми знатній родині і в нашій вельми славній державі (в присутності цього ось свого дядька), питає, яким чином було видно два сонця, але не питає, чому в одній державі існує два сенати і, можна сказати, два народи? Бо, як ви бачите, смерть Тіберія Гракха (і ще раніше його вчинки як трибуна) розділили єдиний народ на дві частини. А огудники й задрісники Сціпіона після того, як цьому поклали початок

Публій Крас і Аній Клавдій (навіть після їхньої смерті), підтримують в однієї частини сенату незгоду з нами, причому цим керують Метел і Публій Муцій. А цій ось людині, яка одна спроможна все залагодити, вони, піднявши союзників і латинян, порушивши союзні договори, не дозволяють надавати державі допомогу; тоді як бунтівні тріумвіри з дня в день задумують перевороти, а чесні мужі перебувають в сум'ятті через небезпечні події. Тому якщо ви, юнаки, послухаєте мене, то не станете боятися другого сонця. Бо воно або не може існувати, або, коли навіть існує (якщо вже його бачили), то хай лиш не буде шкідливим для людей. Ми не в змозі пізнати це, якщо навіть набудемо найбільших знань. Та й завдяки цим знанням не зможемо стати ні кращими, ні щасливішими. Але те, щоб у нас були один сенат і єдиний народ, можна зробити. І дуже прикро, що цього нема. А що цього і справді нема, знаємо; і розуміємо, що, досягнувши єдності, зможемо жити краще і щасливіше.

МУЦІЙ: Що ж ми, на твою думку, Лелію, повинні вивчити, щоб могли робити саме те, чого від нас вимагаєш?

ЛЕЛІЙ: Такі науки, які можуть зробити нас корисними державі. Бо це, на мою думку, найславніше завдання мудрості і найвеличнійший вияв доблесті та її обов'язок. <...>

СЦІПІОН: Далєбі, не могу не сказати, що я ні до яких інших розмірковувань не вдаюся так ревно й охоче, як саме до цих, про які ти, Лелію, говориш. І тому, коли я бачу, що всякий видатний майстер своєї справи спрямовує всі свої думки, помисли і турботи лише на те, щоб краще оволодіти саме нею, то, позаяк мої батьки і предки лишили мені одне це заняття – турботи про державу й управління, чи не доведеться мені визнати, що я менш діяльний, ніж будь-який майстер, якщо до найбільшого мистецтва докладаю менше праці, ніж та праця, яку майстри докладають до найменших мистецтв? Але я не задоволений творами з цього питання, які нам полишили найвидатніші і наймудріші люди Греції, і не наважуюсь ставити свої погляди вище їхніх поглядів. Тому прошу вас слухати мене як людину, якій не зовсім чуже вчення греків і яка не надає їм переваги над нашими у цьому питанні. Я один з тих, що носять тогу, який одержав завдяки турботам батька вельми широку освіту і вже в молодості запалився бажанням до навчання, але вигострив свій розум набагато більше завдяки своїй діяльності та настановам, які одержав удома, ніж завдяки наукам. <...>

[Філософи] ...чий розум вивищився ще більше і зміг вигадати дещо гідне дарунку богів, як я вже говорив. Тому хай будуть для нас

ті, хто розмірковує про правила життя, великими людьми (якими вони є насправді). Хай будуть вченими, будуть наставниками істини й доброчесності. Тільки хай істина та доброчесність не зустрічають зневаги до себе – незалежно від того, чи вигадані вони мужами, добре обізнаними з різними видами державного устрою, а чи вивчалися ними на дозвіллі і за творами (як це бувало). Мова йде про громадянськість і влаштування життя народів, яке викликає (і вельми часто вже й викликало) в чесних серцях появу, так би мовити, незвичної і богами вселеної доброчесності. Але якщо хтось до тих здібностей свого розуму, які одержав від природи і завдяки громадянським ухвалям, визнає за потрібне додати освіту і більш широкі знання, як учинили ті, хто займається обговоренням цих ось книг, то хай не знайдеться людини, яка не надала б перевагу таким людям перед іншими. Та й справді, що може бути більш славним, ніж поєднання великих справ і досвіду з вивченням цих наук і пізнанням їх? <...> Звідси випливає: хто забажав і домогся того й іншого, тобто пізнати і настанови предків, і філософські вчення, той, гадаю, досягнув усього, що приносить славу. Але якщо треба обрати один із двох шляхів до мудрості, то (навіть якщо спокійний спосіб життя, що протікає в найблагородніших заняттях та науках, комусь і видається більш щасливим) все ж таки життя громадянина більшої хвали гідне і, безумовно, більш славне, коли за нього підносять видатних мужів. <...>

[Що обидва шляхи] були мудрістю, однак різниця між ними полягала в тому, що одні люди виховували природні начала настановами й науками, а інші – установленнями й законами. Але одна [наша] держава дала більше число якщо і не таких мудрих мужів (оскільки [філософи] витлумачують цю назву дуже обмежувально), то, без сумніву, людей, гідних найвищої хвали, бо вони шанували повчання та відкриття мудреців. І якщо ми в кожній з таких держав знайдемо хоча б одного такого мужа, то яким виявиться тоді великим число видатних мужів! І це незалежно від того, скільки існує й існувало держав, гідних похвали, оскільки потрібна найбільша і неперевершена в природі мудрість, щоб створити державу, яка може бути довговічною. <...>

Вельми вчені мужи визнали за потрібне виходити з поняття закону. І в вони, прецінь, мають рацію, – за умови, що закон (як вони ж і визначають його) закладений у природі найвищим розумом, який велить нам чинити те, що слід чинити, і забороняє протилежне. Цей же розум, коли він зміцнів у думках людини та вдосконалився, і є законом, сенс якого в тому, що він велить чинити правильно,

а коїти злочини забороняє. Вважають, що звідси і грецька назва [«номос», оскільки закон «виділяє»] кожному те, що йому належить, а наша [назва “lex” на мою думку, походить] від слова “legere” [вибирати]. Бо якщо греки вкладають у поняття закону сенс справедливості, то ми вкладаємо сенс вибору. Але закону все ж таки властиво і те, й інше. Якщо ці міркування правильні (а як на мене, я схильний думати, що в цілому це правильно), то виникнення права слід виводити із поняття закону. Бо закон є силою природи. Він – розум і свідомість мудрої людини. Він – мірило права і безправ’я. Але оскільки вся наша мова ґрунтується на уявленнях народу, то нам час від часу доведеться говорити так, як говорить народ, і називати законом (як це робить простолюд) ті положення, які в писаному вигляді визначають те, що вважають за потрібне: або заохочуючи, або забороняючи. Виходьмо ж при обґрунтуванні права з того найвищого закону, який (бувши спільним для всіх віків) виник раніше, ніж будь-який писаний закон, точніше, раніше, ніж будь-яка держава узагалі була заснована. <...>

Але що є в людині, та й на всьому небі і на землі більш божественним, ніж розум? Коли цей розум досягне зрілості і досконалості, то його справедливо називають мудрістю. І оскільки краще за розум нема нічого (і він притаманний як людині, так і божеству), то перший зв’язок між людиною і божеством – у розумі. Але якщо спільним для людини і божества є розум, то цей розум повинен мислити правильно. А оскільки розум є законом, то ми, люди, повинні вважатися зв’язаними з богами також і законом. Далі, між ким існує спільність у вигляді закону – існує спільність і у вигляді права. А ті, у кого закон та право спільні, повинні вважатися приналежними до однієї і тієї ж громади. Навіть більше, якщо вони слухаються одних і тих же імперію та влади, то вони ще вищою мірою слухаються небесного розпорядку, божественної думки і владного божества. Тому весь цей світ треба розглядати вже як єдину громаду богів і людей. <...>

Людині природа не лише дарувала швидкий розум, але й дала відчуття, подібні до супутників і вісників; розтлумачила їй численні темні і такі, що недостатньо [склалися], уявлення, мовби підвалини для знань. Природа надала їй зовнішнього вигляду такого, що пасує і цілком відповідає людському розуму. Бо вона, змусивши всі інші живі істоти нахилитися до землі, щоб приймати їжу, єдину лише людину підняла і спонукала її дивитися на небо, немов на рідне для неї місце і її попередню оселю. Крім того, вона надала особистого вигляду її обличчю, відобразивши на ньому сокровенні риси її вдачі. <...>

Матір'ю всіх благ стає мудрість, від любові до якої і походить грецьке слово «філософія» [любо-мудрість], а філософія – найдоброчинніший, найщедріший, найкращий дар безсмертних богів людині. Адже це лише вона навчила нас як усіх інших справ, так і найважчого – пізнати самих себе. СENS і значення цієї настанови такі великі, що філософію вважали висловленням не людини, а дельфійського бога.

Адже всякий, хто пізнає себе, передусім відчує, що володіє якоюсь божественною якістю, і вважатиме свій розум, притаманний йому, немовби священним виявом. І ця людина завжди буде чинити та обмірковувати лише гідне такого великого дару богів і, збагнувши та випробувавши себе, зрозуміє, як її обдарувала природа на початку життя і якими засобами вона володіє для придбання і досягнення мудрості. Бо на самому початку вона своєю душею та розумом одержала про все лише невиразні уявлення. Розтлумачивши їх собі, людина, керована мудрістю, зрозуміє, що стане чесним мужем і (саме з цієї причини) щасливою.

Коли душа, пізнавши й сприйнявши чесноти, відмовиться від своєї покірності і потурання тілу, притлумить у собі прагнення до насолоди як якийсь ганебний недуг; позбудеться всякого страху смерті та болю; поєднається завдяки взаємній прихильності зі своїми близькими, об'єднаними природою; поставить собі за обов'язок шанувати богів і дотримуватись релігії у всій її чистоті й вигострить зіркість як очей, так і розуму до здатності вибирати блага, проти-лежні якості відкидати (ця чеснота була названа передбаченням, від слова «передбачати»), то чи буде тоді можливо назвати або уявити собі більш щасливий стан?

І коли цей муж огляне небо, землю, моря і всю природу, коли побачить, із чого все це виникло, до чого повернеться і коли та як загине, що в цьому всьому смертне і тлінне, а що божественне й вічне, коли він сприйме, так би мовити, існування самого божества, яке править і царює над усім, а себе самого визнає не мешканцем якогось обмеженого місця, оточеного людськими мурами, а громадянином усього світу, мовби єдиного града, тоді (безсмертні боги!) яким уявить себе серед цієї розкоші, при спогляданні і пізнанні природи! <...> Як буде він погорджувати, як зверхньо буде дивитися, як відкидатиме все, що натовп називає найціннішим! І все той муж захистить, ніби ого-рожею, своєю спроможністю розмірковувати, вмінням відрізнати правдиве від неправдивого і, так би мовити, мистецтвом розуміти, що з чого випливає і що чому протилежне. А коли він відчує себе народженим для суспільства громадян, тоді вважатиме за потрібне

вдаватись не лише до докладного розгляду питань, але й до безперервної мови (що ллється вільно), аби за її посередництвом правити народами, встановлювати закони, ганити нерозумних людей, захищати чесних, вихваляти великих мужів, звертатися до співгромадян з переконливими правилами, що хиляться до блага і слави, бути спроможними спонукати людей до чесноти, відвертати їх від ганебної поведінки, тішити принижених, а діяння та наміри хоробрих і мудрих людей, поряд із засудженням ганебних, нерозумних вчинків людей, робити пам'ятними назавжди. Настільки численні й такі великі якості, які може побачити в людині всякий, хто захоче пізнати самого себе. Їхня мати і вихователька – мудрість. <...>

Звідки те, що найвище за все, – я маю на увазі розум (ratio), або, якщо ласка, в багатьох словах – ум (mens), розважливість (consilium), мислення (cogitatio), розсудливість (prudentia)? Невже все інше світ матиме, а цього одного, найголовнішого, не буде?

Але ж напевно нема нічого кращого за світ, нічого чудеснішого, нічого ліпшого. І не тільки нема, але й увияти собі щось краще ніхто не може. А якщо нема нічого кращого за розум і мудрість, то необхідно, щоб ці якості були притаманні тому, що ми визнали найкращим. А ця загальна погодженість, нерозривний зв'язок і гармонія, що панують серед речей, хіба не змушують будь-кого визнати правоту моїх слів? Земля раз по раз може то вкриватися квітами, то знову замерзати. За стількома змінами, які відбуваються в природі, ми знаємо, що Сонце то наближається до нас, то віддаляється у дні зимового і літнього сонцестояння. Морські припливи і відпливи пов'язані зі сходом і заходом Люни-Місяця. При одному обертанні всього неба відбуваються неоднакові переміщення зірок. Звичайно, такої узгодженості між різними частинами всесвіту не могло б бути, якби вона не утримувалася єдиним божественним неподільним духом. <...>

Луцій Анней Сенека

МОРАЛЬНІ ЛИСТИ ДО ЛУЦІЛІЯ²⁴

То що ж таке справжнє благо? Знання. А що таке зло? Незнання. Передбачлива, кмітлива людина, зважаючи на обставини, одне щось відкине, інше – вибере. Що відкидає, того, однак, не лякається, а що

²⁴ Сенека Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / Луцій Анней Сенека ; пер. з латин. А. Содомори. — К. : Основи, 1999. — 603 с.

вибирає, тим не захоплюється, – якщо, зрозуміло, та людина висока й незламна. <...>

Але, щоб осягнути досконалості у чесноті, потрібно ще й таке: твоє життя має бути рівним, цілісним, в усьому відповідним самому собі. А це неможливо без найширшого знання, без мистецтва, яке дає змогу пізнати людські та божественні речі. У тому, власне, й полягає найвище благо. Сягнеш його – станеш рівнею, а не прохачем богів.

<...>

Сенека вітає свого Луцілія! <...>

От заглянь у перелік філософів, і вже ця одна річ змусить тебе стрепенутися: побачиш, скільки-то їх натрудилося заради тебе. Самому захочеться бути одним із них. Справді-бо: значною перевагою великодушною людини є те, що вона поривається до всього чесного. Піднесена вдача не знайде втіхи у чомусь низькому й огидному: її захоплює величне, здатне окрилити. Глянь на полум'я: стрімко злітаючи вгору, воно не може ні прослатися, ні пригнутись, ані перепочити. У такому ж постійному русі й наш дух: що більше в ньому запалу, то жвавіший, завзятіший його стрімливий злет. Щасливий, хто скерує той порив на добро: він стане недосяжним для власної фортуни; він буде стриманий у успіхах, стійкий у невдачах, спокійний в оцінці того, що подивляє люд. Великим душею властиво зневажати велике й надавати перевагу поміркованості над будь-яким надміром, адже перше – корисне й життєдайне, друге – шкідливе в силу самого надміру.

<...>

Мудрість... прикрашує кожне отримане добродійство, поручає його сама собі, втішається, постійно про нього згадуючи. Погана людина звідусь тільки одну, та й то короткотривалу, насолоду, – коли отримує якесь добродійство; мудрий черпає з нього тривалу, навіть безмежну радість. Великою втіхою для нього є не стільки щось отримувати, скільки сама думка про те, що він отримав, бо, власне, в тому – постійність, непроминальність його надбання.

<...>

Сенека вітає свого Луцілія!

Ти хочеш знати, якої я думки про вільні науки й мистецтва. Не шаную і не зараховую до благ жодного з тих занять, якщо його мета – гроші. Тоді ті заняття купуються і доти приносять користь, доки, розвиваючи природний наш хист, не стають йому на перешкоді. На них слід затримуватися до того часу, поки душа ще

не спромоглася на щось поважніше. Вони – мовби перші наші спроби, але ще не праця. Чому їх названо вільними, знаєш сам: тому, що гідні вільної людини. Втім, є лиш одне справді вільне мистецтво – те, що робить нас вільними. Те мистецтво – мудрість, висока, несхитна, благородна. Все інше – дрібниці, дитячі забави. Чи, може, шукаєш якогось блага у тих науках, що їх представляють, як сам бачиш, найганебніші, найнікчемніші люди? Всі ці науки ми повинні не вивчати, а просто мати про них певне уявлення. Дехто вважав за потрібне з'ясувати, чи, посвятивши себе вільним наукам, можна стати доброчесною людиною. Ні, вони не тільки не обіцяють того, але й не вдають, що здатні на таке. Граматик дбає про знання мови; якщо хоче для себе трохи ширшої ниви, то звернеться ще й до історії, а якщо розсуне свої зацікавлення до крайніх меж, – то й поезії торкнеться. Але котре з тих занять може прокласти нам стежку до доброчесності? Виголошення складів? Уміння дібрати потрібне слово? Переказ драматичного твору? А може, володіння віршем, розбір його будови? Що з перерахованого здатне звільнити нас од страху, позбавити бажань, загнuzдати пристрасті? Перейдімо тепер до геометрії, до музики. Не знайдемо й тут нічого такого, ще переродило б дорогу страхам чи бажанням.

А хто не звів такої перегороди, для того всі знання марні. Мусимо придивитися, чи навчають ті наставники доброчесності, чи ні. Якщо не навчають, значить, і на розум не наставляють; якщо ж навчають, то вони – філософи. Хочеш знати напевно, що вони не з тим позасідали у своїх школах, аби навчати доброчесності? Зверни увагу, які суперечливі їхні погляди: що не наставник, то інше вчення! А коли б вони навчали одного й того ж самого, мусила б між ними бути подібність. <...>

Перейду до музики. Ти вчиш мене, як погоджуються між собою високі й низькі звуки, як із різноголосся струн виникає злагоджене звучання. А ти навчи радше, як домогтися того, щоб моя душа була у злагоді сама з собою, щоб мої задуми не суперечили один одному. Ти вказуєш мені, які лади звучать жалібно. Краще вкажи, як мені, коли опинюсь у скруті, навіть звуку жалісного не проронити!

Геометр навчає мене, як вимірювати великі земельні володіння. А мав би вчити, в якій спосіб знайти міру того, що є достатнім для людини. Вчить мене рахувати, призвичаюючи й пальці слухати скупості. А мав би пояснити, яка то марнота оті підрахунки! Адже той, чия скарбниця втомлює рахівників, нітрохи не є щасливішим від інших. Навпаки, вельми нещасливим був би той з багачів,

кого змусили б особисто підрахувати своє майно – стільки посідає зайвого! Що мені з уміння межувати поле на ділянки, якщо з братом сперечаюся за межу? Яка мені користь з того, що так уже старанно приточую до своїх югерів кожну стопу, що навіть десята частина тієї стопи не уникне мого пильного ока, – що мені з того, коли кров мені псує зухвалий сусід, який час од часу таки урве собі якийсь шматочок моєї ниви? Мене вчать, як зберегти свої володіння, не поступившись навіть крихтою; я ж хотів би навчитися, як залишитися веселим, утративши геть усе. «Але, – скаже хтось, – мене проганяють з успадкованої від батька й діда землі!» – Гаразд. А ще до твого діда кому належала та земля? Чи можеш сказати, в чиєму вона була володінні, – хай не в якої людини, то хоч у якого племені? Ти ступив на той шмат землі не як її власник, а як той, хто ту землю обробляє. А для кого? Якщо пощастить, то для свого спадкоємця. Знавці законів твердять: річ, яка є у спільній власності, не стане твоєю, хоч би скільки ти нею користувався. Те, що посідаєш, що називаєш своїм, – спільне, та ще й для всього людського роду. Знаменита наука! Осягнувши її, вмієш вимірювати поверхню кулі, зведеш до квадрата будь-яке тіло, визначиш відстані між зорями – нема чогось такого, що не піддалося б твоєму виміру. Але раз ти вже такий умілець, то зміряй людську душу. Скажи, наскільки вона велика, наскільки – мала. Ти знаєш, що таке пряма лінія. Але що тобі з того, коли ти в житті не відрізниш, де прямий шлях, а де манівці?

А тепер переходжу до тієї науки, яка похваляється знанням небесних явищ. <...>

Що дадуть ті знання? Чи те, що непокоїтимусь, коли Сатурн і Марс опиняться у своєму бігу один проти одного? Або коли Меркурій заходитиме за небокрай на очах у Сатурна? Чи не краще натомість навчитися, що ті зорі, де б вони не перебували, завжди сприятливі й не зазнають жодних змін? Адже їх жене невідхильними шляхами низка рокованих призначень. Дотримуючись несхитної черговості, вони щораз повертаються і споконвіку то визначають, то провіщають усе те, що відбувається. Але, якщо вони є причиною всіх подій, то чим допоможе нам знання про те, чого й так не змінити? А якщо лише провіщають, то яка ж то користь – передбачати неминуче? Знатимеш наперед, а чи не знатимеш – все одно трапиться. <...>

Але ж і так достатньо, навіть більше, ніж достатньо, передбачено, щоб я був забезпечений від підступів. «Хіба ж не одурить мене найближча година? Адже одурює все те, що трапляється зненацька, чого

не знаємо заздальгідь». — Та й я не знаю, що трапиться у найближчу годину, але що може трапитися, — знаю. І не плекаю надії, що уникну чого-небудь: усього сподіваюся. А як обійде якесь лихо — вважаю своїм щастям. Найближча година одурює мене, коли зласкавиться наді мною; і то не зовсім одурює, бо, хоч і знаю, що все може трапитися, знаю також те, що не все повинне трапитися. Але навіть тоді, коли очікую на успіх, я завжди готовий до біди.

Тут мусиш мені вибачити, що я не поділяю звичних поглядів. Але ж ніхто не схилить мене, щоб до вільних мистецтв я зарахував малярство, різьбярство, тесання мармуру чи якесь інше, що прислуговує розкоші, заняття. З числа тих, хто представляє вільні мистецтва, зарівно ж виключаю борців та їхню науку, яка тримається на олії та пиллоці. Інакше б довелося зарахувати сюди й тих, хто виготовляє мазі, й тих, хто куховарить, і всіх інших, хто своїми здібностями слугує нашій вибагливості до насолод. Що, скажи мені, будь добрий, що спільного зі свободою у тих, хто натщесерце блює, у кого одутле тіло й немічна, оспала душа? Чи, може, вільними й відповідними для нинішньої молоді вважатимеш ті заняття, якими наші предки гартували, аби твердо стояла на ногах молодь тодішня, — метання списа, розмахування ратищем, їзда на коні, володіння зброєю? Вони не навчали свою молодь нічого такого, чим можна оволодіти, навіть не встаючи з постелі. Але ні ті, ні інші заняття не навчають доброчесності, не живлять її. Яка ж бо користь з того, що правиш конем, що гнuzдечкою погамовуєш його біг, коли тебе самого несуть наосліп розгнuzдані пристрасті? Яка то користь або на лопатки класти всіх, або валити на землю кулаком, коли тебе самого перемагає гнів?

«Виходить, нічого й не дають нам вільні науки?» Дають, чому ж ні, але не в тому, що стосується доброчесності. Адже й ті ремесла, що ґрунтуються на ручній праці й визнані низькими, багато дечим забезпечують життя, але з доброчесністю їх ніщо не в'яже. «Навіщо тоді навчаємо наших синів вільних наук та мистецтв?» Не про те йдеться, щоб ті науки могли дати їм доброчесність, а щоб лише приготували душу для її сприйняття. Як ота початкова наука для дітей, яку в давнину називали грамотою, не навчає вільних мистецтв, а тільки підготовляє ґрунт для їх засвоєння в найближчому часі, так і вільні мистецтва, хоч і не приводять душі до доброчесності, але прокладають стежку до неї.

Надумку Посідонія, існує чотири види мистецтв: звичайні, низькі, розважальні, дитячі та вільні. Звичайні — це ті, що ґрунтуються

на ручній праці й зайняті буденними потребами, тут і натяку нема на щось прекрасне і благородне. Розважальні – це ті мистецтва, що покликані постачати насолоду нашим очам та вухам. Тут можна назвати винахідників різних пристроїв, скажімо, сценічних прикрас, що начебто виростають із-під землі, підмостків, які без найменшого шурхоту злітають угору, та й всього іншого, що дивує глядача несподіванками, – коли або прірвою стає те, що було суцільним, або, навпаки, що зяяло порожнечою, те саме по собі сходиться, або те, що височіло, поступово наче западає саме в себе. Все це своєю раптовістю вражає недотеп, які, не знаючи причин того, що діється перед їхніми очима, лише рота роззявляють з подиву. Дитячі, які дещо нагадують вільні, – це ті мистецтва, що <...> називаються вільними. Але по-справжньому вільними або, точніше б сказати, поручителями нашої волі є ті мистецтва, які дбають про добродетельність. Та оскільки одна частина філософії, – веде далі Посідоній, – займається природою, друга – звичаями, третя – правилами мислення, то і вся юрба вільних мистецтв домагається належного їй у філософії місця. Коли йдеться про питання, пов'язані з природою, то мусимо стояти на засадах геометрії, яка, отже, є частиною тієї науки, якій допомагає. Багато різних речей нам допомагає, але ж не є через те нашими частинами. Мало того: будучи нашими частинами, вони не могли б нам допомагати. Їжа, приміром, є підмогою для нашого тіла, але не його частиною. Якесь послуги робить нам геометрія, але філософії вона потрібна так само, як їй самій потрібен ремісник. Тож ані він не є частиною геометрії, ні вона – частиною філософії. До того ж і в одній, і в другій науці є лиш їй притаманні, окреслені межі. Філософ досліджує і пізнає причини явищ, які відбуваються у природі, геометр – зауважує та обраховує їхні кількості та виміри. Філософ знає, в чому полягає лад усього, що на небосхилі, якою силою все це наділене, якою природою; математик – обраховує біг світил від обрїю й до обрїю, робить спостереження, чому вони сходять і заходять, чому інколи видаються непорушними, хоч небесне стояти не може. Філософ знатиме, з якої причини у дзеркалі бачимо відображення речей; а на якій віддалі від дзеркала повинна перебувати та чи інша річ, яке відображення дасть дзеркало, що має таку чи іншу форму, – тут уже візьме слово геометр. Філософ доведе тобі, що Сонце велике, але наскільки воно велике, з'ясує математик, який вдається до певних досліджень та вправ. Але, щоб дійти якихось висновків, він мусить перейняти найголовніші засади. А та наука, яка позичила для себе підвалини, ніяк не може бути самостійною.

Філософії нічого чужого не потрібно; свою будову вона зводить від землі. Математика, скажемо, – винаймачка: вона будує на чужій ділянці. Бере для початку щось одне, аби, скориставшись позиченим, просунути далі. А коли б вона простувала до правди сама, коли б могла охопити природу всесвіту, тоді б я погодився, що вона чимало дає нашій душі. Адже, заглиблюючись у небесне, ми тягнемось туди душею, щось у неї вбираємо з тих висот.

Одна тільки річ може вдосконалити душу: стійке знання добра і зла, що є перевагою лише філософії, – жодна інша наука не досліджує, що таке добро, а що таке зло. Гляньмо тепер на кожну чесноту зокрема. Мужність – гордує всім, що покликане жахати людину. Вона зневажає, кидає виклик, ламає все страшне, що грозить уярмити нашу свободу. То невже тій великій чесноті потрібна підмога вільних мистецтв? Вірність – найсвятіше благо людського серця. Жодна необхідність не схилить її до зради, її не зіпсуєш ніяким підкупом. «Пали мене, – скаже, – бий, вбивай – не зраджу! Що гостріший біль вивідуватиме таємницю, то глибше її заховаю!» Чи можуть вільні науки настільки загартувати наш дух? Поміркованість тримає в покорі прагнення насолод; одні з них вона ненавидить і проганяє, інші, зваживши, зводить до здорової міри, ніколи не шукаючи їх задля них самих. Знає, що найкраща міра бажань – брати не скільки хочеш, а скільки повинен. Людяність забороняє згорда дивитись на товаришів, забороняє бути жадібним. Словами, ділами, почуттями велить виявляти до всіх свою приязнь і прихильність. Нічия біда не буває для неї чужою. Своїм добром найбільше втішається тоді, коли воно може стати в пригоді комусь іншому. Чи навчають нас вільні науки тієї доброзвичайності? Не більше, ніж простоти, скромності, поміркованості; не більше, ніж невибагливості, ощадливості; не більше, ніж лагідності, яка чужу кров щадить не менше від власної і знає, що людині негоже догоджати собі, кривдячи іншу людину.

«Та коли ви кажете, що без вільних наук неможливо досягнути доброчесності, то яким правом можете твердити, що вони нічого тій доброчесності не дають?» А тим правом, що й без їжі чесноти не досягнеш, а їжу з чеснотою таки ніщо не в'яже. Деревина нічого не дає кораблеві, хоча без дерева корабля не побудуєш. Отож повторюю: нема підстави судити, що якусь річ можемо отримати лише за допомогою того, без чого вона взагалі не може існувати. Врешті, скажу й так, що до мудрості можна дійти й оминувши вільні науки. Хоча доброчесності й треба вчитися, все ж ми вчимось її, не вдаючись

саме до тих наук. Чому б я мав вважати, що необізнана з грамотою людина не може стати мудрецем? Чи ж то вся мудрість полягає в одній лише грамоті? Мудрість подає нам свою науку не на словах, а на ділі, і я, до речі, не певний того, що пам'ять буде міцнішою, коли матиме сторонні підпірки. Мудрість – це щось велике й розлоге. Тут потрібен простір. Адже треба вникати у справи божественні й людські, у минуле й прийдешнє, у перебіжне й вічне, у сам час, а щодо нього одного, глянь лишень, скільки-то різних питань! Передусім, чи він є чимось сам по собі? Потім – чи було щось перед часом, без часу? Далі – чи він виникнув водночас із світом, чи, може, – оскільки було щось перед виникненням світу, – був і сам час? Та й про одну тільки душу не злічити питань: звідки вона, яка вона, коли починає існувати, як довго існує? Чи перемандрує, змінюючи оселі, втілюючись у щораз інші живі створіння, а чи слугує лиш один раз, щоб потім, вихопившись на волю, блукати у всесвіті? Тілесна вона чи ні? Що робитиме, коли перестане діяти через нас? Як використає свою роботу, звільнившись із тієї в'язниці? Чи забуде про все своє минуле й почне пізнавати себе відтоді, коли, розлучившись із тілом, полине у високість? Хоч би якої частки людських та божественних справ ти торкнувся, тебе вразить неосяжна кількість питань, які треба вивчити, дослідити. А щоб такі численні, такі великі загадки могли знайти вільне пристановище, мусимо очистити душу від усього зайвого. Доброчесність не ввійде в тісний закуток: величаве вимагає обширу. Все треба прогнати! Тільки для неї однієї належить звільнити серце!

«Але хіба не приємно знатися на багатьох мистецтвах, науках?» – З усього треба почерпнути стільки, скільки необхідно. Якщо вважаєш, що гідний осуду той, хто нагромаджує цілком непотрібні для вжитку речі й виставляє напоказ у своїх покоях усілякі коштовності, то чи не осудиш так само й того, кому світу не видно з-за настяганого з усіх усюд наукового знаряддя? Постійно хотіти знати більше, ніж треба, – це теж ознака непоміркованості. А ще ж та погоня за вільними науками й мистецтвами робить людей бундючними, балакучими, надокучливими, самозакоханими; а що забили собі голову всілякою зайвиною, – то й не здатними навчитися чогось необхідного. Граматик Дідім написав чотири тисячі книг. Я ламав би над ним руки з жалю, якби він навіть прочитав стільки непотребу! У тих своїх книгах він розвідує про батьківщину Гомера, дошукується справжньої матері Енея, намагається встановити, що переважало у вдачі Анакреонта – хтивість чи схильність

до вина, міркує над тим, чи Сапфо була повією, — одне слово, розводиться про такі речі, що слід було б забути, навіть коли б ти їх знав. От і нарікай тепер, що життя коротке! Та коли й до наших філософів зазирнеш, то й тут я вкажу тобі чимало такого, що треба було б обтяти сокирою.

Великої витрати часу, великої втоми для чужих вух коштує ось така похвала: «Ото освічена людина!» Будьмо вдоволені скромнішою назвою: «Ото доброчесна людина!» Хіба не так? <...>

Досі йшла мова про вільні науки й мистецтва. Та хіба мало зайвого у філософів? Хіба в них мало такого, на що й не зіпрешся в житті? Опустились і вони до розмежування складів, до вивчення властивостей сполучників та прийменників. Уже, бач, заздрять граматикам, заздрять геометрам. Що було зайвого в тих науках, тим вони засмітили свою. А от тобі й наслідок: доладніше вміють говорити, аніж жити. Послухай-но, скільки зла у надмірній тонкості і якою вона стає завадою на стежці до правди! Протагор говорить, що про кожну річ в однаковій мірі можна стверджувати щось одне і водночас щось цілком інше, значить, — так само й про те, чи можемо про кожну річ стверджувати щось одне й водночас — щось інше. <...>

Пожбур усе це туди, де купа іншого непотребу, на який так багаті вільні мистецтва! Ті подають мені ні до чого не придатну науку, а ці позбавляють мене надії будь-чого навчитися. Та краще вже знати зайве, аніж взагалі нічого не знати! <...>

Розділ III

ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ У ДОБУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ. ХРИСТІЯНСЬКА ФІЛОСОФІЯ

СВЯТИЙ АВГУСТИН

СПОВІДЬ²⁵

Перші інтелектуальні потяги. Гортенсій

<...> Ось у такому товаристві я в тому, ще нестійкому віці, студіював підручники красномовства. Я забажав відзначитися в ньому, маючи перед собою шкідливу й легковажну мету – скуштувати розкошів людської марноти. Ідучи таким уторованим шляхом студій, я натрапив на книжку якогось Ціцерона, що його мову всі подивляють більше, ніж його духовний політ. Зміст цієї книжки – це заохочення до філософії. Вона називається «Гортенсій». І ця книжка повністю змінила мої почування. Вона звернула до Тебе, Господи, молитви мої й мої благання і зовсім змінила мої мрії й бажання. І раптом змаліли в моїх очах пусті сподівання, і я з неймовірним вогнем у серці забажав безсмертної премудрості. Я вже почав підійматися, щоб повернутися до Тебе. Не для того, щоб вигострити язик, не для цієї єдиної науки, яку я мав вивчити за гроші, що їх посилала мені мати (мені вже пішов тоді дев'ятнадцятий рік, а два тому помер мій батько). Ні, не для того, щоб вигострити свій язик, зайнявся читанням цієї книжки, і те, що зворушувало мене, – це саме її зміст, а не форма та спосіб викладу.

Ох! Як я горів, мій Боже, як я прагнув злетіти до Тебе від земних справ. І я не знав, чого Ти хочеш від мене. «Бо в Тобі міститься премудрість». Але любов до мудрості називається по-грецькому «філософія», і цією любов'ю запалила мене та книжка. Однак бувають люди, що послуговуються філософією для обману інших, і тим великим, принадним і почесним іменем вони прикрашають і заквітчують свої помилки. І майже всіх претендентів на мудрість свого віку й попередніх століть автор «Гортенсія» згадує й знайомить нас із ними, даючи доказ цілощого перестороги, що її Твій дух об'явив

²⁵ Святий Августин. Сповідь / Святий Августин ; пер. з латин. Ю. Мушака ; післям. С. Здіюка. – К. : Основи, 1999. – 319 с.

через Твого вірного побожного раба: «Бережіться, щоб вас хтось не ошукав філософією й підступною оманюю за переказами людей, за правилами цього світу, а не за Христом, бо в Ньому Єдиному вся повнота тілесного Божества». І я в той час, Ти знаєш це, Світлосте мого серця, не знав ще цих слів Апостола, тільки одне радувало мене в цьому захощенні, а саме те, що мене спонукало, запалювало, поривало до любові, до того, щоб шукати набувати, посідати і прив'язувати себе цілою істотою не до тієї чи тієї філософської системи, а до самої мудрості, хоч би якою вона була.

Одне тільки охолоджувало мій вогненний запал: там не було імені Христа. Бо це Ім'я, згідно з Твоїм милосердям, Господи, Ім'я мого Спасителя, Твого Сина, я всотав своїм ніжним дитячим серцем і молоком матері. Воно запало в саму його глибину, і без цього імені вже жодна книжка, – хоча б це був і найкращий літературний твір, якнайкраще викінчений, найправдивіший, – не змогла б мене повністю захопити. <...>

На манівцях. Дев'ять років у тенетах маніхейства

Протягом дев'яти років – від дев'ятнадцятого аж до двадцять восьмого року життя, мене зводили з пуття і я сам зводив, обманювали і я обманював, відданий на поталу своїх різноманітних пристрастей; мене зводили з пуття чи то вищою так званою «вільною» освітою, чи то потай, під оманливим прикриттям релігії: я був там гордий, там забобонний, а всюди пустий. З одного боку, я ганявся за оманюю гучної слави, аж до оплесків у театрі, на поетичних конкурсах, на змаганнях за вінець із сіна, на хлоп'ячих ігрищах та в непогамовних пристрастях. Але з другого боку – я шукав, як очиститись від того бруду. Я давав поживу тим, кого називали «обранцями», «святими», щоб вони в роботі свого шлунка виробляли з неї ангелів і богів для мого спасіння. Я ганявся за цим і займався такими речами разом із своїми приятелями, яких звів з пуття так само, як і себе.

Хай насміхаються з мене у своєму зухвальстві ті, кого Ти ще не поверг і не зламав задля їх власного спасіння. Боже мій, а я, я все-таки хочу визнати всі свої ганебні вчинки, славлячи Тебе. Дозволь мені, благаю Тебе, заново переглянути й відновити в пам'яті всі манівці колишнього блукання і принести Тобі вогненну жертву радості. Бо хто ж я сам без Тебе, як не провідник, що веде у прірву? Хто ж я й у хвилину щастя, як не істота, яка підкріплюється Тобою, хто ніколи не псується? Що ж таке людина, будь-яка людина, оскільки вона людина? Але нехай насміхаються з нас сильні й могутні, а ми, кволі й безпомічні, сповідаємося перед Тобою. <...>

Блаженний, хто знає Бога

Господи, Боже правди, чи вже досить знати ці речі, щоб подобатися Тобі? Бо нещаслива та людина, яка спізнала все те, але не знає Тебе, а блаженна та, що знає Тебе, хоча б навіть не знала того! Коли ж хтось знає й Тебе, й усе те, то він щасливіший не від того, а все його щастя в Тобі єдинім, і Тобі він його завдячує, коли, знаючи Тебе, прославляє Тебе за те, чим Ти є, і дякує Тобі, і не розпорошується в своїх суетних думках. «Хіба ж не більшої поваги заслуговує той, хто має дерево і дякує Тобі за нього, за пожиток, який воно йому приносить, хоч сам не знає, скільки ліктів воно завдовжки і якої ширини його крона, ніж той, хто вимірює його висоту, всі його галузки, а сам його не має і не любить його Творця?» Так само і з вірним Твоїм: увесь світ скарбів належить йому, і він, «не маючи нічого, посідає все», коли прив'яжеться до Тебе, кому підкоряється все. І хоча б він навіть не знав кругообігів Великої Ведмедиці, то божевіллям було б сумніватися, що його заслуги з будь-якого погляду більш, ніж заслуги того, хто міряє небо, рахує зорі, важить первні, а занедбує Тебе, хто уклав усе те за мірою, кількістю і вагою. <...>

Перші кроки навернення

Коли ж у тій ділянці, у якій він, як я гадав, стоїть вище від інших, виявився справжнім невігласом, я втратив надію на те, що він зможе дати мені пояснення тих питань, які непокоїли мене. Правда, він міг їх зовсім не знати, але посідати правду побожності, якщо б він не був маніхейцем. Бо маніхейські книги сповнені безконечних вигадок про небо й зорі, про сонце й місяць. Я вже перестав вірити в те, що Фавст зможе, порівнявши математичні докази, які я колись вичитав, із доказами маніхейських книг, довести, що маніхейські книги більшу слушність мають або принаймні дорівнюють тим, у яких наведено математичні докази.

Я виклав йому всі мої сумніви під час відпочинку й бесіди, але він розсудливо й скромно відмовився взяти на себе цей тягар. Він знав, що не розуміється на тих справах, і не соромився признатися в тому. Бо він сам не належав до тих балакунів, яких я так багато мусив вислухати і які намагалися навчити мене чогось, але нічого-сінько не вміли сказати. Цей принаймні мав політ, хоч і не звернений до Тебе, однак і не надто засліплений у самім собі. З кожного погляду, він був свідомий свого невігластва і не хотів нерозважною розмовою дозволити загнати себе у глухий кут, звідки не було б ні виходу, ні вороття. І саме тому він ще більше мені подобався. Бо

краща скромність щирої душі, яка не вдає, ніби знає щось більше від того знання, за яким я гнався. І я бачив його таким у всіх важких і заплутаних питаннях.

Так погас мій запал, з яким я студіював твори маніхейця. Я щораз більше й більше втрачав надію й на інших учених, коли вже той, що був найвідоміший між ними, виявився неуком у тих численних питаннях, що так непокоїли мене, але все-таки я став часто бувати з ним через його запал до літератури, якої я вже тоді як ритор у Карфагені навчав молодь. Я читав разом з ним твори, про які він чув і був цікавий їх пізнати, або ті, що, на мою думку, відповідали його духу та здібностям. Зрештою, усі мої захоплення, з якими я вирішив домогтися успіхів у цій секті, розвіялися, як тільки я пізнав цю людину. Правда, я не хотів поривати з ними зовсім, а тільки рад-нерад тимчасово, з браку чогось кращого, вирішив лишитися там, куди кинувся в засліпленні, доки випадково нове світло не освітить мені якогось кращого вибору.

Отак цей Фавст, що для багатьох людей став «сильцем смерті», почав мимохіть і несвідомо попускати ті сіті, в які я було заплутався! Бо руки Твої, Боже мій, у тайні Провидіння Твого не полишали моєї душі. А мати моя і вдень, і вночі зі скривавленим серцем заради мене складала Тобі жертву своїх сліз. І Ти керував мною «дивним способом». Так, це Ти вчинив, Боже мій, бо Господь керує «кроками людини» і «спрямовує шляхи її». Звідки могло б прийти для нас спасіння, коли б твоя рука не оживляла того, що вона створила? <...>

Чого не можна зрозуміти, в те треба вірити

Але відтоді я почав більше цінувати католицьку науку, бо знаходив у ній більше розумної скромності й більше шляхетності, і вона наказувала мені вірити в те, що взагалі не було доведене (чи тому, що доказ був можливий, але не для всіх, чи тому, що доказ був узагалі неможливий), ніж у маніхейців, які висміювали віру, зухвало обіцяючи знання, а потім веліли вірити в безліч казкових нісенітниць, посилаючись на те, що їх не можна довести.

А потім Ти, Господи, своєю дуже лагідною й дуже милостивою рукою почав поволеньки доторкатися до мого серця і вгамовувати його, і я почав помічати, що вже вірю в безконечність речей, хоч я їх і не бачив, і не був при тому, як вони творилися; наприклад, так багато подій в історії народів, так багато подробиць, що стосувалися тих місцевостей і міст, яких я ніколи не бачив, – усе те, що я приймав на віру від приятелів, лікарів і тисяч інших людей, бо коли б

не було такої віри, то ми взагалі не мали б що робити в цьому житті. Хіба ця непохитна віра не впевнює мене остаточно в тому, від яких батьків я народився? Чи ж я міг би знати це, коли б не вірив у те, що чув і слухав? Ти також переконав мене, що треба картати не тих, хто твердо вірить у Твоє Письмо, прийняте з такою великою повагою в усіх народів, крім невіруючих, що я повинен остерігатися тих, що говорять: «Звідки знаєш, що ці книги були об'явлені людському родові через духа Правдивого Бога, Єдиного, який є сама Правда?» Бо саме в це треба було непохитно вірити тому, що в цій софістичній боротьбі наклепницьких закидів, у цьому конфлікті філософів, творів яких я прочитав так багато, мені не стає сили викорінити в собі за один день віри в те, що Ти існуєш, хоч я ще не знав, чим Ти є, і не сумнівався в тому, що Твоє Провидіння кермує всіма справами людей.

Правда, що моя віра в це була то сильнішою, то слабшою; однак я завжди вірив, що Ти існуєш і що турбуєшся про нас, хоч я ще не знав, як треба уявляти Твою натуру або який шлях веде й приводить до Тебе.

Отже, якщо ми не можемо збагнути правди чистим розумом, то наше безсилля потребує підпори Святого Письма, і з того часу я почав вірити, що Ти не міг би надати цьому Письму такої великої ваги в цілому світі, коли б Ти не хотів, щоб через нього вірили в Тебе, щоб через нього шукали Тебе.

Бо, почувши задовільні пояснення того, що здавалося мені нісенітницями і що вражало мене звичайно в цьому Письмі, я почав відносити їх до глибини їхніх правдивих тайн. Святе Письмо видавалося мені тим більш гідним поваги і святої віри саме тому, що воно приступне кожному читачеві, але навіть при найпильнішому науковому розгляді зберігає маєстат своєї тайни. Ясність його мови, скромна простота стилю робить його приступним для всіх, тому воно й може справляти сильний вплив на тих, хто не «легкого серця», і саме тому воно зібрало у своєму ласкаво-милостивому лоні всіх людей, але не дозволило всім перейти аж до Тебе через вузький отвір, а лише маленькій кількості людей, проте незалежно більшій, ніж коли б воно не відзначалося таким маєстатом свого значення і коли б не притягало юрби на лоно своєї скромної святості.

Я так міркував, а Ти був біля мене; я зітхав, а Ти вислуховував мене, я хвилювався в сумнівах, а Ти керував мною; я йшов широким світським шляхом, а Ти не залишав мене. <...>

Пізнати Бога – це вся надія Августина

«Я пізнаю Тебе», Тебе, що знаєш мене, «я пізнаю Тебе так, як Ти пізнав мене». Сило душі моєї, увійди в неї й підготуй її для Себе, щоб Ти мав і посадив її «без плями й вади». Ось моя надія, ось чому я говорю, радіючи здоровими radoщами; а щодо інших благ цього життя, то їм приділять тим більше сліз, чим менше вони цього заслуговують; приділять їм менше, а вони заслуговують на більше. Бо ось «Ти полюбив правду», тому що «хто здійснює правду, іде до світла». Отже, я хочу у своєму серці здійснити її перед Тобою у сповіданні, а перед багатьма свідками – у своїх писаннях. <...>

Щоб пізнати себе як слід, Августин потребує Божої допомоги

Бо Ти, Господи, засуджуєш мене. Адже, хоч «жодна людина, крім духа, що в ній пробуває, не знає того, що в ній діється», у людині є такі речі, про які не знає навіть сам дух, який у ній пробуває. Але Ти, Господи, знаєш про людину все, бо ж Ти створив її. А я, що перед лицем Твоїм гидую собою й уважаю себе порохом і попелом, все-таки знаю трохи про Тебе, чого не знаю сам про себе. Правда, «ми бачимо тепер у дзеркалі загадково» і ще не зовсім «віч-на-віч». Ось чому я так довго блукав удалині від Тебе, і я був більше біля себе, ніж біля Тебе. Однак я знаю, що Ти нетлінний, а щодо себе, то я не знаю, яким спокусам у силі опиратися, а яким ні. Моя надія в тому, «що Ти вірний і не допустиш, щоб нас спокушали понад наші сили». Але щодо спокуси, Ти показуєш і «вихід, щоб ми могли їх подужати».

Отже, сповідатимусь на те, що знаю про себе, і на те, чого не знаю, бо навіть те, що знаю про себе, знаю тому, що Ти освітлюєш мене, а чого не знаю, не знатиму доти, доки «темрява» моя не стане наче «полудень» перед лицем Твоїм. <...>

Августин шукає Бога. Він любить Бога, але хто є Бог? Бог не збігається з природою

Люблю Тебе, Господи, не з ваганням, а з непохитною свідомістю. Ти прошив моє серце Словом Твоїм, і я полюбив Тебе. Але і небо, і земля, і все, що в них є, звідусіль говорять мені, щоб я Тебе любив, і раз у раз кажуть це всім людям «як непростеним». Але Ти більше милосердний до тих, над ким Ти вже змилосердився, і виявиш своє милосердя тому, до кого будеш милосердним. Бо інакше небо й земля співали б Тобі хвалу хіба що для глухих.

Але що ж я люблю, коли люблю Тебе? Ні тілесну вроду, ні минушу чарівність краси, ні блиск світла – того світла, що так

любє очам моїм, ні солодку мелодію милозвучних пісень, ні запашне зілля, ні манну й мед, ні члени тіла, що манять до обіймів. Ні, не це я люблю, коли люблю Бога мого. А все-таки люблю якесь світло, якийсь голос, якийсь запах, якусь поживу, якісь обійми. Люблю Бога мого – значить, люблю і світло, і голос, і запах, і поживу, і обійми «тієї внутрішньої людської істоти», що в мені, там, де світить моїй душі світло, що не має меж, де звучать мелодії, яких не забирає з собою час, де розносяться пахощі, яких не розвіє подув вітрів, де смакує пожива, якої не зменшить ненажерність, де тривають обійми, яких не розірве жодний пересит. Ось що я люблю, коли люблю Бога мого!

Але що ж це? Я спитався у землі, і вона відповіла мені: «Це не я». І все, що тільки на її поверхні, дало мені таку саму відповідь. Я запитав у моря, і в безодні, і в плазунів, що в них живуть, а вони відповіли: «Це не ми твій Бог, шукай його вище, понад нами». І я спитав у повітряних подувів, а царство повітря зі своїми мешканцями відповіло мені: «Помиляється Анаксімен, я не Бог». Я запитався у неба, сонця, місяця, зірок. «Ми не Бог, якого Ти шукаєш», – сказали вони. Отже, я звернувся до всіх істот, що оточують брами тіла мого: «Скажіть мені про Бога мого, тому що ви не є Ним, скажіть мені щось про Нього». І вони голосно закричали: «Він Сам нас створив». Моє запитання – це напруження моєї думки, а їхня відповідь – це їхня краса.

І я звернувся до самого себе і сказав собі: «А ти хто такий?» І відповів: «Людина!» Маю до своїх послуг тіло й душу, одне зовні, друге всередині. У якого ж з тих двох я повинен був спитати про мого Бога, якого шукав моїми тілесними чуттями від неба до землі, і як далеко я міг вислати своїх вістунів, промені моїх очей? Але кращим є те, що в мені. Бо йому, наче голові й судді, здавали звіт усі вістуні мого тіла щодо відповідей про небо, землю й тварин, які їх населяють, а всі вони казали: «Це не ми Бог» і «Це Він Сам сотворив нас». Людина внутрішня пізнала ці речі за допомогою людини зовнішньої. Я, внутрішня істота, я, душа, пізнав це чуттями мого тіла. Я запитав про мого Бога весь Всесвіт, він відповів мені: «Це не я, це Він створив мене».

Невже не відчує цієї краси кожен, хто має здоровий глузд? Чому ж не промовляє вона однаково до всіх? Тварини як маленькі, так і великі бачать її, але не можуть запитати, бо вони не наділені розумом, який судив би про те, що сповіщають чуття. Зате люди можуть побажати, «щоб невидима досконалість Бога стала

видимою і зрозумілою за допомогою Його творів», але вони піддаються любові до них і, піддавшись їй, не можуть судити про них. А Його твори не відповідають тим, хто їх запитує, хіба тільки тим, що судять про них. Вони не змінять свого голосу, тобто величі свого вигляду, коли один їх тільки бачить, а другий і бачить, і запитує їх водночас. Вони не показуються під іншим виглядом одному чи другому, а однаково показуються обом, тільки для одного вони залишаються нікими, а до другого промовляють. А радше вони говорять до всіх, але їх розуміють тільки ті, хто порівнює їхній голос, що доходить до них із зовні, з правдою, яку носять у собі. Бо правда каже мені: «Твій Бог – це ні небо, ні земля, ні жодне інше тіло». Про це свідчить їх власна природа. Для видючого вся матеріальна маса менша в її частинах, ніж у цілості. І я кажу тобі, душе моя, що ти краща, бо ти животвориш масу тіла твого і даєш йому життя, чого жодне інше тіло не може дати другому тілу. Але Твій Бог для тебе – також життя твого життя. <...>

Можна пізнати ці таємниці, але треба піднятися понад органічним і чуттєвим життям

То що ж я люблю, коли люблю Бога мого? Хто ж є Той, що височить над верхів'ям моєї душі? Саме опираючись на мою душу, я підіймуся до Нього. Я переступлю межі моєї сили, завдяки якій я єднаюся з тілом і яка виповнює життєвістю всю його цілість. Але я не цією силою шукаю Бога, бо якщо б шукав нею, то знайшли б його «кінь і мул, що не мають розуму», адже вони також мають ту силу, що так само животворить їхні тіла.

Але я маю в собі іншу силу, не тільки ту, що животворить мене, а й ту, яка дає моєму тілу чуття, силу, що її створив для мене Господь, наказуючи оку не чути, а вуху не бачити, але одному бачити, а другому чути, і таким же чином кожному іншому чуттю відповідно до його місця й властивого призначення. Це ж за їх допомогою я виконую ті різні з кожного погляду дії, я – одна духовна єдність. Я переступлю також межі й цієї сили, бо ж її має «кінь і мул», адже й вони наділені тілесним відчуттям. <...>

Місце пам'яті. Чуттєва пам'ять

Я переступлю також і цю силу моєї природи, щоб поступово піднятися аж до Того, хто мене створив. І ось я ступаю на лани в просторі терени пам'яті, туди, де містяться скарби образів, нагромажені за допомогою різних спостережень чуттів. Там зберігаються всі образи, які ми створили в нашій уяві чи то шляхом збільшення, чи зменшення, чи зміни того, що дійшло до наших чуттів, а також усі

частинки образів, які досі ще не поглинуло й не поховало забуття. Як тільки я туди добираюся, я викликаю ті образи, що мені подобаються. Деякі з них з'являються зразу, але бувають і такі, яких треба шукати довше, їх треба витягати, неначе з якихось таємних сховків; інші ж налітають роєм самі. Коли ми шукаємо й хочемо чогось іншого, вони вискакують на перший план, немов запитуючи: «Чи, бува, не ми?» Я відганяю їх рукою душі від обличчя моїх спогадів, доки не вирине з-за хмари те, чого я хочу, і з глибини своєї кришки не зрине перед моїми очима. А інші речі приходять дуже легко, в дуже гарному порядку, у міру того, як я їх викликаю. Перші поступаються місцем наступним, а відійшовши, ховаються, щоб знову з'явитися на моє побажання. І все це діється тоді, коли я оповідаю щось із пам'яті.

Там зберігаються всі ці чуття, упорядковані окремо за родами. І кожне з них дісталось туди своїм власним ходом: світло, усі барви і тілесні форми – через очі; всілякі різновиди звуків – через вуха; усі запахи – через ніс; усякі смаки – через уста; і, врешті, за допомогою чуття всього тіла – усі відчуття тепла чи холоду, гладкості чи раптовості, тягаря чи легкості, твердості чи м'якості як ззовні, так і всередині. І все це, щоб і пригадати собі, і мати напихваті, пам'ять бере до своєї просторої оселі, розміщує в якихось таємних, незбагнених закутах. І всі відчуття, всі враження входять туди кожне своїми дверима і стають там за порядком. Але ж не справжні предмети входять туди, це лише їх образи, завжди готові до послуг думки, яка їх викликає.

Та хто може сказати, як утворилися ці образи? Але ж добре видно, які чуття схопили їх і сховали в глибині нашої пам'яті. Бо коли я навіть мовчки опинюся в темряві, я можу, як тільки схочу, викликати в моїй пам'яті кольори, відрізнити біле від чорного і інші кольори, які тільки схочу, відрізню один від одного. Звуки не налітають, не хвилюють образів, що їх схопили мої очі, а мій розум міркує над ними, хоча й звуки там є. Навіть тоді, коли мій язик не рухається і горло мовчить, я все-таки співаю, скільки хочу. Образи кольорів, що там є, не змішуються і не заважають мені, коли я займаюся іншим скарбом, який одержав завдяки чуттю слуху. Так само я перебираю в пам'яті, залежно від моєї волі, ті враження, що їх понаносили й нагромадили в мені інші чуття. Не нюхаючи нічого, я розрізняю запах лілей і фіалок; волю мед, а не переварений виноградний сік, гладке, а не шорстке, хоч нічого не пробую, ні до чого не доторкаюся, тільки пригадую.

Усе це відбувається всередині мене самого, у просторому теремі моєї пам'яті. Бо я маю тут, під рукою, у своєму розпорядженні небо, землю, і море, і всі ті враження, які мав від них, крім тих, про які вже забув. Там я зустрічаю себе самого, коли пригадую, що, коли й де я робив, а також коли пригадую враження, яке залишилося від того в моїй пам'яті. Там міститься все, що я запам'ятав чи то з власного досвіду, чи з віри. З тієї самої скарбниці я черпаю образи і того, чого сам зазнав, і того, у що повірив на підставі досвіду. Заодно я пов'язую їх з минулим, з них укладаю прийдешнє – наслідки й надії, і обдумую все те, ніби воно щойно відбулося. «Зроблю це, а згодом ще й те», – кажу собі в широких складках моєї душі, сповнених образів стількох таких великих речей. А потім приходиться висновок: «Ох, коли б сталося те чи те!», «Якби Бог відвернув від нас те чи те!»

Так кажу я сам собі, а тим часом насуваються на мене образи тих речей, про які кажу. І виходять вони з тієї самої скарбниці пам'яті. Коли б їх не було, я взагалі б не міг нічого сказати про них.

Велика ж, Боже мій, ця могутність пам'яті, дуже велика! Це ж безмежний храм. Чи хто-небудь сягнув аж до його дна? І це сила мого духу, вона є приналежністю моєї натури. Однак я сам не можу збагнути тієї цілості, якою є я. Невже дух такий тісний, що не може охопити самого себе? А куди ж дівається те, чого він не може охопити? Хіба воно поза ним, а не в ньому самому? Але яким чином він того не охоплює? Ці думки викликають у мене несказаний подив.

Люди милуються високими шпилями гір, височенними хвилями моря, широкими річищами, крутими берегами океану і кругообігом зір, а не звертають уваги на себе! І не дивуються, що я можу говорити про ті всі речі, не маючи їх перед очима. Але ж я не говорив би про них, якщо б колись не бачив цих гір, хвиль, рік, зір, цього океану, про який знаю тільки з оповідань. Я б не бачив їх у собі, у своїй пам'яті такими великими, наче б мій зір оглядав їх зовні. І коли я оглядав їх своїми очима, то все одно не поглинув їх. Ті речі не існують у мені, існують тільки їх образи. І я знаю, яким чуттям сприйняв кожний образ. <...>

КОМЕНТАРІ ДО АРИСТОТЕЛЕВОЇ «ПОЛІТИКИ»²⁶

Висновки до восьмої книги

– Законодавець повинен виявляти особливу турботу в справі виховання юнаків, адже, нехтуючи цим, він заподіює шкоду державному ладові; і навпаки, належне засвоєння кожним із громадян звичаїв сприяє зміцненню державного устрою, закладає його засади ще від початку його встановлення. Так, моральні засади демократії утверджують демократію, олігархії – олігархічний устрій тощо. Отже, виховуючи юнаків, необхідно привчати їх до тих звичаїв, які дають користь державному ладові; інакше, навчені не таких звичаїв, вони згодом знищать цей державний устрій.

– Турбота про виховання повинна бути не тільки особистою, а й державною справою. Оскільки держава, взята в цілому, ставить одну мету, то виховання юнаків повинне мати загальнодержавний, а не приватний характер. Потім: будь-хто з громадян повинен вважати себе не чимось більшим, а частиною держави. Турбота ж про кожного з них, узятю окремо, пов'язана з турботою про всіх громадян, взятих у цілому. Тож виховання усіх юнаків мусить бути загальнодержавною справою.

– Юнакам необхідно засвоювати практичні чесноти, а саме ті, що пов'язані з найвищою метою держави й притаманні вільним. А ті види занять, які погіршують стан людини у фізичному розумінні, і все (розуміймо так), що стосується торговельних справ, – усе це обтяжує помисли людини, перетворює її на нікчому й відволікає від мети, яку ставить перед собою держава.

– Також слід опановувати вільні мистецтва, однак, не домагатися при цьому досконалості, а вивчати їх до певного рівня. Тобто, вивчаючи їх, досягати середнього рівня, бо занадто глибоке опанування завдає шкоди й відвертає від мети, яку ставить держава.

– Так само неабияке значення має те, з якою метою їх вивчають; наприклад, опановувати мистецтва можна заради самого себе чи задля друзів, чи з метою набути чеснот. Вивчення ж їх задля чогось іншого часто обертається нікчемним заняттям, і той, хто так чинитиме, мабуть, діятиме як невільник.

²⁶ Аквінський Тома. Коментарі до Аристотелевої «Політики» / Тома Аквінський; пер. з латин. О. Кислюка; передм. В. Котусенка. – К.: Основи, 2000. – 794 с.

– Більше треба намагатися проводити час на дозвіллі, а не в заняттях, бо ж дозвілля – мета, а заняття підпорядковуються їй. Адже людина, беручись за щось, діє так із тієї причини, аби заповнити нестачу в чомусь, і, зрештою, заняття пов'язані з виснажливою працею та напруженням сил. Щастя ж – із цим згодні всі – це мета, пов'язана не з гіркотою, а безпосередньо із задоволенням. Саме дозвілля, мабуть, містить у собі радість, і щастя, й блаженне життя. Тому мета полягає в дозвіллі, заняття ж тільки пов'язане з метою, але не є власне такою.

– Це ж дозвілля, з другого боку, не полягає у розвагах, адже вони існують заради чогось іншого; скажімо, той, хто працює виснажливо, має потребу в поновленні сил. І тому до розваг удаються немов до ліків.

– Отже, навчати юнаків музики необхідно не для того, аби використовувати її заради розумового розвитку. Не слід вивчати її і мов щось практичне чи доконечне для чогось. Слухаймо і користуймося музикою на дозвіллі, тому що вона неабияк розвиває інтелект.

– Хлопчиків також необхідно навчати грамоти, бо саме завдяки їй можна опанувати багато інших наук.

– Так само гідне заняття для хлопчиків – вивчення образотворчого мистецтва, але не з метою, аби торгувати (розписаними) глечиками, а скорше для того, аби, розуміючи малюнок, мати змогу споглядати фізичну красу. Адже великодушним і шляхетним особам не личить в усьому шукати користь; почесне заняття для них – споглядання.

– Юнакам необхідно також мати справу з гімнастикою, аби, вправляючись, набути гарної статури.

– Однак не вправлятися так, щоб уподібнитися до тварин, як це робили лакедемонці. Адже в такому випадку, внаслідок виснажливих дій, організм у юнаків зазнає ушкоджень і його розвиток порушується. Не дає подібне користі й для прищеплення мужності. Адже багато племен, серед яких панує людиновбивство чи людиножерство, не тямлять, однак, у військовій справі.

– Зрештою, не слід віддаватися цим заняттям так, аби лишати поза увагою вивчення решти теж необхідних наук. Адже в такому випадку юнаки виявляються придатними тільки для однієї справи, що не личить громадянам. Благо ж держави – досягнення щастя, що охоплює всі почесні види діяльності.

– До настання зрілого віку необхідно вивчати простіші за змістом предмети – з тією метою, аби розвиток тіла не зазнав ушкоджень. А після досягнення зрілості слід вивчати решту предметів, але при

цьому уникаймо виснажливої фізичної праці. А ще не бажано поєднувати одночасно фізичну й інтелектуальну діяльність, оскільки вони природно заважають одна одній (тобто фізична – інтелектуальній, і навпаки).

– Після цього, коли тіло набуде міцності, слід братися за виконання роботи в більшому обсязі.

– Музика, власне, може поліпшувати стан здоров'я людини, розважати її та діяти заспокійливо. Зрештою, розваги існують заради спочинку.

– Вивчення музики дарує радість і підносить настрої. Адже будь-що, пов'язане з розвагами, не завдає шкоди, а заспокоює.

– Буває так, що люди вбачають у розвагах мету свого життя, оскільки вона, на їхню думку, полягає в радості. Тому вони не домагаються тієї мети, яка міститься у щасті, вважаючи його за певні розваги.

– Вивчати музику необхідно ще й тому, що вона впливає на вдосконалення нашої моралі: вона-бо притягує до себе струни душі й захоплює. Захоплення ж і відволікання душі збуджує любов до моральних засад. А ще очевидно, що в мелодіях, віршах і ритмах існує схожість почуттів у переданні настрою: скажімо, смутку, задоволення, мужності, поміркованості, ненависті, любові. Внаслідок схожості змінюється душевний настрої слухачів. Тож буває так, що людина схиляється до чеснот, мов до свого образу. А тому схиляймося до різних виявів моралі, оскільки її різноманітність виявляється у таких нахилах.

– Такий предмет найбільшою мірою годиться для хлопчиків, з огляду на їхній вік, оскільки вони нічого не хочуть вивчати, коли це не дає радості. Музика ж саме з тих предметів, що за своєю природою здатні дарувати радість.

– Вивчати музику корисно не тільки для співу, а й для поліпшення стану здоров'я. Адже неможливо, не опановуючи самого предмета, судити про нього поглядом знавця. А ще необхідно давати дітям якісь іграшки на кшталт «архітки»: її дають, щоб вони, бавлячись, не ламали чогось удома. Адже дитинство завжди пов'язане з пустощами. Отож така забавка годиться саме для дітей.

– У старшому віці люди повинні полишити вправління; натомість вони мають судити з погляду, відносного (для їхнього віку), про предмет і правильно веселитися.

– Вивчати музику необхідно до такої міри, аби це не завдавало шкоди юнакам і не перешкоджало їм у решті видів діяльності, адже

некорисно, коли в юнацькому віці тіло гартується водночас для військових справ і державної діяльності.

– Не користуйтеся флейтами або якимись іншими мистецькими інструментами, що не вдосконалюють моралі, а тільки виснажують організм та органи дихання, бо це зовсім не дає користі для свідомості чи інтелекту, а скорше відволікає від необхідної діяльності. Недарма говорять, що Афіна Паллада, котрій приписують покровительство наукам та ремеслам, відкинула геть флейту.

– Так само відкидаймо той предмет виховання, зміст якого пов'язаний із боями і збуджує чи обтяжує тіло. Такі заняття притаманні звичайно незнатним особам, бо вони перетворюють людину на нікчему й любителя бридких занять.

– Оскільки глядач буває двоякого роду: знатного походження, із знанням справи, і звичайного походження, без розуміння у справах, – то саме для цього, останнього, слід пристосовувати і влаштувати змагання й видовища, котрі б заспокоювали. Адже кожен взятий окремо радіє з того, що йому до вподоби за природою. Душі ж звичайних глядачів позбавлені природних властивостей. Отож пристосовуймо і мелодії та ритми до їхніх спотворених смаків.

– Для виховання добираймо таку музику, яка містить (у собі) щось середнє й можливе, тобто з рівномірним звучанням та із змістом, не складним для розуміння.

Іларіон

СЛОВО ПРО ЗАКОН І БЛАГОДАТЬ²⁷

<...>

(Похвала християнству)

І збулося слово Спасителя: «Багато хто зі сходу і заходу придуть і засядуть в царстві Небеснім із Авраамом, Ісаком та Яковом. Сини ж царства повкидані будуть у темінь кромешну» (Матвія 8:11–12). І знову: «Відійметься від вас Царство Боже і дасться народам, що плоди його буде приносити» (Матвія 21:43).

До них же послав (Ісус) учнів своїх, звелівши: «Ідучи через весь світ, проповідуйте Євангеліє всякому створінню, і хто увірує і охреститься – спасен буде» (Марка 16:15–16).

²⁷ Молдован А.М. «Слово о законе и благодати» Илариона / А.М. Молдован. – К. : Нукова думка, 1984. – 240 с.

«Тож ідіть і навчіть всі народи, хрестячи їх в ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа, навчаючи їх зберігати все те, що Я вам заповів» (Матвія 28:19–20).

Ліпше стало Благодаті на нових людей возсіяти. «Не вливають-бо, – згідно зі словами Господа, – вина нового учення благодатного у бурдюки ветхі, застарілі, в іудействі, а то провуться бурдюки і вино проллється» (Матвія 9:17, Карка 2:22). Не змогли-бо (іудеї, тінь Закону утримати, щораз ідолам поклоняючись, то як же їм істинної Благодаті науку зберегти? На нове вчення – нові бурдюки, нові народи, і обоє (Закон і Благодать) збережуться.

Так воно і є, бо віра благодатна по всій землі поширилась і до нашого народу руського дійшла, і озеро Закону пересохло, а євангельське джерело наповнилося і всю землю покрило і до нас розлилося. Це ж бо і ми зі всіма християнами славимо Святу Трійцю, а Іудея мовчить. Христос – прославляється, а іудеї – проклинаються. Народи – прилучаються, а іудеї – одвергаються. Так і пророк Малахія сказав: «Нема Мого благовоління на синах Ізраїлевих і жертви із рук їхніх не прийму, бо від сходу до заходу ймення Мое звеличиться між народами і на всякому місці курять фіміам імені Моему, бо ім'я Мое славне в усіх країнах» (Малахія 1:10–11).

І Давид сказав: «Вся земля хай поклониться Тобі і співає Тобі» (Псалтир 66:2). «О Господи, Господь наш! Яке чудесне ім'я Твоє по всій землі» (Псалтир 8:2).

(Похвала християнізації Русі)

І ми вже не ідолослужителями зevamoся, а християнами; не позбавленими надії, а з надією на життя вічне. І вже не капища сатанинські городимо, а церкви Христові ставимо, уже не приносимо в жертву бісам один другого, а сам Христос за нас приноситься в жертву Богу й Отцю і множиться. І вже не жертвовної крові вкушаючи погибаємо, а, причащаючись Христової пречистої крові, – спасаємося. Всі країни благі Бог нам помилував і нас не забув, захотів – спас нас і до розуму істинного привів. Опустошеною і пересохлою була земля наша, ідолський жар висушував її, та несподівано забило Джерело євангельське і напоїло всю землю нашу, як сказав Ісаїя: «Розступиться вода перед тими, що ходять по безодні, і стане земля обезводнена – болотом, і з землі спраглої джерело проб'ється» (Ісаї 35:6–7).

І були ми сліпими, і світла правоти не бачили, а в омані ідолській блукали і до того ж глухими були до спасенного учення.

Та помилював нас Бог, і возсіяло і в нас світло розуму, щоб пізнали Його, згідно пророцтва: «Тоді-то розплющатся очі сліпим і вуха глухих почують» (Ісаї 35:5).

І ми блукали на путях погибелі, щоб уподобитися бісам, а дороги, що веде до життя, – не знали. До того ж і мова наша була гугнявою, бо молилися ідолам, а не Богу своєму і Творцю. Навістило і нас чоловіколюбство Боже – і вже не ходимо за бісами, але ясно славімо Христа Бога нашого згідно пророцтва: «Тоді буде скакати кривий, немов олень, і буде співати безмовний язик» (Ісаї 35:6).

І ми, що були перед тим подібні звірині і худобі, не здатні відрізнити правиці від лівиці, до земного пристращалися і нітрохи не пеклися про небесне. Та послав Господь і нам заповіді, що ведуть до життя вічного, згідно з пророцтвом Осії: «І буде в день той, – говорить Господь, – складено їм заповіт з птицями небесними і звіриною земною, і скажу не моїм людям: «Ти народ Мій!», – а він скаже: «Ти еси Господь Бог наш!» (Осії 2:20, 25).

І так, чужими були – людьми Божими назвалися, і ворогами були – синами Його прозвалися. І не хулимо, як іудеї, а по-християнськи благословляємо, не змову чинимо, як розп'ясти, а як розп'ятому поклонитися. Не розпинаємо Спаса, а руки до нього здійсмаємо. Не пробиваємо ребер Його, а п'ємо з ран Його джерело нетління. Не тридцять срібняків одержуємо за Нього, але один другого і все життя наше Йому доручаємо. Не затаюємо воскресіння Його, але в усіх домівках своїх вістимо: «Христос воскрес із мертвих!» Не говоримо, що тіло Його викрали, але що вознісся на небеса і там буде. Не не віруємо, але, як і Петро, до Нього звертаємось: «Ти – Христос, Син Бога живого!» (Матвія 16:16). І з Хомою говоримо: «Господь наш і Бог ти еси» (Івана 20:28). І з розбійником «Спогадай нас, Господи, в Царстві своєму!» (Луки 23:42). І так, віруючи в Нього і святих отців, семи вселенських соборів²⁸ настанов дотримуючись, молимо Бога і знову, й знову потрудитися і наставити нас на путь заповідей Його.

І збулося у нас про народи сказане: «Одкриє Господь силу Свою святую перед всіма народами і побачать у всіх кінцях землі спасіння, яке від Бога нашого» (Ісаї 52:10).

І друге: «Я живу, каже Господь, бо мені поклониться кожен рід, і кожен народ визнає Бога» (Павла до римлян 14:11).

²⁸ Сім соборів – на перших семи соборах християнської церкви були вироблені основні догми християнської релігії. Собори відбувались із 325 по 787 рр.

І Саїне: «Нехай кожен байрак наповниться, і кожна гора і пагорбок знизиться, і будуть криві прямими, і шпичаки на шляху гладенькими, і з'явиться слава Господня, і все тілесне узреть спасіння від Бога нашого» (Ісаї 40:4; Луки 3:4–5).

І Даниїлове: «Всі народи, племена та мови будуть служити Йому» (Даниїла 7:14).

І Давидове: «Нехай визнають Тебе люди, Боже! Хай прославлять Тебе всі люди» (Псалом 66:4–6). «Хай возвеселяться і возрадуються народи, і всі народи, заплескайте в долоні і заволайте до Бога голосом радості, бо Господь Всевишній і грізний, цар великий всієї землі» (Псалом 46:2). І згодом: «Співайте Богу нашому, співайте, Цареві нашому, співайте, бо Цар всієї землі – Бог. Співайте розумно. Воцарився Бог над народами» (Псалом 46:7–9). «Вся земля нехай поклониться Тобі і співає Тобі, хай співає ж імені Твоєму, Вишній» (Псалом 65:4). «Хвалить Господа всі народи і похваляють всі люди» (Псалом 116:1). І ще: «Від сходу і до заходу прославляється ім'я Господнє! Вищий над усі народи Господь. Над небесами слава Його» (Псалом 112:4; 148:11–13). «Як ім'я Твоє, Боже, так і слава Твоя – аж по кінці землі» (Псалом 47:11). «Вислухай нас, Боже, Спасителю наш, надіє всіх кінців землі та сущих на морях далеких» (Псалом 65:6). «Нехай пізнаємо на землі доброту Твою, і в усіх народах спасіння Твоє». «Царі земні і всі люди, князі і всі судді земні, юнаки і діви, старі з отроками нехай славлять ім'я Господнє!» (Псалом 148:11–13).

І Саїне: «Послухайте мене, люди Мої, – каже Господь, – і царі прислухайтеся до Мене, бо вийде від Мене закон і суд Мій – світло народам. Наближається скоро правда Моя і вийде, як світло, спасіння Моє. Острови очікують на Мене і на силу Мою країни сподівання свої кладуть» (Ісаї 51:4–5).

(Похвала Володимирові)

Хвалить же похвальними голосами Римська земля Петра й Павла, від яких увірували в Ісуса Христа, сина Божого; Азія і Ефес і Патм – Івана Богослова; Індія – Фому; Єгипет – Марка. Всі землі, і міста, і люди шанують і прославляють свого вчителя, що навчив їх православної віри.

Похвалімо ж і ми, по силі нашій, учителя нашого і наставника, що сотворив великі і дивні діла, великого кагана землі нашої – Володимира, внука старого Ігоря, сина ж славного Святослава, що в часи, коли владарювали, мужністю і хоробрістю прославилися в багатьох країнах, а перемоги їхні і силу згадують донині

і славлять. Не в убогій-бо й невідомій землі владарювали, а в Руській, яку знають і до якої прислухаються по всіх чотирьох кінцях землі.

Сей славний, од славних народжений, благородний, од благородних, – каган наш Володимир – виростав і міцнів від дитячих літ, аж доки змужнів, міццю і силою вдосконаливсь, мужністю і розумом дозрів і єдиновладцем став землі своєї, підгорнув під себе довколишні землі – одні миром, а непокірні мечем.

І так він усі дні життя свого управляв землею своєю правдою, мужністю і розумом, і зійшло на нього навіщення Всевишнього, – споглянуло на нього всемилостиве око благого Бога і возсіяв розум у серці його, щоб зрозуміти суєту ідолської омани, відшукати єдиного Бога, який сотворив усяке створіння, – видиме і невидиме.

А ще завжди чував він про благовірну Грецьку землю, христовлюбиву і сильну вірою, де шанують єдиного Бога в Трійці і йому поклоняються, де діють сили, і чуда, і знамення і де церкви переповнені людьми, де усі благовірні, всі ревно моляться, всі перед Богом схиляються.

І, слухаючи про се, запраг серцем, запалав духом, щоб самому християнином і всій землі його стати. Так і сталося.

Коли Бог забажав, скинув із себе людське єство каган наш і разом з ризами старозавітного чоловіка скинув із себе усе тлінне, отряс порох невір'я і ввійшов у святую купель і народився від Духа й води. В Христа охрестився, в Христа зодягнувся і вийшов із купелі обілений, став сином нетління, сином воскресіння й ім'я прийняв вічно імените з покоління в покоління – Василій²⁹. І ним записався в книгу життя у вишнім граді і нетлінному Єрусалимі.

(Похвала народу руському)

Відтоді і донині вершиться подвиг благовір'я. Та не тільки ним виявляв живу в ньому до Бога любов, а й подвижництвом, звелівши по всій землі своїй хреститися во ім'я Отця і Сина, і Святого Духа і ясно, і велегласно в усіх містах прославляти Святу Трійцю і всім стати християнами – малим і великим, рабам і вільним, юним і літнім, боярам і простим, багатим і вбогим.

І не було жодного, хто б противився благочестивому його повелінню.

І якщо хто і не з любові, то зі страху перед повелителем, всі хрестилися, бо благовір'я його з владою поєднувалося.

²⁹ *Василій* – християнське ім'я князя Володимира, дане йому при хрещенні.

І в один час вся земля наша возславила Христа з Отцем і Святим Духом.

Тоді почав туман ідольський від нас відходити, а зорі благовір'я з'явилися, тоді п'яма бісослуження щезла, і слово євангельське землю нашу осіяло. Капища – руйнувалися, а церкви – ставилися. Ідоли – крушилися, а ікони святих – з'являлися, біси порозбігалися, і хрест освячував міста.

Пастори словесних овець Христових, єпископи перед святим вівтарем стали, жертву безкровну попи і диякони приносять, і ввесь клір прикрасив і в красу зодягнув святі церкви, апостольська труба і євангельський грім всі міста огласили, фіміам, Богу воскурений, повітря освятив, монастирі на горах постали, чорноризці появилися. Мужі і жони і малі й великі – всі люди святії церкви наповнюють, возславляють Бога і говорять: «Єдин Свят, Єдин Господь Ісус Христос на славу Богу Отцю. Амінь. Христос переміг, Христос здолав, Христос воцарився, Христос прославився. Великий еси, Господи, І дивні діла Твої. Боже наш, слава Тобі!» <...>

(Похвала Ярославу Мудрому і Києву)

Вельми добрий і вірний, покірний син твій Георгій³⁰, якого Господь настановив наступником після тебе, наслідником твоєї влади.

Не порушує він твоїх уставів, а утврджує їх, не поменшує набутків твого благовір'я, а примножає їх, не говорить, а діє, і що недокінчене тобою – докінчує, як Соломон³¹ після Давида. А ще дім Божий святої премудрості³² поставив на святість і посвячення міста твого, яке прикрасив всілякою красою – золотом і сріблом, і камінням коштовним, і посудом священним, якими церква величається і славиться по всіх околичних країнах, бо ж іншої такої не знайдеться на всій півночі земній від сходу до заходу. І славний город твій Київ величчю як вінцем увінчав, а людей твоїх і город святий всеславний доручив скорій на поміч християнам Святій Богородиці, їй же і церкву³³ на великих воротах спорудив на честь першого Господнього празника – Святого Благовіщення, аби благословення, яке архангел дав дівиці, було і городу сьому. До неї-бо (сказав архангел Гавриїл): «Радій, благодатная, Господь із тобою!» (Луки 1:28).

³⁰ *Георгій* – християнське ім'я Ярослава Мудрого, сина Володимира.

³¹ *Соломон* – іудейський князь, що довершував забудову Єрусалимського храму, який почав будувати його батько Давид.

³² Йдеться про будівництво Софійського собору в Києві.

³³ Йдеться про церкву Благовіщення на Золотих воротах у Києві.

(Слово до Володимира)

Встань же, о чесна голово, із гробу свого, встань, струси сон! Ти-бо не вмер, а спиш до загального усіх устання. Устань, ти не вмер, бо не гоже тобі померти, увірувавши в Христа – життя всьому світові. Струси сон! Піднеси очі і подивись, якої тебе честі сподобив там Господь. І на землі не безпам'ятний залишив синів своїх. Устань і подивись на чадо своє Георгія! Поглянь на суть свою, подивись на милого свого, подивись, бо його Господь вивів із лона твого, подивись на того, хто прикрашає престол землі твоєї. І возрадуйся, і возвеселися! А ще ж подивися і на благовірну невістку свою Ярину, подивись на внуків своїх і правнуків, як живуть вони, як береже їх Господь, як бережуть благовір'я, заповідане тобою, як до святих церков учащають, як прославляють Христа, як поклоняються імені Його.

Подивися й на город, як сіє він величчю, подивись на церкви процвітаючі, подивись, як християнство розростається, поглянь на город, іконами святими освітлений і сяючий, і фіміаму пахощами оповитий, і похвалами божественними і піснями святими оспіваний.

І все це побачивши, возрадуйся і возвеселися!

І похвали Доброго Бога, що є будівничим всього цього. Подивись же, хай не тілом, то духом показує тобі все це Господь, щоб ти цьому радів і звеселявся, бо твоє вірне насіння не засохло від спеки невір'я, а дощем Божої помочі проросло і є багатоплідним.

Радуйся, між владиками, Апостолом, що не мертві тіла воскресаєш, а душі наші мертві, умертвлені хворобою ідолослужіння, воскресаєш. Бо ти наблизив нас до Бога і дав пізнати життя Христа нам, які зігнуті були бісівською оманю, і ти своїми духовними очима випростав нас. Осліплені були бісівською облудою, а від тебе зрячими стали і побачили світло трьохсонячного божества. Німі були, а завдяки тобі заговорили і нині вже малі й великі прославляємо єдиносущу Трійцю.

Радуйся, учителю наш і наставнику благовір'я! Ти у правду зодягнений, міццю підперезаний, в істину взутий, розумом увінчаний і благодійністю, як гривною і прикрасами золотими, красуєшся.

Ти, чесна голово, для голих був одягом, для голодних – годувальником, ти був для спраглих утроби охолодою, ти був для удовиць помічником, ти був для подорожніх пристанищем, для бездомних – стріхою, для ображених – заступником, для убогих – збагаченням. За добрі діла для них маєш на небесах винагороду, яку приготував Бог для тих, хто любить його. І спогляданням солодкого

обличчя Його насолоджуючись, помолись за землю свою, і за людей, над якими так благовірно владарював: хай береже Він їх у мирі і благовір'ї, заповіданих тобою. І нехай славиться у Ньому правовір'я і хай буде проклята всіляка ересь. І нехай збереже їх Господь Бог від всілякої війни і полону, від голоду і всілякої скорботи та образи. А ще помолися за сина свого – благовірного кагана нашого Георгія, щоб він у мирі й здоров'ї міг житейське море переплисти і до пристані небесного затишку пристати, неушкодженим корабель душі і віру зберігши, і з багатством добрих діл, несхибно даних Богом, людей управивши, стати з тобою, не соромлячись, перед престолом Вседержителя Бога і за труд догляду людей Його прийняти від Нього вінець слави нетлінної спільно з праведними, які трудилися задля Нього.

МОЛИТВА ДО БОГА УСІЄЇ ЗЕМЛІ НАШОЇ

Молю Тебе, о Владико, Царю і Боже наш, високий і славний Чоловіколюбче, нагороджуючи за труд, славу і честь, і наvertsаючи в прихильників Царства свого, благим будучи, пом'яни і нас, убогих твоїх, бо ім'я Твоє – Чоловіколюбче!

Хоча й справ добрих не маємо, та, заради милості Твої великої, спаси нас, бо ми люди Твої, вівці пастви Твої і отара, яку віднедавна почав Ти пасти, вирвав із згуби ідолослужіння. Пастирю добрий, що поклав душу за овець своїх, не залишай нас, оскільки і досі блукаємо, не отвергай нас, оскільки і досі согрішаємо перед Тобою, подібно новопродбанам рабам, які ні в чому не здатні догодити своєму панові. Не погнушайся стада малого, а скажи до нас: «Не лякайтеся, черідко мала, бо сподобалося Отцю вашому дати вам царство» (Луки 12:32).

Багатий милістю і благий щедротами обіцявся приймати тих, що розкаються, і, очікуючи навернення грішних, не пом'яни многих гріхів наших, прийми нас, звертаємося до Тебе, загладь записані гріхи наші, потамуй гнів, яким Тебе розгнівили, Чоловіколюбче! Ти бо еси, Господь, Владика і Творець, у владі Твоїй – жити нам чи умерти. Упокорь милостиво гнів, який заслужили ми ділами нашими, відведи від нас спокуси, бо ми земля лише і порох, і не чини суд над рабами своїми. Ми люди Твої, Тебе шукаємо, до Тебе припадаємо, Тебе молимо: нагрішили і зла накоїли, не дотрималися і не зробили, як Ти нам заповідав. Земними будучи, до земних прихилилися і лукавство чинили перед лицем слави Твоїї. Похотям тілесним

віддалися, стали рабами гріха і печалей житейських, були втікачами від свого володаря, убогими на добрі діла, окаянними у житті злomu.

Каємось, просимо, молимо! Каємося за наші злі діла, просимо: хай страх перед Тобою вселиться в серця наші! Молимо: на страшному суді помилуй нас! Спаси нас, вияви щедрість, доглянь, відвідай, змилосердся, помилуй, бо Твої єсємо. Твоє творіння, Твоєї руки діло. Коли ж беззаконня чие побачиш, Господи Боже, хто вистоїть? А коли воздаси кожному по ділах його, то хто спасеться? Від Тебе прощення, від Тебе милість і рятунок великий. І душі наші в руці Твоїй, і подих наш – з волі Твоєї! Відтоді, як доброзичливо доглядаєш нас, – благоденствуємо, коли ж глянеш у гніві, – щезнемо, як вранішня роса, бо не втримається порох перед бурею, а ми перед гнівом Твоїм. Але як творіння Твоє, у Творця свого милості просимо: «Помилуй нас, Боже, з великої милості Твоєї» (Псалом 51:3), бо все добре – від Тебе на нас, а все несправедне – від нас до Тебе, бо всі ухилялись, всі разом – негідні! Жодного нема серед нас, щоб про небесне старався і жив ним, але всі про земне, всі про печалі житейські, бо збідніла земля на праведників (Псалом 12:2) і не тому, що Ти залишив і злегковажив нас, але тому, що ми не шукаємо Тебе, а про видиме стараємось. А тому боїмося, що вчиниш із нами, як в Єрусалимі з тими, що залишили Тебе і не пішли Твоїм шляхом. Але не вчини з нами, як із ними. За діла наші, а не за гріхи воздай нам. Але терпи нас, і ще довго терпи. Зупини вогонь гніву Свого, направлений на нас, рабів Твоїх, сам навертай нас на істину Твою, навчай нас творити волю Твою, бо Ти еси Бог наш, а ми – народ Твій, частка Твоя, Твоє надбання. Не здійсмаємо-бо рук наших до бога чужого, не пішли за якимось ложним пророком, ані еретичного вчення не сповідуємо, але до Тебе, правдивого Бога, волаєм, і до Тебе, на небесах сущого, очі наші возводимо, до Тебе руки наші здійсмаємо, Тобі молимося.

Одпусти гріхи нам, бо Ти добрий Чоловіколюбчець! Помилуй нас, бо Ти закликаєш грішників до покаяння! І на страшному Твоєму суді не переч стояти нам одесную Тебе і зроби нас учасниками благословення праведників.

І допоки стоятиме світ, не допускай на нас напасті спокуси, не віддай нас у руки чужинців, щоб не прозвався город Твій городом невільників, а стадо Твоє – зайдами в землі не своїй, і хай не скажуть інші країни: «Де Бог їхній?» (Псалом 76:10).

Не ввергни нас у скорботу і голод і не допусти даремних жертв, вогню, потопу, хай не зневіряться нетверді вірою! Менше карай,

а щедро милуй, легко вражай, а милостиво ізціляй; трохи опечаль і швидко звесели, бо не знесе наше єство тривалого гніву Твого, як стеблина вогню.

Але стримай гнів, змилосо́рдься, бо Тобі належить поми́лувати й спасти. Тож продовж милість Твою на людей Твоїх: тих, що йдуть раттю, прожени, мир утверди, ворожі країни усмири, голод поверни в достаток, князями нашими постраши сусідні країни, боярам пошли мудрості, городи умнож, церкву Твою плекай – багатство своє бережи. Мужів, і жон їхніх, і дітей спаси. Сущих у рабстві, в полоні, в ув'язненні, в путах, у плаванні, в темниці, у голоді й спразі, в наготі, – всіх помилуй, усіх потіш, усіх обрадуй, сотвори їм радість і тілесну і душевну. Молитвами й моліннями пречистої Матері Твоєї і святих небесних сил, і предтечі Твого Іоанна Хрестителя, апостолів, пророків, мучеників, преподобних, молитвами усіх святих – змилосо́рдься над нами і помилуй нас! Хай милістю Твоєю пастимося в єдності віри разом, весело і радісно!

Славимо Тебе, Господа нашого, Ісуса Христа, з Отцем і з Пресвятим Духом – Трійцю нероздільну, єдину в Божестві, що царює на небесах і на землі, над ангелами і людьми, над видимими й невидимими творіннями – і нині, й повсякчас, і на віки віків. Амінь.

Володимир Мономах

ПОУЧЕННЯ³⁴

Я, недостойний, дідом своїм Ярославом, благословенним, славним, наречений у хрещенні Василієм, [а] руським іменем Володимир, отцем улюбленим і матір'ю своєю [з] Мономахів у *благочесті наставлений, дітям моїм у добротності домогтись успіхів бажаючи, се пишу поучення вам, улюблені*, і задля християнських людей, бо скільки обєріг [іх] я по милості божій і отчою молитвою од усяких бід!

Сидячи на саях, помислив я в душі своїй і воздав хвалу богові, що він мене [до] сих днів, грішного, допровадив. Тому, діти мої чи інший хто, слухавши сю грамотку, не посмійтеся, а кому [вона] люба [із] дітей моїх, – нехай прийме він її в серце своє і не лінуватися стане, а так, як і [я], труждатися.

Найперше, задля бога і душі своєї, страх майте божий у серці своїм і милостиню чиніть щедро, бо се єсть начаток всякому добру.

³⁴ Літопис руський / пер. з давньорус. Л.Є. Махновця; відп. ред. О.В. Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – XVI+591 с.

Якщо ж кому нелюба грамотка ся, хай не насміються чи так ото скажуть: «На далекій путі та на саях сидячи, нісенітницю ти еси мовив».

Зустріли бо мене послі од братів моїх на Волзі, кажучи: «Поспіши до нас та виженемо ми обох Ростиславичів, а волость їхню однієм. Якщо ж ти не підеш із нами – то ми [самі] собі будемо, а ти [сам] собі». І сказав я: «Хоча ви й гніваєтеся – не могу я вам іти, ні хреста переступити».

І, одрядивши їх [та] взявши Псалтир, я в печалі розігнув його, і се мені випало: «Чого печалуєшся, душе [моя]? Чого непокоїш мене?» Та інше. А потім зібрав я слівця сі любі, і склав по порядку, і написав. Якщо вам останні не до вподоби, то попередні [хоча] приймайте.

«Чого печальна еси, душе моя? Чого непокоїш мене? Уповай на бога, тому що я буду славити його!»

«Не наслідуй лиходіїв, не завидуй тим, що творять беззаконня, бо лиходії винищені будуть, а ті, що надіються на господа, заволдіють землею. Бо іще трохи – і не стане нечестивого, шукатиме він місця свого – і не знайде [його]. А кроткії унаслідують землю [і] радуватимуться у тривалому мирі. Підстерігає грішний праведного і скрегоче на нього зубами своїми. Господь же посміюється над ним, бо бачить, що прийде день його. Оружжя видобули нечестиві, натягли лука свого, [щоби] постріляти нищого і вбогого, заколоти праведних серцем. Оружжя їх увійде в серця їх, і луки їх сокрушаться. Лучче єсть у праведника мале, аніж багатство беззаконників велике. Бо рамена грішників сокрушаться, а праведників укріплює господь. Так що нечестиві погинуть, а праведним він чинить милосердя і дає. Бо ті, що їх благословляє він, унаслідують землю, а прокляті ним – вигинуть. Господом стопи чоловіка направляються. Коли він буде падати, то не розіб'ється, бо господь піддержує руку його. Був молодим я і зостарівся, а не бачив я праведника покинутим, ні потомства його, щоби воно просило хліба. Повсякдень чинить милосердя і позичає праведник, і плем'я його благословенне буде. Ухилися од зла, вчини добро, шукай миру, і йди за ним, і живи во віки віків».

«Коли б повстали люди, то живцем би пожерли нас. Коли б розгнівалася ярість його на нас, то вода б нас потопила».

«Помилуй мене, боже, бо потоптав мене чоловік. Повсякдень нападаючи, він утискує мене. Потоптали мене вороги мої, бо многі постають на мене, о Всевишній!»

«Возрадується праведник, коли побачить одплату, і руки свої він уміє в крові нечестивого. І скаже тоді чоловік: «Якщо єсть нагорода праведнику, то єсть і бог, що чинить суд на землі».

«Ізбав мене од ворогів моїх, боже, і од тих, що встають на мене, вибав мене. Ізбав мене од творящих беззаконня, і од кровожерного спаси мене, бо ось уловили вони душу мою».

«Бо лиш [на мить] гнів у ярості його, а [все] життя у благово-
лінні його: увечері здійметься плач, а на ранок – радість».

«Бо ліпше милість твоя, ніж моє життя, і уста мої восхваляють тебе. Так благословлю я тебе у житті моїм і во ім'я твоє здійму
руки мої».

«Укрий мене од зборища лукавих і од множества тих, що творять
несправедливість».

«Возрадуйтеся всі, праведнії серцем».

«Благословлю господа повсякчас, безустанно хвала йому». Та інше.

Бо так і Василій учив, зібравши при цім юнаків: [треба мати] душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово господне; при їді і питті без галасу великого бути, при старих – мовчати, премудрих – слухати, старшим – покорятися, з рівними і меншими – приязнь мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; до жінок недостойних не говорити; долу очі мати, а душу – вгору; уникати, не старатися повчати легковажних; власть же – ні за що мати, як [і] од усіх честь. Якщо ж хто [з] вас може іншим допомогти – од бога нагороди нехай той сподівається, і вічними благами він пораює.

«О владичице богородице! Забери із убогого серця могого гордість і зухвалість, щоб не возносився я суетою світу сього».

У нікчемному сьому житті научися, віруючий чоловіче, діяти благочестиво, научися, за євангельським словом, «очима управ-
ляти», язик здержувати, ум смиряти, тіло упокорювати, гнів подавляти, помисел чистий мати, спонукаючи себе на добрі діла господа ради; тебе позбавляють – не мсти, ненавидять – люби, гонять – терпи, хулять – благай, умертви гріх.

«Визволить зобидженого, захистить сироту, вступіть за вдовицю. Прийдіте та розсудимо, – говорить господь. – Якщо будуть гріхи ваші як обагрені, – як сніг я обілю їх». Та інше.

«Возсіяє весна посту і цвіт покаяння. Очистімо себе, браття, од усякої крові, тілесної і душевної. До світодавця волаючи, скажімо: «Слава тобі, чоловіколюбче!»

Воістину, діти мої, розумійте, як ото єсть чоловіколюбчець-бог милостив і премилостив. Ми, люди, грішні є і смертні, а коли нам хто зло вчинить, то ми хочем його пожерти і кров його пролити

найскоріш. А господь наш, володіючи і животтям і смертю, согрішення наші, вищі од голови нашої, терпить [раз], і знову, і до [скону] живоття нашого. Як отець, [що], чадо своє люблячи, поб'є [його] і знову пригорне його до себе, так ото і господь наш навчив нас, [як добути] над врагом-[дияволом] побіду: трьома ділами добрими [можна] позбутись його і побідити його – покаянням, сльозами і милостинею. І то вам, діти мої, не тяжка заповідь божа, бо тими ділами трьома [можна] позбутися гріхів своїх і царства [небесного] не лишитися.

Тож, бога ради, не лінуйтеся, я благаю вас, не забувайте трьох діл тих, бо не є важкі вони. [Се] ні самотина, ні чернецтво, ні голод, як інші добрії [люди] терплять, а малим ділом [сим] досягти [можна] милості божої.

«Що єсть чоловік, що ти пам'ятаєш його?» «Велик ти еси, господи, і дивні діла твої, і ніяк розум людський не може осягнути чудеса твої». І знову скажемо: «Велик ти еси, господи, і дивні діла твої, і благословенне і славне ім'я твоє вовіки по всій землі!» Бо хто не восхвалить [і] не прославляє силу твою і твої великі чудеса і блага, вчинені на сім світі!

Як небо створено, або сонце як, або місяць як, або зорі як, і тьма, і світ? І земля на водах покладена, господи, твоїм промислом! Звірі різноманітні, і птиці, і риби прикрашено твоїм промислом, господи! І сьому чуду ми дивуємся: як із землі сотворив ти людину, які різноманітні образи людських лиць! Якщо б і весь мир зібрати до купи, – не всі на одну подобу, а кожен із своїм образом лиця, за божою мудрістю. І сьому подивуємось: як птиці небесні з ірію йдуть, і спершу [в] наші руки, та не застаються на одній землі, але й сильні, і слабії ідуть по всіх землях, за божим повелінням, щоб наповнилися ліси і поля. А все те дав бог на благо людям, на їжу, на радість. Велика, господи, милість твоя до нас, коли блага ті сотворив ти еси задля грішної людини. І ті ж птиці небесні умудрені тобою, господи: коли повелиш – то заспівають і людей веселять тобі, а коли ж ти не повелиш їм, то, язика маючи, оніміють.

«Благословен же ти еси, господи, і прославлений вельми!» Всякі чудеса ти і блага сотворив і зробив. «Тож, хто не восхваляє тебе, господи, і не вірує всім серцем і всею душею во ім'я отця і сина, і святого духа, – нехай буде проклят!»

Сі слівця божественні прочитаючи, діти мої, похваліте бога, який дав нам милість свою.

А се – мізерного, слабого ума мого поучення. Послухайте мене, якщо не все прийміте, то [хоч] половину.

Якщо вам бог зм'якшить серце, то сльози свої пролійте за гріхи свої, кажучи: «Як ото блудницю, і розбійника, і митника ти помилував еси, [господи], так і нас, грішних, помилуй». І в церкві се дійте, і [спати] лягаючи. Не пропустіте ж ні одної ночі. Якщо ви при силі, [хоч раз] поклонітесь до землі, а коли вам стане немічно – то трічі. І сього не забувайте, не лінуйтеся, бо тим нічним поклоном і співом [молитви] чоловік побіждає диявола, – і що за день людина согрішить, то сим ізбаляється [од гріха]. Навіть і на коні їздячи, [коли] не буде [у вас] ні з ким діла [і] якщо інших молитов не умієте ви мовити, то «господи, помилуй», благайте безперестану потай, – бо ся молитва єсть ліпша од усіх. [Моліться краще], ніж думати нісенітницю, їздячи.

Усього ж паче – убогих не забувайте, але, наскільки є змога, по силі годуйте і подавайте сироті, і за вдовицю вступітесь самі, а не давайте сильним погубити людину. Ні правого, ні винного не вбивайте [і] не повелівайте вбити його; якщо [хто] буде достоїн [навіть] смерті, то не погубляйте ніякої душі християнської.

Річ мовлячи і лиху і добру, не клянїтеся богом, ні хрестітеся, бо немає ж [у сім] ніякої потреби. А якщо ви будете хреста цілувати братам чи [іншому] кому, то [робіть се], лише вивірівши серце своє, що на нім, [цілуванні], ви можете устояти, – тоді цілуйте. А цілувавши, додержуйте [клятви], щоб, переступивши [її], не погубити душі своєї.

Єпископів, і попів, і ігуменів [поважайте], з любов'ю приймайте од них благословення і не одсторонюйтеся од них, а по силі любіте і подбайте [про них], щоб дістати через їх молитву [милість] од бога.

Паче всього – гордості не майте в серці і в умі. А скажімо: «Смертні ми єсмо, нині – живі, а завтра – у гробі. Се все, що ти нам, [боже], дав еси, – не наше, а твоє, [його] нам поручив ти еси на небагато днів». І в землі не ховайте [нічого], – се нам великий єсть гріх.

Старих шануй, як отця, а молодих – як братів.

У домі своїм не лінуйтеся, а за всім дивіться. Не покладайтесь на тивуна, ні на отрока, щоби не посміялися ті, які приходять до вас, ні з дому вашого, ні з обіду вашого.

На війну вийшовши, не лінуйтеся, не покладайтесь на воєвод. Ні питтю, ні їді не потурайте, ні спанню. І сторожів самі наряджайте, і [на] ніч, лише з усіх сторін розставивши довкола [себе] воїв, ляжте, а рано встаньте. А оружжя не знімайте із себе вборзі, не розглядівши [все] через лінощі, бо знагла людина погибає.

Лжі бережися, і п'янства, і блуду, бо в сьому душа погибає і тіло.

А куди ви ходите в путь [за даниною] по своїх землях, – не дайте отрокам шкоди діяти ні своїм [людям], ні чужим, ні в селах, ні в хлібах, а не то клясти вас начнуть. А куди підете і де станете, – напоїте, нагодуйте краще стороннього; а ще більше вшануйте гостя, звідки він до вас [не] прийде, – чи простий, чи знатний, чи посол, – якщо не можете дарунком, [то] їжею і питвом. Вони бо, мимоходячи, прославлять чоловіка по всіх землях – або добрим, або лихим.

Недужого одвідайте, за мерцем ідіте, тому що всі ми смертні єсмо. І чоловіка не миніть, не привітавши, добре слово йому подайте.

Жону свою любіте, але не дайте їм, [жінкам], над собою власті.

А се вам основа всього: страх божий майте вище над усе.

Якщо забуваєте [се] все, то часто перечитуйте: і мені буде без соромá, і вам буде добре.

А коли добре щось умієте – того не забувайте, а чого не вмієте – то того учітесь, так же, як отець мій. Удома сидячи, він зумів знати п'ять мов, – а за се почесть єсть од інших країв. Лінощі ж – усьому [лихому] мати: що [людина] вміє – те забуде, а чого ж не вміє – то того не вчиться.

А добре поводячись, не лінуйтеся ж ні до чого доброго, а насамперед до церкви [ходити]. Хай не застане вас сонце на постелі, – так бо отець мій діяв блаженний і всі добрії люди достойні. Вранішню воздавши богові хвалу, і потім, коли сходить сонце, і побачивши сонце, [слід] прославити бога з радістю. Бо сказано: «Просвіти очі мої, Христе боже, ти, що дав мені єси світ твій прекрасний». І ще: «Господи, приложи мені рік до року, щоб надалі, в гріхах своїх покаявшись, виправив я живоття [своє]». Так хвалю я бога, і сівши думати з дружиною, [і коли маю] людей розсуджувати, або на лов їхати, або поїздити [за даниною], або лягти спати. Спання в полудне назначене єсть богом: о ту пору бо почиває і звір, і птиці, і люди. <...>

[ГРАМОТА ДО ОЛЕГА СВЯТОСЛАВИЧА]

О многотраждальний і печальний я! Багато борешся ти, душе [моя, з] серцем, і одоліваєш ти серце моє. Тому що [всі] ми тлінні є, помишляю я: «Як [нам] стати перед страшним судією, нам, що покаяння і замирення не прийняли між собою?»

«Бо коли хто мовить: «Бога я люблю, а брата свого не люблю, – [се] лжа єсть». І ще: «Якщо не одпустите ви прогрішень братові, то [й] вам не одпустить отець ваш небесний». Пророк [Давид]

говорить: «Не наслідуй лиходіїв, не завидуй творящим беззаконня». «Що єсть ліпше і краще, [як жити] братам укупі».

А все [це сталося через] диявольське наущення! Адже ж були раті при розумних дідах наших, при добрих і при блаженних отцях наших, бо диявол не хоче добра роду людському, пересварює нас.

А се я тобі написав тому, що спонукав мене син мій, котрого ти хрестив еси і який сидить поблизу тебе. Прислав він до мене мужа свого і грамоту, кажучи: «Поладьмося і замирімся, а братцю моему суд [божий] прийшов. Та ми оба не будемо за нього месниками, а покладемо [се] на бога, – адже стануть вони перед богом, – а Руської землі не погубим».

І побачив я смирення сина свого, пожалкував і, бога устрашившись, сказав: «Він у юності своїй і в нерозумі так смиряється, на бога [все] покладає, [а] я – чоловік грішний є, паче всіх людей».

Послухав я сина свого, написав тобі грамоту. А чи приймеш ти її з добром, чи з поругою – се вже я побачу у твоїм писанні. Сими бо словами я попередив тебе, чого я чаяв од тебе, смиренням і покаанням прагнучи од бога [дістати] одпущення старих своїх гріхів. Господь бо наш не людина єсть, а бог усього всесвіту, – що він захоче, як оком змигнути, все сотворить, – але [й] сам він перетерпів хулу, і оплювання, і биття, і на смерть оддав себе, животтям володіючи і смертю [всіх]. А ми що єсмо? Люди грішні, лихі, сьогодні живі, а завтра мертві, сьогодні у славі і в почесті, а завтра в гробі і в непам'яті. Інші зібране нами розділять.

Глянь, брате, на отців наших. Що вони оба взяли [із собою]? Або нащо їм обом одіж? Адже тільки те [їхне і єсть], що вчинили вони для душі своєї. Та сими словами було б [тобі], брате, пославши першим до мене, упередити мене. Коли ж убили дитя моє і твоє перед тобою, то було [б] тобі, побачивши кров його і тіло, що зів'яло, як той цвіт новорозквітлий, як того агнеця заколеного, то було [б] тобі сказати, стоячи над ним [і] вникнувши [в] помисли душі своєї: «Горе мені! Що я скоїв? Виждавши [вчинок] його нерозуму, задля неправди світу сього суєтного знайшов я гріх собі, [а] отцю і матері [його] – сльози!»

І сказати було [б] по-Давидовому: «Я знаю, гріх мій завше єсть передо мною». Не через кровопролиття, [а коли] перелюбство вчинив, помазаник божий Давид посипав [попелом] голову свою і плакався гірко – [і] в той час одпустив йому согрішення його бог. І [тобі] перед богом було [б] покаятися, а до мене [написати] було [б] грамоту утішливу, а невістку мою послати до мене, – бо нема в ній ні зла, ні добра, – щоби, обнявши [її], оплакав я мужа її і те весілля

їхне, замість пісень. Не бачив бо я їх першої радості, ні вінчання їх за гріхи свої. Тож, бога ради, пусти її до мене вборзі з першим послонем. Нехай, з нею покінчивши сльози, дам я притулок [їй] у себе, і сяде вона, як та горлиця на сухім дереві, горюючи, а я втішусь у бозі.

По тій бо путі йшли діди і отці наші: суд од бога йому прийшов, а [не] од тебе. Коли б ти тоді свою волю вчинив і Муром добув, а Ростова б не займав, а послав до мене, [то] ми звідси б [усе] владили. Адже ти сам розумій: чи мені б послати до тебе [першим] достойно, а чи тобі до мене? Коли б повелів ти еси дитяті: «Пошли до отця», – я десять разів послав [би до тебе].

Хіба дивно, що муж ото помер на війні? [Так] ліпші померли в роду нашому. Не домагатися було б [йому] чужого [і] мене в сором, ні в печаль [не] ввести. Підучили бо його [на се] слуги, аби собі [користь] добути, та йому лиха добули.

Тож коли покаєшся ти перед богом і до мене станеш добрий серцем, пославши посла свого чи попа, то грамоту напиши правдиву, – тоді й волость візьмеш добром, і нас обох серця прихилиш до себе, і ліпше ми будемо [жити], аніж колись. Я не є тобі ворог, ні месник.

Не хотів бо я крові твоєї бачити коло Стародуба, і не дай мені бог крові од рук твоїх бачити, ні од повеління твого, ні од котрого брата. Якщо ж я мовлю неправду – нехай бог мене судить і хрест чесний! Коли ж ото я був гріх учинив, що на тебе пішов до Чернігова задля поганих, – то за се каюся. Адже про се я словами перед братами жалкував і знову осе [тобі] сказав, тому що я людина є.

Якщо тобі добре, – то з сим [бувай здоров]. Хіба тобі зле, що ото сидить [у Суздалі] син твій хресний із малим братом своїм, хліб їдять дідівський, а ти сидиш у своїм [княжінні]? Про нього ти і дбай. Якщо хочеш ти їх обох убити, – то осе вони тобі! Тому що не хочу я лиха, а добра хочу братам і Руській землі.

А коли ти чого хочеш [добути] насильством, – так ми ж обидва, змилувавшись над тобою, давали [тобі] і коло Стародуба отчину твою. Адже бог тому свідок: з братом твоїм [Давидом] ми обидва рядилися, та він не може рядитися без тебе. І не вчинили ми оба [тобі] ніякого лиха, не сказали есмо: «Посилай до брата доти, поки ми [не] владимось».

Якщо ж хто [з] вас не хоче добра, ні миру християнам, то хай не побачить він на тім світі од бога миру душі своїй.

Не з нужди я тобі [се] мовлю, ні од біди мені якоїсь, їй-богу, – сам ти узнаєш. А душа мені своя лучча од усього світу сього.

«На страшнім [суді] без обвинувачів сам себе звинувачую». Та інше.

[МОЛИТВА]

«Премудрості наставниче і розумодавче, нетямущих навчителю і вбогих заступниче! Утверди, врозуми моє серце, владико! Ти дай мені отче слово, а устами моїми не заборони волати до тебе: “Милостивий, помилуй падшого!”»

«Уповання моє – бог, пристанище моє – Христос, покров мій – дух святий».

«Надіє і покрове мій, не зневаж мене, благословенна! Тебе бо маючи за помічницю в печалі, і в болісті, і од усяких зол, я славлю тебе, преоспівана!»

«І розумійте» і побачте, що я єсть бог, який спитує серця і знає помисли, який викриває діла, очищає гріхи, дає [правий] суд сироті, і бідному, і вбогому».

«Піднесись, душе моя, і про діла свої помисли, що ти їх вчинила, перед свої очі винеси [їх], і краплю пролий сліз своїх, і повідай наяву діяння [свої] всі і мислі Христу, і очистися».

«Андрію святий, отче требаженний, пастирю Критський! Не переставай молитись за нас, що шанують тебе, щоби збулися ми всі гніву, і печалі, і тліні, і гріха, і бід теж, шануючи пам'ять твою вірно».

«Град свій сохрани, діво-мати чистая, який під [покровом] твоїм незмінно царствує! Хай тобою він укріпляється і на тебе надіється, побіждає в усіх бранях, повергає противників і заставляє [їх] покоритися».

«О преоспівана мати, що породила найсвятіше з усіх святих Слово! Приймавши нинішнє приношення, од усякої напасті і грядущих мук заступи до тебе волаючих».

«Ми молимося тобі, раби твої, і схиляємо коліна серця свого: прихили ухо твоє, чистая, і спаси нас, у скорботах поринулих вічно, і вбережи од усякого полонення ворожого твій град, богородице!»

«Пощади, боже, потомство твоє, прогрішення наші всі прости, нас, що нині молять тебе [і] ту, що породила на землі без сімені тебе, милість земную, зволивши втілитися [тобі], Христе, в чоловіка».

«Пощади мене, Спасе, ти, який родився і сохранив нерозтлінною після рождення [свого] ту, що тебе породила, коли сядеш судити діла мої, яко безгрішен і милостив, яко бог і чоловіколюбець!»

«Діво пречистая, в замужжі незаймана, богообрадувана, віруючим навчителько, спаси мене, погіблого, який волає до сина твого: “Помилуй мене, господи, помилуй! Коли будеш судити,

не осуди мене в огонь [вічний], не обвини мене у гніві своїм, – молити тебе діва чистая, що породила тебе, Христе, і множество ангелів [молять], і мучеників сонм”».

«Во ім'я Христа Ісуса, господа нашого, що йому подобає честь і слава, отцю і сину, і святому духу, завжди і нині, [і] вічно вовік».

Павло Русин

ПОХВАЛА ВАЛЕРІЮ МАКСІМУ^{35, 36}

Якщо бажаєш, хто б ти не був, сягнуть
Похвал найвищих, благ найжаданіших
І грізній підступами доли
Й смерті жакливій у вічі глянуть, –

Служи щоденно милій наставниці –
Святій Чесноті, тільки до неї слід
Невтомно йти – мужі великі
Вчать, – лиш її над усе цінити.

Чий корінь, кажуть, надто гіркий на смак,
Шорсткий – на дотик, ніжні гілки зате
Рясніють пишними, смачними,
Наче той мед золотий, плодами.

Діянь великих прагне Чеснота ця
Й трудів незмірних; чи ж не тому вона,
Єдина, вказує до щастя
Справжнього й святості шлях достойним.

Тому ледащо, нелюд, напасник той,
Блудник, зухвалець підлий, зіпсутий геть
І злом отруєний, душею
Темний – її б не пізнав ніколи.

³⁵ Русин П. Похвала Валерію Максиму / П. Русин // Україна : філософський спадок століть : Український культурологічний альманах «Хроніка». – 2000. – 804 с. – С. 172–174.

³⁶ *Валерій Максим* (перша половина I ст. н. е.) – історик часів Тіберія.

Та ти без труду прикрого, вір мені,
Її пізнаєш і осягнеш її,
Якщо, ступаючи до неї,
Ти збереш непохитну волю.

Усе ж бо на світі робить легким вона.
Хай сум, хай радість, що сколихнуть її,
Здолало б, духом спокійну
Навіть в годину тяжкої скрути її?

Початок, може, здатися трудним тобі,
Однак трудність – не у початку тім:
Це ти, що хиб ще не позбувся,
Хибну про нього уяву маєш.

Як той, хто ситий аж до переситу,
Кому нудотно, скільки б до страв своїх
Не сипав солі, звук лудити
Ніжним вином піднебіння в'яле.

Так само й з тими, в'їдлива хіть кому
Під самим серцем чорне гніздо звила:
Чесноту годі їм пізнати,
Як не зціляли б душі своєї.

Тебе ж прошу я, поки ще розум твій
Гнучкий та свіжий, поки душа твоя,
Мов промінь, чиста – тій хворобі
Опір чини, не ріднився з блудом.

А я на стежку певну й пряму до тебе
Скерую нині, й не манівцем кружним,
А навпрост, ясною тропою,
Вір мені, ти до Чесноти вийдеш:

Валерій Максим – ось джерело твоє,
Тому й подам я зміст його книг тобі:
В них славить він мужів діяння
Й вислови їхні, на диво влучні.

В єдине ціле зводить майстерно він
 Погане й добре, так і повчає нас
 На різних прикладах, до чого
 Йти, а чого – уникати маєм.

Коли волієш, отже, верхи дерев,
 А не коріння, й хочеш плоди рясні,
 Нектарні радісно зривати
 Ген аж із тих щонайвищих гілок,

Йому довірся, тільки за ним прямуй,
 Рівняйсь на нього, часто до рук бери
 Його писання: їх бо пильно
 Вивірів час, непідкупний цензор.

Касіян Сакович

АРІСТОТЕЛІВСЬКІ ПРОБЛЕМИ, АБО ПИТАННЯ ПРО ПРИРОДУ ЛЮДИНИ³⁷

<...> На мою думку, найбільша мудрість, найвища філософія і найпотрібніша теологія є пізнання самого себе.

У праві було колись написано: непристойно громадянину не знати законів своєї вітчизни. А я можу сказати: ще непристойніше людині не знати законів своєї природи, не знати властивостей і обов'язків членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілості і що веде до її руйнування. <...>

Про голову

Запитання: Чому голова з усіх боків захищається кістками?

Відповідь: Раніше ми вже сказали, що голова – найважливіша частина тіла, в якій є мозок та інші органи. Тому належало природі забезпечити цю найпершу частину доброю амуніцією, щоб її ніщо не могло пошкодити. Для цього вона з усіх боків захистила її, як шоломом, міцними кістками. Оберігаючи голову, людина готова інший член при її захисті піддати небезпеці.

³⁷ Сакович К. Арістотелівські проблеми. Трактат про душу / К. Сакович // Україна : філософський спадок століть : Український культурологічний альманах «Хроніка». – 2000. – С. 230–251.

Запитання: Чому голова не має на собі так багато тіла, як інші органи?

Відповідь: Бо була б дуже важкою і звішувалася б на шию. Тому взагалі у кого велика і м'ясиста голова, той буває лінивим і тупим.

Запитання: Чому голова часто болить?

Відповідь: Тому що вона підноситься прямо над шлунком як комин у будинку. А від шлунку надходять різні гази і нестравності, які, спрямовуючись до голови, викликають головний біль.

Запитання: Чому мозок холодний?

Відповідь: З двох причин. По-перше, тому, щоб своїм холодом він міг освітлювати і витончувати людський розум. З цієї ж причини в академіях і філософських лекторіях взимку не топлять, щоб студенти не дрімали від тепла, але, спонукувані холодом, уважніше б слухали лекції. Друга причина: мозок холодний для того, щоб своєю холодністю пом'якшувати або зменшувати серцеву гарячність.

Про очі

Запитання: Що є око?

Відповідь: Око є інструмент або знаряддя сили бачення, яке складається з різних гуморів.

Запитання: Чому ми маємо два ока й один ніс?

Відповідь: Зір потрібніший людині, ніж нюх, тому природа дала їй два ока, щоб при пошкодженні одного могла бачити другим.

Необхідно знати, що в оці є чотириряка оболонка. Перша зветься захисною через її міцність і товщину. Друга зветься роговою, бо вона ясна і прозора, подібно до витягнутого рогу. Третя – ягідна, вона нагадує велику ягоду. Четверта павутинчаста, зветься так через свою тендітність.

Про бачення

Запитання: Як відбувається бачення – чи через випускання променів з ока чи через сприйняття речей очима?

Відповідь: Про це є різні думки філософів і медиків. Одні з них твердять, що бачення відбувається через випускання променів від ока до речей. Цієї думки дотримувався Платон та всі його послідовники, що жили до Арістотеля. Проте Арістотель і neoterici [сучасні] говорять, що бачення відбувається через сприйняття речі оком, а не через випускання якихось променів з ока.

Про ніс

Запитання: Що є ніс?

Відповідь: Ніс є органічна частина, яка розташована посередині обличчя і є інструментом дихання й нюху.

Про тих, у кого ніс підноситься і не малий, жінки мають якийсь особливий прогностікон [передбачення]. По носі можеш також дізнатися про збереження чи порушення незайманості. Бо в кожній людині на кінчику носа є гострий шпичастий хрящ, коли він роздвоюється так, що цей розділ може бути намацаний пальцем, то це знак того, що дівчина сметанку злизала, а хлопець сало з'їв.

Запитання: Чому люди чхають?

Відповідь: Це відбувається внаслідок попадання у мозок гарячих і їдких випарувань. Природа, напружуючись для видалення, намагається їх вигнати звідти, і тому людина чхає. І як легені очищаються від слизу кашлянням, так і мозок очищається від цього самого слизу чханням. Коли людина чхає, то це є ознакою здоров'я, сили і міцності мозку.

Про вуха і слух

Запитання: Що є вухо?

Відповідь: Вухо є зовнішня округла частина органа слуху, що має в собі різні викривлення і заломы; воно називається antractus [вигином].

Запитання: Яке місце є місцем слуху?

Відповідь: Є певна перетинка у вусі, яку латиняни називають *membrana* або інші *syntagma*. Вона, як кажуть філософи, містить у собі непорушне природне повітря – *aerem immobile*. Ця перетинка не видає жодних звуків і шумів, проте схильна до сприйняття будь-якого дзенькання і звучання.

Про рот

Запитання: Для чого природа дала рот?

Відповідь: Для багатьох вигід. Насамперед для того, щоб він був воротами для шлунку. По-друге, щоб був органом мови. По-третє, щоб аер, який ми вбираємо, спочатку нагрівався й не таким сирым йшов до серця.

Запитання: Для чого перед ротом маємо губи?

Відповідь: По-перше, щоб вони були мов би воротами до стриманості язика, і язик би не поривався говорити раніше, ніж губи порадять. По-друге, для того, щоб зуби не псувались від холоду, природа їх сховала за губами. По-третє, для того, щоб зуби, приховуючись за губами, не завжди блищали, бо було б негарно та й небезпечно ходити із зубами, що видніються, бо у відкритий рот можуть залетіти мухи або ще що-небудь.

Запитання: Чому ми маємо два ока, два вуха, а один рот?

Відповідь: Щоб людина більше слухала, ніж говорила, більше вбирала ті знання, які може одержать через вуха, ніж навчала, що вона робить через рот. І все це ти знайдеш у мудрих, а в дурних – навпаки. До цього можна додати й те, що швидше один рот можна нагодувати, ніж два чи три. <...>

Феофан Прокопович

ПРО РОЗГЛЯД ПОЧУТТІВ³⁸

Дар красномовності, чи назвати його доблестю чи силою, то все одно, завдяки йому, на нашу думку, прославляються імена авторів. Бо хоч душа людини є настільки потаємною й настільки мінливою, що жодною силою її не можна ані розгадати, ані зрозуміти її, та, однак, ораторське мистецтво її розкриває. Адже ж оратор перевищує справді інших людей красою ораторського слова настільки, наскільки люди перевищують тварин. Уже це одне мистецтво збудження почуттів у людини поставило оратора якимсь чином понад людське покликання. Божественною справді справою здається така сила проникати в людську душу, що ти, наче рукою, тягнеш людину й схилиєш її у різні боки: виховуєш, змінюєш, спонукаєш до любові, заставляєш ненавидіти, стримуєш страх, збільшуєш радість і впливаєш іншими видами емоцій. Саме у цьому сила й могутність оратора. Саме вона дає можливість не тільки переконувати когось, а й робить його переможцем і тріумфатором. Завдяки їй, гадаємо, промови Ціцерона, Демосфена та інших мали великий і подиву гідний вплив. Ось чому не якийсь інший, а тільки цей бік красномовства я постараюсь з'ясувати якнайстаранніше. Про почуття написано вже чимало, тому я лише найкоротше викладу суть справи.

Суть, походження та види почуттів

Почуття – це збудження чуттєвої душі, яке викликане уявою про добро або зло. Таке визначення повне, хіба тільки вимагає пояснення термін «чуттєва душа». Запам'ятай, отже, що філософи

³⁸ Прокопович Ф. Філософські твори – Opera philosophica : в 3 т. / Ф. Прокопович ; пер. з латин. Ю. Мушака та ін. ; упоряд. : М. Рогович, В. Нічик; редкол. : В. Шинкарук (голова) та ін. ; мовна ред. пер., його звірка з ориг. й приміт. В. Маслюка, І. Андрійчука ; передм. М. Роговича та ін. – Т. 1. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. – К. : Наукова думка, 1979. – 511 с.

вказують на три властивості життя: вегетативність, що дає життя кожній речі й силою якої ця річ збільшується та зростає; чуттєвість, що є в органах зору, смаку, дотику і т. п., і дар мислення, який дає змогу живій істоті мислити, створювати судження та робити висновки. Усі ці три риси не властиві кожній речі: у рослин – одна вегетативність; у тварин, які позбавлені розсудку, – вегетативність і чуттєвість, а в людині, як найдосконалішій істоті, містяться всі три. Отже, почуттям називається збудження чуттєвої душі, – це не значить, що в людині злились три душі, а що одній і тій же душі, здатній відчувати, притаманні ці три особливості. У речі, яка позбавлена органів чуття, не виникають почуття. Так, наприклад, квіти, дерева не відчують ні болю, ні радості, а ми його відчуваємо; про перших це говориться тільки метафорично.

Небесні духи, як нам відомо, не зворушуються жодними емоціями, а насолоджуються вічним спокоєм. Отже, вважаємо, що місцем виникнення цих емоцій є чуттєва душа.

Почуття (*affectus*), якщо розглядати його назву, то вона виводиться від дії (*afficiendo*) того предмета, що певним впливом викликає в людині хвилювання, по-грецьки *παθος*, що по-латинськи звучить *passio*: підлягання дії, страждання, адже ж хто хвилюється, той страждає.

Першопричиною почуттів є сам бог, творець природи, який заклав у людській природі основи різних переживань, створив відомі вологості, що по-різному впливають з чотирьох елементів, наділив їх певними властивостями і зробив це не без мети, як усе інше, тому, що почуття є немовби збудниками доблесті, хоч ми часто ними зловживаємо. Творцем чуттєвих органів є сам бог, а хвилювання, що виникають у цих органах, породжуються, звичайно, двома чинниками: першим, що поза нами, як, наприклад, божество, демон, людина або щось інше, і другим, нам вродженим, це уявлення про добро чи зло, як видно з визначення. Пізнаючи добро або зло, зворушуємось тим чи іншим почуттям.

Про першоджерело почуттів різні автори говорять неоднаково. На мою думку, джерелом усіх почуттів є любов, що дає початок усьому. Ось чому, наприклад, ми ненавидимо те, що, на наш погляд, шкідливе для нас. Шкідливе ж бо стоїть нам і нашому добру на перешкоді, а добра кожен собі бажає, бо любить себе. Також і інші душевні хвилювання зводяться до любові.

Коли розглянемо особливості почуття любові, легко пізнаємо види почуттів. Є дві властивості любові: бажати добра і не бажати

зла. Тому, оскільки породжується гнів, і оскільки всі почуття ґрунтуються на «бажанні чи небажанні чогось», то вони наче обертаються на двох завісах і їх легко можна звести, на нашу думку, до двох видів. Перший вид стосується прагнення до чогось, і йому властива схильність до погоні за бажаним, а другий, спрямований на відвернення душі від чогось, характеризується схильністю уникати небажаного. Отже, коли користуємось першою властивістю любові, то ми любимо, прагнемо, надіємось, радіємо з того, що, здається, веде нас до певних речей; коли ж другою – то ми відвертаємось, гніваємось, обурюємось, боїмося, співчуваємо, соромимось, втрачаємо надію, відчуваємо біль, чого, очевидно, уникаємо, як це ясно дослідникам. Тут, отже, подаю два класи почуттів.

Перший клас почуттів: любов, прагнення, занепокоєння, або тривога, надія чи впевненість, задоволення, або втіха, або радість.

Другий клас: ненависть, страх, розпач, гнів, обурення, смуток, сором, співчуття. Ці емоції особливо необхідні для оратора у веденні справи, і про них ми поговоримо в цій книжці спочатку в загальних рясках, а потім про кожен зокрема.

Розгляд двох основних правил збудження почуттів

Перше: оскільки емоція (як кажуть філософи) викликається частково величиною речей, а частково їх безпосереднім впливом на орган зору, то запам'ятай правило: щоб зворушити слухачів, говорячи про якусь річ, треба сказати, що вона з даного роду речей найбільша. Її ти (якщо дозволяє її природа) опиши і зобрази так, наче б то можна було її побачити очима. Перше досягається шляхом ампліфікації, а друге – описом, про що вже було досить нами сказано. На цьому, наче на двох завісах, ґрунтується все мистецтво збудження почуттів, а про те, що треба збільшувати, а що описувати, ще скажемо там, де йтиметься про кожне почуття зокрема.

Друге правило належить Квінту Фабію, людині великого розуму. Це правило приймають та схвалюють всі вчителі, а тому що воно дуже правильне і необхідне для такого роду справи, то годиться передати його прекрасними словами самого письменника. Він, говорячи про збудження емоцій, пише так (кн. V, розд. 3): «Якщо б годилося мені йти за відомими правилами, то я досить зробив для цієї частини, не залишаючи нічого з того, що я прочитав або вивчав, що тільки було можливим. Думаю, знайти сам смисл цього місця, що прихований у глибині, про який я довідався не від когось, а на підставі власного досвіду за допомогою природних здібностей. Основний

смысл щодо збудження почуттів полягає, на мою думку, в тому, що ми самі хвилюємось. Адже ж смішним буде наслідування смутку, гніву і обурення, якщо ми будемо передавати їх словами та виразом обличчя, а не виражатимемо душею. Чим же іншим, як не плачем, є те, коли надзвичайно яскраво видно, що хтось кричить від свіжого болю, і чи гнів не породжує іноді у вчених дару слова, хоч їм властива сила істинного розуму та правдивої вдачі? Ось чому в цьому, що хочемо, щоб було подібним до правди, будьмо подібними почуттями до тих, хто їх дійсно переживає. З душі хай виходить промова така, яким треба зробити суддю. Чи ж буде переживати біль слухач, якщо я про це розповідатиму не хвилюючись? А чи викличе гнів той, хто, намагаючись його збудити в комусь або послабити, сам нічого подібного не відчуватиме? Чи ж заплаче суддя від сухих очей позивача? Аж ніяк. І не запалить він хіба вогонь, і не оп'яніємо хіба від вина, і жодна річ не дасть кольору іншій, якого немає в неї самої.

Отже, перше: якщо для нас має значення те, що, згідно з нашим бажанням, повинно бути важливим в суді, то раніш, ніж намагатимемось когось схвилювати, самі хвилюємось». Ось так говорить Фабій. Але може виникнути питання, як ми самі у себе можемо викликати смуток, ненависть або якесь інше почуття раніш, ніж маємо їх викликати у слухача? Це досягається легко. Про це так пише той же вчений учитель: «Якщо трапляється, що у нас появляються емоції і ми не маємо влади над ними, спробую і це пояснити. Завдяки уявленням, які у греків мають назву *φαντασία*, а ми називаємо їх візіями, можемо собі уявити зображення відсутніх речей так, наче ми їх бачимо очима, і вони перед нами. Хто їх уявить собі, той буде дуже сильний у збудженні емоцій. Такий, кажуть, володіє живою фантазією. Він прекрасно й правдиво уявляє предмети, поняття, дії. Це вдасться і нам при бажанні. Ось, наприклад, коли я подаю скаргу про вбивство людини, та не все, що, ймовірно, скоїлось при цьому, буду мати на оці: чи цей став убивцею випадково, чи, оточений, не виявить страху, чи не буде кричати, чи буде ставити запитання, чи чогось уникатиме? Чи не буду уявляти його жорстоким, що вбиває, чи не запам'ятається кров, страх, стогін і, нарешті, останній подих вмираючого? З цього слідує живе уявлення, яке Ціцерон називає наочним зображенням або живим описом. Воно, здається, не так справу описує, як її розкриває. Вплив і почуття збудимо ми тільки безпосередньою участю в цих справах.

Коли справді необхідні співчуття, то ми уявляємо собі, що з нами те трапилось, на що ми скаржимося, і переконуємо себе в душі,

що й ми були б такими, як і ці, разом з якими жаліємось, що вони перенесли тяжке, незаслужене і велике горе. Розглядаймо ж, отже, справу не як чужу, а візьмемо на себе частини того горя і тоді будемо говорити те, щоб ми сказали, коли б самі мали таке горе.

Часто я бачив, як трагіки і коміки після якоїсь особливої ролі, скинувши маски, плакали, бо саме виголошування чужих творів захопило їх.

Що ж робити нам для того, щоб самим перейматись горем нещасливих? Чи ж не переживаємо ми, граючи роль сироти чи потерпілого корабельну катастрофу, чи нещасливої людини? Цього мені не треба було вдавати, з чого була якась користь (думаю, що я прийшов до якогось поняття здібності): часто я хвилювався так, що не тільки лились сльози, а й появлялась блідість та інші ознаки». Ось так говорить Фабій Квінт, який, коротко кажучи, вчить, що, коли хочемо викликати якесь почуття, то ми повинні не раніше взятись писати, ніж відчуємо його в собі. Цього досягнемо, якщо якусь сумну річ, або радісну, або повну страху та небезпек, або підвладну іншим емоціям, або тривозну будемо пояснювати, дуже широко обмірковуючи, так що здається, що ця річ є у нас перед очима, або будемо уявляти, що ми самі переживаємо те, що, як ми викладаємо, відчули інші.

Про почуття любові, прагнення, турботи та тривоги

Шлях розгляду почуттів, а саме, як викликається кожне зокрема, на нашу думку, буде зручним, якщо спочатку подамо визначення кожного почуття, а потім причини, які його породжують. Пізнавши їх, нам буде легко викликати те саме почуття. Далі, очевидно, ще варто додати багато, щоб вяснити природу і властивості кожного почуття, бо це необхідне для вибору відповідного стилю. Крім того, подаємо всюди дві фахові вказівки: перша, очевидно, про те, як можна викликати те чи інше почуття, а друга – як їх послабити або зовсім погасити. І перша, і друга, звичайно, стосуються професії оратора. У цьому розділі, як видно із заголовка, поведемо мову про почуття любові і хочемо водночас також сказати про жадобу та прагнення й про інші емоції, тому що вони близькі до почуття любові і породжуються майже тими самими причинами. Отже, до справи!

По-перше, оскільки любов вважаємо першим та основним почуттям, то спочатку розповімо саме про неї. Любов – це прагнення нашої волі, обдарованої розумом, до доброї справи, оскільки вона добра. Цьому визначенню не суперечить те, що ми часто любимо

погані речі, а [іноді] навіть дуже погані. Але насправді, ми не любимо поганих речей, а тільки те, що вони обіцяють щось добре, хоч воно й неправдиве, – це безсилля людського розуму, тому й додаємо «до доброї справи, оскільки вона добра». Звідси бачимо й таких, що підняли на себе руки, як, наприклад, сагунтинці, які кинулись у вогонь, Брут, що кинувся на меч, Іуда, що закінчив життя повісившись, і багато інших явно прямували до певного добра, хоч і неправдивого, очевидно, до звільнення від неприємностей або до послаблення мук совісті. Взагалі, якщо вірити філософам, то людська воля не може любити нічого іншого, хіба тільки те, в чому людська уява вбачає щось добре. Таку любов сприймають скрізь. Зрештою, любов у дружбі, про яку в основному зараз поведемо розмову, – це бажати іншому тільки того, що вважається добром, і намагатись підготувати це добро не заради себе, а для друга.

Шляхи збудження любові

Основну причину любові та доброзичливості визначають Арістотель («Риторика», кн. 2, розділ 2), оратори та інші приблизно так: по-перше, доброзичливість, по-друге, спільність та співучасть у щасті та горі, по-третє, такі чесноти, як справедливість, розсудливість, знання, побожність і т. п. По-четверте, ласкавість, згода, готовність. По-п'яте, подібність характерів, прагнень, репутації, життєвого становища і т. д. По-шосте, близькі відносини старших з молодшими. По-сьоме, повага молодших до старших. По-восьме, чесність або довір'я та простота. По-дев'яте, краса, по-десяте, споріднення, по-одиннадцяте, сама любов – це важливий фактор взаємної любові.

1. Отже, якщо ти до когось намагаєшся викликати любов, то ти повинен заявити слухачам, що у цієї людини є всі або деякі причини, щоб її любити. Ми, по-перше, любимо щедрих благодійників, адже ж добродійства приборкують навіть диких звірів, тому вони своїм годувальникам не тільки не роблять шкоди, а й, очевидно, їх поважають. Багато прикладів є скрізь, як, наприклад, лев, якому подали допомогу, виступив проти ведмедиці, що роздирала проходжних, і цим виявляв до людей багато ознак доброзичливості. Еліан говорить (кн. 3, розд. 46), що слон боровся дуже завзято з переслідувачами, захищаючи свого годувальника. Такої великої любові заслуговують добродійства.

2. Любов породжується спільністю добра і горя, бо ті, що були хоч раз у одній і тій же небезпеці, як, наприклад, леви, то завдяки саме цьому полюбили один одного. Це влучно відмічає Назон,

показуючи Девкаліона, який після потопу так говорить своїй жінці, залившись гіркими сльозами («Метаморфози», I, 350–353): «Сестро, дружино моя ти і жінко, одна тут лишилась. Рід мене спільний з тобою єднав, ти ж сестра двоюрідна. Згодом з'єднало нас ложе, тепер лиш одні небезпеки».

3. Та в кого може виникнути сумнів, що також нечесні люди люблять доброчесність, якщо немає в цьому ненависті, а особливо з'єднують любов ті чесноти, які прищеплюються для блага інших, як, наприклад, справедливість, рівність, ласкавість і т. п. Дарій, коли його повідомили, що до його матері та дружини ставляться у таборі Александра з великою пошаною та повагою, то він сказав: «О боги батьків, передусім зміцніть моє царство, а потім, якщо доля моя вирішена, то благаю вас, щоб не хто інший був царем Азії, а цей такий справедливий ворог і такий милостивий переможець».

4. Ніжність і привітність також до того милі людям, що здобувають любов навіть у противників. Прекрасно про це говорить Овідій («Науки кохання», кн. 2, 145–150): «Ніжна ласка передусім привертає до себе душу людини. Жорстокість породжує ненависть і крижаві війни. Ненавидимо яструба, що завжди носить із зброєю, або вовків, що постійно ходять до боязливої отари, на ластівку ж не роблять люди засідок, тому що ніжна, і хаонійські бджоли мають вежі, які вони будують».

5. Подібність характерів, прагнень, зв'язків тощо, здається, є особливим фундаментом любові: воїн з воїном, купець з купцем, учений з ученим укладають дружбу. Про це ясно повчають ті, хто пише про душевний союз, а саме: якщо ми намагаємось комусь сподобатись, то в усьому стараємось зробитись подібним до нього. Про це Сенека (лист до Луцілія) так пише: «Нехай у душі все буде неподібне, та зовнішній вигляд нехай узгоджується з загалом». Цього, як свідчить Корнелій Непот, дуже дотримувався у своєму житті Алквіад: «Хоч він народився в Афінах, дуже знаменитій державі, але всіх афінян перевершив славою та достойним життям. Потім, коли його вигнали звідси, він прибув до Фів і включився в їхні справи так старанно, що ніхто не міг йому дорівнятись ні в праці, ні фізичною силою. Також у спартанців, у яких найвища доблесть ґрунтувалась на терпеливості, він так віддався суворому способу життя, що й тут перевищив їх невибагливістю в їжі і скромністю в житті. Він був у фракійців, людей, які схильні до п'янства. Їх теж перевищив у цьому. Згодом прибув до персів, у яких найвищою похвалою було вміння полювати та розкішно жити. Він так добре

наслідував їхні звички, що вони дуже цьому дивувались. Що б він тільки не робив, коли перебував у когось, то завжди в усьому його вважали першим і дуже любили» («Алківіад», II, 2–6).

6. Щира приязнь між молодшим і старшим або між старшим і молодшим особливо мила і, хоч іноді шкідлива для нас, однак, не зважаючи на це, її варто плекати, але обережно й не дуже надмірно. Вона виявляє характер і дає змогу докладно пізнати людину. Тому історики завжди вихваляли у керівників та вождів близькі стосунки з воїнами.

7. Повага та пошана, завдяки чому молодші шануються як старші, породжує вдячність, і нічого немає так ненависного, як горда та непокірлива людина, що нехтує іншими, і, навпаки, ніщо не вважається більш гідним любові, ніж скромність.

8. Усі, звичайно, дуже люблять правдивість душі та здоровий, без обману, спосіб життя, якщо його добре пізнають. Немає нікого, хто б не бажав собі саме таких друзів. Ціцерон у листі до Аттика пише: «Знай, що мені зараз нічого так не вистачає, як людини, якій я міг би звіритись у всьому, що у мене викликає якусь тривогу, яка б мене любила, розуміла, з якою я міг би поговорити, нічого не вдумуючи, не лицемірячи, нічого не приховуючи».

9. Про красу, – чудовий дар природи, – зайво говорити. Вона з першого погляду всіх, скільки б їх не було, робить своїми друзями. Коли Александра запитали (Арістотель, як передає Діоген Лаертський у його біографії): «Чому це так буває, що всі мимоволі прагнуть знайомства з красивими людьми?» Він відповів, що це питання людей недалеких, а любов між спорідненими не може викликати сумніву ні в кого, бо думаю, що нема нікого, хто про це питав би.

10. Та найбільш важливе в любові – це передусім любити іншого, – це значить, щоб нас любили, то раніш полюбімо ми. Про це прекрасно говорить Марціал:

«Буду Піладом, якщо хтось мені стати схоче Орестом,
Марку, раніш полюби, будуть любити й тебе».

Подібно пише й Пліній у панегірику до Траяна: «У тебе є друзі, тому що ти сам дружиш з іншими. Навряд чи треба цінувати людину, яка не любить того, хто її любить». «Не бачу нічого огиднішого в людини, – каже Ціцерон у листі до Брута, – як не відповідати взаємністю тим, хто вас любить».

Сюди належить теж похвала чужих чеснот, – найкраще свідчення любові. За це тебе полюбить не тільки той, кого ти вихваляєш, а й інші. Подібно ненавидимо ми того, хто ганьбить не тільки нас, а й інших. І навпаки, любимо того, хто вихваляє нас, бо бачимо його ставлення

до інших. Звідси в нас появляється страх або надія. Ці слова допомагають пояснити причини любові, які, коли ти їх у комусь виявиш, то напевно зробиш його любимим і, нарешті, всі засоби похвали відіграють значну роль у збудженні почуття любові.

Поглянь ще ось на це правило, яке має значення і для інших почуттів, а саме: коли ти переглянеш старанно всі ці причини досягнення любові, які ми навели вище, і їх ти знайдеш у цій людині, яку ти хочеш порекомендувати іншим, то виклади їх не по-простому, а дещо з перебільшенням, бо вже саме перебільшення породжує певні емоції. Тут, як я вже зазначив, не говоритиму ні про що інше, хіба тільки наведу місця з тих аргументів, з яких виникає якесь почуття.

Зрештою, усе це охолоне, коли його не підігрівати перебільшенням. Зверни увагу, якщо оратор хоче любові не для когось іншого, а для себе самого, що завжди буває у вступі й часто в інших частинах промови, то він не повинен у промові вказувати, що причини любові є у ньому самому, що, наприклад, він сам справедливий, святоблिवий, побожний тощо, і, крім того, себе вихвалити, – гідне ненависті, – нехай скаже так, щоб можна було зробити висновок про всі ці риси. Наприклад, коли хоче сказати, що він набожний, і зарекомендувати себе на підставі цієї набожності, то нехай хвалить не свою, а взагалі набожність, і хай заявить, що в його розумінні ця чеснота здається благородною та прекрасною. Якщо ж хоче показати себе таким, що хвалить чужі чесноти або любить усіх, то нехай цього не говорить відкрито, а тільки вихваляє слухачів. <...>

Григорій Сковорода ВДЯЧНИЙ ЕРОДІЙ³⁹

*Григорій Варсава Сковорода люб'язному другові
Семенові Никифоровичу Дятлову бажає миру Божого*

Проживаючи дні життя за тим Сираховим типиком: «Блажен муж, коли в премудрості помре і коли в розумі своєму навчається святині, розмірковуючи про шляхи її в своєму серці, і збагне її сокровенності», сплів я у це 1787-е літо маленьку плетеницю чи корзинку,

³⁹ Сковорода Г. Вдячний Еродій / Григорій Сковорода. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 103–123. – (Серія «Гарвард. б-ка давнього укр. письменства»).

названу «Вдячний Еродій». Це тобі дар, друже! Прийми його, Еродія, по-еродієвому, прийми летючого і сам-бо летючий. Прийми серцем Еродієве серце, птиця птицю. «Душа наша, наче птиця». Хай буде ця плетінка дзеркалом тобі мого серця і пам'яткою нашої дружби в останні літа. Адже ти батько і сам своїх пташат виховуєш. Я ж бо є друг твій, який приніс оцю плетінку. В ній для молодого розуму твоїх пташат знайдеш прісний хліб від таких хлібів: «Хліб серце людини укріпить». Засій у них це зерно: коли живе серед вас щось дивне, чудне, дивовижне й преславне, що має з'явитися у свій йому час. Ви ж з пошаною ждіте, мов раби, що сподіваються Господа свого... Ніщо-бо є Бог, тільки серце Всесвіту; наше ж серце нам є Господь і дух. Це домашнє добро з часом пізнавши і полонившись чудовою його добротою, не стануть вони бридко й біснувато ганятися за мирськими марнотностями і в усіх невдачах зможуть себе втішити такою Давидовою пісенькою: «Вернися, о душе моя, до свого відпочинку, бо Господь робить добре тобі». З Ісаєю нічим-бо безодня ця, серце наше, не задовольнить, тільки саме собою, і тільки тоді в ньому сяє вічна весна радості. Таке серце вклавши пташатам своїм, будеш їм подвійний, тобто істинний батько; чада ж твої будуть істинні, вдячні, доброчесні, самовдоволені еродії.

Із іншого треба сказати трохи про еродієву природу. Вони схожі на журавлів, але мають світліше пір'я, а ніс кораловий чи світло-червоний. Непримиренні вороги зміям та буфонам, тобто отруйним жабам. Ім'я це (έρóδιος) еллінське, значить боголюбний, інакше зветься пеларгос чи ерогас, по-римському киконія, по-польському боцян, по-малоросійському гайстер. Ця птиця освятилась у богословські гадання завдяки своїй вдячності, прозорливості та людинолюбству. Згадує її Давид та Єремія. Вони годують та носять батьків, особливо перестарілих. Гніздяться на домах, на кирхах та їхніх шпильях і на турнях, тобто горницях, пірамідах, теремах вільно-вільно. В Угорщині, бачив я, – на камінах. Гадання по-еллінському – символон. Перший символ вона складає такий: сидить у гнізді, утверджену на святому храмі. Під образом такий напис: «Господь – утвердження моє». Другий символ: стоїть один Еродій. Підпис такий: «Немає сильнішого благочестя». Третій символ: Еродій терзає змію. Підпис: «Не повернуся, поки не згинуть». Ці три символи хай будуть знаменням, гербом і печаткою цієї книжиці. Вона написана у першу квадру першого осіннього місяця. Амінь!

«Там птахи кубляться». «Еродієве житло керує ними» (Псалом). «І відає бусел... час свій» (Єремія).

ГЛАВИЗНА І ТВЕРДЬ КНИЖЕЧКИ

«Ходіть, діти, послухайте мене, страху Господньому я вас навчу» (Давид).

«Коли не винуватить нас серце, то маємо відвагу до Бога» (Іван).

«Сину! Бережи серце твоє, люби душу свою» (Сирах).

«Розумний праведник собі другом буде» (Соломон).

«Людина в честі не в розумі...» (Давид).

«Кожен дух, який не визнає Ісуса, той не від Бога» (Іван).

«І відає бусел... умовлений час свій... а народ мій не знає» (Єремія).

«Невдячного сподіванка, як іній земний, розтане і зіллється, як вода непотрібна» (Соломон).

ПРИТЧА, НАЗВАНА ЕРОДІЙ

У ній розмовляють Мавпа з Еродієвим пташам про виховання.

Мавпа, що звалася за давнім своїм родовим прізвиськом П і ш е к , сиділа на африканських горах на рясному і знесеному вгору дереві з чотирнадцятьма своїми дітьми. В той час пролітав повз них молодий Еродій. Побачивши його, пані П і ш е к гукнула до нього:

– Еродію! Еродію! Друже мій, Еродію, сину пеларговий! Радуйся! Мир тобі! Хаїре! Салам алі кюм!

Е р о д і й. А-а! Всемилостива добродійко! Бонжур! Калі імера! Добридень! Gehorsamer Diener! Дай Боже радіти! Salve! Спасайся в Бозі!..

П і ш е к. Ой, друже мій! Радуюся, коли починаєш розмовляти багатьма мовами. Видно, що навчав тебе вчений папуга. Куди тебе Бог несе?

Е р о д і й. Лечу за харчем для батьків.

П і ш е к. Ото біда! Чи ти батьків, чи вони тебе годують?

Е р о д і й. Це зовсім не біда, але моя веселість та блаженство. Вони годували мене в молодості моїй від малолітства, а мені подоба є годувати їх у старості їхній. Це зветься у нас ἀντιτελαργεῖν, тобто віддячувати, або навзаєм пелергувати, врешті, елліни весь рід наших пташок звать пеларгос. Але ми їх не тільки годуємо, а й носимо, бо вони немічні й старі.

П і ш е к. Диво надприродне! Новина, рідкісність, раритет, незвичайність, каприз, дивна й дика дичина... Скільки вас дітей у батька й матері?

Е р о д і й. Я, менший за мене брат Грогас та сестра Киконія.

П і ш е к. А де ви навчалися підлітками?

Е р о д і й. Ніде. Мене й брата навчав батько, а мати – сестру.

П і ш е к. Боже ти мій! Скрізь цвітуть славні училища, в яких навчають усемовні папуги. Чому ж він не повідавав вас туди? Він же не бідак. Як воно бути без виховання?

Е р о д і й. Через те батьки й виховали нас самі.

П і ш е к. Таж чи це його справа вчити й виховувати? Хіба мало у нас усюди вчителів?

Е р о д і й. Він сам до того великий охітник, а мати в усьому слідує за ним. Твердить він, що є два головні батьківські обов'язки: «На добро народжувати й добра навчати». І коли хтось не зберіг жодної із цих двох заповідей: не на добро народив і не добра навчав, такий не є батько дитині, а винуватець його вічної погибелі. Коли ж народив на добро, а не вивчив, такий є наполовину батько, так само як наполовину матір'ю є та, що народила, але не годувала молоком, – вона віддарувала половину материнства годувальниці і від того загубила половину свого дітолюбства. Бо як безчеститься місце сидіння володаря, коли сяде на нього раб, то хіба не поганиться батьківство, яке справляє раб чи найманець? Коли ж батько вимовляється нестачею часу – це вибачається тільки тоді, коли віднайде справу кращу. Але немає нічого кращого за добре виховання: ні чин, ні багатство, ні рід, ні милість вельмож, хіба що добре народження. Воно – над усе, воно – сім'я щастя і зерно виховання.

П і ш е к. Добре народжувати маєш на думці, чи не так?

Е р о д і й. Не знаю, відаю лишень, що це знання він приписує Божим обранцям. Іноді, десь в убогій хатині, де мають страх Божий, добродитесь *людина* – друг родові людському, і це не завжди буває в царських палацах. Бо розуміємо, що причиною доброго народження буває не краса цього світу, не будь-що живе, а тільки єдина Божа благодать, і добродество не з літами до нас чіпляється, а зерно його народжується разом із нами. Знаю і ці слова, якими стрілив мій батько, розгніваний на якогось негідника:

O quarta luna seminate!
O malo utero gestate!
O mala mens et ingenium!

Іншими словами вражати не звик він нікого.

П і ш е к. Витлумач мені ці уразки.

Е р о д і й. Сили їхньої я не знаю, скажу тільки самий їхній дзвін:

О посіяний в четвертий місяць!
О зле народжений матір'ю!
О злий розуме і злая вродо!

П і ш е к. Напевно батько твій знає римську й еллінську мови?

Е р о д і й. Стільки знає, скільки папуга по-французькому.

П і ш е к. Що це? Чи не лаєш ти свого батька?

Е р о д і й. Боже борони!.. Не так я народжений і вихований.
Я благочестиво сказав саму правду.

П і ш е к. Як же він, не навчений по-римському, говорить по-римському?

Е р о д і й. Є в нього приятель, що непогано знає по-римському і трохи по-еллінському. З ним він і навчився, часто бесідуючи, як сказати кілька слів та кілька сентенцій.

П і ш е к. Ох, Боже ти мій! Як же він міг виховати вас, невіглас отой?

Е р о д і й. О премудра пані! Ходить отака славна притча: «Не ходи в чужий монастир зі своїм уставом, а в чужу церкву зі своїм типиком». У нас не як у вас, а зовсім інший у моді спосіб виховання. У вас виховання вельми дороге, а у нас воно вельми дешеве. Ми безкоштовно виховуємо, ви ж за велику ціну.

П і ш е к. Дурниці! Сотенку рубликів із хвостиком загубити в рік на хлопця, а за п'ять років він, дивись, і розумник вам.

Е р о д і й. Пані, гроші дістають і за морем. Але де їх узяти? А виховання й убогим потрібне. І блудлива кішка не знаходить собі пристаниська. А збавлять нас від блуду не гроші, але молитва без плати.

П і ш е к. Я кажу не про низьке, а про шляхетне виховання.

Е р о д і й. А я розмірковую не про багате, а про спасительне виховання.

П і ш е к. Та годі вже! Ти, бачу, дотримуєшся давніших і дивних думок. Однак скажи: як він вас виховував? Чого навчав? Арифметики чи геометрії? Чи якоїсь ученої та шляхетної мови?

Е р о д і й. Та мені й це невідомо, яка то вчена, а яка шляхетна мова?..

П і ш е к. Але ти ж привітався до мене різними мовами?

Е р о д і й. Та я, скільки ото сказав, стільки й знаю, не більше.

П і ш е к. Принаймні танцювати чи грати на лютні!..

Е р о д і й. Та Бог з вами! Я й на балалайці, не тільки на цимбалах не вмію.

П і ш е к. Ха-ха-ха! Йому лютня й цимбали все одно! І таке йому незвісне. Але, друже мій! Музика славно лікує у скорботі, утішає в печалі і забавляє в нещасті. Чого ж він тебе навчав? Скажи, будь ласка!

Е р о д і й. Нічого.

П і ш е к. Сміх, та й годі! Гай-гай! Зморив ти мене сміхом... То це у вас так виховують?

Е р о д і й. Так.

П і ш е к. Може, дістав тобі чинець?

Е р о д і й. Ні.

П і ш е к. Може, грошви зібрав вам багато чи масток?

Е р о д і й. Ні.

П і ш е к. То що ж? Роги вам виростив золоті на голові, чи як?

Е р о д і й. Народив і виростив нам посріблені крила, ноги, (що топчуть голови гадюк, носа, що розриває їх. Це наш і харч, і слава, й забава!

П і ш е к. Та у вас же крила чорні чи принаймні смагляві.

Е р о д і й. Чорні на вигляд, зате літають шляхом посрібленим.

П і ш е к. Чого либонь навчав він, однак: не можна не так. Звісно, щось таке є, і витесано воно у вас на серці. Бо батьки – Божа, а діти – батьківська подоба, зображення, копія. Як від яблуні соки у гілля її, так батьківський дух і норів переходить у дітей, аж доки не відлущаться і наново не вкоріняться.

Е р о д і й. Народженого до добра неважко навчити добру – навчити, чи принатурити, чи призвичаїти. Навчений, принатурений, призвичаєний – це одне і те ж. Від природи, яко від матері, легесенько сама від себе розвивається наука. Вона всерідна, справжня і єдина навчителька. Сокола досить швидко навчиш літати, але не черепаху. Орла за хвилину призвичаїш дивитися на сонце й мати від того задоволення, але не сову. Оленя легко скеруєш на Кавказькі гори, легко привчиш пити з найчистіших джерел, але не верблюда і не вепра.

Коли все будує премудра й блаженна *природа*, чи не єдина вона і вигоює, і навчає? Усяка справа має успіх, коли природа сприяє. Не заважай лише природі і, коли хочеш, знищуй перепони, ніби очищаючи їй шлях: воістину, все вона чисто й справно зробить. Клубок сам від себе покотиться згори: забери лише камінь, що лежить на перепоні. Не вчи його котитися, а лише допомагай. Не вчи яблуню

родити яблука: вже сама природа її навчила. Загороди її лише від свиней, зріж будяки, прочиствь від гусені, стеж, аби на коріння не потрапляла сеча, і таке інше.

Учитель чи лікар не є вчитель та лікар, вони лише служники природи, єдиної справдешньої лікувальниці й навчительки. Буде так: хто захоче чогось навчитися, повинен до того зродитися. Не від людини, а від природи суть усього. А хто зважиться без природи навчати чи навчатися, хай затямить приказку: «Вовка в плуг, а він у луг». Доки кільце висить у свинячій ніздрі, доти вона не рие. Вийми – споганить землю. Це не виховання й не навчання, а погамування за допомогою людини, що правує всіх беззаконників. Виховання ж іде від природи, що вливає в серце сім'я доброї волі, та помалу-малу, вирісши без перепон, самостійно й охоче робимо все те, що святе й бажане перед Богом та людиною. Яке ідолопоклонство записувати, заносити і надавати виховання людським наукам та людським мовам? Яка користь із ангельської мови, коли в неї немає доброї думки? Чи є плодом тонка наука, коли недобре серце? Хіба не знаряддя злості, меч скаженству, притчею кажучи: «Крила та роги свинячі».

Гляньмо, моя пані, на весь рід людський! Тут науки, як на торжиськах купля, киплять та бентежаться. Одначе вони хижіші за птиць, нестриманіші за худобу, злостивіші за звірів, лукавіші за гадів, неспокійніші за риб, невірніші за моря, небезпечніші за африканські пустелі... Чому так? А тому, що злими народжуються. Добра природа початок усьому, а без неї ніколи не бувало благоді. Дякую невимовно Богу в образі святим його – у батькові моїм, що від нього на добро я народився. Друга ікона Божа для нас – матір наша. Отже, основні Божі обдарування – від батьків моїх, усе інше людське: чин, багатства, науки і всі вітроносні їхні блонди й пуклі з кучерями вкладаю у хвіст, без якого голова живе й шанується, але не хвіст без голови.

П і ш е к. Отож, що є народжуватися на добро і що є добра природа?

Е р о д і й. Добра природа і врода є добре серце.

П і ш е к. А що ж оте добре серце?

Е р о д і й. Добре серце – те саме, що невисякне джерело, яке завше точить чисті струмені, тобто думки.

ДО МИХАЙЛА КОВАЛИНСЬКОГО⁴⁰

[Харків, місцевий] 26 (27?) травня 1762 р.

*Здрастуй, найприємніший з усіх юначе,
мій дорогоцінний Михайле!*

Як тільки ми розійшлися після зібрання, мою душу раптом охопив жаль за тобою і сильне бажання тебе бачити, і я *став жалкувати*, що не запросив тебе в мій музей, щоб ти був у товаристві інших, особливо тому, що ти, очевидно, був трохи засмучений як з інших причин, так і через прекрасного твого дядечка, що я пояснюю почуттям виняткової поваги, з якою ти ставишся до своїх родичів. Але я не здивуюсь, що ти, юначе, утримуєшся від відвідування мене іноді через страх, а завжди через соромливість. Що я, старий, іноді побоююсь, – за це я себе зовсім не хвалю, називаючи і лаючи себе лінивим і слабим. Повір мені, душе моя, що і сьогодні я піддався дитячому страху, не насмілившись запросити тебе. О, якби ти міг заглянути в моє серце! Але коли мені вдасться переконати тебе, що я готовий знехтувати всім, усе перемогти і знести, тоді те, що іноді я виявляю слабкість, постараюсь зрівноважити *мужністю*. Але ось тобі, мій дорогий, слова про день Св. Духа, які йому ж належать: «*Всі одно-стайно перебуваємо в благочесті і молитві*» (Діян[ня], гл. 2, 14).

Бувай здоров, моя душе!
Твій Григорій С[авич].

[Харків, місцевий] 9 липня 1762 р.

Найжаданіший друже Михайле!

Ти вже залишаєш нас. Що ж, рушай туди, куди кличе тебе благочестя і користь, іди з Христом, з ним і повертайся. Хай пошле Ісус, щоб ти знайшов своїх найдорожчих батьків вдома здоровими і щасливими; бодай не знали вони жодних тривог і хай пробуде все в мирі!

⁴⁰ Сковорода Г. До Михайла Ковалинського / Г. Сковорода. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 226–228. – (Серія «Гарвард. 6-ка давнього укр. письменства»).

Хай охороняє стопи твої і твого милого братика той високий страж Ізраїля, щоб в дорозі не сталося якого-небудь нещастя! Вдома ти відпочивай, але уникай і надмірного неробства, бо *ἔτι πασι μετρον ἄρισ* – «У всьому найкраще дотримуватися міри».

Надмірність породжує пересиченість, пересиченість – нудьгу, нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим. Немає години, не придатної для занять корисними науками, і хто помірно, але постійно вивчає предмети, корисні як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не труд, а втіха. Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись, хоча б зовні він і здавався бездіяльним. Хто по-справжньому що-небудь любить, той, доки улюблений предмет з ним, не відчуває, здається, від цього особливого задоволення, але як тільки цього предмета не стане, він вже переживає найжорстокіші любовні муки. Чому це? Тому що коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним. Зрештою, любов, навіть при бездіяльності, досліджує і розмірковує, і чим більше відходить від занять, тим сильніше прагне до них. Мені добре відомо, як любиш ти наукові заняття, і я зовсім не хочу сказати, що тебе потрібно заохочувати, оскільки ти більш ніж достатньо виявляєш завзяття на ниві науки. Особливо таке спонукування недоречно зараз, під час канікул. Я пишу про це тільки для того, щоб ти знав, що я відчуваю, а я така людина, яка ніколи не може насититися розмовою з друзями. Зваж і на те, що людям, які люблять благочестя, особливо приємні чисті душею юнаки і отроки, від природи нагороджені щасливими здібностями. Ісократ їх звичайно називає *παῖδαζ θεών*, тобто дітьми Божими. Тому я шлю подяку твоєму чудовому дядечкові, *протоіерею*, вельмишановному отцю Петрові за те, що він допоміг мені зав'язати з тобою дружбу, яку я вважаю для себе щастям. А щоб у розлуці зі мною ти не тужив, я вирішив написати для тебе кілька благочестивих грецьких сентенцій *μνημόσυνον*, тобто пам'ятку. Як тільки з'явиться в тебе бажання поговорити зі мною, поглянь на ці вислови, і тобі здається, ніби ти розмовляєш зі мною; згадуй при цьому, які розмови любить вести твій друг.

Отже, перша сентенція хай буде така:

1. *Κάλλιστον ἐφόδιον ἐν τῷ γήρατι ἡ σοφία*. – «Найкращий путівник в старості – це *мудрість*», або *παιδεία*, тобто наука, бо людину в старості залишає все, крім науки.

2. *Σεμνός ἐρωζ ἀρετῆζ*. – «Прекрасна і велична любов до чесноти». Бо не можна не поважати того, в кому вбачаєш оселю чесноти; адже де любов до чесноти, там повинна бути гідність.

3. Φιλουζ έχων νομίζε θησαυρούζ έχειν. – «Маючи друзів, вважай, що ти володієш скарбом». Ніщо, каже Сенека, так не радує, як вірна дружба.

4. Χαλεπά τά χαλά. – «Прекрасне важке».

5. Ολίγη πρόζ κακαητα όδόζ. – «Короткий шлях до зла». Але прийми один вислів із Святого Письма. Павло в посланні до свого Тимофія (гл. 1, кінець) пише: «Εστι δέ πορισμόξ μέγαζ η εύσέβεια μετά αύταρχείαζ». – «Великим надбанням є благочестя разом з помірністю. Благочестю властиво шанувати Бога і любити ближнього». Αύταρχεία латинською мовою називається спокоєм душевним, при якому людина задоволена своєю долею. Оце тобі на пам'ятку від мене: будь задоволений тим, що маєш. Бувай здоров, мій найжданіший, мій Михайле з твоїм прекрасним братиком Грицем. Хай допомагає Христос вашим кращим успіхам в чесності.

Твій новий друг Григ[орій] Ск[оворода].
Липня 9, 1762.

НАРКІС. РОЗМОВА ПРО ТЕ: ПІЗНАЙ СЕБЕ⁴¹

ПРОЛОГ

Це є син мій першородний. Народжений на сьомому десятковій віку цього. Наркіс називається така собі квітка і такий собі юнак. Наркіс – юнак, котрий у дзеркалі прозорих вод при джерелі дивиться сам на себе і залюбився смертно в самого себе – є давня притча із постарілого богослов'я єгипетського, що є матір'ю єврейського.⁴² Наркісів образ благовістить це: «Пізнай себе!» Нібито сказав: чи хочеш бути задоволений собою і залюбитися в самого себе? Тоді пізнай себе! Поспитуй себе міцно. Атож! Як це можна залюбитися в невідоме? Не горить сіно, не захоплене вогнем. Не любить серце, не бачачи краси. Видно, що Любов є Софіїна дочка⁴³. Де мудрість уздріла, там любов згоріла. Воістину, блаженна є самолюбність, коли вона свята; гей, свята, коли вона істинна, гей, кажу, істинна,

⁴¹ Сковорода Г. Наркіс. Розмова про те: Пізнай себе / Григорій Сковорода. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – С. 150–195. – (Серія «Гарвард. б-ка давнього укр. письменства»).

⁴² Тут мається на увазі єгипетська та єврейська міфологія.

⁴³ Тобто дочка Мудрості.

коли знайшла та уздірла одну таку істину та красу. «Посеред вас стоїть, а ви й не знаєте».

Блажен муж, котрий знайде в домі своєму джерело втіхи і не жене вітри із Ісавом⁴⁴, займаючись ловитвою по порожніх околицях. Дочка Сеулова Мелхола⁴⁵, яка із отчого дому через вікно розкидала по вулицях позири свої, є мати і цариця всіх, хто туляється по окільних пустелях услід безпутного того мандрюхи, кого, як буйну скотину, зустрівши, зажене в дім пастир наш. Куди тебе біс жене? «Повернися в дім свій!»

Тії-бо Наркіси є буйні. А мій мудрий Наркіс амуриться вдома, за Соломоною притчею: «Розумний праведник собі другом буде».

Коли хтось де прозрів у водах своєї тліні красу свою, той не в якусь зовнішність, не у тління свого воду, але в самого себе і в саму свою суть залюбиться. «Стежки свої посеред себе заспокоїш».

Наркіс мій справді палиться, розпалюючись вугіллям любові, ревнуючи, рветься, мечеться й мучиться, ласкаво дбає, печеться і мовить усіма мовами, але не про багато що, не про порожнє що, але о собі, про себе і в себе. Печеться тільки про себе. Це єдине, що є йому в потребу. Нарешті весь, ніби лід, розтопившись од самолюбного полум'я, перетворюється у джерело. Авжеж! Авжеж! У що хто залюбився, в те перетворився. Кожен є тим, чие серце в ньому. Кожен є тим, де серцем сам.

О мила моя любове, Наркісе! Тепер із повзучого червиська постав ти пернатим метеликом. Тепер ти воскрес-таки! Чому не перетворився в ручай чи потік? Чому не в річку чи море? Скажи мені! Відповідає Наркіс: «Не налягайте на мене, добре-бо я діло сотворив. Море із рік, ріка із потоки, потоки із струмків, ручай із пари, а пара завжди при джерелі – суцша сила і чад його, дух його і серце. Я що люблю? Люблю струмок і голову, джерело й начало, вічні струмені, що виточуються із серця свого. Море – це гній. Ріки минають. Потоки висихають. Ручаї щезають. Джерело вічно парою дихає, що оживлює й прохолоджує. Одне джерело люблю і зникаю. Все інше для мене стеч, сеча, підніжжя, тінь, хвіст...» О серце мирське! Чиста бездно! Джерело святе! Тебе одне люблю. Щезаю в тобі і перетворююся... Чуєте-бо? Те, що оспівує орленя орлиці, матері фіванської премудрості?

⁴⁴ *Ісав* – біблійний персонаж Старого Заповіту. Він був легковажним і непостійним у своїх захопленнях, за сочевицю поступився правом першорідства.

⁴⁵ Описується епізод із Другої книги Самуїлової (VI – 16). Мелхола побачила у вікно царя Давида, що танцював і скакав перед Господнім лицем, і погорділа ним.

Лицеміри і марновірники, чуючи це, спокушаються і огуджують. У джерело перетворитися? Як може це бути? Не нарікайте! Дуже легко тому, хто вірить, ясніше скажу: тому, хто пізнав у собі таку красу. «Пара-бо є вилиття сили Божої і вилиття слави чистої Вседержителя».

Ліпше було б йому десь перетворитись у золото, чи в коштовний камінь, чи... Стривайте! Він знайшов найліпше. Він перетворюється у володаря всього живого, в сонце! Ба! Хіба сонце і джерело одне і те ж? Гей! Сонце ж є джерело світла. Джерело водне виточує струмені вод, напоюючи, прохолоджуючи, змиваючи бруд. Вогненне-бо джерело виточує проміння світла, просвічуючи, зігріваючи, омиваючи морок. Джерело водне водному морю початок. Сонце ж є глава вогненному морю. Але як це може статися, щоб людина перетворилась у сонце? Коли це неможливо, то чому вістить істина: «Ви є світло світу, тобто сонце».

О лицеміри! Не за лицем судіте, а за серцем. Гей! Сонце є джерелом. Бо хіба не може бути Божа людина сонцем? Сонце-бо не за лицем, а за джерельною силою є джерелом. Так і людина Божа, що виточує животворні струмені й проміння Божества випускає, є сонцем не за сонячним лицем, але за серцем. Кожен є тим, чиє серце в ньому: серце вовче – істинний вовк, хоч обличчя людське; серце боброве – є бобер, хоча вигляд вовчий; серце вепрове – є вепр, хоч вигляд бобровий. Кожен є тим, чиє серце в нім. Але лицеміри буцають рогами вперто. Чи ж може таке бути? Адже людині перетворитися у сонячне лице неможливо. Лице ж бо і серце – речі різні... Правильно, правильно судите! Я теж суджу: аж ніяк неможливо. Та і яка користь? Вид бобрів не творить вовка бобром. О глухі лицелюбці! Зважте на цей грім: «Плоть ніщо, дух животворить!»

І чи не знаєте ви того, що вид, лице, плоть, ідол є те ж саме, а також ніщо? Чи не знаєте, що світ цей є ідол поля Деїрського⁴⁶? Сонце ж боввану оцьому є лице його і золота голова його, а це марнота марнот! Даниїл⁴⁷ не кланяється, а Наркіс не любить його. Світ є вулиця Мелхолина, блудниця вавилонська, біснுவате море, а Даниїл та Наркіс у запалених цих пекельних водах побачили люб'язну свою любов. Яку? Росоносне джерело і справжнє сонце, як написано:

⁴⁶ Йдеться про кумира із золотою головою і мідним тулубом на Деїрському полі біля Вавилону (Книга пророка Даниїла, III – I).

⁴⁷ Даниїл – біблійний персонаж, пророк, йому належить одна із книг так званих «малих пророків».

«Доки дихає день», тобто сонце. «Де спочиваєш? Яви мені погляд твій!» «О добра мудрість є людині, а більше тим, котрі бачать сонце».⁴⁸

Подяка ж бо блаженному Богові. Це є невимовна його милість і влада, що зробила безкорисне неможливим, а можливе корисним. Нині мій Наркіс перетворився у справжнє, а не порожнє сонце. Запитання від лицемірів: «Що це? Виходить, що в одному сонці є два сонця?» Відповідь: «А де ваші вуха тоді, коли голосною трубою небеса проповідують: “У сонці поклади поселення своє?”»

Бачите, що в золотій голові кумира вашого світу цього і у вавилонській цій печі⁴⁹ живе і суботствує незаходимий наш світ і не ваше морочне, але наше сонце прославляється такою трубною піснею: «Джерело, що виходить і напоює все».

Але менше з тим, хай лицеміри мучаються в огненному їхньому, своєму озері. Самі ж з Ізраїлем перейдімо на той бік моря, за порадою Варуховою⁵⁰: «Хто перейде на той бік моря і знайде премудрість? Там рай». Там амуряться Наркіси, котрі пізнали себе. Ось перший зустрічає нас улюблений Давид, співаючи пісню свою: «У тебе джерело життя. У світлі твоїм побачимо світ».

Залишається, лицеміри, з наявним вашим сонцем. Ми в поганому вашому сонці знайдемо нове і прекрасне таке: «Хай буде світло!» «Хай стане сонце! Й утвердиться сонце!»

Це за стіною і за межами вашими зустрічає нас, одягшись світлом вашим, наче ризою! Це проголошує нам: «Радуйтеся!» «Держайте! Мир вам! Не бійтеся! Я є світло! Я світло сонцевому кумиру і його світу». «Прагни, хай прийде до мене і хай співає!»

ЧУДО, ЯВЛЕНЕ У ВОДАХ НАРКІСОВІ

Скажи мені, прегарний Наркісе, чи щось побачив у водах твоїх? Чи хто явився тобі в них?

Відповідь. На водах моїх сплигло Єлисейське залізо⁵¹. Уздрів я на полотні плоті моєї, яка протікає, нерукотворний образ,

⁴⁸ Очевидно, відповідає в українському перекладі Біблії такому: «Блаженна людина, що мудрість знайшла, і людина, що розум одержала» (Приповісті Соломонові, III – 13).

⁴⁹ Йдеться про піч, у яку, згідно з біблійною легендою, за наказом царя Навуходоносора було вкинуто трьох юнаків за те, що вони не хотіли поклонитися ідолу, але Бог не дав їм згоріти (Книга пророка Даниїла, XXXVI).

⁵⁰ *Варух (Барух)* – син Нирії, біблійний персонаж, записав із уст Єремії його книгу (Книга пророка Єремії, XXXVI).

⁵¹ *Єлисейське залізо* – за біблійною легендою, на молитву пророка Єлисея, сокира, яку впустив у воду дроворуб, сплигла на поверхню (Друга книга Царів, VI).

«що є сіяння слави отчої». «Поклади мене, як печатку, на м'язі твоєму». «Знаменується на нас світ». Бачу Петра вашого гавань: «Землю посеред води, словом Божим складену». Я бачу свого друга, Ісаїного цього: «Царя зі славою узріте, а очі ваші уздрять землю віддаля». Ворожитка – плоть моя, явила мені мого Самуїла⁵². Його єдиного люблю, розтаю, зникаю і перетворююся. В іншому від єгипетського глянемо на єврейських Наркісів. Ось перший нас зустрічає: «Ревнуючи, поревнував по Господі Бозі...» Ось другий: «Душа моя зійде у слово твоє», тобто перетвориться. Ось ще тобі Наркіси: «Це все залишимо і вслід за тобою підемо». А Давид чи не істинний є Наркіс? «Зникне серце моє і плоть моя». «Зникнуть очі мої для спасіння твого». «Коли прийду і явлюся обличчю твоєму?» А це чи не точнісінький Наркіс: «Світ мені розп'явся і я світу». «Не живу я, але живе в мені Христос». «Доки перетворить тіло смирення нашого...» «Бажаю розрішитися». «Мені-бо жити – Христос, а померти – набуток».

Як у джерелі обличчя людське, так в Ісаїних словах, начебто веселка у хмарі, видно цих Наркісів амур. «Буде Бог твій з тобою завжди, і наситишся, чого бажає душа твоя, і кості твої ожирніють і будуть, як сад напоений і мов джерело, з якого не висякне вода, і кості твої проростуть, як трава, і розвіються, і наслідять роди родів. І створяться пустелі твої вічними, і будуть основи твої вічні родам родів, і назвешся творителем загорожі, і стежку свою заспокоїш посеред себе».

РОЗМОВА [1-ША] ПРО ТЕ САМЕ: ЗНАЙ СЕБЕ

Особи: Л у к а, його Д р у г та С у с і д

Л у к а. Вчора обідали ми обидва в мого брата, я і сусіда мій, знарошне задля неділі, аби побалакати про щось із Божого слова. Стіл був у саду. Нагоду до розмови подали слова, написані в альганці, такі: «Той зітре твою голову, ти ж берегтимеш його п'яту».

Були при тім обіді двоє вчених: Навал та Сомнас⁵³. Вони докладно розтлумачили ті слова на прохання брата мого. Я безсум-

⁵² *Самуїл* – біблійний персонаж, пророк, автор двох історичних книг Старого Заповіту.

⁵³ *Навал та Сомнас* – образи псевдовчених, псевдопророків, які хапаються за зовнішні образи і не можуть пізнати сутності речей.

нівно вірю, що Святе Письмо – райський харч та ліки моїх думок. Тому ганив себе за те, що не міг відчутти у тих словах жодного смаку, хоча вони й солодкі.

Д р у г. Чому називаєш солодкими слова, не відчуваючи в них ніякого смаку?

Л у к а. Так само, як той, хто здаля дивиться на райські квіти, не чує їхнього запаху, а тільки вірить, що вони дихають чудовим якимось духом.

Д р у г. Слухай-но, брате. Хоч би ті квіти дихали під ніс, але все одно годі нам взнати їхній смак.

Л у к а. Чому? Хіба в нас немає голови та ніздрів?

Д р у г. Голови та ніздрів? Знай, що ми позбавлені в собі цілої людини і маємо сказати: «Господи, людини не маю...»

Л у к а. Хіба не маємо й не бачимо в собі людей?

Д р у г. А яка користь: мати, але не розуміти? Споживати, а смаку не чути?.. Коли хочеш знати, то відай, що ми так бачимо людей, гейби хтось показував тобі одну лише людську ногу чи п'яту, сховавши голову й усе інше тіло. А без голови взнати людину годі. Ти ж бо сам себе бачиш, але не розумієш і не тямиш себе. А не розуміти себе самого – це те ж таки, слово в слово, що згубити себе. Коли в твоїй хаті заховано скарб, а ти про те не знаєш, це все одно, слово в слово, що його нема. Отже, пізнати самого себе, і відшукати себе самого, і знайти людину – одне і те ж. Але ти себе не знаєш і не маєш у собі людини, в якій є очі й ніздрі, слух та інші відчуття; як же тоді можеш розуміти й знати свого друга, коли сам себе не розумієш і не маєш? Слухай, що каже істинна людина тому, хто хоче її знайти і пізнати: «Коли не пізнаєш себе саму, о добра в жонах, стань у п'ятах паств і паси козлиська свої біля пастирських поселень».

Л у к а. Як це? Адже я бачу руки, ноги і все своє тіло.

Д р у г. Нічого ти не бачиш і зовсім не знаєш себе.

Л у к а. Жорстокий твій задум й дуже колючкастий. Ніяк не можу його проковтнути.

Д р у г. Адже ж я казав, що годі тобі чути смак.

Л у к а. Так що ж я бачу в собі? Скажи, будь ласка.

Д р у г. А те, що бачиш у собі, те, що є ніщо, і нічого не бачиш.

Л у к а. Замучив ти мене. Як це не бачу в собі нічого?

Д р у г. Бачиш у собі саму землю. Але через те нічого не бачиш, бо земля і ніщо – це і є одне і те ж. Одна річ бачити тінь дуба, а інша – саме дерево. Бачиш тінь свою, просто кажучи, порожнечу свою і ніщо. А самого себе ти зроду не бачив.

Лука. Боже мій! Звідкіля такі дивні гадки?.. Ти ще наговориш, що в мене ні очей, ані вух немає.

Друг. Достеменно, я це вже давно сказав.

Лука. Як це? Хіба очі мої не очі, а вуха не вуха?

Друг. Спитаю ж і я тебе. Скажи, тіло твоє і п'ята – одне і теж?

Лука. П'ята моя – остання частина в *тілі*, а голова – *початок*.

Друг. Так само і я тобі відповідаю, що це твоє око – липше п'ята чи хвіст іншого твого ока.

Лука. Де ж воно, те найточніше око, головне й початкуюче?

Друг. Я ж казав, що ти лише свій хвіст бачиш, а голови не знаєш. А чи можна пізнати людину з однієї її п'яти? Так само, як не бачиш ока свого, окрім останньої його частини, так і вуха, і твого язика, і рук, і ніг своїх ніколи не бачив, ані всіх інших частин цілого твого тіла, окрім останньої частини, що зветься п'ята, хвіст ачи тинь... Тож хіба можеш сказати, що знаєш самого себе? Ти сам себе згубив. Немає в тебе ані вух, ані ніздрів, ні очей, ні цілого тебе, окрім лише самої тіні.

Лука. Пощо звеш мене тінню?

Друг. Тому що ти загубив ества свого *суть*, а в тілі своєму спостерігаєш п'яту чи хвіст, проминаючи свою точність, і загубив свою *основу*.

Лука. Але чому ти звеш мої частини тіла хвостом?

Друг. А тому, що хвіст остання частина, вона йде за головою, а сама нічого не започатковує.

Лука. Мучаєш ти мене, люб'язний друже. Може, воно й так, як ти говориш. Але ти, знищуючи мої гадки, своїх думок не подаєш.

Друг. Послухай, душе моя! Я й сам визнаю, що точно не знаю. А коли тобі не подобаються мої гадки, то побалакаємо відвертіше. Адже ти без сумніву знаєш, що зване нами око, вухо, язик, руки, ноги і все наше зовнішнє тіло само по собі ніяк не діє і є ніщо. Воно все підпорядковане нашим думкам. Думка, володарка його, перебуває у безперервним хвилюванні день і ніч. Це вона розмислює, радить, робить визначення, приневолює. А зовнішня наша плоть, як загнудана худоба чи хвіст, мимоволі йде за нею вслід. Отож думка – головна й середня наша точка⁵⁴. Звідси вона зчаста й серцем зветься. Відтак не зовнішня наша *плоть*, але наша *думка* – головна наша *людина*. В ній ми й перебуваємо. А вона є нами.

⁵⁴ *Mens cujusque is est quisque...* (Cicero) – «розум кожного є кожний» (Ціцерон). Звідси у тевтонів людина зветься *менш*, тобто *mens*, що значить *розум*, *думка*; у еллінів же чоловік зветься *фос*, тобто *світло*, що означає *розум*.

Лука. Ось. Цьому вірю. Примітив, що коли я (відтепер почну себе *думкою* називати) вбік скерувався, тоді без мене моє око нічого того, що поблизу, бачити не може. Що ж воно таке, *око*, коли бачить не може? Ти його гарно назвав не оком, а тінню справжнього ока або хвостом⁵⁵. Дякую, що ти мені мене знайшов. Слава Богу! Я тепер очі, вуха, язика, руки, ноги і все маю. Згубив я старе, а знайшов *нове*. Прощай, моя тіне! Вітаю тебе, бажана істино! Будь мені обітованою землею. Досить мені бути рабом. Та я про це ніколи й не думав. Авжеж! Люблю цю гадку. Будь ласка, підтверди мені те. Хочу, щоб воно було нерушне.

Друг. Прошу, не поспішай! Хто швидко приліплюється до нової гадки, той скоро й відпадає. Не будь легковажний. Випробовуй обережно кожне слово, водночас давай місце йому в своєму серці. Я і сам цю думку невимовно люблю. І бажаю, щоб вона навіки була твоєю, щоб серце й думка у нас була одна. І солодшого за це нічого не може бути. Але, будь ласка, спершу розжуй гарненько. Потім у радості і в простоті серце приймай. Простий будь! Але будь при тому й обережний. Коли моя гадка тобі подобається, то знай, що вона не моя вигадка є. Глянь на Єремію, в главі 17-й, вірш 9⁵⁶.

Лука. Боже мій! Побачу я самого Єремію, коли думку його побачу. Але, будь ласка, точні його слова...

Друг. Ось вони: «Глибоке серце в людині, більше всіх і людина є, і хто пізнає її». Коли тепер очі й вуха маєш, приміть! Чи відчуваєш?

Лука. Відчуваю, друже мій. Пророк називає людиною серце.

Друг. А що, крім того, помічаєш?

Лука. Те, що притаєна думок наших безодня і глибоке серце – одне і те ж. Але дивно! Як це можливо, що людиною є не зовнішня чи крайня її плоть, як люди вважають, але глибоке серце або думка його, вона-бо найточнішою є людиною та головою. А зовнішня її подoba є ніщо інше як тінь, п'ята і хвіст.

Друг. Ото бачиш? Уже починаєш відпадати. Легко ти спочатку повірив. Через це швидко стала вичерпуватися віра твоя. Що раптово запалюється, те раптово й загасає. Але тверде діло з твердістю укріплюється, тому що рада не буває без повільності.

⁵⁵ Coesi sunt oculi, ubi mens aliud agit (Proverbium) – «Сліпі очі, коли розум почне інше чинити».

⁵⁶ У Книзі пророка Єремії (XVII – 9) ці слова читаються так: «Людське серце найлукавіше над усе та невігойне – хто пізнає його?»

Ах, земля є прилиплива! Не так відразу можна вирвати ногу із клейких плотських гадок. Вони-бо, у нас укоренившись, називаються повір'ям. Плотського нашого життя плотська думка є початком і джерелом, по землі повзе, плоті бажає, брудну нашу п'яту спостерігає і береже око серця нашого, раду нашу... Але хто нам зітре голову зміїну? Хто виколе воронові око, що оперився в ніч? Хто нам знищить плоть? Де Фінеес⁵⁷, що пронизує блудницю? Де ти, мечу Єреміїн, що спустошує землю?.. Але знайшов Бог мудрого супроти мудрого, змія на змія, сім'я супроти сімені, землю замість землі, рай замість пекла. Замість мертвого живе, замість брехні свою правду... Ось! Спаситель твій іде, маючи з собою воздаяння.

Лука. Говори, будь ласка, ясніше, нічого не розумію.

Друг. Але хто смак може чути, не маючи віри? Віра – світло, що в темряві бачить, страх Божий, що пронизує плоть, міцна, наче смерть, любов Божа – ось єдині двері до райського смаку. Чи можеш повірити, що найчистіший дух весь попіл твоєї плоті містить?

Лука. Вірю. Але сам відчуваю слабкість віри моєї... Допоможи, коли можеш, видертися із бруду невір'я. Признаюся, що це слово віра у брудних моїх вустах бачиться як один лише звичай, а смаку в ній ніякого не чую.

Друг. Принаймні знаєш, куди дивиться віра.

Лука. Знаю, що треба вірити в Бога. А більш нічого сказати не можу.

Друг. Обідний і безплідний чоловіче! Знай же, що віра дивиться на те, чого порожнє твоє око бачити не може.

Лука. Що за порожнє око?

Друг. Уже казали, що вся плоть – пуста.

Лука. Нехай. Я в цілій піднебесній не бачу нічого іншого, окрім видимості, чи, як ти сказав, плотності чи плоті.

Друг. Через це ти невірний язичник та ідолопоклонник.

Лука. Як це ідолопоклонник, коли вірую в єдиного Бога?

Друг. Як же віруєш, коли окрім видимості нічого не бачиш? Адже віра порожню видимість зневажає, а опирається на тому, що в пустім головою, силою є й основою та ніколи не гине.

Лука. Отож іншого ока треба, щоб уздріти ще й невидимість?

Друг. Скажи ліпше так, що потрібне тобі істинне око, щоб бачити ще й невидиме. А старе твоє око нікуди не годиться. Пусте

⁵⁷ Фінеес – біблійний персонаж, дістав від Бога заповіт вічного священства.

твое око дивиться в усьому на пустош. Але коли б ти мав у собі істинну людину, міг би її оком в усьому побачити істину.

Лука. Як же цю людину нажити?

Друг. Коли пізнаєш, то й дістанеш її.

Лука. А де ж вона?.. Та спершу скажи: чому ти говорив про віру, а тепер про око?

Друг. Істинна віра й око – одне й те ж.

Лука. Як це?

Друг. Так, що істинна людина має істинне око, яке, минаючи видимість, через те, що бачить під нею новість і на ній спочиває, тому й зветься вірою. А вірити чи покладатися на щось, як на тверду основу, – все те саме.

Лука. Коли знаходиш у мені два ока, то і дві людини.

Друг. Звісно.

Лука. Досить і однієї. Навіщо дві?

Друг. Поглянь на це дерево. Коли цього дуба не буде, чи стоятиме тінь?

Лука. Але ж я не тінь. Я твердий корпус маю.

Друг. Ти-бо тінь, тьма і тлінь! Ти сон істинної твоєї людини. Ти риза, а він тіло. Ти привиддя, а він у тобі істина, ти-бо ніщо, а він у тобі сутність. Ти бруд, а він твоя краса, образ і план, не твій образ і не твоя краса, оскільки не від тебе, а тільки в тобі й утримує, о пороху і ніщо! Але ти його доти не пізнаєш, доки не признаєшся з Авраамом до того, що ти земля і попіл. А тепер їж землю, люби п'яту свою, повзай по землі, О сім'я зміїне, о тіне безбутня! Прийде обіцяний Богом той день, в який благословенне чистої душі слово знищить лукаву твою раду так: «Той зітре твою голову». <...>

УБОГИЙ ЖАЙВОРОНОК⁵⁸

ПРИТЧА

Посвята люб'язному другові

Феодорові Івановичу Диському, бажаю справжнього миру

Життя наше – адже це шлях безперервний. Світ цей – велике море усім нам, пливучим. Він-бо є океан, який перепливається, о, вельми небагатьма щасливцями безбідно. На шляху цьому зустрічаються камінні скелі та скельки, на островах – сирени, в глибинах – кити, у повітрі – вітри, хвилювання повсюди; від каміння – перетинання, від сирен – зваблення, від китів – поглинення, від вітрів – супротив, од хвиль – занурення. Адже кам'яні принади – це невдачі, сирени – мстиві друзі, кити – запазушні пристрастей наших змії, вітри розумій як напасті, хвилювання, мода та суєта житейська. Неодмінно проковтнула б риба молодого Товію, коли б у дорозі його не був наставником Рафаїл. *Рафа* по-єврейському значить медицина, *їл* або *ел* значить Бог. Того добровідця примислив йому батько його, а син знайшов у ньому Божу медицину, що лікує не тіло, але серце, а від серця й тіло, бо воно від серця залежить. Іван, батько твій, на сьомому десятку віку (в 62-му році) у місті Куп'янську, вперше позирнувши на мене, полюбив мене. Він мене ніколи не бачив, а почувши моє ймення, вискочив і, догнавши на вулиці, мовчки дивився на мене й проникав, наче пізнаючи мене, таким милим зором, що й донині яскраво він мені бачиться у дзеркалі моєї пам'яті. Воістину прозрів дух його ще перед твоїм народженням, що я тобі, друже, буду корисний. Бачиш, як далеко тягнеться симпатія. Нині це його пророцтво збувається. Прийми, друже, від мене цю маленьку настанову. Дарую тобі *Убогого* свого *Жайворонка*. Він тобі заспіває і взимку: не в клітці, а в серці твоєму, і трохи допоможе врятуватися від ловця і хитруна, від лукавого світу цього. О Боже! Як багато цей вовк день і ніч жере незлобливих ягнят! Ах, стережися, друже, бо в небезпеці ходиш. Не спить ловець. Не спи й ти. Помилка є матір нещастя. Однак хай не звабить тебе, друже, те, що Тетервака названо Фридриком. Коли тобі неприємно, згадай, що ми всі такі. Адже всю Малоросію Великоросія називає тетерваками. Чого соромитися? Тетервак-бо – птиця дурна, але

⁵⁸ Сковорода Г. Убогий жайворонок / Григорій Сковорода. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 124–139. – (Серія «Гарвард. 6-ка давнього укр. письменства»).

не злюблива. Не той дурний, хто не знає (ще такий, котрий усе знає, не народився), але той, що знати не хоче. Зненавидь глупоту: тоді хоч і дурний, але будеш у числі блаженних тих тетерваків. «Викривай премудрого, і полюблять тебе». Викривай, отож, його, коли ти нерозумний. Бо який він премудрий, коли не любить глупоти? Чому? Тому, що приймає і любить викриття від друзів своїх. О, хай збереже юність твою Христос від тих, що мастять єлеєм голову твою, од домашніх цих тигрів та сирен. Амінь!

1787 літа, в повний місяць останнього осіннього місяця.

ПРИТЧА, НАЗВАНА УБОГИЙ ЖАЙВОРОНОК

З ним розмовляє Тетервак про спокій

ОСНОВА ПРИТЧІ

«Той збавить тебе від сіті ловчої...» (Псалом 90, ст. 3).

«Не спить і молиться, щоб не потрапили в прірву».

«Горе вам, багатолубці, коли віддалені від утіхи вашої».

«Блаженні убогі духом...»

«Знайдете спокій вашим душам...»

Тетервак, налетівши на мисливську сітку, почав щосили жерти масну наживку. Нажершись по вуха, ходив надимаючись, вельми задоволений із себе, як задержуватий, модно вдягнений юнак. Ім'я йому було Фридрик. Родове ж чи фамільне, чи, як у народі кажуть, прізвище – Салакон⁵⁹.

Якось пролітав Сабаш⁶⁰ (жайворонкове ім'я) на прізвище Сколар.

– Куди поспішаєш, Сабаше? – вигукнув надувшись Тетервак.

С а б а ш. О коханий Фридрику! Мир тобі! Радій у Господі!

С а л а к о н. Фе! Тут тхне школою.

С а б а ш. А мені милий цей дух.

⁵⁹ *Салакон* – це слово еллінське, значить жebraка на вигляд, але лицемірного хвалька багатством. Таких лицемірів повно у світі. Кожен без винятку із нас більше виказує зовнішньо, ніж має; навіть аж до того сатанинське багатство Христову убогість пересилило, що осквернили цим лицемір'ям і самі храми Божі, вигнавши звідси убогість Христову та й звідусіль. І немає людини, що хвалилася б із Павлом убогістю Христовою.

⁶⁰ *Сабаш* – значить бездільний, спокійний, од фінського слова «саба» чи «сава», тобто мир, спокій, тиша. Звідси в євреїв субота – сабаш, звідси і це ім'я – Варсава, тобто син миру, «бар» – по-єврейському «син».

С а л а к о н. По губах салата, як співається в притчі.

С а б а ш. Радію, що нюх ваш вилікувався. Раніше ви скаржилися на нежить.

С а л а к о н. Потершись, брате, між людей, нині я вже все розумію. Не втече від нас ніщо.

С а б а ш. Тетерваковий розум гострий, а нюх ще гостріший.

С а л а к о н. Тихше, друже мій. Адже я тепер неабиякий чин.

С а б а ш. Перепрошую, ваша милосте! Йй-бо, не знав. Тому-то і хвіст ваш, і чубик ваш нині роздуті новомодними буклями й кучерявими завертасами.

С а л а к о н. Звичайно. Шляхетний дух від моди не відстає. Прошу, голубчику, зі мною потрапезувати. Дав мені Бог статок. Чи не бачиш, що я ходжу по хлібі? Хіба це не Божа милість?

С а б а ш. Смачного вам! Їжте на здоров'ячко, а мені ніколи.

С а л а к о н. Як ніколи? Чи ти не здурів?

С а б а ш. Мене послав у справах батько.

С а л а к о н. Облиш! Поїси, потім справиш.

С а б а ш. Заради черева хіба можу знехтувати батьківську волю, окрім того, стережуся споживати чуже добро. Батько мій змолоду проказує мені ці слова: «Що не поклав, не руш!»

С а л а к о н. О боягузе!

С а б а ш. Є приказка: «Мати боязкого сина не плаче».

С а л а к о н. Але це ж нині моє. У нас співають: «Гей, що Бог дав, тягни у свій кошіль».

С а б а ш. І у нас співають, але наша пісенька різниться від вашої, ось вона: «Все зайве відсікай – от і не кашлятимеш». Окрім того, моя вбогість мені до вподоби.

С а л а к о н. Ха-ха-ха! Убогість свята... Ну її разом зі святістю! Бувай, брате! Тягни за собою на мотузі й укохану наречену свою. Дурневі добра зичиш, а він комизиться. Гордого жебрака ненавиджу гірше воріт пекельних.

С а б а ш. Прощайте, ваша милосте! Відлітаю ось, а вам зичу всякого добра!

С а л а к о н. Чи бачиш – полетів! Не надивуюся й досі розуму школярському: «Блаженні, мовляв, жебраки!..» Добре тобі блаженство, коли нічого кусати! Правда, й багато жерти, можливо, зле, але все-таки краще, ніж терпіти голод. У селі Ровеньках⁶¹ прегарну чув

⁶¹ *Ровеньки* – це те саме, що ровенники, тобто злодії, що живуть по ровах. «Хай не зведе в мені ровенник вуст своїх» (Псалом).

я приказку: «Не ївши – легше, поївши – краще!» – а що ж то є краще, коли не те, що спокійніше? «Не руш, – мовляв, – чужого...» Як не зачепити, коли саме на очі пливе? За приказкою: «На ловця і звір біжить». Я ж не дурень. Черепок знайшов – обходжу, хліб трапився – ніяк не обмину. Ось так спокійніше. Так мислю я. І не помиляюся. Не вчора я народжений та й між людей потерся, слава Богу! Мода і світ – то найліпший учитель і найліпша школа зі всіх шкіл. Правда, був час, коли й жебраків, але добродійних, шанували. Нині ж світ не той. Нині коли злидар, – тоді й бідняк, і дурень, хоч би то був справді ізраїльтянин, у нім пошанівку нема. Загубити ж у світі добру про себе гадку – зле. На що тоді знадобишся? Будь ти який хочеш у нутрі, хоч десятка шибениць вартий, що з того? Таємницю цю Бог зна. Мав би добру славу у світі й був би шанований у числі славетних людей – не бійся, дерзай, не помилишся зроду! Не той правий, хто правий по суті, а той, хто неправий за істиною, але здаватися правим уміє, хитро блудячи і йдучи стежкою такого судження: кінці у воду⁶². Ось теперішнього світу наймодніша рятівна премудрість! Коротко скажу: той лише щасливий, хто неправий за совістю, але правий за папірцем, як мудро мовлять наші юристи⁶³. Скільки дурнів я бачив – усі нерозумні. За багатством, мовляв, іде неспокій. Ха-ха-ха! А що таке неспокій, як не праця? Праця ж усякому добру батько. Але премудро руські люди голосять цю приказку:

Спокій воду п'є,
А неспокій мед.

А що дасть тобі пити винуватець усього зла – неробство? Хіба піднесе тобі на здоров'я воду, що не баламутить розуму?

Кому менше в житті треба,
Той найближч стоїть до неба.

А хто це співає? Архідурень один стародавній, що зветься Сократ. І підспіває йому весь хор дурнів. О-о! Дуже вже різняться вони від нашого хору. Ось як ми співаємо:

⁶² А як зваблюються нечестиві цією своєю беззаконною притчею: «Кінці у воду». «Немає таємниці, якої не викривають».

⁶³ Христос же навпаки говорить: «Слави од людини не хочу. Є отець мій, який мене прославить. На путі старань своїх насолодишся». Ах, побійтеся, нечестиві, застережень Божих. Не бійтеся тих, що вбивають тіло. Скажіть із Давидом: «Ті прокленуть, а ти благословиш. Паперина, о лицеміри, оправдає тебе поміж людей, а не в Бога. Це тобі колісниця без коліс, таке без Бога будь-яке діло».

Схоплюй, що перед очима,
Щастя буде за плечима.
Хто несмілий, той страждає,
Хоч добув, хоч пропадає.
Так премудрий Фридрих судить,
А глузд його не забудить.

Тим часом як Фридрих мудрував, прилетіло семеро тетерваків і три його брати. Ця компанійка вчинила багатий і галасливий бенкет. Було це неподалік од байрачка, де дятел вистукував собі дзьобиком харч, за давньою малоросійською притчею: «Всяка пташка своїм дзьобом живе».

Рухливий Сабашець пролітав чимало часу. Повернувся сюди за три години.

Його послали були до рідного дядечка запросити на дружню бесіду і на вбогий обід до батька. Повертаючись додому, бавився пісенькою, якої батько навчив його ще змальства:

Не той орел, що літає,
А той, що легко сідає,
Не той бідак, що без хати,
А в кого схотінок багато.
Ласощ ловить рибу й звірі,
І птахів, що вийшли з міри.
Ліпший-бо сухар з водою,
Аніж цукор із бідою.

Летів Сабаш повз байрак.

– Помагайбі, дубе! – сказав він на вітер. Але несподівано з дуба пролунало:

– Де не чекаєш і не гадаєш, там тобі приятель буде...

– Ба-ба-ба! О люб'язний Немесе! – вигукнув від радості Сабаш, уздрівши дятла на назвисько Немес. – Радуйся, і знову кажу: радуйся!

Не м е с. Мир тобі, друже мій, мир нам усім! Благословен Господь Бог Ізраїлевий, що зберіг тебе досі від силкування.

С а б а ш. Що таке сильце, я розумію, а що значить силкуватися – не знаю.

Не м е с. Наш брат птах, коли потрапляє у сильце, тоді силкується, тобто рветься, кидається і б'ється, аби вирватися. Оце силкування.

С а б а ш. Позбав, Боже, Ізраїля від такої печалі!

Не м е с. А я тільки-но з того крайнього дуба дивився на печальне ганьбисько. Поглянь! Чи бачиш напнуту сітку? Не минуло й години, коли в ній і навколо неї коїлося щось страшне, як облога Бендер. Гуляла там дюжина тетерваків. Але коли найгучніш стрибали, горлали й танцювали, жеручи на повне горло, блискавкою впало на них сильце. Боже мій, який вереск, гергіт, хленіт, стукотіння, шум, страх і борсання були! Тоді вибіг ловець і всім їм попереламував шії.

С а б а ш. Чи ж врятувався хто з них?

Не м е с. Двійко, а решта загинула. Чи знаєш Фридрика?

С а б а ш. Знаю, він добрий птах.

Не м е с. Воістину, тетервак він добрий. Ото він і пролетів повз мене з бенкету, гублячи в повітрі пір'я. Ледве я впізнав його: зляканий, розтріпаний, зімнутий..., як миша, якою погрався кіт, а за ним здалеку брат його.

С а б а ш. Куди ж він полетів?

Не м е с. У глибину байраку оплакувати гріхи.

С а б а ш. Мир тобі, любий мій Немесе! Час мені додому.

Не м е с. Де ти був?

С а б а ш. Кликав дядька в гості.

Не м е с. Я вчора бачився з ним і довго балакав. Лети ж, друже мій, хай Господь на всіх твоїх шляхах оберігає вхід твій і вихід твій. Перекажи батькові й дядьку моє вітання.

Звістка ця невимовно налякала Сабаша. Саме тому він промовчав, що розмовляв з Фридриком перед тим, як сталося нещастя.

– Ну, – казав сам собі, – вчися, Сабаше, з чужої біди. Для того й б'ють песика перед левом (є така приказка), щоб лев був покірний. О Боже! На очах моїх б'єш і раниш інших, достойніших за мене, щоб боявся я і тремтів перед беззаконним життям і розкошами світу цього! О розкоше! О пастка і сильце ти диявольське! Яка ж бо ти солодка, коли всі тобою полонені! Яка ж бо ти погибельна, коли мало є тих, що рятуються. Перше всі бачать, друге – вибрані...

Таким чином жорстоко себе карала й сама себе ранила ця благочестива врода і, поглядаючи на чужу бідність, більше користувалася, аніж власними своїми ранами, які наносяться від Бога жорстокосердними беззаконниками, і живіше навчалася із чорної цієї, що мирські біди збрала, книги – чорна-бо книга, що біди збрала, є то сам світ, – аніж нечестива природа, що прочитала тисячу різномовних книг. Адже про таких це написано: «Знає Господь, щоб невинних збавляти від напасті... Праведник лову уникне, а замість нього потрапить нечестивий».

З цими благочестивими думками прилетів Сабаш додому, а за ним невзабарі з двома своїми синами приспішив і дядько. Закликані були й сусіди на цей убогий, але цнотливий і безпечний бенкет. У цім невеликім краї панувала простота і царювала дружба, що робить мале великим, дешеве дорогим, а просте приємним. Ця земля була часткою тієї, де істина, що мандрує між людьми, тікаючи від зла навколишнього світу, довершувала останні дні свої на землі, дихала останнім подихом, щоби злетіти із земних у горішні країни.

Сабаш, переказавши батькові та дядьку привітання від Немеса, тут-таки, при гостях, оповістив про все, що скоїлося. Гостей було чималенько – з дітьми своїми, підлітками та юнаками, з дружинами. Алауда⁶⁴ – так звався Сабашів батько – був навчений світським наукам, а серце його було столицею доброго глузду. Будь-яку справу і слово вмів він непомильно розкусити, віднайти в них шкаралущу і зерно, отруту й солодку істивність і повернути до спасіння.

Алауда в присутності багатьох мужів, юнаків ті підлітків навчав сина так:

– Сину мій єдинорідний, схили вухо своє, почуй голос батька твого – і врятуєшся від сітки, як сарна від мисливця. Сину, коли будеш мудрий, чужа біда навчить тебе, що нахабний і жорстокий син уцнотливлюється власною спокусою. І це біда. Сину, хай же болить тобі горе ближнього! Хто любить свою біду й не вболіває на чужу, той достойний її. Не забувай притчі, яку часто я переказував: «Пса б'ють, а лев боїться».

Яка користь у читанні багатьох книг, коли ти беззаконник? Єдину книгу читай, і доволі. Поглянь на цей світ, поглянь на рід людський. Він-бо є книга, чорна книга, що тримає в собі різноякі біди, як хвилі, що постійно здіймаються в морі. Читай її завжди й навчайся, наче з високої гавані на буряний океан поглядай і тішся. <...>

ПРО ЧИТАННЯ В МІРУ⁶⁵

<...> «Святися, святися, гірне місто!» «Зведи навколо очі твої й дивися». «Це дочки твої на плечах піднімуться». «Які вони?» «Вони, як хмари, летять і, як голуби, з пташенятами до мене».

⁶⁴ *Алауда* – по-римському значить жайворонок, *alauda* – хвалю, по-римському *laudo*, лаудо; лаудон – той, котрий хвалить.

⁶⁵ Сковорода Г. Про читання в міру / Григорій Сковорода. Твори : у 2 т. – К. : АТ «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 45–46. – (Серія «Гарвард. б-ка давнього укр. письменства»).

«Відчиняться ворота твої завжди. Прикладеться до тебе багатство світське...» «Радій, пустеля». «Хто дасть мені крила? І полечу...»

Та як же тобі до того весілля й до гірного подружжя добратися? Як приступити до неоглядного Кавказу й злетіти на кручі його? «Перетворю трудне для нього на легке». «Дам їм шлях новий і підуть». Який шлях? Ніколи ти його не пізнаєш. Як же? Скажу. Якщо хто не народжений пороною з отой вишньої країни, то не може знайти отого шляху й зійти в гірне. Мовчи мені з дурним питанням Никодимовим. Плоть, тричі народжена, є лиш грязь і лиш той же земний бовван. Та нужда в тому, що глиняна твоя природа зачне, прийме і вмістить, як нива зерно, гірної породи й нових людей насіння. Слухай, насіння, що висівається за родом. Чуєш, за тим високим родом. «Рід його хто пізнає?» Ось тоді-то народжене від духа є друге, нове й інородне, крім того, що народжене від плоті, якщо сказати Мойсеєвим стилем: «Людина — людина», тобто душевна разом і духовна, не всім знайома: «Я, котрий говорить, є від вишніх, ви ж — від нижніх». Ось у чому, повторюю, нужда! Щоб із твоєї купи гною блиснув алмаз, а від піщаної твоєї гори відкотився отой наріжний камінь. Щоб болото й грязь твого трупа проростили стебла трави, які випускають насіння за родом божественним. Щоб польові й дібровні лілії й запашні куші виникли із землі й поверх землі твоєї. Хай твої мертві кістки проростуть, як трава, хай підніметься стіна тільця твого і пустеля твоя вічною в роди родів. Оце-то й є народитися вдруге, тобто з вишнього, і знайти в собі те, що ніколи не починало бути, а ти лиш глухо про це чув без всякого смаку, і на серце тобі воно не спадало, і ти того не чекав, не думав про те, а якщо й думав, то дума твоя була подібна до беззубого немовляти, що обертає в устах своїх найблагодніший із Соломонових садів горіх, та не по своїх зубах.

Якщо ж комусь прийшов час і вдалося розкусити самого себе, то цей у своїй світлиці, коли й на думку не спадало, без надії, викопав золото. Яке? Оце. «Золото тієї землі добре, і там рубін». «Радійте зі мною».

Тоді серце стає доброю нивою, падає й приймається вічності зерно, а плоть, як поле квітами і як суха в кущах палиця, процвітаням весняних гілок, наче горіх, наповнюється зерном отим: «Я хліб живильний». «Я квітка польова й лілія долин». «Підняла земля трав'яну рослинність». «Квіти з'явилися на землі».

У якийсь час з вишнього вдруге буваємо народжені чистою дівою, яка зачала й вмістила того, хто лиш один і один святий. «Це раба

Господня». «Господи, у череві зачав, і поболів, і породив дух спасіння твого». «Слово плоттю було і вселилося в нас».

Розумій же мені і пам'ятай віднині про богословське створення отого чоловіка. «Створив Бог чоловіка».

У гірній республіці все нове: нові люди, нові створіння, нове творення — не так, як у нас під сонцем, усе мотлох мотлохом і суєто суєт. «Усі діла його у вірі». «У творіннях рукою твоєю повчався». «Хто творить ангелів своїми духами». «Сотворю, і хто відверне?».

Слухай же! Хай напишеться це пальцем Божим на серці! Створення людини — це друге народження. Воно буває не тоді, коли содомська людина із плоті й крові і начебто із болота й грязі горщик здіймається, зліплюється, утворюється, виробляється, стоїть, ходить, сидить, махає; очі, вуха, ніздрі має, рухається й пишається, наче мавпа; жартує і багато говорить, як римська Цитерія; відчуває, як кумир; мудрує, як ідол; намацує, як підземний кріт; обмацує, як безокий; гордиться, як безумний; міняється, як місяць; непокоїться, як сатана; павучиться, як павутиння; голодний, як пес; жадібний, як водяна хвороба; лукавий, як змії; ласкавий, як крокодил; постійний, як море; вірний, як вітер; надійний, як лід; розсипчатий, як порох; зникає, як сон... Оця людина всяка фальшива: тїнь, пїтьма, пара, тїльн, сон.

Коли ж буває пряме створення людини? Тоді, коли друге народження. Не дивуйся з цієї слави й цього слова: «Вам належить народитися з вишнього».

Тїльнний кумир обмежений, закритий тїснотою. Духовна ж людина вїльна. У висоту, в глибину, в ширину лїтає без меж. Не заважають їй ні гори, ні ріки, ні моря, ні пустелі. Провидить віддалене, прозирає приховане, заглядає у минуле, проникає в майбутнє, ходить по поверхні океану, входить зачиненими дверима. Очі її голубині, орлині крила, прудкість оленя, левова відвага, вїрність горлиці, вдячність лелеки, незлобність ягняти, швидкість сокола, журавлина бадьорість. Тїло її — діамант, смарагд, сапфір, яшма, фарсис, кришталь і рубін. Над головою її лїтає седмиця Божих птахів: дух смаку, дух віри, дух надії, дух милосердя, дух поради, дух прозріння, дух чистосердя. Голос її — голос грому. Несподіваний, як блискавка і як шумний буремний дух. «Де хоче, дихає». <...>

ІНДИВІДУАЛЬНА ТА СУСПІЛЬНА ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОГО ЧАСУ

Ян Амос Коменський

ПАМПЕДІЯ⁶⁶

Пампедія є універсальне виховання всього людського роду. У греків «педія» означає навчання і виховання, за допомогою яких люди стають культурними, а «пам» означає загальність. Отже, мова йде про те, щоб навчалися всі, всьому, всебічно. <...>

Перше наше бажання в тому, щоб до повноти людяності були розвинені не окремі, або всі, або багато людей, а всі і кожен, молоді й старі, багаті і бідні, знатні і незнатні, чоловіки і жінки, – словом, кожен, кому судилося народитися людиною, щоб врешті-решт весь рід людський прийшов до культури незалежно від віку, прошарку, статі і народності.

По-друге, ми бажаємо, щоб кожна людина, яка отримала правильну освіту, досягла повноти культури і не тільки в одному, або деяких, або навіть багатьох напрямках, але у всіх, що сприяють досконалості людської природи; щоб вона уміла знаходити істину і бачити брехню; любила добро і не дозволяла схилити себе до зла; здійснювала те, що повинна робити, і не робила того, чого повинна уникати; розумно говорила при необхідності про все із усіма, ніколи не залишаючись німою, коли треба говорити, і, нарешті, щоб у своєму ставленні до речей, людей і Бога вона чинила розсудливо, неупереджено і відтак ніколи не відхилялася від мети, свого щастя.

Причому саме всебічно, не на показ і для обману, але заради істини. <...>

Три незвичайні речі хочемо ми порадити (повторюємо це для того, щоб нас зрозуміли): привести до всебічної культури (1) всіх, (2) у всьому, (3) в ім'я загальної просвіти.

⁶⁶ Коменський Я.А. Пампедія / Я.А. Коменский // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Б-ка учителя). – С. 107–137.

Всіх: то є народи, стани, сім'ї, кожду людину без жодного виключення. <...>

У всьому: тобто у всьому тому, що може зробити людину мудрою і щасливою. <...> Всебічна культура духу вимагає, щоб всі люди (I) мали знання про майбутнє життя, запаловались мрією про нього і щоб їх вели прямими шляхами до нього; (II) були навчені мудро вирішувати справи земного життя так, щоб і в ньому за можливістю все було надійно; (III) вчилися так йти шляхом одностайності, щоб не могли розходитися один з одним на шкоду собі ні на земних, ні на вічних шляхах і вміли приводити до згоди інших, розбіжних; (IV) і, нарешті, були сповнені старанності в прагненні до того, щоб слова і вчинки перебували між собою у найбільшій можливій злагоді. <...>

В ім'я всезагальної просвіти: тобто просвіти істиною, щоб кожен, ґрунтовно пройшовши її школу, протистояв блуду й азарту, ходячи шляхами праведності. <...>

Чи не буде мені дозволено і в третій раз повторити, чого я бажаю? Прошу дозволити заради досконалого прояснення наших цілей! Ми хочемо навчити всіх людей пансофії, тобто зробити так, щоб вони вміли (I) розуміти будову речей, помислів і промов; (II) розуміти цілі, засоби і способи здійснення всіх дій (своїх і чужих); (III) відрізнити у складних і заплутаних діях, так само як і в помислах, і в промовах, істотне від випадкового, байдуже від шкідливого і тим самим розпізнавати всілякі спотворення думок, слів і вчинків, чужих і своїх, щоб завжди і скрізь повертатися на правильний шлях. Якби всього цього навчилися всі і всебічно, всі стали б мудрими, а світ наповнився б порядком, світлом і спокоєм.

З урахуванням всього цього можна дати пампедії вже інше і більш точне визначення: вона – просторий шлях до осяяння світлом пансофії людських розумів, слів і дій, або мистецтво вселяти розсудливість в розуми, мови, серця і руки всіх людей. <...>

І якщо вже всі ми народжуємося, то треба зробити так, щоб ніхто не шкодував про свою появу на світ. Але як досягти цього?

По-перше, домігшись, щоб кожна людина жила не як безсловесна тварина, а за велінням розуму. Світлом його наділені всі, та не всі вміють користуватися тим, що у кожного є, якщо не навчені. Значить, їх треба навчити! <...>

По-друге, треба прагнути не тільки до того, щоб люди не уподібнювалися безсловесним тваринам, але і до того, щоб вони досягали вищої мудрості. <...>

По-третє, не можна бажати виродження жодної людини в нелюдину, і тому не можна не бажати, щоб всі отримали освіту. <...>

Оскільки ж єдина причина стількох падінь – сліпота розуму, через яку люди не знають ні свого призначення, ні призначення речей, ні коштів для досягнення цілей, ні правильних способів застосування цих коштів, то абсолютно необхідно правильно наставити у всьому цьому всіх людей. <...> Отже, неможливо собі уявити більш дієвого засобу від непомірностей людського роду, як те, щоб усі люди почали замислюватися, а потім і розуміти, навіщо вони живуть і для чого існує в їхньому світі кожна річ, згідно цього розуміння керуючи своїми діями.

Бажати, щоб і найварварські народи теж просвітились і позбулися темряви свого варварства, треба тому, що й вони – частина людського роду, яка повинна уподібнитися цілому, а також тому, що ціле не є ціле, поки позбавлене якоїсь своєї частини, і, нарешті, тому, що перевага частини над цілим, коли йде мова про володіння будь-яким благом, є явна ознака нестачі або здорового глузду, або доброї волі.

Хто б ти не був, якщо ти не хочеш показати свою обмеженість або зловмисність, ти повинен більше бажати блага для всіх, ніж свого блага, або блага кількох твоїх близьких, або одного твого народу. <...>

[Здатністю до культури] наділені не тільки всі народи, а й кожне окреме плем'я в силу скрізь однакової природи всіх людей. <...>

Нарешті, чому не навчити людей вживати речі, а не зловживати ними, показавши, що для кожної речі добре знаходитися і підтримуватися у відповідному їй стані, коли вона дозволяє легко застосувати себе за призначенням? <...>

Отже, ми явно не радимо нічого неможливого, пропонуючи всіх людей, без винятку, привести до світла і культури. Але, оскільки мало однієї можливості виконання (адже люди шукають ще й легкої доступності виконання, вважаючи важке неможливим і не розуміючи, що означають слова про прагнення чеснот до труднощів), потрібно, поза сумнівами, довести, що все пропоноване тут, в силу самого устрою людської природи, не тільки бажано і можливо, але доступно і легко, аби ми навчилися і захотіли правильно застосувати дані нам від Бога засоби. Висловимо це твердження у вигляді декількох задач якоїсь механіки. <...>

Задача перша. Кожну річ, в тому числі людину, направити до відповідної мети. Для цього не потрібно особливого вміння, варто тільки усунути те, що перегороджує шлях природним нахилам.

<...> Отже, звільни людський розум від притупляючої його темряви, і він відразу зрозуміє свою велич. <...> Так що для вдосконалення кожної людини тільки й треба, що вміле керівництво. <...>

Задача третя. Легким шляхом навчити розумну істоту користуватися розумом. <...> Не порожнє заняття закликати всіх людей до знаходження того, що вони й можуть, і хочуть знайти, аби всі про це знали. Так, вчи їх, щоб дізналися, – і вони зуміють, захочуть, зможуть!

Задача четверта. Навчити людей правильному застосуванню речей. <...>

Отже, нехай всі люди будуть навчені правильно пізнавати речі і правильно їх розуміти – і вони легко навчаться також і правильному застосуванню речей. <...>

Задача шоста. Знищити будь-яке варварство.

Для цього не потрібно особливого мистецтва; тільки виведи людину з дикості, тобто з дурманних випадковостей, і перенеси туди, де їй відкриється багате розмаїття речей, які можна сприймати почуттями, зважувати розумом і коли мова йде про залишені поза межею її досяжності звершення і події – пізнавати в історичному дослідженні. <...>

Питання. Чи треба долучати до освіти сліпих, глухих, тупоумних – тих, хто через неповноту тілесного органу не цілком може щось засвоїти?

Відповідаю: (1) Людська культура не виключає нікого, якщо вона людина; наскільки такі люди причетні до людської природи, настільки їх треба долучити й до культури, – і навіть з особливим старанням через їх більші потреби в допомозі ззовні, так як їх природа через внутрішні недоліки менше здатна допомогти собі. (2) Тим більше природа, коли їй щось завадило розвинути свою силу в одному, може особливо яскраво проявити її в іншому, варто їй тільки допомогти. <...>

Про необхідність виховання всіх людей сказано достатньо. Тепер треба показати (I), що не тільки одну сторону людини, але всю людину необхідно розвивати у всьому, що служить для досконалості людської природи; (II) що це можливо в силу самої природи; (III) і, нарешті, що цього можна досягти легкими шляхами. <...>

Але ми бажаємо, щоб енциклопедичною вченістю володіли не одинаки, а всі, і щоб їх наставляли не тільки в тому, що можна знати, але і в усьому тому, що необхідно робити і викладати в мові; щоб відмінність людей від безсловесних тварин – їх дар розуму,

мови і свободи різноманітної діяльності з речами – стало максимальним. <...>

Але якщо брати до уваги вроджені прагнення людини в їх сукупності, то людська культура складається з 12 частин. Справді, кожен, хто народився людиною, за спонуканням своєї внутрішньої природи прагне (I) існувати, тобто жити; (II) існувати впевнено, тобто володіти перевагою; (III) існувати осмислено, тобто пізнавати навколишнє; (IV) існувати просвітлено, тобто розуміти пізнане; (V) існувати вільно, тобто бажати і обирати те, що зрозуміле як добре, не бажати і відкидати погане і, якщо можна, все розташовувати на свій розсуд; (VI) існувати активно, тобто прагнути не даремно розуміти і обирати те, що він розуміє і обирає; (VII) володіти, або розташовувати, багато чим; (VIII) користуватися всім, що у нього є, при чому впевнено; (IX) при цьому виділятися і бути в пошані; (X) бути як можна більш красномовним, щоб винахідливо й виразно передавати свої знання і тривоги іншим; (XI) користуватися становищем і вдячністю людей, які б їй не заздрили, а вітали її з можливістю вести більш спокійне, приємне і забезпечене життя; (XII) нарешті, користуватися божою прихильністю заради внутрішнього задоволення і заради міцності свого щастя в Бозі. <...>

Людей треба навчити так любити земне життя, щоб вони захотіли жити вічно. Не кажу, що їх треба вчити любові до життя (ця любов настільки властива всьому живому, що немає ніякої необхідності переконувати людей любити життя <...>), але вони повинні любити насущне життя так, щоб все наступне за ним теж було для них життям, а не смертю. Інакше, якщо на зміну життю приходять смерть, краще було б не народитися.

В інтересах кожної людини постійно піклуватися про своє здоров'я. Адже якщо тендітна хатина людського тіла, в якій мешкає небесний гість, буде в якихось частинах збиткова, або розхитана, або ослаблена, то що залишиться гостю, як не захворіти самому і тим самим обмежити свою діяльність? <...>

Дуже важливо вести людей до пізнання багатьох речей, щоб вони вбирали все, що тільки можна увібрати почуттями, розумом і вірою; для запобігання в розумі, а потім і у волі, і в діях тих прогалин, які виникають від незнання необхідних речей. Всі речі створені для людини, щоб приносити їй яку-небудь користь, але вони не можуть її принести, якщо їх не застосувати, а застосувати їх не можна без знання. <...>

Але мало пізнати речі ззовні; людей треба привести до розуміння суті, попереджаючи помилки, що виникають при поверховому спостереженні незрозумілих речей. <...>

Дуже важливо, щоб люди навчилися і вміли вільно, за власним рішенням обирати правильно зрозумілі речі і так само користуватися ними; <...> А хто примушує інших прийняти свої власні погляди, вимагаючи сліпої згоди і покори, ті гвалтують людську природу. <...>

Дуже важливо для людства і те, щоб люди стали старанними і працьовитими. <...> Отже, і з цього боку світ міг би бути в блаженному стані, якби всі люди були привчені до постійної старанності.

Бажано, щоб люди жили в достатку (кожен за своїми потребами), тому всіх треба навчити мистецтву багатіти, тобто всі повинні вміти забезпечити себе, не знати потреби і тому не бажати чужого і не обурювати світ своєю жадібністю. <...>

Бажано, щоб усі люди жили в забезпеченості; всіх треба навчити досягати цього. Під забезпеченістю я розумію чесний спокій розуму, що виникає від мирного і безтурботного володіння і користування своїм надбанням. <...>

Бажано, щоб всі люди були шановані і ніхто не відчував ганьби – як тому, що людина з усіх створінь найдосконаліше і у Бога найшанованіша, так і тому, що вона не переносить ганьби і за приниження готова мстити. <...>

У всіх людей треба виховати мирні звичаї, щоб не спокушались ті, у кого від природи добрий характер, і повернулися до праведності ті, у кого злий. <...>

Але найважливіше для всіх людей, щоб перш за все, у всьому, на завершення всього душі повнилися любов'ю, заради милості Божої, без чиеї волі немає нічого в людині. Не буде любові – при всіх наших інших працях ми залишимося просто гризунами, які залізли у нори своєї суєти. <...>

Завдання VII. Зробити людей діяльними, винахідливими, старанними. Людина від природи сповнена життя, любить рух і діяльність і потребує тільки розсудливого керівництва. Як розум постійно зайнятий якимись роздумами, а воля – обранням чогонебудь, так виконавчі здібності невпинно зайняті здійсненням задуманого та обраного. Зовнішніх спонукань при цьому зовсім не треба, кожен їх носить в собі; треба тільки направити людину так, щоб безладні інстинкти не вивели її за межі належного. <...> Три речі найкраще допоможуть досягти цього. (I) Треба раніше

почати вправи в русі та діяльності для придбання рухливості, яка не так легко втрачається, якщо укріплена звичкою. Значить, треба дозволяти дітям грати, бігати і завжди щось робити, за винятком недозволеного. (II) Нехай вчатьсЯ все, що роблять, робити по-справжньому, тобто із завзяттям і натхненням. (III) І нехай вчатьсЯ все робити з певною метою, серйозною або грайливою, заради похвали або перемоги. <...>

Я вже говорив про те, що початком виховання людського роду має бути облагороджування не тільки всіх і в усьому, але й всебічне. Що таке це всебічне облагороджування? Воно означає придбання благородства не заради зовнішнього враження, але істинного, з вагомою користю для життя теперішнього та майбутнього: так, щоб кожен, хто вихований в мудрості, красномовстві, науках, громадянськості і благочесті, став не напівзнавцем, а знавцем, не балагуром, а красномовним, не хвалькуватим початківцем справи, але здатним його завершити, не маскою чесноти, але самою чеснотою. <...>

Якщо цей світовий театр повинен змінитися до основи, то необхідно, щоб до найглибших основ змінилися всі людські заняття, і саме так, як зазначає Пансофія, тобто щоб все, чому людину вчать і чому вона навчається, було (I) не розрізненим і частковим, але єдиним і цілісним; (II) не поверхневим і таким, що здається, але міцним і реальним; (III) не тяжким і примусовим, але м'яким і приємним, тому міцним. <...>

Що все треба брати в сукупності, а не розрізнено і частково, доводить те підтверджене досвідом міркування, що, коли вся сила людської природи прив'язана тільки до чогось одного і не звернена до загального театру світу, вона не може зберегти свою гармонійність, але згубно звертає з прямого шляху з неминучою шкодою для себе, для речей і для інших людей. <...>

Знов-таки треба бажати, щоб усі люди були виховані ґрунтовно, а не поверхово; щоб були підведені до істини, а не до думок або видимості, бо видимість без підстави у речах ні до чого не веде, крім обману. <...>

Бажано також, щоб освіта м'яко і приємно вела людину до невимушеної витонченості і до завзятості в добрі, аж до надійних досягнень. <...>

Визнаємо, що всебічна освіта (formatura) людей не позбавлена труднощів, що впливають з чотирьох причин. По-перше, людина найскладніша істота, яка потребує сама по собі стількох старань і турбот, щоб уникнути свого псування, скільки всі інші разом узяті. <...>

По-друге, характер людської природи такий, що саме завдяки своєму провідному становищу людина тяжко піддається управлінню. <...>

На шляху правильної освіти людини є ще одна могутня перешкода: приклади згубних думок і звичаїв, які проникають також (і головним чином) в середовище молоді та приводять її на несправедний шлях. <...>

Правильно, що всі ці обставини ускладнюють виховання. Але правильно і те, що, усунувши причини, можна усунути або зменшити і труднощі. <...>

Треба, крім того, приборкати розбещеність необмеженої свободи, поставивши перепони розуму для пристрасних поривів волі, щоб вона ясно бачила, що не можна сліпо вимагати виконання своїх бажань без шкоди для себе і тому повинна сама себе приборкувати. Волі буде легше переносити кермо чужого правління, якщо вона сама звикне приборкувати себе у всьому, у чому побачить протиріччя розуму, тим більше якщо б вдалося все влаштувати так, щоб кожна справу людина робила не з примусу, але ніби мимоволі (з власної волі і потягу).

Адже в самій людській природі уже закладені розумність, воля і здатність виконання, їжею яким служить істина, благо і Єдине або об'єднуюче (тобто Можливе). Природі людини властиво настільки поважати істину, що людина повірить і в брехню, якщо вона прийде під виглядом істини, все добре людина так любить, що може побажати і зла, якщо воно приходить під виглядом добра. І до всякого можливого блага її так тягне, що вона спробує зробити і не можливе, якщо воно постане в забарвленні можливого. <...>

Справді, люди повинні бути освічені: (I) все – отже, знадобляться майстерні культури (*officinis Culturae*), універсальні школи для виховання всіх; назвемо це ПАНСХОЛІЄЮ; (II) у всьому – і, отже, будуть потрібні універсальні знаряддя виховання, тобто книги, які будуть містити все; назвемо це ПАНБІБЛІЄЮ; (III) всебічно – і, отже, будуть потрібні універсальні вчителі, які зуміли б наставляти всіх, всьому і всебічно; назвемо це ПАНДІДАСКАЛІЄЮ.

До цих пір ні того, ні іншого, ні третього по-справжньому не було, і тому світ перебував в убозстві. <...> Отже, треба подбати, щоб школи були створені скрізь, для користі всього людського роду, причому відповідно до задуму божого, для відновлення, а не просто латання образу божого в людях, вони повинні стати прекрасним садом, де все служило б приємній користі. <...>

Знову-таки у одних народів немає ніяких книг, а в інших вони в надлишку і не допомагають умам, а захаращують їх. <...> Треба вдосконалити це знаряддя людської культури – книги, так щоб не було народу, позбавленого їх, і щоб нескінченна їх безліч була приведена до порядку: надлишок перетворений на достаток, прихливе свавілля вчень – у затвердженність істини, суперечливість – в чудову зв'язаність.

Щось подібне буде і з вихователями людського роду: вони повинні бути скрізь, вони повинні бути тільки хорошими, повинні бути навчені і здатні навчати, тобто і розуміти все, що робить людину людиною, і бути в змозі передавати це іншим. <...>

Чудово було б дотримуватися й здійснити також, (I) щоб кожен, хто народився людиною і навчений користуватися розумом, сам для себе став школою, книгою і вчителем; (II) щоб кожен в бесідах з іншими був школою, книгою і наставником також і для свого ближнього (III) і, нарешті, щоб ніде не було нестачі в народних школах (*collegiate scholae*), загальнодоступних книгах (*publici libri*) і вчителях. <...>

Як для всього роду людського весь світ – це школа, від початку і до кінця століть, так для кожної людини її життя – школа, від колиски до труни. <...>

Дуже легко досягти, щоб всяке життя стало школою. Тільки б дати кожному віку робити те, до чого він здатний, і все життя людина буде мати, чому вчитися, що робити, в чому процвітати і звідки збирати плоди життя. <...>

Джон Локк

ДУМКИ ПРО ВИХОВАННЯ⁶⁷

Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану в цьому світі. Хто володіє і тим і іншим, тому залишається бажати мало чого. <...> Щастя або нещастя людини в основному є справою її власних рук. Той, чий дух – безрозсудний керівник, ніколи не знайде правильної дороги; а той, у кого тіло хворе і слабе, ніколи не буде в змозі просуватися вперед по цій дорозі. Правда, є люди, що володіють настільки міцною і настільки добре

⁶⁷ Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Б-ка учителя). – С. 145–178.

від природи злагодженою конституцією – як фізичною, так і духовною, що вони потребують лише невеликої допомоги з боку інших, що одна лише сила їх природної обдарованості від самої колиски тягне їх до прекрасного, і завдяки перевазі їх щасливої природної організації вони здатні робити дива. Але такі приклади небагато-чисельні, і можна, мені здається, сказати, що дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, що вони є – добрими або злими, корисними або порожніми – завдяки своєму вихованню. Саме воно і створює великі відмінності між людьми. Незначні або майже непомітні впливи, що здійснюються на нашу ніжну організацію в дитинстві, мають дуже важливі і тривалі наслідки: тут має місце те ж саме, що і у витоків деяких річок, де невелике зусилля може відвести податливі води в русла, які змусять їх текти майже в протилежних напрямках; завдяки цій слабкій дії, яка здійснена на них у самих витоків, рух вод отримує різні напрямки, і вони врешті-решт досягають вельми відlegлих і далеко віддалених один від одного місць. <...>

Я думаю, що дитячу душу так само легко направити по тій або іншій дорозі, як і річкову воду; але хоча у цьому і полягає основне завдання виховання, яке повинно піклуватися головним чином про внутрішню сторону людини, проте не слід залишати без уваги і тлінну оболонку. <...>

Наскільки здоров'я необхідне нам для професійної діяльності і щастя, і наскільки кожному, хто бажає грати яку-небудь роль у світі, потрібна міцна конституція, здатна переносити позбавлення і втому, – це настільки ясно, що не потребує яких-небудь доказів. <...>

Велика помилка, яку я спостерігав у справі виховання дітей, полягає в тому, що батьки рідко приділяють достатню увагу тому, щоб зробити душу дитини слухняною до дисципліни та розуму, і якраз у той найбільш відповідний для неї період, коли юна душа найбільш ніжна і найлегше схильна до дії. Батьки, яким природа мудро вселила любов до дітей, дуже схильні, якщо розум не контролює цієї природної прихильності зі всією пильністю, дуже схильні – скажу я – дозволяти їй переходити в сліпу закоханість. <...> Солон дуже добре відповів одному такому ніжному батьку, який не хотів покарати дитину за одну погану витівку, виправдовуючи її тим, що то неважлива річ: так, сказав Солон, але звичка – важлива річ. <...>

Як правило, ми володіємо достатньою розсудливістю, щоб починати догляд <...> з дуже ранніх років і щоб своєчасно їх [дітей]

дисциплінувати, якщо лише ми хочемо їх зробити корисними і на що-небудь придатними. <...> Той, хто не звик підпорядковувати свої бажання розуму інших, коли він молодий, навряд чи вслухуватиметься і підкорятиметься голосу свого власного розуму, досягнувши того віку, коли він здатний ним користуватися. І неважко передбачати, якого роду людина, ймовірно, вийде з такого суб'єкта. <...>

Отже, хто ставить собі за мету завжди управляти своїми дітьми, той повинен починати це, поки ті ще дуже малі, і стежити за тим, щоб вони повністю підкорялися волі батьків. Ви хочете, щоб ваш син, вийшовши з дитячих років, вас слухався? У такому разі ви неодмінно повинні встановити свій батьківський авторитет якомога раніше, а саме, як тільки він став здатний підкорятися і розуміти, у чий владі знаходиться. Якщо ви хочете, щоб ваш син відчував до вас шанобливий страх, сформууйте у нього це відчуття вже в дитинстві; а в міру того, як він ставатиме старшим, дозволяйте йому зближуватися з вами; за цієї умови ви матимете в ньому слухняного підданого (як воно і має бути) в дитинстві і відданого вам друга, коли він виросте. <...>

Дітей не слід вчити за допомогою запам'ятовування правил, які завжди вислизатимуть з їх пам'яті. Змушуйте їх все, що, на вашу думку, вони повинні уміти робити, засвоювати шляхом необхідної практики, приурочуючи цю практику до кожного відповідного випадку, а якщо можливо, самі створюйте ці випадки. Це буде породжувати у них звички, які, раз встановившись, діятимуть самі собою, легко і природно, без допомоги з боку пам'яті. <...>

Цей метод навчання дітей шляхом практики, що повторюється, шляхом багаторазового виконання під спостереженням і керівництвом вихователя однієї і тієї ж дії до тих пір, доки діти не звикнуть робити це добре, з якого б боку ми не розглядали його, має стільки переваг перед методом, розрахованим на правила, які діти повинні засвоїти за допомогою пам'яті, що я можу лише дивуватися (якщо можна взагалі дивуватися з поганих звичаїв), як він міг залишатися в настільки великій зневазі. Вкажу тут ще на одну перевагу. Користуючись цим методом, ми можемо бачити, чи відповідають вимоги, що пред'являються до дитини, її здібностям і чи підходить той або інший прийом до природних дарувань і конституції дитини: адже з цим також потрібно рахуватися при правильному вихованні. Ми не повинні націлюватися на те, щоб повністю змінити їх природжені характери, щоб зробити веселу людину задумливою і серйозною, а меланхоліка веселою людиною, не псуючи їх. Бог наклав

певний відбиток на душу кожної людини, який, подібно до його зовнішнього вигляду, може бути трохи виправлений, але навряд чи можна його цілком змінити і перетворити на протилежний.

Тому той, хто має справу з дітьми, повинен ґрунтовно вивчити їх натуру і здібності і за допомогою частих випробувань стежити за тим, в яку сторону вони легко схиляються і що їм личить, які їх природні задатки, як можна їх вдосконалити і використати. Він повинен подумати над тим, чого їм не вистачає, і чи можуть вони це придбати за допомогою старанності і засвоїти шляхом практики, і чи варто про це турбуватися. Бо у багатьох випадках все, що ми можемо зробити і до чого ми повинні прагнути, – це використовувати щонайкраще те, що дала природа, попередити ті вади і недоліки, до яких найбільш схильна дана конституція. Природні дарування кожного мають бути розвинуті до можливих меж; але спроба прищепити дитині що-небудь інше стане безплідною працею <...> і завжди справлятиме неприємне враження вимушеності і манірності. <...>

Жоден предмет, який вони повинні вивчати, не слід перетворювати на тягар для них або нав'язувати їм як щось обов'язкове. Все, що пропонується у такій формі, негайно стає нудним; душа проймається відразу до цього, навіть у тому випадку, якщо воно раніше було для неї приємним або байдужим. Змусьте дитину щодня ганяти свою дзигу, не зважаючи на те, хочеться їй це робити чи ні; поставте їй це як обов'язок, виконанню якому вона повинна приділити стільки-то годин вранці і пополудні, – і ви побачите, як швидко їй набридне за таких умов будь-яка гра. А то хіба не те ж саме буває і з дорослими людьми? Хіба ж те, що вони із задоволенням роблять за власним бажанням, не стає відразу для них обтяжливим і нестерпним, як тільки вони побачать, що це ставиться їм в обов'язок? Думайте про дітей як вам завгодно, але їм так само хочеться показати, що вони вільні, що їх хороші вчинки виходять від них самих, що вони самостійні і незалежні. <...>

Якщо можна знайти вихователя, який, вважаючи себе на місці батька, прийнявши його турботи і розділяючи вищевикладені ідеї, буде прагнути із самого початку здійснити їх на практиці, то надалі він переконається, що робота вже зовсім легка, і ваш син, мені здається, зробить такі успіхи у навчанні і у вихованості, яких ви, можливо, не уявляєте собі. Лише жодним чином не дозволяйте вихователеві, коли б те не було, бити хлопчика без вашої згоди і розпорядження, принаймні до тих пір, поки ви на досвіді не переконаєтеся у його

розсудливості і стриманості. Але у той же час, для того, щоб підняти його авторитет в очах вихованця, ви повинні приховати від останнього, що вихователь не владний застосовувати різки; крім того, ви обов'язково повинні і самі надавати вихователеві велику повагу і змушувати так само ставитися до нього всю вашу сім'ю. Бо ви не можете розраховувати, що ваш син ставитиметься з повагою до людини, до якої його батько і мати, як він бачить, ставляться зневажливо. Якщо ви вважаєте, що вихователь гідний презирства, ви зробили поганий вибір; але якщо ви виявляєте своє презирство до нього, ваш син навряд ставитиметься до нього інакше. А якщо це станеться, то якою б гідною людиною вихователь не був сам по собі і якими б він не володів здібностями до своєї справи, все це пропаде для вашого сина і вже ніколи не зможе стати для нього корисним.

Як приклад батька повинен навчати дитину пошані до свого вихователя, так приклад вихователя повинен спонукати дитину до тих дій, виконання яких він від нього вимагає. Власна поведінка вихователя у жодному випадку не повинна розходитися з його розпорядженнями, якщо лише він не бажає зіпсувати дитину. Безцільно з боку вихователя говорити про приборкання пристрастей, якщо він дає волю якій-небудь власній пристрасті. <...> Погані приклади, поза сумнівом, діють сильніше за хороші правила, і тому він повинен завжди ретельно оберігати свого вихованця від впливу поганих прикладів. <...>

Якщо почати виховання вчасно, якщо з ранніх років привчати дітей пригнічувати свої бажання, ця корисна звичка зробить їх дисциплінованими; у міру ж того, як вони стають старшими і більш розсудливими, можна надавати їм велику свободу в тих випадках, коли в них говорить розум, а не пристрасть: бо до голосу розуму завжди слід прислухатися. Але якщо ніколи не слід слухати дітей, коли вони заводять мову про певні речі, які їм хотілося б мати (якщо лише ці речі не були раніше їм обіцяні), то, навпаки, завжди слід їх вислуховувати і відповідати докладно і ласкаво, коли вони запитують про що-небудь, що їх зацікавило, і хочуть почути пояснення від інших. Допитливість у дітях потрібно так само дбайливо заохочувати, як інші бажання – пригнічувати. Але якщо примхи слід суворо приборкувати, то є все-таки одна сфера, у якій дитячій вигадці треба надавати слово і прислухатися до неї. Розваги так само необхідні, як праця і їжа. Але розваги неможливі без задоволень, які не завжди залежать від розуму, а частіше – від уяви; тому треба дозволяти дітям не лише розважатися, але і робити це так,

як їм подобається, якщо лише розваги безневинні і не заподіюють шкоди їх здоров'ю. <...>

Надання дітям свободи в їх розвагах корисно ще і тому, що в умовах такої свободи розкриваються природні характери дітей, виявляються їх нахили і здібності, і розумні батьки можуть у цьому черпати вказівки щодо вибору для них кар'єри та професії і в той же час щодо способів виправлень будь-якого недоліку, який, за їх спостереженням, загрожує направити дитину хибним шляхом. <...>

Ви, можливо, здивуєтеся, що я ставлю навчання на останнє місце, особливо якщо я скажу вам, що надаю йому найменше значення. <...> Читати і писати, вивчати науки – все це я визнаю необхідною, але не головною справою. Я думаю, що ви вважатимете повним дурнем того, хто добродійну або мудру людину не поставить нескінченно вище великого ученого. Я зовсім не заперечую, що вивчення наук дуже сприяє розвитку і доброчесності, і мудрості в людей із хорошими духовними задатками, але необхідно також погодитися з тим, що в інших людях, які не мають таких завдатків, воно веде лише до того, що вони стають ще дурнішими і гіршими. Я говорю для того, щоб ви, роздумуючи про виховання вашого сина і шукаючи для нього вчителя або вихователя, не мали на думці лише латину і логіку. Навчати хлопчика потрібно, але це повинно бути на другому плані, лише як допоміжний засіб для розвитку важливіших якостей. Шукайте людину, яка знала б, як можна розсудливо сформувати характер хлопчика; віддайте його в такі руки, які зможуть, в межах можливого, зберегти його невинність, любовно підтримувати і розвивати в ньому хороші начала, м'якими прийомами виправляти і викорінювати всі погані схильності і прищеплювати йому хороші звички. Це найголовніше. <...>

Я маю намір зупинитися ще на одному предметі, при згадуванні якого я ризикую викликати підозри, що я забув про свою тему і про те, що писав вище щодо виховання, яке у всьому співвідносне з покликанням «джентльмен», з яким нібито ремесло ніяк не сумісне. Проте я не можу не сказати, що я бажав би, щоб він вчився ремеслу, ручній праці і, навіть більш того – не одному, а двом або трьом, причому якому-небудь одному більш ґрунтовно.

Оскільки схильність дітей до діяльності завжди повинна спрямовуватися на що-небудь корисне для них, слід враховувати два роди вигод, які можна чекати від їх занять:

1. Мистецтво, засвоєне шляхом вправи, саме по собі заслуговує на те, щоб його засвоїти. Такими є не лише знання мов і наук, але

також живопис, токарна і ковальська справа, садівництво і всі інші корисні мистецтва. <...>

2. Вправа як така, незалежно від яких би то не було інших вправ, необхідна або корисна для здоров'я. Знання деяких речей настільки необхідно засвоювати дітям, поки вони малі, що удосконаленню в цих речах має бути присвячена певна частина їх часу, хоч би ці заняття зовсім не сприяли здоров'ю. Такими є читання і письмо і всі інші заняття, пов'язані з сидінням на місці, мета яких – виховання їх розуму, і які неминуче віднімають у джентльменів значну частину часу з найбільш ранніх років.

Із ручних ремесел, для засвоєння яких, так само як і для вправління в них, потрібна фізична праця, багато хто завдяки цим вправлінням не лише збільшує спритність і мистецтво, але і укріплює також здоров'я, особливо якщо ними займатися на відкритому повітрі. <...> З них слід вибрати відповідні в якості розваги для тих, чиє головне заняття пов'язане з книгами і навчанням. При цьому виборі потрібно враховувати вік і схильність даної людини і, залучаючи її до справи, уникати примусу. Бо наказ і насильство часто викликають відразу, але ніколи не виліковують від неї; за яку б справу ви не засадили людину насильно, вона при першій же нагоді негайно кине її. <...>

ПРО УПРАВЛІННЯ РОЗУМОМ⁶⁸

Quid tarn temerarium, tamque indignum sapientis gravitate atque constantiâ, quam aut falsum sentire, aut quod non satis exploratè perceptum sit, et cognitum, sine ullâ dubitatione defendere?

Cicero. De Natura Deorum, lib. I⁶⁹

Останньою інстанцією, до якої людина звертається визначаючи свою поведінку, є її розум, адже хоч ми і розрізняємо здібності душі і визнаємо верховенство волі як діючого начала, проте істина полягає в тому, що людина як істота діяльна зважується на ту чи іншу вольову дію, базуючись на попередньому знанні, наявному в розумі. <...> Якими б здібностями вона не користувалась, нею постійно

⁶⁸ Локк Д. Об управлении разумом // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Б-ка учителя). – С. 179–193.

⁶⁹ Чи є щось більш достойне авторитету мудреця, ніж неправильні погляди чи готовність відстоювати те, що недостатньо пізнане? (лат.) (Ціцерон. Про природу богів).

керує розум, – добре обізнаний, такий, що випромінює сяйво, яким володіє: цим сяйвом, істинним чи хибним, скеровуються всі діяльні сили людини. Сама воля, якою б абсолютною і безконтрольною люди її не вважали, ніколи не виходить з-під покорі велінням розуму. Храми мають свої священні зображення, і ми бачимо, який вплив вони завжди здійснювали на значну частину людства. Але, воістину, ідеї та образи в людських душах є тими невидимими силами, котрі постійно ними керують і котрим всі душі без винятку охоче підвладні. Тому значною мірою важливо ретельно дбати про розум, щоб правильно скеровувати його у пошуках знання та в його актах судження. <...>

У людей існує, і це очевидно, велике різноманіття розумів, і природні конституції людей створюють у цьому відношенні такі відмінності між ними, що мистецтво і старанність ніколи не бувають в змозі ці відмінності подолати; мабуть, у самій природі одних людей не вистачає тієї основи, на якій вони могли б досягти того, чого легко досягають інші. Серед людей однакового виховання існує велика невідповідність здібностей. Американські ліси, як і афінські школи, породжують в середовищі одного і того ж племені людей з різними здібностями. Хоча це і так, я все-таки вважаю, що більшість людей далеко не досягають того, чого вони могли б досягти в іншому для них [можливому] ступені, внаслідок недбалого ставлення до свого розуму. [Знання] кількох правил логіки вважається в цьому випадку достатніми для тих, хто претендує на вищу ступінь досконалості, а проте, я думаю, що існує велика кількість природних дефектів розуму, котрі можуть бути виправленими, але вони губляться з поля зору і залишаються абсолютно без уваги. Не важко помітити, що люди припускаються при тренуванні і вдосконаленні цієї здатності душі дуже багатьох помилок, які перешкоджають їхнім успіхам і залишають їх у неосвіченості та омані на все життя. <...>

Крім відсутності певних ідей, а також проникливості та навиків знаходження і приведенні до ладу посередніх ідей, люди допускають стосовно свого розуму три помилки. <...>

1) Перший недолік притаманний людям, які взагалі рідко вдаються до міркувань, але діють і думають так, як їм вказує приклад інших – батьків, сусідів, служителів церкви та інших, кого вони бажають обрати предметом своєї сліпої віри, позбавивши себе від праці самостійного мислення і дослідження.

2) Другий недолік властивий людям, які ставлять на місце розуму почуття і, вирішивши, що саме вони мають керувати їхніми

вчинками і аргументами, користуються власним розумом і прислухаються до розуму інших людей відповідно до власного настрою, інтересу або пристрасті. <...>

3) Третій тип людей складається з тих, хто охоче і щиро слідує за розумом, але за браком того, що можна назвати широким, здоровим і різнобічним розумом, вони не охоплюють всього, що стосується питання і що може бути вагомим у процесі його вирішення. Ми усі короткозорі і дуже часто бачимо тільки один бік справи; наше поле зору не охоплює всього, що пов'язано з цілим. Від цього недолюку, я думаю, ніхто не вільний. <...>

Ми народжуємося на світ зі здібностями і силами, що дозволяють робити майже все, – в усякому разі, ці здібності такі, що здатні повести нас далі, ніж можна собі уявити, але тільки тренування цих сил може надати уміння і мистецтво в будь-чому і вести нас до досконалості. <...>

З душею відбувається все так само, як з тілом: практика робить її тим, чим вона є, і навіть щодо таких переваг, які розглядаються як природні здібності, ми при уважному дослідженні переконаємося, що вони у великій своїй частині є продуктом вправи і доведені до високого ступеня розвитку тільки шляхом повторюваних дій. <...>

Так як дефект і слабкість людського розуму, як і інших здібностей, виникають від неправильного використання наших духовних сил, то я схильний думати, що зазвичай неправильно приписують провину природі і що часто, коли люди скаржаться на брак здібностей, причина тим часом складається в недостатньому їхньому вдосконаленні. <...>

Існує інша помилка, яка спиняє або збиває зі шляху людей під час засвоєння знань. <...> Помилка ця полягає у звичці задовольнятися принципами, які не є очевидними, а дуже часто навіть і правильними.

Тому люди повинні користуватися тими чи іншими принципами; а такими принципами можуть бути лише ті, які вони мають і з якими вони вміють поводитися. <...>

Ми повинні завжди пам'ятати, що, як я вже зазначав вище, наші душевні здібності удосконалюються і стають корисними для нас так само, як і наші тіла. <...> Якщо ви хочете, щоб людина добре міркувала, ви повинні привчати її з ранніх років тренувати свій розум у вивченні зв'язку і послідовності ідей. <...> Ми народжуємося для того, щоб стати, якщо ми захочемо, розумними істотами, але тільки практика і вправи роблять нас такими. <...>

Щоб зробити розум здатним до такого міркування, про яке я говорив вище, необхідно подбати про те, щоб наповнити його моральними і більш абстрактними ідеями, бо останні самі не нав'язуються почуттям, а повинні бути створені для розуму. Ідеї <...> повинні бути самі по собі ясно фіксовані в душі, якщо ми хочемо скласти про них чітке судження. Це, отже, одна з перших речей, якою має зайнятися душа для правильного управління розумом, без чого він не може бути здатним правильно міркувати. <...>

Якщо людина одного разу усвідомлює для себе, якою мірою ідеї узгоджуються або розходяться між собою, вона стає здатною здійснювати судження про те, що кажуть інші, і не потребуватиме чужих аргументів, які, значною мірою, є лише правдоподібними софізмами. Це навчить її правильно ставити питання, бачити стрижень питання, і тому вона буде стояти на власних ногах і пізнавати своїм власним розумом. Між тим, збираючи аргументи і завчаючи їх на пам'ять, вона буде тільки переказувати чуже, і, якщо хто-небудь запитає її про підстави, на яких вибудовані ці аргументи, вона буде поставлена в глухий кут. <...>

Тут, мені здається, великі любителі читання і схильні робити помилки. Передбачається, що ті, які про все читали, відповідно розуміють все, але це не завжди так. Читання постачає розуму лише матеріал знання, а перетворює прочитане в наше надбання саме мислення. <...>

Розум сам по собі неохоче бере на себе обов'язок простежити всякий аргумент до його першоджерела і побачити, на якій підставі він базується і наскільки міцно, а між тим це і дає перевагу одному читачеві перед іншим. Розум має бути за допомогою суворих правил підпорядкований такому, спочатку нелегкому, завданню; практика і вправи зроблять його легким, так що ті, хто освоїлися з цим, легко, так би мовити з першого ж погляду, усвідомлюють собі аргумент і в більшості випадків одразу бачать його основи. Хто набув цю здатність, той, можна сказати, придбав правильний ключ до книг і основну нитку, яка поведе його через лабіринт різноманітних думок і авторів до істини та достовірності. Молоді-початківцям потрібно повідомити про це й показати, як цим користуватися, щоб вони могли отримати користь зі свого читання.

Ті, кому не близька ця практика, бачитимуть у цьому дуже велику перешкоду вченню і подумують, що, якщо вони мають при читанні книг зупинятися для перевірки та розбору кожного аргументу і крок за кроком простежувати його до вихідної точки, їхні успіхи будуть

дуже невеликі. Я відповім, що це непогане заперечення; воно має бути вагомим для тих, хто читає не стільки заради знання, скільки для розмов; в цьому випадку мені нічого сказати. Але у цій роботі я досліджую управління розумом в його русі до знання, і тим, хто ставить собі цю задачу, я можу сказати, що той, хто <...> поступово, але неухильно йде вперед правильним шляхом, швидше прийде до мети своєї подорожі, ніж той, хто слідує за першим зустрічним, нехай навіть він мчить весь день щодуху.

До сказаного дозвольте мені ще додати, що такий спосіб мислення та користування книгою створюватиме труднощі і затримки тільки спочатку; коли звичка і вправи зроблять його звичним, він буде застосовуватися, не викликаючи у більшості випадків ні затримки, ні перерви в читанні. Рухи та орієнтування розуму, розвиненого таким способом, надзвичайно швидкі, і людина, що звикла до такого мислення, з одного погляду бачить те, що іншому треба викладати через довге міркування у формі повної послідовної дедукції. Крім того, коли перші труднощі вже подолано, задоволення і очевидна користь, які при цьому виходять, суттєво заохочують і надихають думку при читанні, а без цього було б абсолютно неправомірно називати читання науковим заняттям. <...>

Істина – незалежно від того, загально визнана вона чи ні, – ось що є мірилом знання і справою розуму; а все крім неї, навіть будучи освяченим загальним визнанням або рекомендованим через свою рідкість, є тільки неосвіченістю чи чимось ще гіршим. <...>

Книги і читання вважаються важливими допоміжними засобами розуму і знаряддями знання і слід визнати, що це так. Тим не менш, я дозволю собі поставити запитання, чи не є вони для багатьох перешкодою і чи не заважають вони деяким книжним людям здобути ґрунтовне й істинне знання. Можна, мені здається, сказати, що ні в одній сфері розум не потребує більш ретельного і обережного керівництва, ніж в користуванні книгами; без такого керівництва [читання] може виявитися невинною розвагою, а не корисним використанням часу і дасть нам лише низький рівень поглиблення знань.

Письменники нашого часу або минулих століть можуть бути надійними свідками факту, що повідомляється ними, який ми можемо сміливо прийняти, покладаючись на їхній авторитет, але далі ця довіра не може розвиватись. Авторитетом анітрохи не вирішується питання про істинність або хибність думок, для яких є тільки один метод випробування – перевірка міркувань і доводів, якими автори

самі користувалися для того, щоб отримати знання; так само повинні робити й інші, які хочуть розділити з ними це знання. <...>

Я попереджаю тих, хто бажає правильно керувати своїм розумом, щоб вони не використовували жодного терміна (хоча б освяченої авторитетом мови схоластів) для позначення якого-небудь предмета раніше, ніж вони склали собі ідею про нього. Слово може бути дуже вживаним, може користуватися великою довірою у деяких авторів і застосовуватися ними так, ніби воно виражає якість реальне буття. Однак, якщо читач не може скласти собі чітку ідею про це буття, слово, звичайно, є для нього тільки пустим звуком без змісту; і все, що говориться про це буття і приписується йому, дасть цьому читачеві не більше знань, ніж якщо б відповідні твердження стосувались лише порожніх звуків. Ті, хто хочуть просунути в знанні і не бажають обманювати себе, і надуватися якоюсь кількістю артикульованого повітря, повинні взяти собі за основне правило <...> до складання ясних і чітких ідей про реальні речі природи не думати, що назви використані в книгах, позначають саме ці реальні речі. <...> Я впевнений, що для того, хто не в змозі скласти собі певні ідеї про предмети, що позначаються цими словами, вони рішуче нічого не означають, і все, що, як йому здається, він знає про них, є знання про «ніщо» і в більшості випадків зводиться тільки до вченої неосвіченості. Не без підстави вважають, що безліч подібних пустих термінів можна знайти у деяких учених письменників, які вдаються до них, щоб залатати свої системи там, де їхній розум не може віднайти їм понять, взятих від речей. Я вважаю, що припущення про існування яких-небудь реальностей в природі, відповідних цим та іншим подібним словам, дуже бентежило одних і абсолютно збивало з пантелику інших при вивченні ними природи. <...> Там, де люди мають які-небудь поняття, то якими б ці поняття не були складними і абстрактними, люди вміють пояснити їх, так само як і терміни, якими вони користуються для їх позначення. Бо оскільки наші поняття не що інше, як ідеї, які всі складені з простих ідей, то, якщо хтось не може показати нам ідеї, що криються за словами, ясно, що він не має ніяких ідей. Яка мета в гонитві за поняттями у того, хто не має ніякої ідеї або ніякої чіткої ідеї? Той, хто сам не знав, що він розумів під вченим терміном, не дасть нам ніякого знання за допомогою цього терміна, скільки б ми не ламали над ним голову. <...> Слова створені не для того, щоб приховувати, а для того, щоб щось повідомляти і показувати, коли ж люди, які претендують на те, щоб вчити, користуються ними інакше, то за термінами

дійсно щось приховується; але приховується тільки неосвіченість, хибна думка або софістика мовця, так як, по правді сказати, нічого іншого за ними немає. <...>

Так як наш розум дуже вузький і настільки повільно знайомиться з речами і опановує нові істини, що ніхто не здатен навіть в набагато більший термін, ніж відведений для нашого життя, пізнати всі істини, то розсудливість вимагає від нас, щоб у пошуках знання ми зосереджували свої думки на основних і суттєвих питаннях, ретельно уникаючи дріб'язкових і не дозволяючи собі відхилитися від нашої головної мети. <...>

Існують основні істини, які служать фундаментом, підставою для безлічі інших, які отримують від перших свою міцність. Це змістовні істини, що забезпечують розум багатим матеріалом. Подібні небесним світилам, вони не тільки чудові і змістовні самі по собі, але проливають світло і роблять видимими інші речі, які без них залишалися б невидимими або невідомими. Таке дивне відкриття пана Ньютона, що всі тіла тяжіють один до одного, яке можна взяти за фундамент натуральної філософії. Він показав здивованому вченому світу значення цього відкриття для розуміння великої будівлі нашої Сонячної системи; а як далеко воно поведе нас в розумінні інших істин, якщо воно правильно буде застосовуватися, зараз ще невідомо. Велике правило нашого Спасителя, що «ми повинні любити ближнього, як самого себе», є такою ж основною істиною для управління життям людського суспільства, так що, на мою думку, вона одна могла б без всяких труднощів вирішити всі випадки і сумніви в галузі суспільної моралі. <...>

Ми повинні привчатися до того, щоб у всякому виникаючому питанні досліджувати і знаходити його корінь. Більшість труднощів, які зустрічаються на нашому шляху, якщо гарненько розібрати і простежити їх, приводять нас до якого-небудь стану, яке в разі визнання його істинності роз'яснює сумнів і дає легке вирішення питання, у той час як окремі та поверхові аргументи, яких чимало можна виявити у тій та іншій стороні, наповнюючи голову різноманітними думками, а уста багатослівними промовами, служать тільки для гри розуму та розваги суспільства, не приводячи до самої основи питання, до того єдиного місця, у якому знаходить собі заспокоєння і стійкість допитливий розум, що прагне лише до істини та знання.

Наприклад, якщо запитають, чи має правитель законне право відбирати у будь-якого зі своїх підданих все, що він захоче, то це

питання не може бути вирішеним без внесення повної визначеності в інше питання: чи існує природна рівність між усіма людьми? Бо в цьому вісь питання, коли ж ця істина міцно утвердиться в розумі людей і розум пронесе її через всі суперечки щодо різноманітних прав людей в суспільстві, вона зіграє величезну роль в тому, щоб покласти край цим суперечкам і показати, на чиему боці знаходиться істина. <...>

Навряд чи що-небудь більше сприяє удосконаленню знання, полегшенню життя і успішному виконанню справ, ніж здатність людини розпоряджатися своїми думками; і навряд чи є щось більш важке у справі управління розумом, ніж можливість повного панування над ними. <...>

Розум повинен бути завжди вільним і готовим звернутися до різноманітних об'єктів, з якими він може зустрітися, і приділити їм стільки уваги, скільки на даний момент вважається необхідним. Віддаватися цілком одному об'єкту настільки, щоб не можна було змусити себе відійти від нього і зайнятися іншим, який ми вважаємо більш підходящим для нашого міркування, – значить робити розум зовсім некорисним для нас. Спочатку це, можливо, виявиться складним, якщо ми дозволили протилежній практиці перетворитися на звичку, але постійні зусилля поступово візьмуть верх і зроблять цей процес легким. Коли ж людина досить далеко просунулася в цьому напрямку і може за своїм бажанням утримувати думку від випадкових і ненавмисних устремлінь, їй непогано було б піти далі і зробити спроби змусити себе займатися більш важливими міркуваннями. Врешті-решт вона може придбати повну владу над своєю душею і настільки зробиться господарем своїх думок, що буде в змозі переводити їх з одного предмета на інший з тією ж легкістю, з якою вона вміє відкладати річ, що знаходиться в її руці, і брати замість неї свідомо і навмисно іншу річ. Ця свобода розуму дуже корисна як в ділових, так і в наукових заняттях, і той, хто опанує її, буде користуватися немалою перевагою легкості і швидкості у всіх обраних ним і корисних заняттях свого розуму. <...>

Книга 1. Все виходить хорошим із рук Творця, все вироджується в руках людини. Вона змушує один ґрунт жити рослини, що вирощені на іншій, одне дерево приносити плоди, що властиві іншому. Вона переміщує і плуває клімат, стихії, пори року. Вона спотворює свого собаку, свого коня, свого раба. <...> Вона нічого не хоче бачити таким, як створила природа, – не виключаючи і людини: і людину їй потрібно видресирувати, як коня для манежу, потрібно переробити на свій лад, як вона обкраяла дерево у своєму саду. <...>

За порядком речей, що тепер склався, людина, яка із самого народження була б надана самій собі, стала б з усіх найпотворнішою. Забобони, авторитет, необхідність, приклад, усі суспільні установки, що абсолютно підпорядкували нас, заглушали б у ній природу і нічого не давали замість неї. Вона була б подібна до дерева, яке випадково виросло серед дороги і яке скоро погублять перехожі, зачіпаючи його з усіх боків і згинаючи на всі боки.

До тебе звертаюся я, ніжна і передбачлива мати, що зуміла відхилитися від такої дороги і оберігти підростаюче деревце від зіткнень з людськими думками! Доглядай, поливай молоду рослину, поки вона не зів'яла, – плоди її будуть колись твоєю насолодою. Будуй з ранніх пір огорожу довкола душі твоєї дитини. <...>

Рослинам надають певного вигляду за допомогою обробки, а людям – за допомогою виховання. <...> Ми народжуємося слабкими – нам потрібна сила; ми народжуємося позбавленими всього – нам потрібна допомога; ми народжуємося безглуздими – нам потрібний розум. Все, чого ми не маємо при народженні і без чого ми не можемо обійтися, ставши дорослими, отримуємо через виховання.

Виховання втілене або у природі, або в людях, або у речах. Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів – це виховання, що отримуємо від природи; вчення, як користуватися цим розвитком, – виховання з боку людей; а надбання нами власного досвіду відносно предметів, що дають нам сприйняття, є вихованням з боку речей.

⁷⁰ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Б-ка учителя). – С. 199–297.

Тож кожен з нас є результатом роботи триєдиного вчителя. Учень, в якому ці різні уроки суперечать один одному, погано вихований і ніколи не буде у згоді із самим собою; той, у кому вони всі потрапляють в одні і ті ж пункти і прагнуть до одних і тих же завдань, той лише і йде до своєї мети, і живе правильно. Він один добре вихований.

Між тим, із цих трьох різних видів виховання те, що з боку природи зовсім не залежить від нас, а виховання з боку речей залежить лише певною мірою. Тому виховання з боку людей – те єдине, в чому ми самі – господарі; та і тут ми лише самозвані господарі, бо хто може сподіватися на цілковите управління мовами і діями всіх тих людей, які оточують дитину?

Якщо відтак виховання є мистецтвом, то майже неможливо, щоб воно було успішним, тому що збіг речей, необхідний для його успішності, не залежить від людини. Все, що можна зробити за допомогою турбот, – це більш менш наблизитися до мети, але, щоб досягти її, для цього потрібне щастя.

Яка ж ця мета? Це – та сама, яку має природа. <...> Але, можливо, це слово «природа» має дуже невизначений сенс; спробуємо тут точніше встановити його.

Природа, кажуть нам, не що інше як звичка. <...> Така, наприклад, звичка рослин, яким заважають зростати прямо. Залишена на волі рослина зберігає нахил, який його змусили прийняти; але соки не змінили через це свого первинного напрямку, і якщо рослина не перестає зростати, то продовження її знову вертикальне. Те ж саме буває і зі схильностями людини. Поки ми залишаємося в одному і тому ж стані, ми можемо зберігати ті схильності, які є результатом звички, навіть якщо вони найменш природні для нас; але як тільки стан змінюється, звичка зникає, і повертається природне. Виховання, поза сумнівом, є не що інше, як звичка. Між тим, то хіба немає людей, які забувають і втрачають отримане вихованням, та інших, які зберігають все це? Звідки ця різниця? Якщо назву природи давати лише звичкам, співвідносним з природою, то можна було б позбавити себе від подібної нісенітничі.

Ми народжуємося чутливими до сприйняття і з самого народження отримуємо різними способами враження від предметів, що нас оточують. Як тільки ми починаємо усвідомлювати, так би мовити, наші відчуття, у нас з'являється відчуття або шукати знову, або уникати предметів, що виробляють ці відчуття, – спочатку спостерігаючи за тим, наскільки приємні або неприємні нам наслідки, потім за схожістю або

відмінністю, яку ми знаходимо між нами і цими предметами, і, нарешті, за думками, які ми про них формуємо на підставі ідеї щастя або досконалості, що породжується в нас розумом.

Ці відчуття розширюються і зміцнюються у міру того, як ми стаємо чутливішими й освіченішими; але під тиском наших звичок вони більш менш змінюються залежно від наших думок.

Отож, до цих первинних відчуттів все і потрібно було б зводити, і це було б можливо, якби три наших види виховання були тільки різні; але що робити, коли вони протилежні, – коли замість того, щоб виховувати людину для неї самої, хочуть виховувати її для інших? Тут згода неможлива. Під тиском необхідності боротися або з природою, або із суспільними установками доводиться вибирати одне з двох – створювати або людину, або громадянина, бо не можна створювати одночасно того та іншого.

Щоб бути кимось, щоб бути самим собою і завжди єдиним, потрібно діяти, як говориш, потрібно завжди бути готовим на рішення, яке маєш прийняти, потрібно робити це сміливо і слідувати йому постійно. Я чекаю, поки мені покажуть це диво, щоб знати, людина це чи громадянин або як він збирається бути одночасно і тим і іншим.

Із цих незмінно протилежних цілей витікають два, що суперечать один одному, види виховання: одне – суспільне і загальне, інше – приватне і домашнє. Хочете отримати поняття про виховання суспільне – читайте «Державу» Платона. Це зовсім не політична вигадка, як думають ті, хто судить про книги лише за назвами, – це прекрасний трактат про виховання, який коли-небудь був складений.

Коли бажають покластися на сферу химер, то вказують на виховання у Платона; але якби Лікурґ⁷¹ представив нам своє виховання лише в описі, я вважав би його набагато химернішим. Платон змушує очищати лише серце людини; Лікурґ змінив його природу.

Суспільного виховання вже не існує і не може існувати, тому що, де немає вітчизни, там не може вже бути і громадян. Ці два слова – «вітчизна» і «громадянин» – мають бути викреслені з новітніх мов. Я добре знаю і підстави для цього, але не хочу про них говорити. <...>

Я не бачу суспільного виховання у тих смішних закладах, які називають коледжами. Я не беру до уваги також світське виховання,

⁷¹ Лікурґ (IX–VIII ст. до н. е.) – легендарний спартанський законодавець, якому приписують, зокрема, введення суворих методів виховання дітей. Як пише Плутарх, Лікурґ вбачав у вихованні «найважливішу і найпрекраснішу справу законодавця».

тому що це виховання, будучи спрямованим до двох суперечливих цілей, не досягає жодної з них: воно здатне формувати лише людей лукавих, які показують завжди вигляд, що вони все роблять для інших, але насправді завжди думають лише про себе. А оскільки ці прояви спільні для всього «світу», то вони нікого не вводять в оману. От скільки зусиль витрачається даремно!

Залишається, нарешті, виховання домашнє або виховання з боку природи; але чим буде для інших людина, вихована виключно для себе? Якщо можна було б подвійну мету, яку ставлять перед собою, з'єднати в одну, то, знищуючи в людині протиріччя, ми, можливо, знищили б велику перешкоду на її дорозі до щастя. Щоб судити про це, потрібно було б бачити людину повністю сформованою, потрібно було б помітити її схильності, побачити її успіхи, прослідкувати за ходом розвитку; одним словом, потрібно було б довідатися про людину природну. <...>

Що нам слід робити, щоб створити цю рідкісну людину? Безперечно, багато: слід потурбуватися, щоб нічого не було штучного. Коли доводиться пливати проти вітру, то маневрують; але якщо море бурхливе і якщо хочуть залишатися на місці, то слід кинути якір. Бережися, молодий керманічу, щоб канат твій не став слабнути або не став би тягнутися якір, щоб судно не відчалило перш, ніж ти це помітиш.

У суспільному устрої, де всі місця позначені, кожен має бути вихованим для свого власного. Якщо окрема людина, сформована для свого місця, покидає його, то вона ні на що вже не здатна. Виховання корисне лише настільки, наскільки доля узгоджується зі званням батьків; в іншому випадку воно шкідливе для вихованця вже через ті забобони, якими воно наділяє його. У Єгипті, де син зобов'язаний був прийняти звання батька свого, виховання мало принаймні правильну мету; але у нас, де лише класи залишаються, а люди в них безупинно переміщаються, ніхто, виховуючи сина для свого класу, не знає, чи не чинить він йому на шкоду.

У природному устрої, оскільки люди всі рівні, то загальне покликання їх – бути людиною; хто добре вихований для свого покликання, той не може бути поганим виконавцем і в тих видах діяльності, які пов'язані з ним. Хай призначають мого вихованця для того, щоб носити шаблю, служити церкві, бути адвокатом, – мені все одно. Раніше за покликання батьків природа кличе його до людського життя. Жити – ось ремесло, якому я хочу навчати його. Виходячи з моїх рук, він не буде – погоджуюся в цьому – ні суддею,

ні солдатом, ні священником: він буде перш за все людиною; всім, чим має бути людина, він зуміє бути, в разі потреби, так само добре, як і будь-хто інший, і як би доля не переміщала його з місця на місце, він завжди буде на своєму місці.

“Occupavi te fortuna! atque cepi: omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses”⁷².

Вивчення людського стану є наша дійсна наука. Хто вміє краще за всіх витримувати блага і лиха цього життя, той з нас, по-моєму, і вихований краще за всіх; звідси витікає, що дійсне виховання полягає не стільки в правилах, скільки у вправах. Навчатися ми починаємо, починаючи жити; наше виховання починається разом з нами; перший наш наставник – наша годувальниця. І саме слово «виховання» вказує на «живлення». “Educat obstetrix, – говорить Варрон, – educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister”⁷³. Отже, виховання (у первинному сенсі слова), настанови й освіта три настільки ж різні за своєю метою речі, як ми розрізняємо няньку, наставника та вчителя. Але ці відмінності неправильно зрозуміли; і щоб бути добре керованим, дитина повинна слідувати всього за одним керівником.

Відтак слід узагальнити погляди і бачити в нашому вихованцеві людину взагалі – людину, схильну до всіх випадковостей людського життя. Якби люди народжувались прив'язаними до ґрунту своєї країни, якби цілий рік продовжувалася одна і та ж пора року, якби кожен міцно був пов'язаний зі своїм станом і ніколи не міг його змінити, то встановлена практика була б придатна в деякій мірі; дитина, вихована для свого стану, ніколи не виходячи з нього, не могла б і піддатися мінливостям іншого стану.

Але побачивши мінливості людських справ, того неспокійного і рухливого духу нашого століття, яке з кожним поколінням все перевертає, чи можна придумати що-небудь безрозсудніше за цей метод – так виховувати дитину, нібито їй належить ніколи не виходити зі своєї кімнати, неначе вона має бути постійно оточена «своїми людьми»? Якщо нещасний ступить хоч крок по землі, якщо спуститься хоч на рівень, – він пропав. Це не означає, що потрібно учить дитину витримувати біди: це означає розвивати чутливість до них.

⁷² Оволодів я тобою, доле, і тебе полонив; всі виходи твої перегородив я, щоб ти не могла дістатися до мене (лат.) – Руссо цитує давньоримського оратора і політичного діяча Ціцерона (106–43 до н. е.).

⁷³ Приймає повітуха, вигодує годувальниця, наставляє вихователь, учить вчитель (лат.) – цитата з трактату Марцелла Нонія (III ст.), римської граматики.

Думають лише про те, як би уберегти свою дитину; цього недостатньо: потрібно навчити, щоб вона уміла берегти себе, коли стане дорослою, витримувати удари долі, зневажати надлишок та убогість, жити, якщо доведеться, в льодах Ісландії, на розпеченій скелі Мальти. Як би ви не застерігали його від смерті, йому доведеться все-таки померти. <...> Річ не в тому, щоб перешкодити йому померти, а в тому, щоб змусити його жити. А жити – це не означає дихати: це означає діяти, це означає користуватися нашими органами, відчуттями, здібностями, всіма частинами нашої істоти, що дають нам свідомість нашого буття. Не та людина більше всіх жила, яка може нарахувати більше років, а та, що більше всіх відчувала життя. <...>

Багато міркують про якості хорошого вихователя. Перше, що б я зажадав від нього, – а воно передбачає і багато іншого – це не бути людиною підкупною. Бувають настільки благородні заняття, що їм не можна віддаватися за гроші, не стаючи при цьому негідним їх; саме таке ремесло наставника. «Хто ж, нарешті, виховуватиме мою дитину?» – «Я сказав вже тобі, що ти сам». – «Але я не можу». – «Ти не можеш!.. Ну так створи собі друга. Іншого засобу я не бачу».

Вихователь! – яка піднесена тут потрібна душа! <...> Воістину, щоб створювати людину, потрібно самому бути батьком або більше, ніж людиною. І таку-то посаду ви спокійно довіряєте найманцям! Чим більше думаєш про це, тим більше помічаєш труднощів. <...>

Як може добре виховати дитину той, хто не був сам добре вихований! <...>

Вихователь дитини, всупереч усталеній думці, має бути молодим. <...> Я бажав би, щоб він сам був дитиною, <...> щоб він міг стати товаришем свого вихованця і привабити до себе його довіру, розділяючи з ним його забави. Між дитинством і зрілим віком дуже мало спільного для того, щоб могла коли-небудь при такій різниці у роках утворитися дуже міцна прихильність. Діти прихильні інколи до людей похилого віку, але ніколи їх не люблять. <...>

Ми народжуємося здібними до навчання, але нічого ще не розуміємо, ні в чому не обізнані. Душа, скута недосконалими і напівсформованими органами, не відчуває навіть свого власного існування. Рухи, крики дитини, яка щойно народилася, суто механічні прояви, позбавлені свідомості і волі. <...>

Ми не знаємо, чим нам дозволить бути наша природа; жоден з нас не виміряв відстань, яка може бути між однією людиною та іншою. Де та низька душа, яку ніколи не зігрівала ця ідея і яка в своїй гордості не говорила часом сама собі: «Скільки мною вже пройдено!

Наскільки багато я можу ще досягти! Чому і ближньому моєму не йти далі за мене?»). Виховання людини, повторюю, починається разом із її народженням; перш ніж говорити, перш ніж чути, вона вже навчається. Досвід передує урокам; в мить, коли вона пізнає годувальницю, вона вже багато чого надбала. Ми були б здивовані пізнанням людини, навіть найгрубішої, якби прослідкували за її розвитком з моменту народження до того моменту, якого вона досягла. Якщо розділити всі знання людські на дві частини і віднести до однієї знання, відомі всім людям, а до іншої – властиві ученим, то остання частина виявилася б незначною у порівнянні з першою. Ми майже не помічаємо надбань загальних, тому що ми отримуємо ці надбання, зовсім не думаючи про них, і навіть не досягли ще розумного віку, тому що знання можна помітити лише шляхом розрізнення, а величини загальні, як в рівняннях алгебри, не враховуються. <...>

Люди, будьте людяними! Це ваш перший обов'язок. Будьте такими до будь-якого стану, будь-якого віку <...>! То хіба є для вас якась мудрість поза людяністю? Любіть дитинство, будьте уважні до його ігор і забав, до його милого інстинкту! <...> У людства – своє місце в загальному порядку Всесвіту, у дитинства – також своє в загальному порядку людського життя: у людині потрібно розглядати людину, у дитині – дитину. Вказати кожному своє місце і укріпити його на ньому, упорядкувати людські пристрасті у відповідності з організацією людини – ось все, що ми можемо зробити для її добробуту. Останнє залежить від зовнішніх причин, які не в нашій владі.

Лише той виконує свою волю, хто для цього не потребує чужих рук додатково до своїх; звідси витікає, що перша з усіх благ не влада, а свобода. Істинно вільна людина хоче лише того, що може, і робить те, що йому завгодно. Ось моє основне положення. Варто лише застосувати його до дитячого віку, і всі правила виховання будуть самі собою з нього витікати.

Суспільство ослабило людину не лише тим, що забрало у неї право на її власні сили, але й тим, що зробило їх недостатніми. Ось чому бажання її примножуються разом зі слабкістю; ось чим пояснюється слабкість дитини порівняно зі змужнілим віком. Якщо доросла людина – істота сильна, а дитина – істота слабка, то це не тому, що перша має більше абсолютної сили, аніж друга, а тому, що перша може природним шляхом задовольнити свої потреби, друга – не може. <...>

Батьки, які живуть у громадянському побуті, передчасно вводять в нього і свою дитину. Наділяючи її більшими потребами, ніж вона має, вони не лише не полегшують її слабкості, але й збільшують її. Вони збільшують її і тим, що пред'являють їй [дитині] вимоги, яких не пред'являла б природа, підпорядковують своїй волі той невеликий запас сил, який вона має для власних цілей, і обертають в рабство ту взаємну залежність, яка породжується її слабкістю і їх прихильністю. <...>

Поки що забобони і людські установи не змінили наших природних схильностей, щастя дітей, так само як і дорослих, полягає в користуванні своєю свободою; але по-перше, свобода ця обмежена слабкістю. Кожен, хто робить те, що хоче, – щасливий, якщо він задовольняється самим собою, – ось положення дорослої людини, що живе в природному стані. Кожен, хто робить те, що хоче, нещасний, якщо потреби його перевершують запас його сил, – ось що можна сказати про дитину в тому ж стані. Діти і в природному стані користуються лише недосконалою свободою, подібною до тієї, якою користуються дорослі у громадянському побуті. Кожен з нас, не маючи змоги обійтися без інших, знову стає в цьому відношенні слабким і нещасним. Ми створені, щоб бути дорослими; закони і суспільство знову занурюють нас в дитинство. Багачі, вельможі, королі – все це діти, які, бачачи, як клопочуться, щоб полегшити їхнє важке становище, знаходять у цьому привід для суто дитячої пихатості і гордяться турботами, якими їх не оточували б, якби вони були дорослими. <...>

Молоді наставники! Я вам проповідую важке мистецтво – керувати без розпоряджень, робити все, нічого не роблячи. Мистецтво це, зізнаюся, не по роках вам; воно не придатне на те, щоб з першого ж разу блиснути вам перед батьками своїми талантами або похвалитися небувалими якостями; та лише воно здатне вести до успіху. Вам ніколи не вдасться створити мудреців, якщо спочатку ви не створите пустунів. <...>

При найретельнішому вихованні вчитель наказує і уявляє, що керує; насправді ж керує дитина. За допомогою того, що ви вимагаєте від неї, вона домагається від вас того, що їй подобається, і завжди уміє змусити вас за годину старанності заплатити їй тижнем поблажливості. <...>

Але так і повинно бути; бо всю тямущість, яку дитина, що надана самій собі, використала б на турботи про своє самозбереження, вона спрямовує на те, щоб врятувати особисту природну свободу від ланцюгів свого тирана, тоді як останній, не маючи жодної наполегливої

потреби розгадувати дитину, вважає іншим разом для себе вигідним дати волю її лінощам або пихатості. Виберіть з вашим вихованцем дорогу протилежну; хай він вважає себе паном, а насправді ви будьте самі завжди паном. <...>

Іммануїл Кант

ВІДПОВІДЬ НА ЗАПИТАННЯ: ЩО ТАКЕ ПРОСВІТА? ⁷⁴

Просвіта є виходом людини з самозавиненої незрілості. Незрілість є неспроможністю користуватись власним розсудком без керівництва з боку іншого. *Sapere aude!* Отже, слова: «Май мужність користуватись власним розсудком!» – є девізом Просвітництва.

Ледачість та боягузливість є причинами того, що така велика частина людей, навіть після того, як природа звільнила їх від чужого керівництва (*naturaliter maiorenes*), все ж залюбки залишається незрілими все своє життя; з цієї причини тим іншим і є так легко взяти на себе роль опікуна. Бути недорослим надто зручно. Якщо я маю книгу, що наділена замість мене розумом сповідника, який володіє замість мене совістю лікаря, що визначає для мене дієту і т. д., то мені й не потрібно самому докладати якихось зусиль. Мені не потрібно думати, якщо я лише можу заплатити; а інші виконують за мене цю неприємну справу. А про те, що значно більша частина людей (серед них і прекрасна стаття) крок до дорослості, окрім того, що він є клопітним, вважають ще й дуже небезпечним; про це вже піклуються ті опікуни, які з вигодою взяли на себе роль головного наглядача над ними. Після того, як вони спочатку зробили свою домашню худобу дурною і ретельно оберігали від того, аби ці спокійні створіння не наважились зробити жодного кроку за межі манежу, в якому вони були замкнені, то опісля опікуни показали їм небезпеку, яка їм загрожує, якщо вони намагатимуться самі ходити. Та все ж ця небезпека не є вже такою великою, оскільки вони б таки врешті навчилися ходити після неодноразових падінь; та лише один приклад цього робить невпевненими та відлякує в більшості випадків від будь-яких подальших спроб.

⁷⁴ Кант І. Ответ на вопрос : Что такое просвещение? / И. Кант // Сочинения в восьми томах. – М. : Чоро 1994. – Т. 8. – С. 29–37

Отже, для кожної окремої людини важко вийти з незрілості, яка майже стала її природою. Вона навіть навчилася її любити і є дійсно не здатною користуватись власним розсудком, тому що їй ніколи не було дозволено її спробувати. Статути та формули, ці механічні знаряддя розумного вживання або, швидше, зловживання своїми природними дарами, є мовби кайданами на ногах, які тримають в постійній незрілості. Навіть якби їх хтось скинув з себе, то він все ж зробив би лише невпевнений стрибок через найвужчу яму, тому що він ще не є при звичаєм до подібного вільного руху. Тому лише дуже небагатьом вдалося виплутатись з незрілості завдяки власній духовній роботі та йти впевненою ходою.

Але те, що публіка просвітить себе сама, є доволі можливим; та вона майже неминуче й стане такою, якщо їй буде надано свободу для цього. Оскільки навіть серед призначених опікунів великого натовпу завжди знайдуться такі, що думають самі і які, скинувши з самих себе ярмо незрілості, поширюватимуть довкола себе дух розумної оцінки власної вартості та покликання кожної людини до самостійного думання. При цьому слід зважати на те, що публіка, на яку вони раніше надягнули це ярмо, опісля сама змушуватиме їх залишатись під ним, якщо до скинення цього ярма її спонукатимуть ті опікуни, які вже самі не здатні на будь-яку просвіту. Ось яким шкідливим є насадження упереджень, тому що вони, врешті, мстяться навіть на тих, хто або ж чий предки були їх творцями. Тому загал може дійти до просвіти лише поступово. Революція приведе, можливо, до відходу особистого деспотизму та гніту, спрямованого на здобуття прибутку та панування, але ніколи не спричинить дійсної реформи способу думання; нові ж упередження, рівно ж як і старі, слугуватимуть провідною ниткою бездумному та великому натовпу.

Для цього ж просвіті потрібна лише свобода; найменш шкідлива з усього того, що може називатись свободою, а саме – свобода на відкрите використання свого розуму і всіх його складових. Але я з усіх сторін чую вигуки: «Не роздумуйте!» Офіцер говорить: «Не роздумуйте, а займайтесь муштрою!» Фінансовий радник говорить: «Не роздумуйте, а платіть!» Духовна особа: «Не роздумуйте, а вірте!» (Лише один Господь в світі говорить: «Роздумуйте стільки і про що вам забажається, але слухайтесь!») Тут скрізь ми зустрічаємось із обмеженням свободи. Тоді яке обмеження шкодить просвіті, а яке є навіть сприятливим? Я відповідаю; відкрите використання свого розуму має завжди бути вільним, і лише воно може призвести до просвіти в середовищі загалу; приватне використання розуму

може *часто* бути дуже звуженим, *при* цьому значно не зашкоджуючи поступові просвіти. А під відкритим використанням свого власного розуму я розумію те, що хтось в якості вченого здійснює перед цілим читаючим світом. Приватним використанням свого розуму я називаю те, що хтось має право здійснювати в межах певної довіреної йому громадської посади чи обов'язку. Але тепер для деяких справ, що здійснюються задля громадського інтересу, потрібен особливий механізм, за допомогою якого окремі ланки суспільства мусять поводитись виключно пасивно, для того щоб через штучну однастайність уряду вони були скеровані на публічні цілі або принаймні стримувалися від руйнування цих цілей. Звичайно, тут не дозволяється роздумувати; а необхідно підкорятись. Доки ця частина машини розглядається одночасно як ланка цілої спільноти або ж навіть світового громадянського суспільства, а отже, в якості вченого, який з власного розуму через твори звертається до публіки: то вона може роздумувати без шкоди для справ, до яких він є причетним як почасти пасивна ланка. Таким чином, було б дуже руйнівним, якщо б якийсь офіцер, якому щось наказало його керівництво, захотів би на службі в голос мудрувати про доцільність і корисність наказу; він мусить слухатись. Та йому очевидно не можна заборонити як вченому робити зауваження щодо помилок на військовій службі та виставляти їх на осуд своєї публіки. Громадянин не може відмовляти виконувати покладені на нього завдання; зухвалий осуд тих зобов'язань, які він мусить виконувати, може навіть каратись, як скандал (що міг би спричинити загальний спротив). Та, незважаючи на це, публічні висловлювання своїх думок в *якості вченого* супроти непристойності чи несправедливості таких приписів не суперечать його обов'язку як громадянина. Також і духовна особа зобов'язана робити катехитичну доповідь своїм *учням* та *своїй громаді* згідно з символом церкви, якій він служить; оскільки його взяли на цих умовах. Та як вчений він має цілковиту свободу, та, більше того, він є покликаним повідомити публіці всі свої уважно перевірені та добросчесні думки про хибне в кожному символі та пропозиції щодо кращого влаштування релігійних та церковних справ. Тут немає нічого, що б ми могли закинути йому. Оскільки те, чого він навчає згідно зі своєю посадою та як носій справ церкви, він представляє як щось, навчати чого за власним розсудом він не є вільним, а має представляти це в ім'я когось іншого. Він скаже: наша церква навчає цього та іншого; це є докази, якими він користується. Тоді всю практичну користь він бере з уставів своєї громади, які він сам

не підписав би з цілковитою впевненістю, викладати які він все ж готовий, тому що все ж цілком ймовірним є те, що там приховується правда, принаймні там немає нічого, що б суперечило внутрішній релігії. Оскільки якщо б це було по-іншому, то він не зміг би перебувати на своїй посаді; він був би змушений скласти її з себе. Отже, те, як офіційний вчитель використовує свій розум перед своєю громадою, є лише приватним використанням: тому що воно є завжди лише домашнім, яким би великим не було б зібрання; і з огляду на це він як священник не є вільним і не має права бути таким, тому що він виконує чуже доручення. А отже, в ролі ж вченого, який через твори промовляє до справжньої публіки, а саме – світові, духовна особа в відкритому використанні свого розуму насолоджується необмеженою свободою застосовувати свій власний розум і говорити від власного імені. Оскільки те, що опікуни народу (в духовних питаннях) самі б мали бути незрілими, є безглуздя, яке увіковічне безглуздя.

Та чи не мала б якась духівнича спільнота, як, наприклад, церковне зібрання або поважний Classis (так як це називається серед голландців) права на те, аби під присягою не зобов'язатись між собою до певного незмінного символу, щоб таким чином провадити безперервне головне опікунство над кожною з її ланок, а через них і над народом, і навіть це увіковічнити? Я стверджую, що це є цілком неможливим. Така угода, що могла б бути укладена з метою утримання людського роду від всієї подальшої Просвіти, є просто цілком неможливою; навіть тоді, коли б вона була підтверджена найвищою владою, парламентами і урочистими мирними договорами. Жодна епоха не може об'єднатись і присягтись ввести все майбутнє до стану, який мусить зробити її неможливим розширення свого (в основному доволі необхідного) пізнання, очищення від оман і, взагалі, просування далі шляхом просвіти. Це був би злочин супроти людської природи, первісне призначення якої полягає саме в цьому поступі; і нащадки мають цілковите право відкинути ті рішення як такі, що були прийняті незаконно та свавільно. Пробним каменем всього того, що можна вирішувати про народ в формі закону, є запитання: «Чи міг би народ накласти сам на себе такий закон?» Такий закон був би можливим лише протягом короткого періоду очікування на краще, для того, щоб створити певний порядок: залишаючи на розсуд кожного громадянина, переважно духовній особі в якості вченого, публічно, тобто в творах, робити зауваження щодо хибного в тогочасних установах, в той час, як впроваджений порядок ще триватиме доти, доки бачення якості таких речей публічно не виправдає

себе і не досягне такого стану, коли громадяни, об'єднавши свої голоси (не обов'язково всі), змогли б подати до трону свою пропозицію, щоб взяти під захист ті громади, які згідно з їх кращим баченням погодились на змінений релігійний устрій, не заважаючи при цьому тим, які все хотіли би залишити по-старому. Та неприпустимою є згода на постійний релігійний устрій, в якому ніхто відкрито не сумнівається, навіть якщо б він тривав лише протягом життя якоїсь однієї людини, який через це немов знищить і зробить безплідним, а тому – шкідливим навіть для нащадків певний проміжок часу на шляху поступу людства до виправлення. Людина може, щоправда, лише для себе самої та лише на певний час, усунути просвіту в тому, що їй належить знати. Втім, відмовляти від просвіти, чи то для власної особи, чи, тим більше, для нащадків, означає порушити та розтоптати священні права людства. Але що не має права вирішувати стосовно себе сам народ, то ще менше прав на вирішення цього має монарх; оскільки його законодавчий авторитет ґрунтується саме на тому, що він в своїй волі об'єднує всю волю народу. Якщо він зважає лише на те, щоб есе правдиве чи видиме перебувало у згоді з цивільним правом, то він, до речі, може змусити своїх підданих робити лише те, що вони вважають за необхідне зробити задля блага їх душі; це не його справа, він же повинен запобігти тому, щоб хтось насильно заважав іншому, в міру своїх сил, працювати над його призначенням та просуванням. Він руйнує навіть свій маєстат, коли втручається у ці справи, піддаючи урядовому контролю приписи, за допомогою яких підлеглі намагаються прояснити свої погляди. В тому випадку, коли він робить це, виходячи зі свого власного найвищого розсуду, то йому можна зробити закид: *Caesar non est supra Grammaticos*. Та він ще більше руйнує свій маєстат тоді, коли він свою найвищу владу принижує до того, щоб підтримувати духівничий деспотизм окремих тиранів в своїх державах супроти всіх інших своїх підданих.

А якщо зараз буде поставлене запитання про те, чи ми зараз живемо в просвічену епоху, то відповіддю буде «ні», але все ж – в епоху Просвітництва. Як бачимо, ще так багато бракує для того, аби люди в цілому були б у змозі або принаймні намагалися б впевнено і добре використовувати свій власний розсудок в справах релігії без керівництва когось іншого. Ми маємо очевидні свідчення лише про те, що зараз для них відкривається поле для вправлення в цьому та про те, що поступово стає менше перешкод для загальної Просвіти або ж – для виходу з їх самозавиненої незрілості. В цьому відношенні ця епоха є епохою Просвітництва чи епохою Фрідріха.

Князь, який не вважає негідним для себе сказати, що він вважає своїм обов'язком те, щоб нічого не приписувати людям в питаннях релігії, а залишити їм в цьому повну свободу, який відхиляє від себе навіть пихату назву толерантності, є сам просвіченим і заслуговує на те, щоб вдячні нащадки величали його тим, хто вперше позбавив людський рід незрілості, принаймні з боку уряду, і дозволив кожному вільно користуватись своїм власним розумом у всіх справах совісті. Під його владою шановане духівництво в якості вченого має право без шкоди своєму службовому обов'язку вільно і відкрито викладати світові для оцінки свої судження та погляди, що подекуди відхиляються від прийнятого ними символу; ще більше може це робити той, хто не є обмеженим жодним службовим обов'язком. Цей дух свободи поширюється також і назовні, навіть і там, де він змушений боротись із зовнішніми перепонами з боку уряду, який сам себе невірро розуміє. Оскільки і цей уряд має перед собою приклад того, що свобода аніскільки не загрожує публічному спокою та єдності спільноти. Люди самі поволі виходять з невігластва, якщо вони лише навмисне не утримуватимуться в цьому стані.

Головний пункт просвіти, тобто – виходу людей з їх самозавиненої незрілості, я поставив переважно в справах релігії з тієї причини, що правителі не мають ніякої зацікавленості грати роль опікуна своїх підлеглих в справах мистецтв і наук; крім того, незрілість в справах релігії є найшкідливішою, а отже, – такою, що найбільше позбавляє гідності. Але спосіб думання голови держави, який сприяє просвіті в справах релігії, йде ще далі та розкриває, що й щодо його законодавства немає ніякої небезпеки в тому, щоб дозволити його підлеглим відкрито використовувати їхній власний розум і відкрито викладати їхні думки про кращий устрій законодавства, навіть з вільнодумною критикою існуючого вже світу; ми маємо яскравий приклад цього, завдяки якому ще жоден монарх не випередив того, якого ми вшановуємо.

Але також лише той монарх, який є сам просвіченим і не боїться тіней і одночасно володіє добре дисциплінованим численним військом для забезпечення публічного спокою, може сказати про те, на що не має права незалежна держава: роздумуйте, скільки вам завгодно і про що вам завгодно; лише слухайтесь! Так тут проявляється дивний і неочікуваний хід людських справ; в них, як і скрізь, якщо щось розглядати в цілому, все є парадоксальним, більший ступінь громадської свободи виглядає корисним і для свободи духу народу і все ж ставить для неї нездоланні перепони; менший же

ступінь громадської свободи надає духові народу простір для розширення з усією його спроможністю. Якщо ж природа під цією твердою оболонкою розвинула зародок, про який вона якнайніжніше піклується, а саме, схильність та покликання до вільного думання, то він, в свою чергу, поступово впливає на спосіб відчуття народу (завдяки чому він стає все більш здатним на свободу до дії) і, врешті-решт, навіть на принципи уряду, який все більше вважає корисним для себе ставитись до людини, яка тепер є чимось більшим, ніж машина, відповідно до її гідності.

ПРО ОПІНІЮ, ЗНАННЯ ТА ВІРУ⁷⁵

Визнання чогось за істинне є фактом нашого розсудку і може спиратися на об'єктивні підстави, але вимагає також суб'єктивних причин у духовності того, хто судить про те. Якщо судження є валідним для кожного, хто тільки має розум, то воно має об'єктивно достатню підставу, і тоді визнання істинності називається переконанням. Якщо ж воно має підставу тільки в особливому характері суб'єкта, то воно зветься впевненістю.

Впевненість є голою видимістю, бо підстава судження, що лежить виключно в суб'єкті, приймається [тут] за об'єктивну. Тому таке судження має лише індивідуальну значущість, і визнання [його] істинності не може бути повідомлене [комусь іншому]. Але істина ґрунтується на відповідності з об'єктом, з погляду якого, отже, судження кожного розсудку мусять бути одноголосні (*consentientia uni tertio consentiunt inter se*). Пробним каменем визнання чогось істинним – чи є воно переконанням, а чи тільки впевненістю, зовні є, отже, можливість повідомляти його і визнати значущим для кожного людського розуму; адже тоді є принаймні припущення, що підстава узгодження всіх суджень, незважаючи на відмінність суб'єктів між собою, буде спочивати на спільній підставі, а саме на об'єкті, тож усі вони погодяться з ним і тим самим доведуть істинність судження. Тому впевненість, щоправда, суб'єктивно не відрізняється від переконання, якщо суб'єкт розглядає визнання чогось істинним тільки як явище своєї власної духовності, але дослід з підставами того, що є значущим для нас, на іншому

⁷⁵ Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант ; пер. з нім. І. Бурковського. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с. – (Філософська думка). – Прим. : с. 483–490. – Слов. : с. 491–494.

розсудку – чи справляють вони й на чужий розум таке саме діяння, як і на наш, є засобом, хоча й лише суб'єктивним, [для того, щоб] нехай і не створити переконання, та все ж таки виявити суто індивідуальну значущість судження, тобто те, що є в ньому лише впевненістю.

Якщо ми, крім того, можемо розвинути суб'єктивні причини судження, приймані нами за об'єктивні підстави його, і відтак пояснити помилкове визнання чогось за істинне як подію в нашій духовності, не потребуючи для цього [знання] природи об'єкта, то ми розкриваємо видимість і більше вже не будемо ошукуватися нею, хоча до певної міри й надалі ще спокушатимемося, якщо суб'єктивна причина видимості притаманна нашій природі.

Я нічого не можу стверджувати, тобто оголошувати необхідно значущим для кожного судженням, окрім того, що породжує переконання. Впевненість я можу зберігати для себе, якщо вона задовольняє мене, але я не можу і не повинен бажати зробити її значущою й поза мною.

Визнання істинності або суб'єктивна значущість судження у відношенні до переконання (яке водночас має об'єктивну значущість) має наступні три щаблі: опінію, віру і знання. Опінія є визнання істинності зі свідомістю того, що воно є недостатнім як суб'єктивно, так і об'єктивно. Якщо визнання істинності є достатнім лише суб'єктивно й водночас вважається об'єктивно недостатнім, то воно називається вірою. Нарешті, як суб'єктивно, так і об'єктивно достатнє визнання істинності називається знанням. Суб'єктивна достатність називається переконанням (для мене самого), а об'єктивна – достеменністю (для кожного). Я не буду зупинятися на роз'ясненні таких зрозумілих понять.

Я ніколи не наважуся мати опінію, не знаючи бодай чогось такого, що за його посередництвом проблематичне саме по собі судження отримує зв'язок з істиною, яка, хоча й не повна, все ж таки є чимось більшим, ніж довільний вимисел. Закон такого зв'язку мусить, окрім того, бути достеменним. Адже якщо з погляду цього закону я маю не більше ніж опінію, то все є лише грою уяви без найменшого відношення до істини. У судженнях від чистого розуму опіній і зовсім не дозволено. Адже ці судження не спираються на емпіричні підстави, а всі повинні визнаватись а priori, де все є необхідним, тож принцип пов'язаності вимагає загальності й необхідності, а відтак повної достеменності, у протилежному випадку не знайти жодного дороговказу до істини. Тому в чистій математиці

опінії є безглуздими – тут слід знати або утримуватися від усякого судження. Те саме – і щодо засад моральності, де не можна наважуватися на вчинок, [виходячи] лише з опінії, що щось дозволено, це слід знати.

Натомість у трансцендентальному вживанні розуму опінія – це, звісно, замало, але знання – забагато. У суто спекулятивному аспекті ми, отже, не можемо тут судити, бо ж суб'єктивні підстави визнання істинності, як-от ті, що здатні створити віру, у спекулятивних питаннях не заслуговують на жодне схвалення, бо не можуть обійтися без емпіричної допомоги і не можуть рівною мірою бути повідомлені іншим.

Але в суто практичному відношенні теоретично недостатнє визнання істинності може бути назване вірою. Цей практичний план стосується або вправності, або моральності; перша – для цілей довільних і випадкових, а друга – для цілковито необхідних.

Якщо поставлено якусь мету, то умови її досягнення суть гіпотетично необхідні. Ця необхідність є суб'єктивною, але все ж таки лише порівняно достатньою, якщо я не знаю жодних інших умов, за яких мета була б досяжна; але вона безумовно і для кожного достатня, якщо я напевно знаю, що ніхто не може знати інших умов, які ведуть до поставленої мети. У першому випадку моє припущення і визнання істинності певних умов є суто випадкові, а в другому випадку необхідна віра. [Візьмімо таку ситуацію:] лікар, мусячи щось робити для хворого, який перебуває в небезпеці, не знає [спочатку діагнозу] хвороби. Він спостерігає її прояви і судить, не знаючи нічого більш стосовного, що це сухоти. Його віра навіть у його власному судженні є суто випадковою, хтось інший, може, вгадав би краще. Таку випадкову віру, що, однак, лежить в основі дійсного вживання засобів для певних дій, я називаю прагматичною вірою.

Звичайним пробним каменем того, чи становить чиєсь твердження тільки впевненість, чи принаймні суб'єктивне переконання, тобто тверду віру, слугує парі. Часто хтось висловлює свої положення з такою самовпевненою і непохитною впертістю, що здається, наче він цілком звільнився від будь-якої заклопотаності щодо [можливої] помилки. Парі збентежує його. Іноді виявляється, що впевненості він має досить, щоб оцінити її вартість на один дукат, але не на десять. Бо ризикувати одним дукатом він іще наважувється, але щойно при ставці в десять йому відкривається те, чого раніш не зауважував, а саме: що він, цілком можливо, помиляється. Якщо ми уявляємо собі в думці, що потрібно ставити на кін щастя

цілого життя, то наше тріумфальне судження зовсім зникає, ми стаємо надзвичайно боязкими і допіру тоді виявляємо, що наша віра не сягає так далеко. Таким чином, прагматична віра має лише ступінь, який може бути великим або малим залежно від тих інтересів, які входять тут у гру.

Та хоча стосовно того чи іншого об'єкта ми нічого не можемо вчинити, і визнання істинності є через те суто теоретичним, проте в багатьох випадках ми можемо замислити й уявити собі [щодо нього] якийсь починання, для котрого, як нам видається, ми маємо достатні підстави, якби тільки був засіб установити достеменність усієї справи; так, у суто теоретичних судженнях буває аналог практичних, до визнань істинності яких пасує слово віра, і її ми можемо назвати доктринальною вірою. Я, либонь, побився б об заклад на все, що маю, за те, що бодай на котрійсь із видимих планет є жителі, якби можна було встановити це якимось досвідом. Тому я стверджую, що думка про існування жителів інших світів є не просто опінія, але й тверда віра (заради якої я ризикував би багатьма вигодами життя).

Мусимо визнати, що вчення про буття Бога належить до [розряду] доктринальної віри. Адже хоча з погляду теоретичного знання про світ я не маю диспонувати нічим, що необхідно передбачало б цю думку як умову мого пояснення явищ цього світу, навпаки, я зобов'язаний послуговуватися своїм розумом так, немовби все [сущє] було лише природою, проте доцільна єдність є така важлива умова застосування розуму до природи, що я не можу її обминути, тим більше що досвід достарчає мені силу прикладів її. Але для цієї єдності я не знаю жодної іншої умови, яка зробила б його для мене провідною ниткою в дослідженні природи, окрім припущення, що якась найвища інтелігенція все влаштувала так відповідно до премудрих цілей. Отже, передбачати мудрого творця світу є умова хоча й випадкового, проте неабиякого наміру, а саме: [прагнення] мати керівництво в дослідженні природи. Результат моїх досліджень теж підтверджує дуже часто корисність цієї передумови, і проти неї не можна навести нічого переконливого, тож якби я назвав [це] своє визнання істинності тільки опінією, я сказав би занадто мало: навіть у цьому [суто] теоретичному відношенні можна сказати, що я твердо вірую в Бога, але тоді моя віра в строгому значенні все-таки не є практичною, а має називатися доктринальною вірою, що її необхідно мусить створювати повсюди теологія природи (фізико-теологія). З погляду цієї самої мудрості, з огляду на чудові спроможності людської природи і настільки несумірну

з ними короткість життя, можна знайти також достатню підставу для доктринальної віри в майбутнє життя людської душі.

Слово «віра» в таких випадках є виразом скромності в об'єктивному аспекті, але водночас і твердої впевненості в суб'єктивному. Якби я назвав тут суто теоретичне визнання істинності хоча б лише гіпотезою, яку я мав би право прийняти, то цим я вже претендував би на повніше поняття про характер причини [цього] світу й іншого світу, ніж те, яке я можу показати насправді; адже властивості того, що я приймаю хоча б тільки як гіпотезу, я мушу знати принаймні настільки, щоб мати право вимислити не його поняття, а лише його існування. Але слово «віра» відноситься лише до дороговказу, що мені дає ідея, і до суб'єктивного впливу на успіх моєї розумової діяльності, яка втримує мене при цій ідеї, хоча я не в змозі здати про неї звіт в спекулятивному плані.

Але суто доктринальна віра має в собі щось хистке; нерідко через труднощі, що трапляються в спекуляції, ми віддаляємося від неї, хоча завжди неодмінно повертаємося знову.

Цілком інакше стоїть справа з моральною вірою. Тут-бо цілковито необхідним є, аби щось мусило відбуватися, а саме: щоб я в усьому дотримувався морального закону. Мету встановлено тут непохитно і, як на моє розуміння, можлива лише одна-єдина умова, за якої ця мета пов'язана зі всіма іншими й тим має практичну значущість, а саме: що є Бог і прийдешній світ; я знаю також цілком певно, що нікому не відомі інші умови, які вели б до тієї самої єдності за морального закону. А позаяк моральний припис є, отже, водночас моя максима (як того й велить розум), то я неминуче буду вірити в буття Бога та прийдешнього життя, і я певен, що цю віру ніщо не може похитнути, бо тим були б повалені самі мої моральні засади, яких я не можу зректися, не ставши у своїх власних очах гідним презирства.

Таким чином, після розвінчання всіх честолюбних задумів розуму, що лине за межі всякого досвіду, у нас залишається ще досить, аби бути задоволеними з них у практичному аспекті. Щоправда, ніхто, звісно, не зможе хвастати, нібито він знає, що є Бог та прийдешнє життя; бо якби він це знав, то був би якраз тим чоловіком, котрого я давно шукав. Усяке знання (якщо воно стосується предмета самого лише розуму) можна повідомити [іншим], і я, отже, міг би сподіватися побачити своє знання розширеним такою, подиву гідною, мірою завдяки повчанням тієї людини. Ні, це переконання є не логічна, а моральна достеменність, і позаяк воно спирається

на суб'єктивні підстави (моральних переконань), то я мушу казати навіть не: морально достеменним є те, що Бог існує і т. д., лише: я єсьм морально впевнений і т. д. Це означає: віра в Бога та в інший світ так переплетена з моїми моральними налаштуваннями, що як я мало наражаюся на небезпеку позбутися цих переконань, так само мало я тривожуся, що ця віра може бути віднята в мене.

Єдиний сумнів, який знаходимо тут, полягає в тому, що ця розумова віра ґрунтується на передумові [існування] моральних переконань. Коли ж ми відійдемо від цього і візьмемо когось, хто був би цілком байдужий до моральних законів, то питання, поставлене розумом, стає тільки завданням для спекуляції і може тоді, щоправда, бути підперте серйозними підставами за аналогією, але не такими, яким піддався б найзавзятіший скептицизм (*Zweifelsucht*)⁷⁶. Але в цих питаннях жодна людина не є вільною від усякого інтересу. Адже нехай би вона й могла стояти осторонь морального [інтересу] за браком добрих чуттів, проте й у такому разі лишається досить [підстав], аби налякати його буттям Бога та Прийдешнім. Адже для цього потрібно тільки, щоб він не міг принаймні впевнено виставити захисний аргумент, що жодної такої сутності й жодного прийдешнього життя [ніде] не знайти, а для цього, оскільки це мусить бути доведене одним лише розумом, себто аподиктично, він має довести неможливість того й того – за що, звісно, не може взятися жодна розумна людина. Це була б негативна віра, яка, правда, не могла б творити моральність і добрі налаштування, але все ж таки могла б створити їм аналог, а саме: могла б потужно стримувати вибухи злих.

Та чи ж це й усе, – скажуть [нам], чого досягає чистий розум, відкриваючи нові обрії за межами досвіду? Нічого, крім двох символів віри? Цього міг би, либонь, досягти й поспільний розсудок, не кличучи на раду філософів!

Я не буду тут вихваляти заслугу, що її філософія має перед людським розумом завдяки копітким зусиллям своєї критики, нехай би результат її й виявився суто негативним; бо про це ще йтиметься трохи в наступному розділі. Та невже ви вимагаєте, щоб знання,

⁷⁶ Людська душа живить (я вірю, що це необхідно відбувається у всякій розумній істоті) природний інтерес до моральності, хоча цей інтерес не залишається єдиним і практично переважним. Зміцнюйте й підсилюйте цей інтерес, і ви знайдете розум вельми здібним, і навіть просвіченим [для того], щоб з практичним інтересом поєднувати й спекулятивний. Але якщо ви не подбаєте заздалегідь, щоб зробити людину бодай до певної міри доброю, то ви ніколи не зробите з неї щиро віруючої людини!

яке стосується всіх людей, перевершувало повсякденний розсудок [у його можливостях] і мало відкриватися вам тільки філософами? Саме те, що ви гудите, є найкращим підтвердженням слухності дотеперішніх тверджень, бо тепер відкривається те, чого заздалегідь не можна було передбачити, а саме: в тому, що стосується всіх людей без різниці, природу не можна звинувачувати в небезсторонньому розподілі своїх дарів, і найвища філософія з погляду істотних цілей людської природи не може допровадити далі за той дороговказ, котрий вона дала [й] найпосполитішому розсудкові. <...>

ПРО ПЕДАГОГІКУ⁷⁷

Виховання необхідне тільки людині. У поняття «виховання» ми включаємо «догляд» (нагляд, піклування), «дисциплінування» (становлення поведінки) та «навчання» поряд із «формуванням морального обличчя». «Догляд» необхідний немовляті, «дисциплінування» – дошкільнику, «навчання» та «формування морального обличчя» – дітям шкільного віку. <...>

Тварина стає тим, чим вона є завдяки своєму інстинкту, цьому так би мовити «примусовому розуму», і тим самим вона позбавлена від турботи про своє становлення. Людині ж, навпаки, необхідно самій формувати свій розум; у неї немає інстинкту, і вона змушена сама формувати свою поведінку. Але так як вона не здатна зробити це безпосередньо з моменту народження, їй, безсилій, змушені допомагати дорослі. Людство змушене саме, власними зусиллями виробити ті властивості, що складають «людську природу». Кожне покоління виховує наступне. А джерелом цього процесу можна вважати або первісний стан, або ж повністю розвинений стан людини. <...> Самодисципліна не дає тваринним нахилам людини відвести її вбік від людського призначення. <...> Дисциплінування, отже, несе виключно негативну функцію: воно є засобом, що протистоїть «дикості» в людині. Позитивну функцію у вихованні виконує навчання разом із формуванням морального обліку. Нездатність дотримуватись законів і є «дикість». Завдяки самодисципліні люди підкоряються законам людяності й усвідомлюють їх необхідну обмежуючу силу. І це має відбутися якомога раніше. Так, наприклад, дітей посилають до школи спочатку не стільки з ціллю, щоб

⁷⁷ Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – С. 445–504.

вони там чомусь навчилися, скільки для того, щоб вони поступово звикли спокійно сидіти і робити те, що необхідно; щоб у результаті не сформувалася звичка піддаватися будь-якому капризу.

Але неприборканість, яка властива людині, настільки велика, що вона, як тільки звикне до неї, всім їй пожертує. Саме тому необхідно, як вже говорилося, привчати до самообмеження якомога раніше. <...> Відтак необхідно якнайраніше привчити дитину підкорятися законам розуму. Якщо із малого дитинства всі її бажання ні в чому не зустрічали протидії, людина назавжди залишиться у тій чи іншій мірі дикуном. <...> Людина потребує догляду та виховання. Виховання включає в себе формування поведінки та навчання. <...> Людина може стати людиною тільки завдяки вихованню. Вона – не більше того, що робить з неї виховання. Звісно, людину можуть виховати тільки люди, але люди, які також отримали виховання. Тому недостатньо виховані та освічені люди у свою чергу погано виховують своїх вихованців. Якщо б коли-небудь за наше виховання взялася б істота вищого порядку, тоді ми дійсно побачили, якою може стати людина. Але так як виховання здатне не всьому навчити людину і все розвинути в ній, то і неможна знати, наскільки великі її потенціальні можливості. <...> Можливо, при поступовому покращенню виховання кожне нове покоління буде робити крок вперед на шляху до досконалості людства, адже у вихованні криється велика таємниця удосконалення людської природи. <...> Усвідомлення того, що завдяки вихованню людська природа буде прогресувати і що їй можна надати таку форму, яка б відповідала ідеалу, надихає і відкриває перед нами перспективу більш щасливого майбутнього людства.

Створення теорії виховання – прекрасний ідеал, але не біда, якщо ми не в змозі реалізувати його негайно. <...> Ідея – не що інше, як поняття про досконалість, що ще не реалізувалася на практиці. <...> Наша ідея повинна відповідати істині і тоді вона досить реальна, не дивлячись на всі перепони, які стоять на шляху до її втілення у життя. <...> За сучасного виховання людина не зовсім досягає цілі свого буття, адже люди живуть у нерівних умовах. Істинна рівність можлива тільки тоді, коли одні і ті ж принципи будуть лежати в основі поведінки всіх людей і ці принципи увійдуть в їх плоть і кров як «друга натура». <...>

У людині закладено багато різномірних задатків, і це ми повинні забезпечити їх ріст, гармонічно розвиваючи природні здібності людини для того, щоб вона досягла свого призначення. У тварин останнє виходить саме собою, несвідомо. Людина змушена докласти

зусиль, щоб досягнути свого призначення, але це можливо лише за умови, що вона володіє чітким уявленням про його ціль і сутність. <...>

У минулому люди не мали уявлення про ту досконалість, яку може досягнути людська природа, навіть і зараз не досить чіткою є ця ідея. Зрозуміло лише те, що жодна окрема особистість не може забезпечити своїм вихованцям досягнення їх призначення, яку б високу ступінь культури не набули останні. Для того, щоб досягти успіху у призначенні людини, знадобиться робота не кількох людей, а всього людського роду. Виховання є мистецтвом, яке має здійснюватися через досвід багатьох поколінь. Кожне покоління, що оволодіває знаннями попереднього, здатне здійснювати таке виховання, яке у все більшій мірі гармонійно та цілеспрямовано розвиває природні здібності людини і тим самим просуває весь рід людський до його призначення. Провидінню було потрібно, щоб людина сама плекала у собі добро, і воно ніби говорить людині: «Іди у світ. Ти отримала від мене все необхідне для добра. Розвивати добро вже твоя справа, відтак твоє щастя і нещастя залежать від тебе самої». Перш за все, людина повинна розвинути свої задатки хорошого: вони не дані їй у готовому вигляді, а лише як тенденції, зачатки, нейтральні у моральному плані. Людина зобов'язана вдосконалювати себе, формуючи своє духовне обличчя і підкоряючи себе моральному закону. За зрілими роздумами можна переконатися, що це досить важко. Тому найбільша і найважча задача, рішення якої стоїть перед людством – задача виховання. Становлення свідомості залежить від виховання, а виховання у свою чергу залежить від розвинутої свідомості. Із цього слідує, що виховання може просуватися вперед лише поступово, правильне розуміння виховного методу може виникнути тільки завдяки тому, що кожне покоління передає свій досвід і знання (про способи виховання) наступним і кожне нове покоління додає що-небудь у свою чергу перед тим, як передати естафету. Яку високу культуру і який різноманітний досвід включає в себе поняття правильного виховання! <...> Дві сфери людської творчості доводиться вважати найважчими, а саме: мистецтво управляти і мистецтво виховувати – іще й донині люди не прийшли до згоди щодо того, як правильно робити одне та інше. <...>

Оскільки розвиток здібностей людини не відбувається сам по собі, то будь-яке виховання є мистецтвом. <...> Виховання – і філогенетично, і онтогенетично – буває або механічним, без плану, зумовленим обставинами, або раціональним. Виховання називається механічним,

якщо ми дізнаємося із досвіду, випадково, шкідливо чи корисно що-небудь для людини. Будь-яке механічне виховання за необхідністю несе із собою дуже багато помилок і недоліків, оскільки воно не базується на надійних, визначених принципах. Якщо виховання покликане розвивати людські задатки так, щоб людина досягла цілі свого буття, то мистецтво виховання (педагогіка) повинно бути раціональним. <...> Іншого призначення педагогіка не має, як тільки допомогти погано вихованій людині не відтворювати у своєму вихованцеві власних недоліків. Механічне виховання повинне поступитися місцем науці; в іншому випадку виховання ніколи не стане послідовним та цілеспрямованим, а кожне нове покоління зможе тільки руйнувати те, що створили попередні.

Основний принцип, з якого мають виходити ті, хто створює плани виховання, такий: діти виховуються не відповідно сьогоdnішньому, а з перспективою на можливий більш досконалий майбутній стан роду людського, тобто у відповідності до ідеї людства і його призначення як цілого. Значення цього принципу надзвичайно велике. Батьки зазвичай виховують своїх дітей так, щоб вони могли пристосуватися до сучасних їм життєвих обставин, якими б поганими вони не були. А їм варто було б давати дітям виховання краще, ніж сьогodнішнє, щоб став можливим і кращий світ.

Дві перешкоди, проте, з'являються тут: 1) батьки піклуються тільки про те, щоб їх діти досягли успіху у житті і 2) правителі розглядають своїх підданих лише як інструмент для досягнення своїх цілей. Батьки турбуються про сім'ю, правителі – про державу. Ні ті, ні інші не ставлять своєю кінцевою ціллю всезагальне благо і ту досконалість, яка є призначенням людства і для досягнення якої воно має необхідні передумови. Правильний план виховання можна розробити тільки виходячи із загальнолюдських позицій, – хіба ідея всезагального блага суперечить нашим особистим інтересам? У жодному разі, хоча, здавалося б, заради неї доводиться приносити і жертви. Саме завдяки цій ідеї ми сприяємо власному благу у сьогodнішньому житті. А які значні і важливі наслідки, що витікають із цієї цілі! Все хороше, що є на світі, бере свій початок у хорошому вихованні. Необхідно, проте, щоб паростки добра в людині все більше і більше розвивалися, адже у природних схильностях людини ми не спостерігаємо злих начал. Тільки некерована, невідкладна жодним принципам поведінка породжує зло. Народжується ж людина із задатками добра.

Але хто повинен почати змінювати світ на краще: правителі чи піддані? Чи повинні й ті і інші піти назустріч один одному,

спочатку удосконалившись? Якщо говорити про правителів, то спершу необхідно покращити їх власне виховання, адже воно з давніх пір страждає від надзвичайно серйозної помилки; адже їм у ранні роки не здійснювали ніякої протидії.

Кривим і приземкуватим росте у полі самотнє дерево, а в лісі, навпаки, саме через те, що йому заважають сусідні дерева, воно, прагнучи до повітря і світла, виростає високим і струнким. Така ж справа і з правителями. Було б набагато корисніше, якби їх виховував хтось із числа підданих, а не рівні їм. <...> Ми можемо очікувати від правителів благих починань лише у тому випадку, якщо буде суттєво вдосконалене їх виховання. Відтак успіх справи залежить від зусиль приватних осіб, а не від допомоги правителів. <...> Якщо проте вони надають засоби (для реалізації виховання у загально-людському дусі), то, звичайно, варто надати їм право брати участь у розробці планів виховання. Проте в усьому, що стосується формування духовного обличчя людини і розширення людських знань, влада і гроші не забезпечують успіх справи, у кращому випадку лише полегшують вирішення задачі. <...> Із сказаного слідує, що і заснування шкіл повинне залежати виключно від найбільш обізнаних експертів. Носієм культури є окрема особистість, вона ж і джерело подальшого поширення культури. Тільки завдяки зусиллям людей, вільних від будь-яких забобон, таких, що бажають загального блага і здатних сприйняти ідею прогресу людства, можливий рух людства до досконалості. <...>

Отже, виховання повинне: 1) дисциплінувати людину. «Дисциплінувати» – означає не допустити, щоб тваринне начало взяло верх над власне людським началом, не завадило людині виконати свій обов'язок перед собою і суспільством, членом якого вона є. Відповідно дисциплінованість є тільки самообмеження, що протистоїть некерованій, імпульсивній поведінці; 2) виховання повинне культивувати людину. «Культивација» включає в себе навчання і становлення поведінки; вона необхідна для формування здібностей; <...> 3) виховання повинне зробити людину обачною, відповідальною, соціально цінною, такою, щоб її можна було любити, щоб вона користувалася авторитетом, – все це особливий вид культури поведінки, яку ми назвемо витонченістю. У поняття «витонченості» входить також тактовність, ввічливість і здатність обирати правильну лінію поведінки, яка дозволяє людям завдяки взаємодопомозі досягати кінцевої цілі. Зміст поняття «витонченості» трансформується у залежності від змінних смаків різних епох; <...> 4) виховання

повинне забезпечити моральний розвиток особистості. Недостатньо, щоб людина вміла здійснювати діяльність, направлену на досягнення певних цілей; вона повинна також виробити у собі здатність вільно обирати виключно моральні цілі, такі, які витікають із природи і законів світу, не можуть не бути загально значимими, не можуть не стати у рівній мірі цілями для всіх людей без виключення. <...>

Ми живемо у вік дисципліни, культури та витонченості, але далеко ще не у вік моральності. За сучасним укладом людського суспільства можна сказати, що матеріальне благополуччя держави зростає одночасно із поглибленням моральної убогості людей. І ще залишається питання: чи не були б ми більш щасливими у нецивілізованому суспільстві, без усієї цієї сучасної культури, ніж у нашому теперішньому стані? Адже як можна зробити людей щасливими, не роблячи їх моральними і мудрими? До тих пір, поки ми не піднімемо моральність, як і раніше, буде перемагати зло. <...>

Виховання – це догляд за дитиною, а коли вона підросте – формування її духовного обличчя. Останнє передбачає, по-перше, негативний вплив: формування здатності до внутрішнього самопримусу, що охороняє від проступків. По-друге, формування духовного обличчя передбачає позитивний вплив: інформування і педагогічне керівництво, що забезпечує моральне виховання. Педагогічне керівництво означає консультування щодо того, як застосовувати на практиці набуті дитиною знання. Звідси різниця між просто інформатором, яким є шкільний учитель, і вихователем, який здійснює педагогічне керівництво. Перший навчає тільки для школи, другий виховує для життя. <...>

Виховання буває приватним (сімейним) або суспільним. Останнє здійснює тільки передачу знань. Ця функція може завжди залишатися суспільною. Навчити застосовувати отримані знання на практиці залишається справою виховання першого типу. Суспільне виховання, у прямому розумінні, є таким, яке поєднує і навчання, і моральне виховання. Ціллю досконалої освіти має бути підвищення якості сімейної освіти. Школу, яка досягає цієї цілі, називають освітньо-виховним закладом. Таких закладів не може бути багато, і число вихованців у них не може бути великим, тому що плата за навчання у них, за необхідності, дуже висока: одне лише управління ними потребує великих витрат. <...> Тому і мало ймовірно, що у подібні заклади міг вступати хтось, окрім дітей багатих батьків. Призначення подібних суспільних закладів у тому, щоб удосконалювати сімейне виховання.

Але в чому ж переваги сімейного виховання над суспільним чи останнього над першим? Якщо підходити до питання не тільки з точки зору розвитку здібностей, але і підготовки до обов'язків громадянина, то, напевно, як я схильний думати, у цілому суспільне виховання має переваги перед сімейним. Сімейне не тільки дуже часто відроджує помилки, успадковані від минулих сімей, але і має тенденцію закріплювати і поглиблювати їх у нових поколіннях. <...>

До якого віку виховання залишається необхідним? Природно, що до того віку, коли люди можуть самі управляти своєю поведінкою, ставати батьками і самим виховувати своїх дітей. Така можливість з'являється у людини приблизно до шістнадцяти років. При досягненні цього віку, правда, іще можна звернутися до допоміжних засобів морального виховання і вправлятися непомітно для оточуючих у внутрішній самодисципліні, але у систематичному вихованні як такому більше вже немає потреби. <...>

Тепер ми переходимо до питання виховання <...> душевних якостей. <...> Необхідно відрізнити один від одного природу і свободу. Обмежувати свободу за законами світу і життя – зовсім не те саме, що розвивати природні здібності. Природа тіла і природа духу мають, проте, і схожість, а саме те, що при їх взаємопов'язаному вихованні найважливіше – не вносити нічого штучного. У цьому смислі формування деяких душевних якостей в не меншій мірі, ніж формування тіла, можна назвати «фізичним вихованням». Це фізичне виховання духу відрізняється від морального виховання тим, що останнє має за мету тільки свободу, а перше – тільки природу. Людина може бути дуже добре розвинута фізично, його духовні сили можуть бути дуже добре сформовані, але при цьому вона може бути глибоко аморальною і до того ж злою. Фізичне виховання духу варто відрізнити від практичного, оскільки останнє є прагматичним або моральним вихованням, а перше – культивування природних здібностей. У фізичному вихованні духу ми розрізняємо вільне і систематичне. <...> Результати вільного виховання повинні виявлятися в дитині постійно і незмінно, а систематичне передбачає певний примус, тиск на вихованця. Заняття грою – це заняття дозвілля, але зайнятість під тиском необхідності є роботою. Систематичне виховання повинне виступати для дитини як робота, а вільне – як гра. <...>

Дитині варто грати, їй варто мати години для відпочинку, але вона повинна також навчитися працювати. <...> Немає нічого важливішого, ніж навчити дітей працювати. Людина – єдина тварина,

яка повинна працювати. Довгим шляхом довелося іти їй до того, щоб мати можливість насолоджуватися плодами своєї праці. <...> Людина повинна працювати так, щоб, не пам'ятаючи про себе, пам'ятати тільки про ціль, що стоїть перед нею, й істинним відпочинком для неї має бути відпочинок після роботи. Дитину відтак потрібно привчити до трудових зусиль. А де у більшій мірі необхідно культивувати цю любов до праці, як не в школі? Школа є виховання необхідністю, непорушності праці. <...> Виховувати повинна сама необхідність, а не примус, що формує рабів. Що стосується вільної культивуації розумових здібностей, то особливо важливо слідкувати, щоб вони прогресували безперервно. Культивуація нижчих здібностей повинна супроводжувати культивуацію вищих, але підкорятися останній. <...> Тут найважливіше не культивувати ні одну з душевних здібностей окремо, але виключно тільки у взаємозв'язку з іншими, наприклад, здатність уяви підкоряти вдосконаленню розсудку. <...>

Тепер ми повинні дати більш конкретне поняття цілей виховання. <...>

1) Загальне культивування душевних здібностей, на відміну від спеціального виховання, має за мету формування здібностей та вдосконалення особистості і полягає не в тому, щоб дати вихованцям певні спеціальні знання, а в тому, щоб укріпити їх душевні сили. Воно складається: а) як із фізичного виховання (що базується на вправах та дисципліні <...>); б) так і з морального. Воно виходить не з дисципліни, а із максими. Вся справа виховання руйнується, якщо захочуть заснувати його на прикладах, погрозах, покараннях і т. д. Це було б не більше, ніж тільки дисциплінування. Потрібно прагнути до того, щоб вихованець вчиняв добре, виходячи із власних максим, а не звичкою, щоб просто тільки робити добро, але щоб він чинив від того саме, що робити добро гарно. Адже моральна цінність вчинків полягає тільки у максимі добра. <...>

2) Спеціальна культивуація душевних здібностей. До неї відносяться: розвиток пізнавальних здібностей, почуттів, уяви, пам'яті, стійкості уваги та дотепності, – всього того, що відноситься до нижчих розумових здібностей. <...> Що ж стосується вищих розумових здібностей, то до них відносяться: розсудок, здатність до суджень і розум. <...>

У «практичне» виховання входить 1) формування умінь; 2) розширення життєвого досвіду, становлення «мудрості» у життєвих справах; 3) власне моральне виховання.

Що стосується практичних умінь, то необхідно, щоб вони були ґрунтовними, а не поверховими. Справа не в тому, щоб здаватися обізнаним, а у тому, щоб справді вміти застосовувати знання на практиці. <...> Життєва мудрість, досвідченість полягає у мистецтві застосовувати вміння у людських стосунках, тобто – в мистецтві здійснювати свої наміри щодо різних людей. <...>

Вчити дитину життєвої мудрості – означає навчити її не видавати своїх почуттів, розуміти інших, самому залишаючись загадковим. Перш за все людина повинна вміти не розкривати свого характеру. Хороші манери і є мистецтво не виказувати своїх глибинних почуттів та думок. <...> Життєва мудрість вимагає, перш за все, щоб ми були стриманими, але зовсім не бездушними. Не гарячність потрібна, а енергійність, – це різні речі. Енергійний той, хто володіє потягом до вольових зусиль. <...>

Власне моральність є функцією характеру. Якщо ми хочемо сформувати хороший характер, ми перш за все повинні приборкати пристрасті. Людина повинна навчитися настільки управляти своїми схильностями, щоб вони не набували сили пристрастей, щоб вона могла обходитися без того, чого позбавлена. <...>

Характер – це одночасно і наявність твердих намірів здійснити що-небудь і при цьому здатність реалізувати намічені плани. <...>

Ми практично не вчимо в школах нічому, що могло б ефективно сприяти формуванню добропорядності, прямої, чесної, правдивої особистості. Між тим, коротке викладення вчення про права і обов'язки людини могло б стати саме таким засобом формування особистості. <...>

Йоган Песталоцці

ПРО НАРОДНУ ОСВІТУ ТА ІНДУСТРІЮ ⁷⁸

Люди, що займаються тільки землеробством, з його формами праці, що встановлювалися віками, і не вимагають розумової напруги, обтяжені нерівномірно. У землеробів, а особливо у бідних селян, періоди виснажливої праці змінюються періодами неробства і «сплячки», коли дощ, зима чи ніч заважають їм займатися звичною

⁷⁸ Песталоцци И.Г. О народном образовании и индустрии / И.Г. Песталоцци // Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Б-ка учителя). – С. 312–322.

роботою. Отримане ними виховання рідко дає можливість займатися якоюсь іншою діяльністю, що розвиває розум і звеличує серце. Зазвичай їхні діти зростають занедбаними, і в кращому випадку вони дають лише фізичний догляд. Навіть їхні втіхи, зазвичай такі, що зачіпають лише чуттєву сторону їх натури. Кожна зароблена копійка вабить спокусою: піти в трактир до вина, карт і кеглів чи вдатися до безглузлого і безкорисного накопичення статків. <...>

У фабричних осередках більшість людей також зосереджені лише на механічному виконанні певної ізольованої виробничої операції. При цьому спосіб, яким вона виконується, здебільшого є шкідливим для загального фізичного розвитку організму. Ці люди позбавлені будь-якої розумової освіти, обмежені мізерно вузькими рамками своїх технічних навичок і непричетні, абсолютно непричетні, навіть до самого духу майстерності. <...> Очевидно, вони фізично слабші за простого землероба, тож мають, зазвичай, мізерну стійкість і загалом не здатні навіть на витривалість, якою володіє селянин. <...> Фабричні люди зростають, як і селяни, в умовах, що обмежують розвиток їх розуму і почуттів; при цьому вони, з одного боку, фізично набагато більш виснажені і «надірвані», а з іншого, обставини, серед яких вони живуть, сприяють тому, що при спільній роботі вони повсякденно переймають у інших робочих почасті в їхньому середовищі погані й шкідливі звички. Тому умови їх життя загалом протидіють розвиткові всіх кращих рис людської натури; у них відсутнє все те, на чому повинні створюватися основи мудрого, добродесного і щасливого життя. <...>

Очевидно, що зараз настав момент, коли виховні заходи, що глибоко впливають на почуття, розум і рівень майстерності, будуть позитивно зустрінуті всім народом. Однак умови на даний момент такі, що помилки при проведенні цих заходів, тривале застосування поверхневих методів, що мають на меті вплив на розум, почуття і рівень майстерності людей, при недостатньо міцній позиції викладання та організаційної сторони навчання в школах виявляться згубними, у будь-якому випадку для досить зіпсованого і зануреного в злидні населення фабричних районів. <...> Цим районам можна допомогти тільки шляхом такої просвіти молоді, яка забезпечить вищий рівень розвитку технічних умінь, пов'язаний із відновленням попереднього впливу на моральність, бережливість і витримку народу, в тому числі і його найбільш вразливих верств, через церкву і школу. <...>

Нам потрібен народ, сила думки якого спрямована на забезпечення потреб сім'ї, і в цьому відношенні діє глибоко і сильно. Нам

потрібен народ, технічні здібності якого розкриваються в усьому обсязі завдяки заохоченню до розвитку всіх задатків, причому високий рівень майстерності забезпечується шляхом розвитку розумових здібностей і підвищується завдяки розвиткові моральної свідомості. Нам необхідний народ, у якого допитливість і вміння правильно мислити в домашніх справах добре розвинені і за допомогою напруження і вправлення перетворилися б на звичку. Те, що засоби початкової освіти в цьому відношенні сповна позитивно діють на вихованців, можна доводити за допомогою неспростованих фактів. Вони ґрунтуються на цілісному і впевненому знанні сил людської природи, в них закладені нездоланні сили, що пробуджують здібності дитини до мислення і майстерності. І завдяки цим силам, скерованим внутрішнім життям, повсякденна праця і напруження даються дитині, що виховується елементарним методом, легко і вільно.

При цьому математичні та технічні здібності, які розвиваються завдяки застосуванню цих засобів, створюють той загальний фундамент освіти для індустрії, якого до сьогодні безуспішно намагалися досягти засобами народної освіти. Дитина, що вміє рахувати від природи, вимірювати і добре виконувати хоча б лінійний малюнок, повною мірою володіє знанням інтелектуальних основ промисловості⁷⁹.

Однак, вона не досить досконало володіє зовнішніми прийомами виробничої діяльності. Але ми добре знаємо: якщо елементарний метод дає вихованцям нашої установи знання, що сприяють розвиткові внутрішньої сутності індустрії, то щодо технічних навичок, що так необхідні народу, він не досягає кінцевої мети. Він вимагає, щоб народна освіта включала початковий розвиток всіх фізичних сил, які необхідні для різних операцій в промисловості. Він вимагає ряд механічних засобів, за допомогою яких дитина засвоює і закріплює різні прийоми виробничої діяльності в тій же єдності і в тій же послідовності, в яких вона засвоює і закріплює елементарні навички рахування та малювання.

Елементарна гімнастика в нашій установі виходить тільки з одного критерію – наскільки ті чи інші рухи властиві кожній з частин людського тіла і необхідні для його розвитку. Оскільки

⁷⁹ Набагато випереджаючи свій час, Песталощі висловлює думку про те, що завдання трудової народної школи полягає в засвоєнні дитиною знань про інтелектуальні основи індустрії.

елементарна гімнастика повинна стати фундаментом освіти народу для індустрії, їй слід в повному обсязі врахувати всі різноманітні види чоловічої і жіночої промислової праці, тобто вивчити ті вправні рухи рук і ніг, за допомогою яких здійснюється механізм кожної окремої робочої операції. Оскільки завдяки таким операціям руки і ноги роблять неоднорідні рухи, то завданням елементарної гімнастики стає розподіл різних операцій на основні складові елементи.

Кожен вид виробничих умінь виходить з надзвичайно простого початкового прийому і вимагає ряд послідовних вправ, за допомогою яких дитина у навчанні без будь-якого ускладнення крокує від найлегшого до важкого, від важкого до найскладнішого ступеня умінь. Всі ці вміння постають із найпростіших прийомів удару, штовхання, обертання, хитання, піднімання, топтання і вимагають послідовної системи вправ, завдання яких – розвиток сил і технічних здібностей. Ці вправи повинні бути глибоко вивчені системою початкової освіти та використані в якості одного із засобів цього методу, оскільки в його завдання входить розвиток виробничих можливостей народу і створення основ промисловості.

Ці засоби мають також враховувати різницю між чоловічою і жіночою промисловою працею. Чоловіча праця в основному базується на силі й моторності рухів всієї руки, тим часом як жіноча праця – на силі й моторності рухів кисті й пальців. Відповідно, при підготовці для тих галузей промисловості, в яких застосовується чоловіча праця і необхідна розвинена сила всієї руки, потрібно застосовувати гімнастику для зміцнення плеча та передпліччя, між тим як при підготовці до жіночої праці в більш легких галузях промисловості потрібна гімнастика кисті та пальців. Прийоми цієї гімнастики нескладні: вони всі приєднуються до системи загальних гімнастичних вправ, що ставить собі за мету лише розвиток частин людського тіла як такого. Однак важливо, щоб вправи, що готують до жіночої праці, склалися окремо й відрізнялися від тих, котрі готують до праці чоловічої.

Важливо, щоб чоловіча гімнастика розвивала в повному обсязі силу чоловіка, щоб, не піддаючись жіночій слабкості, він ніде не прагнув до витонченості роботи за рахунок її серйозності. Однак настільки ж важливо, щоб підготовка до жіночої промислової праці не поставала грубою, такою, що потребує зайвого напруження. Я певен, що можна розробити ігри для хлопчиків і дівчаток, завдяки яким вони з ранніх років зможуть досягнути досконалості у виконанні основних прийомів досліджуваних видів гімнастики. Основним

завданням елементарної освіти є розробка послідовних рядів відповідних вправ, причому ці вправи мають бути тісно пов'язані з елементарними вправами в області числа і форми. Таке об'єднання відкритих нами засобів дасть змогу згодом створити повною мірою основу для загальної початкової освіти в її дійсному вигляді, що готує до промисловості. Зрештою, це єдиний засіб проти шкоди, що спіткає дітей в ізольованому навчанні їх окремих різних вмінь.

Елементарна освіта, що готує до індустрії, робить всебічний розвиток людини завданням професійної підготовки. У той час, як звичайна підготовка до промислової діяльності надає в підсумку лише заробіток, жертвуючи шляхетністю людини, елементарна освіта для індустрії не знає іншого шляху до професійної діяльності, як через цілісний розвиток усіх задатків нашої природи, тому що лише за цієї умови досягається ушляхетнення. Відтак елементарна освіта є справді гуманістичним засобом промисловості.

Розумова освіта впливає на фізичне напруження сил, розвиток же майстерності впливає, у свою чергу, на розумову освіту, а морально-релігійне виховання – на розвиток майстерності; вплив такий, що кожен з цих аспектів перетворюється на щось зовсім інше, ніж буває або може статись при ізольованому розвитку, без зв'язку з іншими частинами освіти, поза системою елементарної освіти. Майстерність, що виходить із загального осередку всіх цих засобів впливу, стає чимось зовсім іншим, ніж тоді, коли підставою йому не служить загальний розвиток усіх людських задатків. І початкова освіта тільки тоді може бути справжньою народною освітою, а не химерою, коли її вплив на промислову діяльність народу виходить із сутності основних принципів.

Складання послідовних рядів засобів навчання є нескладним завданням. Для цього необхідно ознайомитись з існуючими засобами навчання майстерності з метою їх спрощення та розподілу на складові елементи. У масштабнішому вигляді ці засоби найвищої якості є всюди. Розподілені на найпростіші складові, вони безпосередньо приєднуються до простих вправ з елементарної гімнастики, які вже були нами складені. Однак для того, щоб розробити для кожної галузі вправи у відповідності до зростання чи спадання складності, потрібні експерименти у всіх галузях індустрії. Їх результати, однак, не підлягають сумніву. Тим часом, поки експерименти ще не проведені, ми не володіємо такими послідовними рядами вправ. Поки не будуть проведені експерименти, всі ідеальні результати елементарної підготовки людей до індустрії, що мають спрацьовувати

на поліпшення домашніх умов людей і зміцнення держави, залишаються тільки мрією. Лише на підставі перевірки результатів експериментів можна встановити загальні засади, на яких має будуватися елементарна освіта в аспекті її індустріальних цілей.

Щоб цього досягти, потрібна показова школа, в якій можна проводити ці експерименти. Я хочу організувати таку школу. І завдання цього дослідження полягає в тому, щоб долучати людей, які вірять, що перевірка та здійснення цих ідей є важливою для людства справою, а мене вважають здатним втілити їх у життя, і здатні допомогти мені досягти поставленої мети. <...>

Це – велика справа. Вона є спробою знищити в самому зародку ті згубні наслідки, які тягне за собою застій в сільському господарстві й гонитва за прибутком в індустрії, і замість них використовувати знову жваві й розкриті сили нашої природи. Я не зможу досягти здійснення цієї мети, а проте, якщо мене хоча б трохи підтримають, покажу можливість досягнути її і доведу цю необхідність. Вже перші досліди в цьому напрямі чітко продемонструють можливість здійснення бажаних кінцевих результатів не тільки психологу, а й освіченому підприємцю в будь-якій галузі індустрії⁸⁰. Людство, на внутрішнє ушляхетнення якого спрямована вся ідея, при першому прояві своїх сил, саме заступиться за свої права, а могутнє зростання цих сил, що розвиваються одночасно в стані свободи і порядку, швидко виявить те огидне спотворення, що стало результатом невірнього керівництва.

Але я кажу занадто багато загальних фраз. Якщо уряд Аргау (Швейцарія) мені в цьому допоможе, спробую спільно з кількома людьми, в придатності яких для цієї справи я впевнений, застосувати принципи природовідповідного розвитку людських сил, в області підготовки народу і бідноти до праці в сільському господарстві та домашній промисловості. Для цієї мети я здійснию заходи, необхідні для глибокого і ґрунтовного вивчення тієї послідовності, в якій слід, за допомогою елементарного методу, навчати дітей різним спеціальностям чоловічої і жіночої індустріальної праці.

На схилі своїх днів я буду щасливий, якщо за допомогою цього досвіду мені вдасться довести, що біднякові можна допомогти в матеріальному плані, не змушуючи його морально зачерствіти,

⁸⁰ Песталотці, як і всі педагоги-демократи домарксівського періоду, не розумів, що підготовка всебічно розвиненої робочої сили і капіталістичний спосіб виробництва виключають одне одного, він висловлював наївну віру в те, що «освічений підприємець» може здійснити його проєкт.

і шляхом мудрого розвитку закладених в ньому здібностей йому можна дати таку освіту, яка допоможе забезпечити себе за всіх обставин. Наприкінці життя буду щасливий хоча б тільки налагодити цю справу: перші результати подібного керівництва дадуть можливість виявити чудові задатки окремих дітей також щодо трудової діяльності та знайти шляхи використання цієї сили всюди як в інтересах окремих людей, так і для зміцнення держави. <...>

Заклад, який я прагну відкрити і задля якого я звертаюся до людства по допомогу, має бути здатним:

1) вивчити й організувати прийоми жіночої та чоловічої виробничої гімнастики, розташувати їх у певній послідовності й усвідомити зв'язок між ними;

2) відповідно до цього послідовного переліку, співвіднести вправи в різноманітних чоловічих і жіночих видах праці, причому кожен вид діяльності повинен бути співвіднесений до того ступеня сили та майстерності, до якої елементарна гімнастика змогла підготувати дитину;

3) привчити дитину до систематичної діяльності, що слугуватиме фундаментом розвитку її енергії й здатності до самопомоги, і підкріпити її результати елементарною розумовою освітою; навчати лінійному малюнку, рахувати і вимірювати, використовуючи повною мірою методи елементарної розумової освіти в розділі числа та форми;

4) оскільки природа вправ інтегруюча, її слід постійно синтезувати з безперервною працею, використовувати під час малювання, письма, рахунку і вчення напам'ять;

5) спростити навчання читанню та письму до такої міри, щоб можна було досягнути мети з мінімальною витратою часу і сил;

6) виконувати роботи, пов'язані з різними галузями сільськогосподарської та індустріальної праці, але жодну з них не виконувати стільки, щоб вона могла зашкодити здоров'ю та розвитку людського тіла; навпаки, необхідно, щоб кожна наступна робота слугувала засобом відпочинку від втоми, викликаной попередньою;

7) привчати дітей, оскільки вони абсолютно бідні, до всього, за допомогою чого людина може самостійно вийти зі злиднів: до витривалості при сільськогосподарській та домашній праці; до обслуговування себе у всьому, що стосується одягу і домашнього побуту; до посадки необхідних для життя рослин – садових плодів, картоплі; до розведення овець, відгодівлі свиней і птиці; приготування їжі та прання посідають суттєве місце в навчанні. Дітей слід

обережно, але досягаючи результатів, привчати переносити погодні примхи, будь то спека чи холод, у цьому не має бути жодних винятків: загартовуванню підлягають як найуспішніші, так і невмілі вихованці. Це має стати прикладом для бідняка, показувати, що той повинен робити, щоб допомогти собі в будь-якому становищі, за будь-яких обставин. Якщо ж у якійсь галузі роботи у дитини виявляться особливі здібності, треба пустити в хід всі засоби, щоб довести їх в умовах фізичного загартовування до цілковитої досконалості. <...>

Важливо мати окреслене уявлення про задатки людини в їх істинному і первісному вигляді. <...> Тому важливо, щоб потрібна нам установа могла сприяти розвитку цих задатків як у вищих формах їх прояву, так і на всіх подальших їх щаблях. Вона повинна бути пристосована до того, щоб викликати у високообдарованого юнака, як би глибоко не були приховані його визначні здібності за зовнішньою темрявою, усвідомлення власних сил. При цьому необхідно вміти спрямувати їх таким чином, щоб в тій галузі, де вони виявляються, вихованець зміг би зібрати навколо себе, притягнути менш здібних юнаків. Стаючи майстром, він керує ними, розвиваючи їх слабкі здібності на користь юнакам. Дівчатам, які за своїми здібностями до будь-якої жіночої роботи значно перевершують своїх подруг, установа також має забезпечити високу кваліфікацію зі спеціальності, щоб, в якій би куточок землі доля їх не закинула, вони завжди зуміли зібрати навколо себе менш здібних дівчат і стати їх ватажками й керівниками у праці.

Відтак, незважаючи на надзвичайну відмінність в природних задатках дітей, установа все ж буде володіти потужними засобами задоволення потреб усіх людей. Кожен вихованець відчуватиме, що в нього вклали максимальні зусилля. І при всьому почутті задоволення, яке установа зможе дати всім вихованцям, вона тим не менш зуміє приділити належну увагу визначним талантам. Тож саме завдяки талантам вона сприятиме відновленню середнього стану з його порядністю і добробутом, благополуччя якого визначало щасливі часи наших предків і відновлення якого так необхідно сьогодні. Заклад перетворить теперішню безперервну гонитву за грошима, що породжує нещастя <...>, в прагнення досягти економічної самостійності, щоб своїм прикладом і вмінням допомогти іншим досягнути такої ж самостійності і тим самим почесного достатку і пошани.

Треба хоча б раз випробувати сили бідняків: адже вже давно досліди проводяться лише з тими, хто виділився завдяки вдачі чи заступництву. Треба спробувати зробити щось і для тих, хто

виділяється не завдяки вдачі чи протекції, а завдяки прекрасним задаткам, якими нагородив їх Господь. Потрібно навчитися відшукувати і впізнавати таких бідняків, що сховані у невідомості. Потрібно, зрештою, покладатися на добро у своїй сутності, хоч воно і не на поверхні. <...> Потрібно спробувати дати все те святе і вище, що може дати людині виховання в його повному і досконалому вигляді нещасним біднякам; потрібно підняти установу для виховання бідняків не над гнітом злиднів, а над помилками багатства і його ореолу. Потрібно звести таку установу, щоб вона стала позитивним засобом, що сприяє економічному підйому народу. Треба закласти основи початкової освіти і приєднати сюди засоби розвитку господарських здібностей вихованців, щоб таке виховання поєднувало промислову початкову освіту із сутністю моральної і розумової початкової освіти. Такий досвід не може не дати прекрасних результатів. Слід або зовсім відмовитися від ідеї початкової освіти народу, або намагатися досягти її в цьому напрямку. Безсумнівно, не існує істинно досконалої початкової освіти, окрім як досягнутої шляхом з'єднання засобів промислового навчання із засобами розумової освіти і морального виховання в повному їх обсязі. З'єднання цих коштів має в результаті призвести до морального, господарського і розумового розвитку народу; до створення глибших основ для кожної галузі промисловості і тим самим до підвищення її прибутковості, а також розширення результатів в інших напрямках.

Цим шляхом людина повинна йти до досконалості як у галузі промисловості, так і у всіх інших напрямках. Промисловість, залишена сама на себе, ніколи не стане тим, чим вона стане, розвиваючись цим шляхом, а саме – міцним результатом застосованих до неї вищих здібностей людини. Завдяки цьому пом'якшується пов'язаний з її розвитком вплив поглядів, що принижують і збивають з пантелику людину. Людина стає менш залежною від оточення, різнобічні впливи все більше пробуджують в ній істотні сили, все менше поживи в душі знаходить почуття безсилля. Так, допомога проти господарчої потреби народу спрацьовує шляхом розвитку здібностей самих нужденних. Таким шляхом, навіть в самих бідних житлах, активується прагнення знайти засоби і розвивається енергійна діяльність, спрямована на подолання. І ті задатки, які Бог заради блага людства заклав кожному з нас, пробуджуються в тих жалюгідних хижах на служіння людству. <...>

Зрозуміло, ці результати з'являються не за помахом чарівної палички. Досвідчена школа не може змінити світ в перші години

свого існування. Але може вказати людському розуму на засоби, що потрібні, і вселити людям любов до них. Так, людина манівцем прокладе собі шлях до того, чого здавна прагнули в благородних поривах людське серце і розум. Своєю пропозицією організувати установу для виховання бідних дітей, я, правда, намагаюся лише пробудити в найблагородніших людях перші зародки можливості досягнення цих великих результатів і розсіяти їх сумніви фактами, які не зможе спростувати навіть ворог всього хорошого. Пізніше ці благородні і добрі люди, де б вони не знаходилися, зможуть, вдумливо використовуючи те дещо, що я зможу ще зробити в цьому напрямку, самостійно шукати і прокладати подальший шлях. Цей шлях повинен бути таким, щоб він надійним і легким способом призвів до досягнення найвищої мети в найрізноманітніших умовах, в яких знаходиться людство.<...>

Я з задоволенням думаю про той час, коли в кожній парафії сільської місцевості, що оточує моє рідне місто, буде така маленька приватна установа. <...> Мені здається, що після того, як буде приклад подібної установи і перевірена надійність пропонованих основних положень і засобів, здійснення подібних заходів у всіх парафіях не викличе жодних труднощів. <...>

Друзі! Я вважаю це не своєю особистою справою, я вважаю це справою всього людства. <...> Я всією душею прив'язаний до свого закладу, який вважаю важливим для людства і який би зробив щасливим тисячі людей, які зараз потребують допомоги благодійників. <...>

Джон Д'юї

ІНДИВІДУАЛІСТИЧНИЙ ІДЕАЛ ХVІІІ СТОРІЧЧЯ⁸¹

Філософії вісімнадцятого сторіччя властиве розмаїття поглядів. Природа вважалася антитезою до суспільної організації. Великий вплив на Руссо мав Платон. Однак голос природи все-таки промовляв на захист розмаїттю індивідуальних талантів і потреб вільного різнобічного розвитку індивідуальності. Освіта в гармонії з природою забезпечила мету й методи навчання та дисципліни. А навіть більше – природний, вроджений дар у деяких крайніх поглядах вважався позасоціальним, антисоціальним. Суспільний лад розглядали

⁸¹ Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

тільки як зовнішню доцільність, за допомогою якої індивіди, не соціальні за своєю суттю, зможуть одержати більше особистого щастя.

Однак ці твердження неадекватно відображають справжню суть цього руху. Насправді його головне завдання – це прогрес, і то суспільний прогрес. На перший погляд антисоціальна, ця філософія була зовнішньою маскою прагнень вільного суспільства із ширшими можливостями, тобто космополітизму. Позитивною ідеєю став гуманізм. Як член людства, а не держави, особа із її здатностями мала бути вільною. На противагу цьому, у політичній організації, стикаючись із егоїстичними інтересами й вимогами державного правителя, людські можливості викривлюються й ослаблюються. Доктрина крайнього індивідуалізму була не просто аналогом, але й візитівкою ідеалу безмежного вдосконалення людини й суспільної організації в широкому контексті всього людства. Звільнений індивід мав стати членом і носієм усебічно прогресивного суспільства.

Вісником цих переконань стало гостре усвідомлення зла, породженого соціальною нерівністю, у якій опинилося суспільство. Філософи приписували це зло обмеженням, які накладаються на вільний потенціал людини, викривлюють та руйнують його. Їхнє палке посвячення ідеям звільнення від зовнішніх обмежень, унаслідок яких з'являється перевага (закріплена при феодалному ладі) одного класу над іншим, знайшло своє інтелектуальне вираження в пошануванні природи. Звільнити природу означало замінити штучний, гнилий, зіпсутий і несправедливий суспільний лад на нове і ліпше царство гуманізму. Невимушена довіра до природи як до моделі й ефективної сили зміцнювалася розвитком природничих наук. Дослідження, вільні від штучних та шкідливих обмежень церкви й держави, виявили, що світ – це арена панування закону. Сонячна система Ньютона, що показала панування природного закону, була свідченням чудової гармонії, де всі сили зрівноважували одна одну. Природний закон може дати такі самі результати в людських взаєминах, якщо тільки людину позбавити штучних, нав'язаних їй силою обмежень.

Вважалося, що освіта, яка не суперечить природі, стане першим кроком до встановлення цього щораз більше соціального суспільства. Було заплановано, що економічні й політичні обмеження цілковито залежатимуть від обмежень у мисленні й почуваннях. Першим кроком до позбавлення людини зовнішніх кайданів було її внутрішнє звільнення від фальшивих переконань та ідеалів. Ті структури, на які покладалося це завдання, а саме, суспільне життя разом із тодішніми інституціями, були зіпсуті й фальшиві. Як від

них можна було очікувати нищення самих себе? Отож це завдання покладалося на природу. Навіть критичні моменти популярної тоді сенсуальної теорії знань впливали з цієї концепції. Для возвеличення можливостей освіти зоставалося одне – стверджувати, що розум людини від природи – пасивний і чистий. Людський розум – воскова дошка, записи на якій робив сам суб'єкт, а тому освіта завдяки залученню природного доквілля не знає жодних обмежень. І доки у природному світі суб'єкта діє гармонія й істина, освіта безпомилково формуватиме розум, сповнений істини.

Національна й соціальна освіта

Як тільки спав ентузіазм, пов'язаний зі свободою, очевидними стали слабкості конструктивного боку цієї теорії. Покладатися надмірно на природу, довірятися випадкові чи обставинам було рівнозначно запереченню основної ідеї освіти. Для освіти важливі не тільки обов'язкові методи, але й позитивні органи, адміністративні носії навчального процесу. Реалізація «повного та гармонійного розвитку всіх здатностей», маючи свій суспільний відповідник у просвіті прогресивного людства, вимагала і конкретно визначеної організації. Приватно індивіди можуть тут і там проголошувати свої погляди, не втілюючи їх. Песталоцці намагався впровадити експеримент, переконуючи індивідів-філантропів, які мають багатство і владу, наслідувати його принципи. Однак навіть Песталоцці розумів, що ніякі ефективні переконання стосовно нових освітніх ідеалів не промовляють до людей без підтримки держави. Нова освіта покликана сформувати нове суспільство і її впровадження залежатиме все-таки від діяльності держави. Рух за демократичну ідею неминуче породив рух за публічне керування школами.

Позаяк це передусім стосувалося Європи, то історичні події, а саме, націоналістичні тенденції в політичному житті, наклали свій відбиток на рух за державну підтримку освіти. Розглядаючи це питання, ми не можемо оминати їх. Почасти під впливом Німеччини освіта стала публічною функцією, а будь-яка публічна функція реалізується в ідеалах національної держави. Держава замінила людство, космополітизм поступився націоналізмові. Формування громадянина, а не просто людини стало завданням освіти. Згадані історичні умови були наслідком Наполеонівських війн, особливо для Німеччини. Німецькі держави відчули (і події підтвердили правильність цих переконань), що систематична увага до освіти стане найкращим засобом для відновлення й збереження політичної

цілісності та влади. У зовнішніх стосунках ці держави були слабкі й пошматовані. Під провідництвом Пруссії вони зуміли перетворити власні умови на стимули до розвитку широкої і продуманої мережі публічної освіти.

Зміни у практиці обов'язково викликали зміни в теорії. Індивідуалістична теорія відійшла на задній план. Держава забезпечувала не тільки освітній інструментарій, але й указувала на мету. Коли активно впроваджується теорія, що шкільна система – від початкової освіти й до навчання в університеті – повинна пропагувати патріотичне виховання, формувати громадян, воїнів, майбутніх державних діячів і керівників, забезпечуючи себе військовими, виробничими й політичними засобами захисту чи експансії, – годі оминати проблему соціальної корисності. Без посиленої уваги до націоналістичної держави, яка перебувала в оточенні інших конкурентних, більше чи менше ворожих країн, було неможливо тлумачити соціальну корисність, особливо в термінах невизначеного космополітизму чи гуманізму. Допоки утвердження суверенітету конкретної нації вимагало підкорення особистих інтересів панівним інтересам держави як у сфері військового захисту, так і в міжнародній боротьбі за переваги в торгівлі, соціальну корисність розуміли як підкорення (суспільству. – *Прим, перекл.*). Освітній процес поставив собі за мету виховувати дисциплінованих осіб, а не розвивати їх. Однак усе ще існував ідеал культури як усебічного розвитку особистості, а тому освітні філософи зробили спробу узгодити ці дві ідеї під гаслом «органічного» характеру держави. Індивід у своїй ізоляції не важить нічого; тільки вбираючи суть і завдання організованих інституцій, перебуваючи в них, він зуміє віднайти справжню індивідуальність. Складається враження, що підкорення особи політичній владі, жертвування собою заради інтересів начальника насправді формує об'єктивну причину в державі – і це єдиний справді раціональний шлях. Такий розвиток, що знайшов відображення в інституційному ідеалізмі, як і у філософії гегельянства, уявляється як звільнення зусиль для поєднання двох ідей – повної реалізації особистості й радикальної дисципліни, підкорення наявним інституціям.

Поступову трансформацію освітньої філософії, яка почалася в Німеччині за часів боротьби за національну незалежність проти Наполеона, варто простежити від Канта, який дотримувався ідеалу раннього індивідуального космополітизму. У його трактаті з педагогіки, який містить лекції з останніх років XVIII сторіччя, він

визначає освіту як процес, що робить людину людиною. Людство, занурене у природу, починає свою історію не як людина – продукт випадку, якого природа наділила тільки інстинктами й потребами. Природа дає лише зародок того, що згодом покликана розвивати й поліпшувати освіта. Людина сама повинна творити себе, без примусу, власними зусиллями – у цьому особливість справді людського життя. Вона мусить сформувати себе як моральну, раціональну і вільну істоту. Ці творчі зусилля йдуть від освітньої діяльності кількох поколінь. Прискорення цього процесу залежить від тих свідомих людей, які прагнуть дати освіту не задля державних справ, але для майбутнього вдосконалення людства. І тут виникають деякі труднощі. Кожне покоління прагне виховати свою юнь так, щоб вона могла давати собі раду з теперішнім світом, а не прищеплювати їй погляди на властиву мету освіти: сприяння повнішій реалізації людства власне як людства. Батьки виховують своїх дітей так, щоб вони могли зарадити собі, принци – щоб перетворити їх на знаряддя для досягнення власної мети.

Хто, отже, надаватиме таку освіту, яка поліпшить людство? Треба покладатися тільки на освічених мужів, їхні здібності та зусилля. «Уся культура починається з особистостей і поширюється завдяки їм. Просто завдяки людським намаганням і нахилам, які відповідають за засвоєння ідеалу кращого майбутнього, можливе поступове наближення людства до мети... Правителі зацікавлені в такому вихованні, позаяк воно робить їхніх підданих зручним знаряддям для власних намірів». Навіть субсидії від правителів для приватних шкіл становлять стосовно цього цілковиту Гарантію. Інтерес правителя, який дбає про добробут власної країни замість добра людства, різко спотворює його плани, коли він дає гроші на школи. У цьому контексті доречно згадати експресивне твердження, яке характеризує індивідуалістичний космополітизм XVIII сторіччя. Усебічний розвиток особистості ототожнювався з метою людства та ідеєю прогресу. У контексті цих ідей зрозумілий страх стосовно гальмівного впливу освіти, якою керує держава. Однак менше ніж два десятиріччя після Канта його послідовники Фіхте і Гегель висунули ідею, що основною функцією держави є освіта. Конкретно щодо періоду відродження в Німеччині це означало, що освіта становить державний інтерес, позаяк людина за своєю суттю – егоїстична й ірраціональна, вона раба своїх бажань та обставин, доки добровільно не підкориться освітній дисципліні, що випливає з державних інституцій і законів. У цьому дусі Німеччина стала першою країною, яка взяла

на себе обов'язок запровадити публічну, універсальну, обов'язкову систему освіти від початкової школи до університету, даючи державі змогу ревно регулювати освітні процеси та здійснювати нагляд за навчальними закладами.

Із цього короткого історичного екскурсу випливають два висновки. Перше, що такі терміни, як індивідуальна та суспільна освітні концепції поза контекстом утрачають свій сенс. Платон мав такий освітній ідеал, який прирівнював реалізацію індивіда та суспільну згоду й стабільність. Конкретні обставини змусили його створити концепцію, за якою суспільство поділене на класи, а індивід втрачає в них свою неповторність. Освітня філософія XVIII сторіччя була дуже індивідуалістичною за змістом, однак її плідно надихали благородні суспільні ідеали: суспільство організоване для безмежного вдосконалення людства. Ідеалістична німецька філософія на початку XIX сторіччя намагалася зрівняти ідеали вільного й усебічного розвитку культурної особистості, з одного боку, та суспільної дисципліни й політичного підкорення, з іншого. Це надало національній державі роль посередника між реалізацією особистості і людством. Унаслідок цього з однаковим успіхом можна було б говорити про утвердження життєвого принципу, послуговуючись і класичними термінами – «гармонійного розвитку всіх можливостей особи» і модерновими – «суспільної корисності». Будь-яка повторна актуалізація тези, що відкриває один із підрозділів – *концепція освіти як суспільний процес і суспільна функція*, – не матиме важливого значення, допоки не визначимо, який тип суспільства маємо на увазі.

Ці міркування ведуть нас до другого висновку. Однією з фундаментальних освітніх проблем демократичного суспільства є конфлікт між націоналістичними і значно ширшими суспільними цілями. Ранні космополітична й гуманітарна концепції однаково страждали від невизначеності й відсутності виконавчих органів й адміністративних інституцій. В Європі, особливо в континентальних країнах, нову ідею про важливу роль освіти для добробуту людства запрягли у вузда національного інтересу, змусили виконувати роботу, чия суспільна мета була значно вужча і плиткіша. Ототожнення суспільної й національної ролі освіти помітно знівелювало значення суспільної мети.

Ця плутанина відповідала тодішній ситуації у сфері міжлюдського спілкування. З одного боку, наука, торгівля, мистецтво не знали національних кордонів. Вони були значною мірою міжнародні

за своєю суттю та методами, передбачаючи взаємозв'язки і співпрацю між людьми різних країн. А водночас, ще ніколи до цього в політиці так вагомо не наголошували на ідеї національного суверенітету, як у ті часи. Кожна нація жила в державі під тиском ворожечі й зародження війни із сусідніми країнами. Кожна вважала себе верховним суддею стосовно власних інтересів, передбачаючи їхню винятковість. Ставити це під сумнів означало сумніватися в самій ідеї національного суверенітету – підґрунті політичної практики й політичних наук. Ця суперечність (і нічого більше) між ширшою сферою суспільного життя на основі взаємодопомоги і вужчою сферою винятковості, а тому й ворожості намірів, ставши функцією й випробуванням для освіти, вимагала від освітньої теорії чіткішого пояснення поняття *суспільний*.

Чи можливо, щоб національна держава керувала освітньою системою, не порушуючи її суспільних засад, не обмежуючи й не викривлюючи навчального процесу? Це запитання (щодо внутрішніх процесів) ставить нас обличчям до сучасних тенденцій, зокрема економічних умов, що розбивають суспільство на класи, одні з яких слугують тільки знаряддям для задоволення «високих» культурних потреб інших. Щодо зовнішніх процесів, то воно торкається узгодження понять національної терпимості, патріотизму, з одного боку, та відданості тим справам, які об'єднують людей задля спільної мети незалежно від національних чи політичних кордонів. Ні зовнішні, ні внутрішні вияви цієї проблеми, очевидно, не уникнуть негативних засобів. Не достатньо побачити, що освіту надто активно використовують як інструмент легкої експлуатації якогось класу. Школи своїми засобами повинні захиститися від такого розвитку подій, стираючи економічну несправедливість й турбуючись про національну рівність задля власного майбутнього. Щоб виконати це завдання, потрібне не тільки адекватне адміністративне оснащення школи додатковими ресурсами, але й підтримка родин, які б не допустили до того, щоб молодь одержала перевагу в освітніх можливостях, а також видозміна традиційного ідеалу культури, традиційного предмету вивчення, методів та дисципліни, яка б посилила вплив освіти на молодь, допоки вона не стане господинею свого економічного й суспільного життя. Цей демократичний ідеал може здаватися надто віддаленим від реальності, однак він смішний та ілюзорний тільки доти, допоки не запанує в нашій публічній освітній системі.

Цей самий принцип постає під час розгляду цього явища з іншого боку, а саме, коли ми зупинимося на міжнаціональних

стосунках. Недостатньо вчитися на жахіттях війни й уникати всього, що може викликати конфлікти і звірства. Варто наголосити на тому, що об'єднує людей, відкриває кордони – людські прагнення та результати. Національний суверенітет – другорядний і тимчасовий порівняно з повноцінною, вільною, плідною людською організацією, де люди вільно спілкуються між собою. Ця теза може здатися віддаленою від освітньої філософії, позаяк поняття освіти донедавна розвивалося неналежно від цієї думки. Останній висновок торкається самої ідеї освіти як прогресивного зростання, звільнення людських здатностей задля суспільної мети.

Висновки

Позаяк існує багато суспільств, а освіта належить до суспільних процесів, тому критерії освітнього критицизму й конструювання залежать від *конкретної* суспільної ідеї. Для характеристики ваги суспільного життя вибрано два моменти: поширення групових інтересів, що їх поділяють усі члени групи, повнота і свобода в людських взаєминах. Іншими словами, ми не хочемо суспільства, яке встановлює внутрішні і зовнішні бар'єри до вільної взаємодії й активного спілкування з обміну досвідом. Суспільство, що надає рівні умови для всіх своїх членів, які гнучко пристосовуються до суспільних інституцій у різних сферах співжиття, будемо вважати демократичним. Таке суспільство мусить забезпечувати такою освітою, яка б орієнтувала індивідуальні інтереси в русло соціальних взаємин, скеровуючи особу, її звички та мислення на захист суспільних змін, але не на хаос.

В історичному розрізі було розглянуто три філософські освітні концепції. Виявлено, що ідеї Платона формально близькі до проголошених у цьому розділі (демократичних. – *Прим, перекл.*), однак відрізняються тим, що підважують думку про людину як суспільну одиницю, наголошуючи на класовій належності. Так званий індивідуалізм XVIII сторіччя, як свідчить аналіз, оперував поняттям суспільства в ширшій інтерпретації, тобто людства, розглядаючи особистість як складову людського поступу. Але бракувало носія Гарантованого розвитку цього ідеалу, про що свідчить повернення до Природи. Ідеалістична філософія XIX сторіччя компенсувала цю відсутність, пропонуючи ідею національної держави, тим самим звужуючи коло прихильників концепції соціальної мети до членів одного політичного об'єднання та відновлюючи ідею підкорення індивіда суспільній інституції.

ІДЕЯ ШКОЛИ ТА ЇЇ РОЗВИТОК В УКРАЇНІ

Памфіл Юркевич

ВИХОВАННЯ⁸²

Другого лотога. Загальним переконанням нашого часу є думка, ніби справжнє виховання має бути самовихованням, самоосвітою, вільним внутрішнім розвитком та саморозвитком. Ця велика ідея мріла вже перед Сократом, який своє мистецтво виховання назвав мистецтвом баби-сповитухи і під час своїх занять віддавав значну перевагу самовитворенню істини з душі учнів. Бекон також був захоплений цією ідеєю, щоправда, в дещо об'єктивнішому вияві, адже він замість використання готових систем утвердив винахід як мету науки, тобто як вільний, самостійний рух у сфері знань. Оскільки метод викладання Песталоцці вважається епохальним, то для мене у певному відношенні важливим є те, що Песталоцці навіть принцип саморозвитку, тобто розвитку учня з його власних сил, застосовує на практиці як шкільний метод, відповідно перетворюючи теоретичне переконання на дію та справу. До речі, в його методах існує певна однобічність, яка виявляється в тому, що він пробуджує у своїх учнях лише потребу та внутрішню схильність до самостійного набуття світогляду та досвіду, а наглядна самоосвіта лише сприяла цьому. Але ж ніякої або принаймні замало ваги надавалося мисленню та осмисленню цих самостійно набутих поглядів. Я охоче погоджуюся з тим, що придушування та притлумлення живого потягу до власного світосприйняття, навіть спостережень, нехтування живою природою, будь-якою дійсністю було однією з найгрубіших помилок схоластичного методу виховання.

⁸² Юркевич Памфіл. Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник / Памфіл Юркевич. – К. : Ред. журн. «Український світ», 1999. — 756 с. — С. 694–695.

Одначе я вважаю, що уявлення, створені самостійно чи радше набуті, ніяк безпосередньо не пов'язані з мисленням, що мислення, навіть за багатих і свіжих уявлень, може залишатися недосконалим.

Третього лютого. У викладанні справа більше залежить від мислення, ніж від осмисленого, і через форму матеріалу дух мусить бути переведений у напруження та з певним зусиллям переключений від пасивности до активности. <...>

Навряд чи подобається ця істина, яку певною мірою висловив Сократ, що мислення та уявлення протистоять одне одному; а в Гегеля — мислення знімає уявлення, в шкільній системі Песталоцці — здійснює.

Доказ

Все або багато чого може бути нав'язане людині ззовні; лише хід доведення, якщо він чогось вартий, неможливо нав'язати ззовні, він має бути внутрішньою дією. Погляньмо лише, скільки всього понадоводило людство! Навіть найгостріші суперечності все ж отримали свої доведення! А якби вони були сприйняті пасивно, а не вироблені самостійно, то не можливим було б жодне переконання; істина входила б у мій дух лише ззовні, я не брав би участі в її виробленні, брав би все лише ззовні, випадково — як думку, так і доказ, тобто повне переконання. — Це, мабуть, має бути зазначене. — Це може пролити світло на ідею мислення.

4 лютого. Як узгодити індивідуальний розвиток із загальнолюдським, особливо із загальним характером нашого мислення? Людина мусить бути особою; певною особистістю, що не розчиняється в загальному, і при цьому вона повинна залишатися людиною — це означає виявляти у собі, у своїй індивідуальності загальнолюдську природу.

Іван Франко
УЧИТЕЛЬ⁸³

Комедія в трьох діях

ОСОБИ

Омельян Ткач, учитель, літ 35, високий, худий, покашлює,
з чорною бородою і окулярами.

Юлія, його сестра, панночка, літ 20.

Іван Хоростіль, учитель, здоровий, сильний парубок, літ 28.

Микита Сойка, вїт, бойко, літ 50, з короткими стриже-
ними вусами, довгим волоссям, що спадає на плечі, в гуні
повище колін з шкіряною торбою через плечі і невідступною
люлькою в зубах, котру курить і все спльовує.

Вольф Зільберглянц, високий, статний жид, літ 40,
арендар, підприємець і лихвар.

Ілько Товкач, Семко Загонистий, бойки, господарі.

Марина Пасічна, вдова, господиня.

Возний.

Жандарм.

Мужики, жінки, парубки, діти.

Діється в глухім гірськiм селі в наших часах.
Між другою і третьою дією минають три роки.

⁸³ Франко І.Я. Учитель / І.Я. Франко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта ХХІ століття). – С. 315–323.

ДІЯ ПЕРША

Подвір'я перед школою. В глибині сцени школа під гонтами, з ганком. Насеред сцени стовп з дзвінком угорі. Направо огородець, засаджений яриною. Бокові куліси показують вид на гори, зарослі лісами, і на кавалок села над берегом річки.

ЯВА ПЕРША

Юлія, голова легко окрита хусточкою, і в домовім чистенькім убранню порасться в городці, коплючи картоплю, а опісля рвучи фасолю.

Омельян стоїть під стовпом і довго дзвонить у дзвінок.

Омельян (*перестає дзвонити і кашляє*). У, та й утомився! Добре то кажуть: худа парафія, де ксьондз пробощ дзвонить. Таке й моє.

Юлія (*з городця*). Але як ти, Мілечку, міг так спуститися на сього вїгта? Я тобі зараз казала, що він тільки на словах такий щедрий. Бачиш, навіть нікого не прислав, щоби школу замести та дров нарубати.

Омельян. Ну, та що ж я мав зробити? Адже ж за ковнір його не візьму та не присилую, щоби прислав.

Юлія. Але ж бо тобі належитьсь прислуга.

Омельян. Та що з того? Належитьсь, то певно, та їм, бачиш, не пильно діється.

Юлія. Але ж то так не можна плазом пускати. Ти до староства удайся. Адже ж вони нас так узимі голодом заморять і заморозять.

Омельян. Та ти, Юлечко, не горячися. Якось-то буде.

Юлія. Я тебе, Мільку, не розумію. І де в тебе той спокій, ота холодність береться! Осьмий раз отеє тебе перенесли, як клубком, з місця на місце кидають, а ти все нічого. Все своє «якось-то буде» та й «якось-то буде»!

Омельян. Що ж робити, сестричко. Вже коли чоловік на таке пішов, то треба терпіти. А якби я почав собі все до серця брати, то давно б одурів.

Юлія. А я не можу! Як бачу кривду та неправду, то, здається, зі шкіри б вискочила. Все нутро в мені перевертається.

Омельян (*сміється*). Ну, то треба тобі відси чимскорше втікати, небого! Вже я бачу, що тут нам такий горіх на зуби дали, що треба добрих вилиць, щоб його розкусити. Ади, кільки дзвоню та й дзвоню, і щоби тобі одна дитина до школи прийшла. Треба ще раз стрібувати. (*Дзвонить*).

Ю л і я. Та покинь! І що тобі за неволя? Не йдуть діти, то як собі хочуть. Маєш виказ і всіх подай на кару – от тобі й усе.

О м е л я н. Ні, Юлечко, се не буде добре, подавай на кару! Хіба се вчительське діло? Хіба я на те вчився і на те сюди прийшов? Я прийшов сюди вчити, просвічати людей, а не за здекуційника бути.

Ю л і я. Омельку, Омельку! Невже ти й досі, по осьмих переносинах, не вилічився зі свого ідеалізму? Просвічати людей! Се дуже добре, але як вони самі того не хочуть? І вїт тобі виразно казав зараз по нашім приїзді, що: «Ви нас, пане, до школи не гніть».

О м е л я н. Е, п'яний був! Плів щось таке, що й купи не держалося.

Ю л і я. А проте його правда. Адже ж сам бачиш, за ті три дні, що ми тутка, крім вїтга, ані одна жива душа до нас не заглянула. Якби не отсей городець і не те, що твій попередник у нім насадив та нам лишив, то нам би прийшлося з голоду гинути.

О м е л я н. Е, та, чень, то якомсь зміниться. Все так зле не буде. Адже мій попередник п'ятнадцять літ ось тут прожив, поки не вмер. І маєток по собі лишив.

Ю л і я. Не бійся, та, певно, нічого по собі не лишиш! *(Бере кошик з картоплею і фасолею в одну, а мотику в другу руку і через перелаз виходить із городця).*

Ті самі і В і й т, у гуні повище колін, з борсуковою торбою через плечі,
з люлькою в зубах, котру раз у раз пихкає. Говорить ліниво, звільна,
мов неохітно, з довгими паузами.

В і й т. Слава Сусу Христу!

О м е л я н. Слава навікі!

В і й т підходить ближче, оглядає будинок шкільний,
стукає чоботом о сходи ганку і сідає на них.

Ю л і я. Пане начальнику! Ви нам обіцяли когось до прислуги, а отее вже третій день і нікого нема. Бійтеся бога, як се може бути? Таже треба і дров урубати, і замести, і порядок у школі зробити.

В і й т *(шкробається в голову)*. Та – казав. Ось Ількові Товкачеві казав.

Ю л і я. Ну, і що ж? Чому не прийшов?

В і й т. Видкося, не хоче.

Ю л і я. Ба, але ж ми без прислуги не можемо бути. Се нам належиться.

В і й т. Та належиться.

Ю л і я. Ну, то як же буде?

В і й т. Або я знаю.

Ю л і я. Ну, та хтось мусить знати. Як ви накажете, то так мусить бути.

В і й т. Та я його не всилую.

Ю л і я. То, може, хто інший схоче.

В і й т. А може, й схоче. Зачекаємо, аж зголоситься.

Ю л і я (*нетерпливо*). Е, вам чекання, але ми тим часом можемо з голоду і з холоду згинути.

В і й т. Е, чень, так зараз не згините.

Ю л і я (*з плачем*). Господи! Та се якась колода, не чоловік. Аж тут нам певно прийдеться пропасти! (*Хапає кошик і мотику і втікає до школи*).

ЯВА ТРЕТЯ

(*О м е л я н, В і й т*)

В і й т (*довго, рівнодушно глядить на Омеляна, що все ще з виразом утоми стоїть під стовпом, держачи шнур від дзвінка в руках*). То ваша жона?

О м е л я н. Ні, сестра.

В і й т. Горячка! (*По хвилі*). А ви з жидів?

О м е л я н. Я? Та з яких жидів? Я такий русин, як і ви, хлопський син.

В і й т. А ви бороду носите, як жид.

О м е л я н. Ну, що ви! Хіба тільки жиди бороди носять?

В і й т. В нашім селі тільки жиди. Як зголите бороду, тогди вам повірю, що ви русин.

О м е л я н. А то що знов? Що вам до моєї бороди? Ви би подивилися по селі! Дзвоню вже півгодини, і ані одна дитина до школи не йде. Адже ж нині я маю розпочати школу.

В і й т. Ви, паночку, не мучтеся. Хоч до вечора дзвоніть, а дитина вам жадна не прийде.

О м е л я н. А то чому?

В і й т. Бо так, що не прийде. Ми до жида своїх дітей на науку посилати не будемо.

О м е л я н. Пане начальнику! Та що вам за жид до голови приплив? Ну, та коли вже так, то най буде по-вашому. Зголю тоту нещасну бороду.

В і й т. І добре зробіте. Товкач казав: «Я, богу дякувати, господар. До жида usługувати не піду». Зголите бороду, то він прийде.

О м е л я н. Ну, а діти?

В і й т. Нащо вам дітей?

О м е л я н. Та до науки.

В і й т. А нащо їм наука?

О м е л я н. Нащо наука? То я ще маю вам се вияснити? А нащо школу в селі маєте?

В і й т. Староство казало. Ми аж бунтувалися – ба, не ми, а наші тати. Аж васько до нас приходило. Через тоту прокляту школу село набіду зійшло. Обдерли!

О м е л я н. Але ж не школа вас обдерла. Школа для вашого добра заведена. Щоб ви межи людьми люди були.

В і й т. А хіба й без неї ми пси?

О м е л я н. Пси не пси, а темні. Хто не хоче, то вас ошукає, отуманить, одурить.

В і й т. Овва! Ось ви такі вчені та просвічені, а гинете з голоду в селі і мусите чекати нашої ласки, темних бойків! Ну, трібуйте і одурить нас! Га?

О м е л я н. Пане вйіте, я не розумію, до чого має вести наша розмова. Ви знаєте, що я не з власної охоти сюди прийшов, а надала мене рада шкільна. Ви знаєте, що мій обов'язок учити, а ваш обов'язок зробити так, щоби діти ходили до школи.

В і й т. Е, пане навчителю! Тоті всі обов'язки – то там у вас у письмах та в паперах. А ми люди прості. Хочете з нами жити, то жийте так, як бог приказав, як небіжчик навчитель жив.

О м е л я н. Ну, а як же він жив?

В і й т. Та як жив? Робив собі в полі та в городі, воли та свині годував, писарством займався, а дітей наших до книжки не конопадив!

О м е л я н. Не конопадив!

В і й т. А ні. Котрі схотіли, то часом у неділю сходилися до школи. То він їм образки якісь показував, співанок їх учив співати.

О м е л я н. Та й тільки всеї науки було?

В і й т. Та тільки.

О м е л я н. Ну, а пан інспектор хіба ніколи до вас не заїздив?

В і й т. Та за тих 15 літ був, може, зо п'ять раз. Ой-ой, біди кільки було! Треба було аж із сусіднього села школярів позичати.

О м е л я н. Що, що, що ви мовите? Школярів позичати?

В і й т. Таже не як, а так! Позичали ми по 10 хлопців, домішали троха своїх, таких, що хоць літери розпізнати вміли, та й так якось від пана шпектора обганялися.

О м е л я н. Господи! До нинішнього дня я був би не повірив, щоби таке в нашім краю могло діятися. Ну, і що ж, ви гадаєте, що й далі так має бути?

В і й т. Гадаю, що так.

О м е л я н. Що я буду собі господарювати, за вчительство гроші брати, а на показ для інспектора хлопців із другого села позичати?

В і й т. А чому ж би-сте не мали так робити? Що вам за неволя наші діти мучити і від господарської роботи відривати?

О м е л я н. Але ж, вийте, я мушу! Чи ви не розумієте, що значить обов'язок? Я задармо хліба їсти не хочу. А хочете мати такого вчителя, щоби по-вашому робив, то зараз подавайте до ради шкільної, щоб вам іншого дали.

В і й т. Е, стрібуємо ще з вами.

О м е л я н. І не зачинайте! Кажу вам крайнє слово: як мені нині – ну, завтра – діти до школи не прийдуть, то всіх на кару подаю.

В і й т. Та куди подасте?

О м е л я н. До староства.

В і й т. А як?

О м е л я н. Як то як? На письмі.

В і й т. А ваше письмо має ноги або крила, щоби до староства дійшло?

О м е л я н. Що се ви? Як то?

В і й т. А так. Відси до староства п'ять миль возовою дорогою, а три милі верхами. А як я знаю, що ви хочете нам шкодити, то жадного вашого письма до пошти не передам.

О м е л я н. Як то? Ви би сміли урядові письма...

В і й т. А чи я знаю, котре урядове, а котре ні? Жодного з села не пуцу. Хіба би-сте хотіли самі пішки нести, бо фіри не дістанете. А пішки йти відси і назад, то треба трьох річей: добрих ніг, добрих грудей і три дні часу. А як підете, то ми вас заскаржимо, що ви школи не пильнуєте, а до міста без потреби волочитеся.

О м е л я н, котрий під час розмови з війтом
увесь час неспокійно кидався з місця на місце,
нараз підбігає до стовпа і починає щосили дзвонити.

А вам що, пане навчителю? Чого дзвоните?

О м е л я н (*задиханий*). Пане вийте!.. Або йдіть відси... або заріжте мене зараз! Не можу слухати... Господи! Що се зо мною? За які гріхи ти мене вкинув у сесю западню? Як пророка Данила в львину яму! Та я одурію тут! Я зовсім... зовсі страчуся!..

В і й т (*встає, підходить до Омеляна і плече його рукою по плечах*). Слухайте, пане навчителю! Ви так дуже не мечіться! А теє...

знаєте що? Ліпше з нами по добру! Задретесь зо мною, з другим, з третім – і нічого не виграєте, бігме, нічого. А так... послухайте моєї ради! Бороду оту жидівську зголіть! Не подоба вам з нею. Дітей нам не невольте! Нас карами ніякими не лоточте, то найліпше буде.

О м е л я н (*розлючений*). А я вам покажу, що по-мойому буде! Не смієте мене неволити! Я не ваш слуга! Я мушу робити те, пощо мене тут прислали. З голоду згину, а на своїм поставлю!

В і й т (*виймає лопьку, плює*). Та, трібуйте! (*Звільна відходить*).

ЯВА ДЕСЯТА

(*Ті самі і Юлія*)

Х о р о с т і л ь. Добрий день вам, пані! Здорові були!

Ю л і я. А, пан Хоростіль! (*Подає руку*). От рідкий гість!

Х о р о с т і л ь. Коби тільки в пору!

Ю л і я. А то чому? Сама пора. Бачите, у нас сьогодні екзамен. А ви знов зі своїм природництвом? Певно, знов якусь вужаку впущі маєте?

Х о р о с т і л ь. А най бог боронить! Пару ростинок, кільканадцять родів хрущів...

Ю л і я. Ну, я надіюсь, що сим разом ви будете у нас пару день. Та про се нема що й говорити. Ми вас не пустимо.

Х о р о с т і л ь. Що ж, коли так, то буду вашим невольником. А хрущі збирати пустите?

Ю л і я. І самі з Омельком з вами разом підемо. У нас є дуже гарні. Там за закрутом смереки рубають, то я колись на стятих смереках дуже гарні хрущі бачила. Такі великі, з довгими рогами.

Х о р о с т і л ь. От цікаво. Зараз першу екскурсію туди зробимо.

О м е л я н. А знаєш, братику, яка нам неприємна пригода лучи-лася? Обіцявся був до нас на екзамен пан інспектор, і, власне, перед хвилиєю дістаємо від нього білет, що не може прибути.

Х о р о с т і л ь. А, так! Там у Турці нині якийсь бенкет – на честь старости, чи що. То вже й йому не випадало виїздити. Але знаєш, я вчора бачився з ним у Турці. Балакали. І про тебе розмова була.

О м е л я н. Про мене? А то яка?

Х о р о с т і л ь. Я аж уха свої забув. Пан інспектор так тебе хвалив! «То, – каже, – найліпша у нас учительська сила в цілім окрузі».

Ю л і я. Ну, то, певно, знов якийсь клопіт буде.

Х о р о с т і л ь. Що? А то для чого?

Юлія. Чую вже, що та похвала для Омелька не добром пахне.

Омельян. А леж, Юлечко! Як же можна так говорити? Повинні-смо тішитися.

Юлія. Ну то тішся, коли маєш охоту.

Хоростіль. Я там не великий знавець тайників людської душі, але не можу сказати, щоб розмові пана інспектора було щось нещирого. Ще якби я був учителем, його підвладним – ну. А то відразу представився йому як укінчений юрист і доктор прав, то пан інспектор відразу став сердечний...

Юлія. Е, коли ви така велика риба, то дозвольте й нам зложити вам гратуляції.

Юлія і Омелян стискають його руку.

Хоростіль. Ну, що там! Ми старі знайомі, то можемо обійтися без тих церемоній. Ну, Омельку. Твої школярі чекають, починайте екзамен!

Омельян. Ай справді, маєш рацію (*Стає перед лавками*). Ну, діти. Нині в нас празничний день. Мої перші школярі виходять зі школи, от тут, при їх татах і мамах, можу сказати, що не жаль мені тої роботи, того часу, що-сьом разом провели в школі. Правда, скупенька моя наука. Самі початки. З того ще чоловік мудрим не буде. Але я старався подати вам спосіб, як собі далі радити, як далі вчитися. І вчитися, діти мої любі, треба і далі, раз у раз, весь вік. А тепер, щоби з богом почати, заспівайте пісню, що вивчилися для екзамену!

Діти (*встають, за ними й старші – хор*):

Боже великий, єдиний,
Ласку свою нам пошли,
Щоб ми добра і науки
Все набиратись могли.
Дай нам все добре любити,
З злом не брататися нам,
Розум дай ясний і волю,
Силу робочим рукам.
Боже великий, єдиний,
Молимо щиро тебе,
Дай, щоб росло і міцніло
Сім'я науки слабе!

Діти сідають.

Товкач. Ото, куме, пісня! Аж мені сльози в очах стали.

Загони стий. Ї в церкві би можна заспівати.

Омельян (*до першого хлопця*). Ну, Андрію, зачнемо від рахунків. Скажи мені, як тобі тато дасть 25 горіхів, а мама до того додасть ще п'ять, то кілька будеш мати разом?

1-й хлопець. Півкопи.

Омельян. То значить кілька?

1-й хлопець. Та тридцять.

Омельян. А як тебе брат попросить, щоби-сь йому дав 12, то кілька тобі лишиться?

1-й хлопець. 18.

Омельян. А як до тебе прийдуть ще Михайло, і Сень, і Олекса і скажуть: поділи нас тим горіхами всіх по рівній часті?

1-й хлопець. Ба, а то як? Щоби мені нічого не лишилося?

Омельян. Ну, ні. І собі лиши.

1-й хлопець (*подумавши*). То я їм дам по 7, а собі лишу 9.

ДІЯ ДРУГА

Усі (*сміються*). Чи бач, як мудро поділив! Не треба і Саламона.

Омельян. Ну, а якби вони хотіли по 8?

1-й хлопець. Е, то моя кривда буде, бо мені лиш 6 лишиться.

Омельян. Добре. Ну, а тепер прочитай нам дещо. (*Розгортає буквар, стор. 74*). Отеє!

1-й хлопець. «Що є на землі, в землі і під землею? Жиємо на землі. На землі видимо села і міста, потоки, ріки і стави, поля і ліси, рівнини, долини і гори. Всюди на землі живуть люди, звірята і рослини. В землі є вода, сіль, нафта, залізо, глина, пісок і каміння».

Омельян. Ну, досить. Сідай! (*До другого хлопця*). А тепер ти, Олексо, скажи мені, що таке читав Андрій?

2-й хлопець. Та про землю, що є на ній і в ній.

Омельян. Візьми книжку. Розповідай мені докладно про те, що там написано.

2-й хлопець. «Жиємо на землі». Не все, що живе, жие на землі. Риби живуть у воді, птахи в повітрі. «На землі видимо села і міста». Я ще міста ніякого не видів, але селів видів кілька: Довге, Красне, Висіцьке.

Омельян. А що ж таке село?

2-й хлопець. То так багато хат, столодів, стаєнь, оборогів, при хатах садки, річка, посеред них іде дорога, буває й церков, школа, коршма – і то називається село.

О м е л я н. Ну, а що ж то є місто?

2 - й х л о п е ц ь. Та й там є хати, але, кажуть, такі великі, муровані, гонтами побивані. Мої татуньо робили в лісі гонти і возили до міста продавати.

О м е л я н. А ти видів, як вони робили?

2 - й х л о п е ц ь. А чому ж би ні? Я й помагав їм клинці бити та пилою колодки різати.

О м е л я н. Ну, а що ж там далі у книжці?

2 - й х л о п е ц ь. «...Потоки, ріки і стави». Потоків у нас у горах багато. То така маленька вода, біжить по камінню і з яру збігає до ріки. А ріку маємо одну, Стрий. А ставу я ще не видів. У нас у горах нема ставів.

О м е л я н. Чи тільки тота одна ріка є на землі?

2 - й х л о п е ц ь. Е, та де там! Багато є!

О м е л я н. Ну, а ти про які чував?

2 - й х л о п е ц ь. Та тут недалеко за горою Сян іде, а там коло Лімни Дністер. Він геть там на долах збігається зо Стриєм. А є ще, кажуть, велика ріка Дунай.

О м е л я н. Ну а що ж то таке стави?

2 - й х л о п е ц ь. Тато так роблять: як є потічок або річка не дуже велика, а пливе широкою долиною і невисокі має береги, то возьмуть і півперек долини поставлять таку гать із дерева, глини, каміння, і зіпруть тоту воду, і вона залле дно долини. І так стоїть, тільки верхом витікає.

О м е л я н. А нащо ж то таке роблять?

2 - й х л о п е ц ь. Ну, та вода млин жене, а в ставі рибу держать.

О м е л я н. Добре. Можеш сідати. (*Хлопець сідає*). А тепер...

ЯВА ОДИНАДЦЯТА

(*Ті самі і Возний*)

В о з н и й (*входить*). Слава богу!

В с і. Слава навіки!

В о з н и й. Чи тут пан професор Омелян Ткач?

О м е л я н. Тут. Що там таке?

В о з н и й. Прошу, тут до пана професора письмо є, розпорядження з ради шкільної! Ось тут прошу поквитувати.

О м е л я н підписується у книзі.

Так. Дякую. Не хочу переривати пану професорові заняття. Дай боже здоровля! (*Виходить кланяючись*).

ЯВА ДВНАДЦЯТА

(Ті самі без Возного)

Юлія і Хоростіль збігають з ганку і наближуються до Омеляна.
Той покvapнно отвирає письмо, читає, хитається на ногах
і сідає на лавці.

Юлія. Омельку! А тобі що? Що се таке?
Хоростіль. Господи! Він поблід як стіна! *(Бере за руку)*. Рука
зимна! Омеляне! Що се?

Омелян, важко дихаючи, добуває хустку і тулить її до уст, а другою рукою
хапається за груди – по хвилі кашляє і опускає руку з хусткою.
Юлія заглянула на хустку і скрикнула.

Юлія. Ой господи! Кров! Омельку! Ти слабий! Що тобі?
Омелян *(глухим голосом)*. Нічого, нічого! Вже краще! Вже
пройшло! *(Встає і знов сідає)*.

Хоростіль. Ви б, панно Юліє, принесли йому води *(шенче)*
і оцту трошка долийте!

Юлія відходить.

Омелян. Нічого, нічого! Се так було, хвиля так. Ну, діти,
будемо далі...

Хоростіль. О ні, брате! Сього не можна. У тебе кров з горла
показалася, тепер тобі треба супокою, відпочинку. Я не позволю,
щоб ти себе без часу губив.

Омелян. Але ж мені нічогосінько не є...

Війт. Ні, пане навчителю! Коли вам таке трапилося, – най
то господь усе лихе відвертає на гори та на дебри! – то ми вже вам
дякуємо. Та й так ми бачили, як наші діти красно відповідали. Буде
нам на тепер.

Омелян. Але ж ні, ні! Будемо кінчити! *(Встає – знов хитається і сідає)*.

Юлія *(входить)*. На, братчику! Вищий води, освіжишся троха!

Омелян п'є.

Господи! І що се таке? Пане Іване, а погляньте-но, що се він за письмо
дістав!

Омелян *(держить письмо в руці)*. Ні, брате, чекай! *(Піднімається з лавки, опертий на Хоростіля і Юлію)*. Пане начальнику,

панове громада, і ви, діти! Слухайте, яка мене ласка спіткала нині, під час вашого першого екзамену!

В с і. Та що таке? Що?

О м е л я н. Ласка! Велика і незаслужена! Ось на, читай!

Х о р о с т і л ь (*читає голосно*). «З огляду на ваші заслуги коло розвою школи народної, на ваш талант педагогічний і на ваше уміння кермувати школою, поручається вам засновання і дальше ведення школи в Волосатім, з підвищеною пенсією і всякими добродійствами».

Ю л і я. Ах, значить, аванс!

О м е л я н. І дев'яте перенесення.

Х о р о с т і л ь. Та й ще до Волосатого. Ти знаєш, що се таке Волосате?

О м е л я н. Чував про нього, чував. Як кажуть по-латині, ultima Thule.

Ю л і я. Що таке, що?

Х о р о с т і л ь. Крайнє село під самою угорською границею, в недоступних горах, без тракту, без комунікації. Що відносини там, коли можна, ще дикіші від тих, які ви тут застали, про се нема що й говорити. Більше як десять літ уже власти заходилися, щоб там заснувати школу, – годі та й годі. Врешті вислано військову екзекуцію, і якоесь з тяжкою бідою школу збудовано. Та що з того? Вже п'ять літ, як у ній шинок міститься, бо ніякий учитель не хотів там подаватися.

Ю л і я. І се тебе, слабого, туди переносять! І ще й пишуть, мов на сміх, що се роблять, признаючи твої заслуги! Господи, що ж се значиться? Що про те думати? Адже ж ти не витримаєш самої дороги у ту пустиню! Ні, я на се не позволю. Я зараз до ради шкільної пишу. Адже се убійство, не аванс!

Т о в к а ч. Ми вас не пустимо! Ми всі підемо до пана шпектора за вами просити.

В і й т. Так, так! Ми від громади за вами просьбу подамо!

О м е л я н. Братчики мої! Робіть, що знаєте, але я не думаю, щоб мені се щось допомгло. Добре чую, що лиха доля висить наді мною!

Софія Русова

ІДЕЙНІ ПІДВАЛИНИ ШКОЛИ⁸⁴

Скрізь по всьому світу різні народи перейнялися бажанням утворити свою найкращу, найрозумніше поставлену школу. Видатні педагоги виголошують нові гасла, будують нові системи виховання, нові методи навчання. Кожен ставить в голову своєї праці ту або другу мету, ідею, і в кожній нації, в кожному краю ця загальна педагогічна робота пройнята тим або другим національним кольором, що відріжняє «нову школу» в Германії від «нової школи» Англії й Франції. Не може добра, раціонально збудована, школа йти врозтіч з життям того краю, де вона існує, не відповідати на пекучі вимоги люду. Тим то вона стає неминуче національною, які-б загальні підвалини їй не ставилися б. Невеличкий огляд творчості головних сучасних реформаторів-педагогів краще пояснить цю думку.

Так, німці мають Кершенштерна, для якого кожна школа – це маленька держава, що в ній мусить в кожному учні виховуватися почуття громадських обов'язків й відповідальності, де навчання мусить бути практичне; де замість слова мусить панувати факт, звичка. Й хлопці, й дівчата мусять звикнути в кожному потрібному випадкові оддавати усі свої сили, думки й почуття задля загального добра. Кершенштерн завдання виховання німецького люду висловлює формулою: «Народне виховання – це організація народу й систематичне керування ним задля загальної радості і творчості». А як ніщо так людей не єднає, як спільна праця – то й школа мусить стати майстернею труду, де діти набіраються добрих звичок. Праця – мусить панувати в школі. Люде більш за все працюють технічно понад матеріалом, який вони здобувають в природі, тим-то й для дітей головнішою наукою мусить стати природознавство. Кожна дитина мусить знати якесь ремесло й для цього треба розвинути її ручну техніку. А для того, щоб став школяр громадянином – треба поставити його в школі до усіх в найкращі відносини й завести кооперативний лад. Так Кершенштерн виробляє цілком німецьку практично-трудова школу, де самодіяльність дітей не перешкоджає розвитку почуття своєї обов'язкової громадської

⁸⁴ Русова С. Ідейні підвалини школи / С. Русова // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. – С. 150–153.

праці. Другий видатний німець педагог Отто надає ще більшої ваги самодіяльності; він хоче, щоб школа існувала, як родина (тут виявляється німецька повага до родинного життя), й щоб як в родині придивляються до всіх дрібніших особистих рисочок дитини, так і школа мусить ставити в голову справи не учителя, а дітей: діти самі укладають порядок лекцій, час лекцій і т. и. Серед дітей йде жваве взаємне навчання – цеб-то певну годину призначають на те, що діти одно «одного питають, що не зрозуміло в тих, або в других лекціях; товариші самі дають пояснення й учитель тільки тоді додає своє слово, коли самі діти його запросять. Таки вправи підіймають значно самостійну думку учнів й були ухвалені на V Германському загальному з'їзді по народній освіті. При школі Отто складена жвава дитяча громада – на зібраннях громади діти обмірковують різні питання – про екскурсії, спектаклі, розбірають свої сварки, непорозуміння. Керувати такою дитячою громадою звісно дуже важко й треба видатного таланту Отто, щоб вона не перевернулася в щось штучне, але думка його має під собою ґрунт і може бути дуже гарно використувана задля виховання. В навчанні Отто додержує двох засобів – праця й спостереження – самостійний дитячий дослід.

Трохи инший напрямок виявляється в новій школі англичанина Сесіля Редді – який ставить ґрунтом виховання почуття лояльності, свідому пошану до закону, автономію кожної шкільної громади. Учні поділені на старших й молодших; менші підлягають старшим, серед яких є навіть отаман – найдужчий, найрозумніший практично. Релігійний настрій визнається необхідним. Скрізь виробляють в учнях дужий моторний дух, моральну енергію, незалежність і самостійність, здорове тіло й міцний дух. Яко ідеал ставиться дужа, діяльна людина, що на других добре впливає, що волю свою обмежує тільки законом, що живе й працює в ясній рівновазі. Школа Редді йде в такт з усім англійським життям – вона не ламає старого ладу, а потроху надає йому новий напрямок, кращий зміст. Школа живе таким саме життям, яким живе весь англійський народ. Дітей дисциплінують не авторітетом учителя, а постановами закону. Таку школу можна справді вважати за національну в Англії.

Друга печать лежить на французьких школах: бюрократизм й консерватизм ще панують понад думками педагогів, вони не визнають нагороди задля учнів, а з другого боку ставлять натхнення й рух – замість нерухомості. Школа Рош – виховує громадянина, який має партійну цінність, його набивають історією, філологією,

прищеплюють йому ідею центрального шовінізму. Натхнення, героїзм, словесне навчання, розум – особливий, гострий, жвавий, чисто французький. Лабораторні методи, майстерні праці не підходять до темпераменту нації й не захоплюють педагогів. Правда, Себастьян Фор задля бідних занедбаних дітей утворив так званий «Вулик» – “La Ruche”, де він таки хоче поєднати гармонію радощів з працею й виховати нових людей, працьовитих й солідарних. За для цього він переніс школу поза межі міста на ферму, де діти мусять працювати на ґрунті братського кооперативу, але чи справді сповниться мета Фора поки що не можна сказати.

Ще нову педагогічну думку подає видатний бельгійський педагог Декролі. В Брюселі він заснував школу на ґрунті розвою особи – індивідуальности, міцної роботи розуму. Школа поза містом обнесена високими мурами. Там діти працюють в саду, на городі, кожен має свій клаптик, окрім того, працює в громадських садках й городі. Розбуджується в дітях цікавість до природи, самостійний дослід через спостереження, аналіз. Фантазію Декролі визнає шкодливою, бо вона одвертає від досліду дійсности, від спостереження реального світу. В 15–16 літ фантазія має вартість, бо може допомогати роботі розуму, який назбирав вже досить матеріалу. Мета школи – привчити до життя, розуміти його, найти в ньому своє місце. Для цього ж слід розвивати самодіяльність дитини, звичку до праці й до праці громадської. Декролі хоче так поставити й працю, й навчання, щоб вони захоплювали дитину й давали їй радість. Тим-то не можна подавляти рухливість дитини, не треба навчати одним словом, а більше фактами, дослідом, вишукуванням; навчання в школі Декролі не йде тільки в класі, а ведеться й в пекарні, й в садку, й в майстерні, на полі, на фабриках, на екскурсіях. Уся наукова праця систематизована по таких саме щаблях – якими йде загальний культурний поступ людскости. Крім того, ведуться так звані випадкові лекції – зміст яких дає саме життя. Діти навчаються обертатися з ріжними струментами й машинами, їх мова виробляється на самостійних викладах – *conférences des enfants*.

Наприкінці огляду педагогічних новинок звернемо увагу на так звані сільські гімназії, які й в Англії, й в Германії викликають до себе все більше спочуття. Тут єднаються й моральне виховання серед впливу природи й сільськогосподарських работ, й фізичне здоровля, й дуже гарно широко вироблений курс навчання новим методом – т. зван. концентрації, яка з поодиноких наук складає цікаві яскраві центри, напр. життя людей, життя

природи – де й реальне, й етичне, й філологічне виховання йдуть укупі, не розірвані. Наука дається не викладами того або другого вчителя, а спільною розмовою дітей і вчителя, аналітичним методом. Виховання йде без кари й без нагороди. Праця – сільсько-господарська на полі, на сіножаті, по садах й фермах одбувається радісно й виробляє сталу вдачу й звичку до важкої обов'язкової праці. Здоров'я учнів в найкращому становищі, і взагалі ці сільські гімназії роблять дуже гарне вражіння, і учні веселі, моторні, здорові, в найкращих відносинах з учителями. Ці школи мають перед собою велику будучість.

Щодо російських реформаторів, – Нечаєва, Фортунатова, Кайданова й др., вони ще мало дали самостійного й тільки починають прикладати принципи європейських педагогів до своїх нових шкіл.

На яким же ґрунті заснується наша майбутня українська школа, якими принципами має вона керуватися? Мусить вона, як сказав Т. Шевченко: «І чужому навчайтесь, І свого не цурайтесь!»; мусить вона вбірати в себе усі поступові погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову форму на національній ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду. Єднаючи своє й чуже, може вона дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим поступовим педагогічним принципам, але разом з цим не розірве живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя.

Наша школа має бути громадською, як були колись наші братські школи. Вона цілком мусить бути демократична, цеб-то «безсословна» й дешева. Хлопці в ній вчать разом з дівчатами. Вона краще розвинеться не в місті, а по селах та хуторах, де вона має готувати культурних господарів, бо сільське господарство – то наша споконвічна справа. Але при сучасному поділу селянської землі на дрібні клаптики треба високо підняти науку господарську, щоб з якоїсь ризи землі вибрати усе можливе. Тим-то пророзознавство мусить панувати в майбутній школі на Україні. Разом з господарством в школі учні повинні знайомитися хоч взагалі з технікою тієї фабричної продукції, що більш за все існує на Україні – цукор, пиво, спирт, залізо й т. и., а це теж дуже тісно зв'язане з природознавством. Поруч з цим мусить йти історично-філологічне навчання й естетичний розвиток. Причому, окрім своєї рідної історії, слід докладніше зупинятися на тих країнах, що більш внесли нового й цінного до загальнолюдської скарбниці добра, краси, культури

і науки. Методом найкращим мусить бути самодіяльний дослід – не тільки в природознавстві, але й в гуманних науках, самостійна праця скрізь, розгляд історичних подій, географічних умов спільно з дітьми, широке користування екскурсіями як з реальними, так і з гуманно-громадськими завданнями. До кожної науки діти додають свої вироби малюнком, ліпінням, графічними діаграмами, картами або що. Через це малярство й ліпіння мусять йти слідом за усіма лекціями. Так само, як в природознавстві, усе ведеться дослідом, на зразкових грядках в саду, на полі. Виховання мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, з незалежним, високо розвинутим розумом, братерським почуттям до усіх людей, людину здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах, не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку. Задля цього перш за все треба дбати про фізичне здоров'я дитини, розвивати звичку до роботи й до незалежної думки, будити й зміцнити усім ладом шкільного життя громадське почуття дітей, увагу до своєї й до чужої особи (самодіяльність, гуртова праця, кооперативні заходи).

Педагоги, які б вели українську школу, мусять бути зв'язані однією ідеєю й захоплені однією натхненною метою скласти першу, найкращу у нас школу, яка б сприяла розвиткові кращих сторін національної душі, переробляла б на добро поодинокі злі риси й утворювала б справді високо піднесену моральну атмосферу. Навчання спочатку краще од усього ведеться, коли наука не розірвана на невеличкі клаптики по руках різних учителів, а коли один веде цілу групу лекцій по методу можливої концентрації; тим-то у перших класах бажано не більш як 2–3 учителі. Кожен учитель не може забувати, що він весь час, кожную хвилину вчить і виховує дітей, й виклад його, його метод навчання мусить йти вкупі з інтелектом і етикою дитини. Звісно жадних кар, ані нагород не повинно бути. Як і усе нове, така українська школа викличе багато суперечок, незгоди й т. и. Виростаючи серед несприяючих за для усякої національної роботи обставин, вона на перші часи матиме мало допомоги в суспільстві. От через що бажано щоб вона, як і багато європейських нових шкіл, виростала не в місті, а в здоровому степовому повітрі, щоб це був інтернат, коло якого згуртувалися б справді ідейні педагоги, що присвятили цьому ділу своє життя, віддали йому найкращі скарби своєї душі. І тоді там, випробувавши найкращі сучасні методи, вони справді виробили б сталі, користні,

поступові принципи й засоби нової української школи, майбутньої школи! Але час іде, й народ, що не має своєї школи, попасає задніх! Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; живе він не по своїй живій думці, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи й не дбає по неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Україні.

Борис Грінченко
**НА БЕЗПРОСВѢТНОМЪ ПУТИ.
ОБЪ УКРАИНСКОЙ ШКОЛѢ⁸⁵**

<...> Вопросъ о необходимости учить украинцевъ на ихъ родномъ языкѣ сдѣлался такимъ, повидимому, запутаннымъ лишь вполсѣдствіи, первоначально же онъ не возбуждалъ никакихъ сомнѣній, такъ какъ для всѣхъ казалось простымъ и яснымъ, что обучать дѣтей нужно на томъ языкѣ, на какомъ они говорятъ. Для возможности такого обученія начали создаваться и учебники – еще со второй половины 50-хъ годовъ XIX в.; прежде всего это были буквари и книжки для школьнаго чтенія: Кулиша (два: 1857 и 1861), Шевченка (1861), Азбука по методъ Золотова (1861), Шейковскаго (1860, 1861), Гатцука (1861), Ященка (1862), затѣмъ арифметики: Мороза (1862) и Конисскаго (1863), свящ. исторія Опатовича (1863) и пр. «Основа» помѣстила рядъ статей какъ по поводу учебниковъ, такъ и вообще по вопросу о языкѣ школьнаго преподаванія (между прочимъ – статья Костомарова). Практически прилагались къ дѣлу эти учебники и вообще принципы обученія на родномъ языкѣ въ возникавшихъ съ 1859 г., сперва въ Кіевѣ, а затѣмъ и въ другихъ мѣстахъ, воскресныхъ и ежедневныхъ школахъ, основывавшихся студентами-украинцами и другими лицами, а также и во временной педагогической школѣ въ Кіевѣ. Въ 1862–1863 гг. выдвинулся вопросъ о народномъ образовании на югѣ и сѣверо-западѣ Россіи,

⁸⁵ Грінченко Б.Д. На безпросвѣтномъ пути. Обь украинской школѣ / Б.Д. Грінченко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. – С. 81–91.

и мѣстные педагоги высказывались за введеніе народныхъ языковъ, въ томъ числѣ и украинскаго, въ школѣ. Заявленія въ этомъ смыслѣ, мы видимъ въ запискахъ педагоговъ виленскаго и кіевскаго учебныхъ округовъ. <...>

Наиболье ясно осветили этотъ вопросъ, съ точки зрѣнія педагогической, педагоги кіевскаго учебнаго округа. Почти всѣ гимназіи подали здѣсь голоса въ пользу народныхъ языковъ – бѣлорусскаго и особенно украинскаго. <...>

Не обучать народъ родному языку, значить не позволять развиваться мысли народной, всѣмъ духовнымъ силамъ народа, значить оставлять народъ въ постоянномъ младенествѣ. Если же мы начнемъ обучать народъ не его языку, а хоть самому сродному, ближайшему, то сдѣлаемъ еще хуже: мы извратимъ самостоятельное умственное развитіе народа, мы извратимъ всю духовную природу его. <...>

Вопросъ былъ поставленъ совершенно правильно – на педагогическую почву, и, казалось, долженъ былъ и разрѣшиться удовлетворительно. Къ сожалѣнію тѣ, кому сіе было нужно, сейчасъ же осложнили его введеніемъ въ дѣло постороннихъ мотивовъ, главнымъ образомъ политическихъ. Началось это собственно еще съ изданія первой украинской азбуки – «Грамамки» Кулиша (1857): польскіе помѣщики-крѣпостники сдѣлали на нее доносъ, будто она призываетъ къ гайдамацкой рѣзнѣ, и книжка была запрещена администраціей, – впрочемъ на лѣвомъ берегу Днѣпра она продавалась довольно свободно. Затѣмъ появились печатные доносы на «сепаратизмъ» украинцевъ. <...>

Съ этого времени крики со стороны охранительной прессы объ украинскомъ сепаратизмѣ и украинской хлопоманіи поднимались каждый разъ, какъ только возникалъ въ печати вопросъ объ украинскомъ языкѣ въ школѣ. <...> Различія между русскимъ и украинскимъ языками въ фонетикѣ, лексикѣ, грамматическихъ формахъ и построеніи фразы настолько велики, что для украинскаго школьника начать учиться по-русски – это значить не просто начать изученіе грамоты, а нѣчто гораздо большее, а именно: начать изучать, хотя и близкій, но чужой и для ребенка почти непонятный языкъ.

Усвоеніе чужого выговора, заучиваніе непонятныхъ словъ и выраженій и постиженіе правилъ чуждаго построенія рѣчи требуетъ отъ ребенка огромнаго напряженія мысли, умственной энергіи. Между тѣмъ, уже усвоеніе механизма чтенія и письма настолько само по себѣ трудная для ребенка вещь, что у огромнаго

большинства дѣтей одно требуетъ всѣхъ ихъ умственныхъ силъ, — понятно поэтому, насколько обучение грамотѣ задерживается изученіемъ чужого языка.

Послѣ усвоенія механизма чтенія трудности еще увеличиваются. Начинается чтеніе школьной хрестоматіи, заучиваніе правилъ правописанія, изучается Законъ Божій и молитвы, рѣшаются арифметическія задачи, — и все это надвигаетъ на ученика огромное количество чуждаго, непонятнаго словеснаго матеріала, который онъ долженъ постоянно перерабатывать и усваивать. Почти все время ученика идетъ именно на эту работу, а на усвоеніе знаній иного характера у него почти нѣтъ времени и силъ. И чѣмъ больше мы будемъ вводить въ школьную науку такого чуждаго словеснаго элемента, напр., въ видѣ заучиванія стихотвореній, расширенія программы церковно-славянскаго языка и пр., тѣмъ меньшее количество времени и силъ остается у ученика для пріобрѣтенія познаній по другимъ предметамъ. Мало того: крайне утомленная и, какъ увидимъ ниже, сбитая съ толку голова ребенка лишь въ слабой степени способна воспринимать знанія; поэтому усвоеніе ихъ не можетъ быть прочнымъ и глубокимъ, и мы постоянно видимъ, что тѣ крупіцы знаній, которыя застрянутъ иногда въ головѣ школьника, исчезаютъ изъ нея чрезвычайно быстро по выходѣ ученика изъ школы, и степень этого пониженія знаній доходитъ во многихъ случаяхъ до утраты грамотности, какъ о томъ свидѣлствуютъ многие дѣятели школы и земства.

Итакъ, первое слѣдствіе употребленія въ школѣ чужого языка для преподаванія есть то, что такая школа никогда не можетъ дать столько знаній, сколько даетъ школа съ роднымъ языкомъ, и украинскій школьникъ, не смотря на все свое желаніе учиться, никогда не въ состояннн взять отъ школы такое количество знаній, какое является совершенно посильнымъ для русскаго школьника. <...>

Вслѣдствіе указанныхъ обстоятельствъ украинскій школьникъ, если онъ достаточно долго проучился въ школѣ и не забылъ затѣмъ школьной премудрости, оказывается, въ сущности, лишеннымъ всякаго языка. У него происходитъ ужасное смѣшеніе языковъ русскаго и родного, при чемъ перваго онъ не знаетъ и извѣстныя ему слова его употребляетъ невѣрно, а второй онъ испортилъ внесеніемъ въ него чуждаго элемента. Онъ уже привыкъ во время школьной учебы относиться къ нему отрицательно, какъ къ чему то ошибочному, подлежащему устраненію или, въ лучшемъ случаѣ, исправленію. Онъ и «исправляетъ» его, какъ умѣетъ, и начинаетъ выражаться

наборомъ словъ: нѣверно понятыхъ русскихъ, произносимыхъ имъ на украинскій ладъ, и украинскихъ, которыя онъ «поправиль» по школьному выговору. <...>

Вотъ истинная причина того, что украинскій народъ такъ мало теперъ читаетъ: не смотря на болѣе чѣмъ столѣтнее воздѣйствіе русской школы, церкви, администраціи, суда, печати, не смотря на полустолѣтнее почти (съ 1863 г.) запрещеніе украинской литературы, русскій языкъ для нашего народа не сдѣлался не только роднымъ, но даже и настолько понятнымъ, чтобы онъ могъ служить хотя для нѣкотораго замѣтнаго усвоенія знаній. Все, чего можно было достигъ мѣрами школьной и внѣшкольной руссификаціи, это – порча украинскаго языка у всякаго поучившагося въ школѣ, побывавшаго в солдатахъ и пр., а чѣмъ онъ, этотъ языкъ, замѣняется, – это мы видѣли выше. <...>

Ученикъ постоянно слышитъ въ школѣ, что онъ выражается неправильно, что изъясняться его домашнимъ языкомъ нельзя, – такъ говорятъ только необразованные мужики; онъ видитъ при этомъ, что, действительно, всѣ образованные люди, съ которыми ему приходится встрѣчаться, употребляютъ школьный языкъ, – естественно, что у него мало по малу вырабатывается презрете къ своему собственному языку: онъ стыдится его употреблять и предпочитаетъ ему уродливый жаргонъ, который ему кажется такимъ же, какъ языкъ образованнаго общества или, по крайней мѣрѣ, похожимъ на него. Это неуваженіе къ своимъ языку и народности понижаетъ чувство собственнаго достоинства и уже тѣмъ самымъ понижаетъ и нравственный уровень такого выученика школы, ослабляетъ энергію и смѣлость его, такъ какъ онъ видитъ себя не въ состояніи быть тѣмъ, чѣмъ могутъ быть люди съ русскимъ языкомъ. Худшіе же изъ такихъ свое неуваженіе къ родному языку переносятъ и на всѣхъ говорящихъ имъ: они съ презрѣніемъ смотрятъ на своихъ родителей, братьевъ, односельчанъ; стараются забыть о своемъ происхожденіи и увѣрить себя и другихъ, что они совсѣмъ не то, что есть; они не только усиленно подчеркиваютъ свою непринадлежность къ малороссамъ и крестьянамъ, но стараются поставить себя выше той среды, изъ которой вышли, путемъ проявленія крайняго презрѣнія къ «мужикамъ», которыхъ обзываютъ всевозможными презрительными названіями. Все народное, а потому и все украинское, родное является теперь для такихъ лицъ достойнымъ лишь уничтоженія, какъ мужицкое. Въ этой мысли поддерживаютъ ихъ и то обстоятельство, что школа и по содержанію своего учебнаго

матеріала совершенно игнорируетъ эту окружающую ихъ мужицкую жизнь, – значить жизнь эта не стоитъ вниманія и уваженія порядочныхъ, образованныхъ людей. Чѣмъ скорѣе они избавятся отъ ея формъ, тѣмъ лучше.

Отъ такихъ взглядовъ не свободны очень часто даже люди, повидимому, уже культурные. Постоянно такое явленіе можно наблюдать на многихъ народныхъ учителяхъ, вышедшихъ изъ народной среды и, благодаря счастливо сложившимся обстоятельствамъ, прошедшихъ учительскую семинарію – какъ они заботятся во всемъ: въ языкѣ, одеждѣ, обращеніи, о томъ, чтобы между ними и народомъ была грань, по возможности широкая и глубокая. Такой учитель является у насъ въ школѣ часто самымъ яркимъ гонителемъ украинскаго языка, насаждая въ ученикахъ то презрѣніе къ нему, въ которомъ выросъ самъ.

Все это вносить рознь въ семью и вообще развиваетъ антиобщественные инстинкты. Современная крестьянская жизнь полна примѣрами такого разлада между тѣми, кто говоритъ «панською мовою» (барскимъ языкомъ), какъ называется въ селахъ русскій языкъ, и тѣми, которые употребляютъ «мову мужицкую». Членъ семьи, прошедій школу, если не забрасываетъ школьной премудрости и не забываетъ ее за плугомъ, а продолжаетъ придерживаться ее, не только считаетъ себя, по причинѣ умѣнья коверкать русскія слова, высшимъ по сравненію со своими родными и односельчанами, но, если онъ не уходитъ куда-либо въ лакеи, писаря, приказчики, дѣлается иногда истиннымъ бичемъ семьи, въ работѣ которой онъ уже не желаетъ принимать участія, какъ человѣкъ «образованный», но требуетъ въ то же время отъ этой семьи средствъ къ жизни. Кроме того, такой субъектъ обыкновенно перенимаетъ ту лакейско-писарскую цивилизацію, которая такъ разлагающе дѣйствуетъ на нравственную природу человѣка. <...>

Такимъ образомъ оказывается, что производимая чужезычной школою денационализация является въ то-же время и деморализацией. Конечно, нѣтъ правила безъ исключенія, случаются исключенія и здесь, но чтобы они могли появиться, необходимо соединеніе столькихъ счастливыхъ обстоятельствъ! А для невнимательнаго наблюдателя встрѣча съ однимъ-двумя такими исключеніями создаетъ иллюзію успешной просветительной дѣятельности школы, чего въ дѣйствительности нѣтъ.

Единственнымъ выходомъ изъ такого положенія можетъ быть только введеніе роднаго языка украинцевъ въ ихъ школу. <...>

Дѣло просвѣщенія милліонѡвъ народныхъ массъ, первой ступеню для котораго является начальная школа, требуетъ, чтобы вопросъ о самомъ главномъ средствѣ этого просвѣщенія – языкѣ – былъ поставленъ и глубже, и шире, въ соответствіи именно съ требованіями народнаго просвѣщенія въ широкомъ смыслѣ этого слова. <...>

Итакъ, что же дѣлаетъ школа, отбрасывающая языкъ народа, замѣняющая его чужимъ? Она заставляетъ народную мысль сдѣлать огромное усиліе: сойти со всѣхъ тѣхъ безчисленныхъ путей, по которымъ она ходила съ незапамятныхъ временъ и пойти въ новыхъ, не мѣнее безчисленныхъ направленіяхъ, очень часто прямо противоположныхъ тѣмъ, которыми она шла до сихъ поръ. <...> Очевидно, что при такихъ условіяхъ народная мысль не только не можетъ развиваться, она вообще не въ состояннн работать сколько-нибудь продуктивно, – она можетъ лишъ путаться въ лабиринтѣ противорѣчій или рабски следовать за указкой. <...>

...Если языкъ народа не развивается, то не можетъ развиваться и народная мысль, творческія силы народа умираютъ. Справедливость этого правила мы видимъ и на украинскомъ народѣ. Нѣкогда такой богатый духовными силами, онъ сумѣлъ создать собственную культуру, выработать оригинальное міросозерцаніе и попробовалъ воплотить въ жизнь свои идеалы здороваго и красиваго человѣческаго существованія, основаннаго на свободѣ, равноправности и справедливомъ распредѣленнн матеріальныхъ благъ. Встрѣченный неблагопріятными историческими условіями, истощенный долгой предварительной борьбой за свободу, онъ не успѣлъ сдѣлать желаемаго, но его духовная сила съ яркостью проявила себя въ различныхъ областяхъ художественнаго творчества и главнымъ образомъ въ созданнн народной поэзіи, удивительная красота и сила выраженія которой давно уже отмечены изслѣдователями. И вотъ мы видимъ, что давшій такую поэзію народъ въ настоящее время не въ состояннн создать ничего равнаго ей. Хотя его творческія силы не умерли, но развитіе ихъ задержано невозможностью развитія языка, а потому и мысли. Какія неисчислимые бѣды получаютъ отъ этого для самого народа, – это понятно безъ дальнѣйшихъ объясненій. Но этимъ дѣло не ограничивается. Народъ безъ развивающейся, прогрессирующей мысли, безъ творчества является въ общечеловѣческой семьѣ больнымъ членомъ, не вносящимъ въ общую сокровищницу приобрѣтннй человѣческаго духа ничего своего, не дающимъ туда своего обязательнаго вклада.

Вотъ та общечеловѣческая точка зрѣнія, стоя на которой, не только тотъ, кто принадлежитъ къ украинскому народу, но и каждый, желающій челоуѣчеству развитія, долженъ высказаться въ пользу совершеннаго измѣненія системы образованія украинскаго народа и вообще трактованія его какъ народности. <...>

Украинскій народъ, прежде такой культурный и полный жизненныхъ творящихъ силъ, въ настоящее время какъ разъ находится въ положеніи задержаннаго, извращеннаго въ своемъ развитіи и потому неработоспособнаго члена міровой семьи. Причинъ этому много, но первая и главная, безъ устраненія которой все остальное помочь не можетъ, это убійственная преграда, положенная развитію его духовныхъ силъ путемъ запрещенія его языка, какъ языка просвѣщенія, литературы, общественной жизни и пр. И эта причина должна быть уничтожена прежде всего въ интересахъ самого украинскаго народа: онъ желаетъ жить и пользоваться жизнью во всемъ ея объемѣ, онъ желаетъ участвовать въ творческой работѣ челоуѣчества и имѣть право требовать устраненія поставленныхъ ему преградъ и созданія необходимыхъ для такой жизни и работы условій.

Достижение этого лежитъ также и въ интересахъ великорусскаго народа, во имя котораго обрывается украинскій. <...>

Но, слышимъ мы обычное возраженіе, – къ чему же все это можетъ повести? Положимъ, будетъ введенъ въ народную школу украинскій языкъ, разрѣшена будетъ запрещенная теперь литература и пр., и пр. Что же изъ этого получится? Черезъ нѣсколько времени, съ развитіемъ, при помощи школы и литературы, народнаго самосознанія, появится на очереди вопросъ объ украинскихъ гимназіяхъ и университетахъ и все прочее въ такомъ родѣ. Не поведетъ ли это къ совершенному измѣненію современныхъ отношеній между великоруссами и малоруссами.

На это мы отвѣтимъ: не только появится, но въ Галиціи и Буковинѣ уже и появился этотъ вопросъ и все это отчасти осуществлено, отчасти осуществляется на дѣлѣ. Появится современемъ и у насъ. Ну что же изъ этого?

Вѣдь, въ сущности, такого рода возраженія есть для насъ наилучшія доказательства справедливости нашей мысли. Если все это должно появиться какъ результатъ существованія украинской школы, – не ясно ли, что для самихъ возражающихъ стоитъ внѣ сомнѣнія жизнеспособность украинской народности, неминуемо идущей къ возраженію? Не ясно ли, что только запретительными мѣрами надѣются остановить это движеніе впередъ миллионъ народа?

Но помогут ли запретительныя мѣры?

Если украинскій народъ не имѣть достаточной духовной силы для своего національнаго развитія, то его не спасетъ ни украинская школа, ни все иное. Но если онъ къ развитію способенъ, онъ преодолѣетъ всѣ преграды и будетъ тамъ, куда его влечетъ присущая ему нравственная сила. Съ этой точки зрѣнія будутъ ли устроены преграды, или нѣтъ – это безразлично для конечнаго результата.

Но это не безразлично въ иномъ отношеніи. Борьба съ преградами не только закаляетъ, но очень часто и уродуетъ, и мы видимъ печальное осуществленіе этой истины и на украинскомъ народѣ.

Во-вторыхъ: не лучше ли для великорусскаго народа имѣть въ украинскомъ брата, настроеннаго дружески, а не наоборотъ?

Въ-третьихъ: не лучше ли для всѣхъ вообще, чтобы украинскій народъ, как и всякій другой, поскорѣ избавился отъ искажающихъ его духовную природу уродствъ и, возродясь и разившись, дѣятельно принялся вмѣстѣ съ другими за осуществленіе міровыхъ задачъ человѣческаго существованія? <...>

А куда это приведетъ?

Да туда, куда приводитъ братское сотрудничество двухъ народовъ, другъ друга уважающихъ и другъ другу дающихъ полную свободу. <...>

Яків Чепіга

ГРУНТОВНІ ПРИНЦИПИ НОРМАЛЬНОЇ ШКОЛИ⁸⁶

Школу утворюють діти, що вчаться, і батьки, що віддають своїх дітей до школи. Складаючи суть її, право народа повинно бути в ній живе й активне. Право це виходить з права утворювати своє життя відповідно вимогам часу, вимогам свого політичного і державного існування і духовного поступового розвитку.

Що народ бажає освіти, це вже стара істина і всім очевидна, але, скільки віку існує школа, між нею і народом не було єдності і довіря. Школа складала для народа програми знаннів, будувала

⁸⁶ Чепіга Я. Грунтовні принципи нормальної школи / Яків Чепіга // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. – С. 189–191.

будинки, призначала чужих народів учителів, і народ, не маючи від неї задоволення своїх внутрішніх потреб, байдуже ставився до неї. Відчувалось, що нема природничої цілоти народу і школи. Існували тільки окремі заклади і народ. *Заклади чужі духові народа, і народ стояв осторонь він них.*

З часом народ з зовнішнього боку ніби помирився з школою, але ніколи не називав її своєю. Були міністерські, земські, церковно-парафіяльні школи, але не було народньої.

Щоб задовольнити потребу народа в правдивій освіті, школа повинна бути справді народньою.

Коли школу буде утворено самим народом, його ініціативою і творчістю, то вона матиме всі особливості народа, його побуту, звичаїв, його духовного обличчя, а тому, будучи народньою, вона буде і національною.

Кожна нація має в собі індивідуальні риси, що так виразно відрізняють її від інших націй. Тут і звичаї, і мова, і психічний склад думок, і фізичні особливості, і все, що складає ґрунт відокремлення кожної нації, кожного народа. І коли нація, або народ, творить щось, то витворене буде мати всі ознаки його національного духу, національного генія. А як виховання йде шляхом передавання молодшому поколінню придбаного нацією, то народня правдива школа може бути витворена тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, і тільки така школа не відірве дитину від її дійсного ґрунту, тільки тоді не буде дитина пересажена на чужий її природі ґрунт. Як не можна виростити дерево міцним і здоровим на невідповідному йому ґрунті, так, не поламавши і не попсувавши психіки дитини, не можна виховувати і навчати її відповідно духові чужої нації.

Життя і розвиток нації є одночасно життям і розвитком окремого члена нації. І нормальне правдиве виховання повинно спиратись на характер нації і всі її психічні особливості, бо тільки в цьому напрямкові дитина знайде найвідповідніший ґрунт до своєї освіти, свого виховання.

Національне виховання і освіта виникають з інстинктивного змагання нації до своєї самоохорони, до зберігання фізичного і морального здоров'я. Змагання зберегти творчі сили свого національного генія є перший найважливіший стимул до життя народа: без нього він обернеться на занепад, асімілювання і навіть знищення.

І тоді тільки народ зможе широко розвинути свої духовні сили, збільшити свій матеріальний добробут, мати здорову культуру,

зможе удосконалити свої індивідуальні природничі нахили, коли матиме народню *національну* школу.

А як дух нації полягає в природі її окремих індивідуумів, що складають націю, то школа повинна утворитись на законах природи людини, повинна бути *природничою*.

Розглядаючи і вдумуючись в закони природи, ми бачимо, що найліпші, найгарніші, найгармонійніші створіння витворено самою природою. Мистецтво-ж тільки переймає у природи, позичає в ній образи, намагається тільки витворити подібне їй. Все живе і творче в природі, все ж витворене і оброблене мистецтвом буде мертво, перекручене і негармонійне. Всяке живе створіння додержується в своєму житті законів природи. Школа ж, аби не бути мертвою, повинна будуватись на цих самих законах, бути живою і активною, як сама природа. В ній вихованець повинен знайти все, що вимагає природа його, особливості його організму і все, що сприяє його нормальному розвитку. Всі свої турботи школа повинна направляти на користь цього природничого розвитку, а не шкодити йому, затримуючи штучними заходами. Жоден розумний садовник не робить цього, а завше дає рослинам життєве тепло і відповідний ґрунт, щоб вільно росли вони, міцніли і давали гарні і добрі овочі.

Внутрішні змагання дитини до вчиття гармонійні зо всією природою людини. І школа повинна не гасити цю потребу освіти штучними засобами неправдивої системи вчиття, а розпалювати засобами, котрі ґрунтуються на природничих законах інтелектуального розвитку людини.

Нормальна народня школа повинна уникати всього штучного і затримуючого вільний дитячий розвиток природничих здатностей, а тому вона повинна забезпечити волю дитини, повинна бути *вільною*.

Природничою прикметою людини є вільна дія. На вільному виборі праці будується нормальна школа. Воля у вчитті так само потрібна, як воля нормального і гармонійного життя людини. Росте і розвивається на волі кожне створіння ліпше і швидче, ніж у неволі, в примусовій праці.

Людина, поза впливом виховувача, здобуває свідоме відношення до фактів шляхом вільного незатриманого поширення своїх духовних здатностей. І в школу з'являється дитина з таким запасом уявлень, що в школі не вчити її доводиться, а поширювати думку і прочищати шлях до нових і нових ідей і не запаморочувати

книжними туманними знаннями живі і ясні образи, прийняті нею ще до школи з реального життя вільно і не примусово.

Живій істоті легко йти туди, куди тягне її природа, до чого вона має внутрішній нахил. Роля школи – підтримувати ці природничі нахили. Не слід настирливо давати дитині чужу її природі працю, бо все, що приходить з'окола, не виходить з внутрішнього поривання, стає нудним і некористним.

Розуміння волі приємне тільки через те, що воля не затримує природничі потреби і поривання. Дитина невтомна в вільних забавках, весело і бадьоро вона вигадує і комбінує ігри і виконує їх з величезним захопленням. А засадить її за нелюбу працю, де й дінеться хіть, щирість, захоплення і творчість, і наомісць з'явиться пригніченість і млявість; ви посягнули на її волю, на вільний вибір праці.

Школа повинна керувати дитиною єдиним природничим засобом – волею. Гарно виповнений принцип волі забезпечує досягнення загально-людської ідеї виховання – дати громадянству найліпшу непопсовану людину.

Дитина цілком залежить від природи; вільно підлягаючи її правдивим вимогам, вона може нормально розвиватись в школі тільки при правдиво і гарно направленій волі.

У вільному виборі дитина завше шукає реальні образи: образи ці складають в дитинстві майже все її духовне життя. Вона природниче уникає всього, що не зростає на ґрунті почуттів. Реальний ґрунт почуттів, вимагаючи волі їх функцій в школі, обов'язує народню школу бути і *реалістичною*.

Людська жадоба до знання криється в прийманні нашими почуттями впливів зовнішнього світу. Приймаючи образи оточення, ми здобуємо уявлювання, котрі зберігаються в нас, як і самі образи. З'єднуючи ж і порівнюючи їх з іншими, ми утворюємо розуміння й міркування про речі і розвиваємося духовно. Наші зовнішні почуття наповняють наше життя ідеями; від них залежить і розумовий зріст остільки, що навіть непомітна хиба функції одного з органів почуття псує правдивий розумовий його розвиток. Як неможливо людині жити поза землею, так неможливо дитині бути відірваною від речей заради задоволення вимог книжного вчиття.

Кожне вчиття є найлютіший ворог освіти. Примушуючи дитину вчитись виключно по книзі, ми вчиняємо найнеправдивіше насильство над природою її. Правдивій школі не годиться ганятись за книжними знаннями, – вона готує дітей до життя, де потрібні тільки ті, що принатурились ще в школі до нього, ще в школі привчались

володіти знаннями власного досвіду. Книжні ж знання – це дім, збудований на піску. Словесні книжні образи, не підперті власним досвідом, втрачають всяку реальність, і з ними людина безпорадна в житті і мало користна громадянству.

Не можна розуміти речі чужими почуттями, як не можна їх зрозуміти вивчивши по книжці. Такі знання будуть причеплені, як чужа нам і непотрібна вага. Вона не ввійде в тіло і розум дитини, не перетвориться в дійсне знання, котре саме зміцнювалось би і розвивалось, дякуючи реальному ґрунтові, зв'язане з природою людини, як стовбур і гілля з корінням дерева. Гілля і стовбур годуються соком коріння, ростуть і розвиваються і дають овоч.

Школа складається з дітей, що зійшлись, маючи внутрішнє бажання вчитись. І обов'язок школи задовольнити це бажання засобами, які виходять з природи цього бажання, не порушаючи і не знищуючи його, а інакше школа обертається в заклад, куди силоміць заганяють дітей, в заклад, вартий того, щоб назватись дитячою каторгою.

Отже, й виходить, що школа повинна бути *народною, національною, природничою, вільною і реалістичною, себ-то частиною народнього організму.*

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ⁸⁷

В наші часи світова думка все частіш звертається до розв'язування питаннів про нормальне виховання дитини, до вивчіння природи, духовного й фізичного стану її. Ці питання ставить саме життя й вимагає практичного їх розв'язання. Кожний народ що-далі більш працює в цім напрямку, силкуючись знайти ті правдиві й відповідні підвалини, які могли-б скласти раціональну, природню виховничу систему. В такій системі народи бачуть рятунок і охорону свого існування. Байдужість до вимог часу, до внутрішніх природніх потреб дитини, байдужість до національно-виховничих обов'язків є першим ступенем до асімілювання нації, до національного самогубства.

Нашому ж народові, що за найтяжчих умов свого державного й громадського життя не тільки зберіг своє національне обличчя, але й починає новий стан свого поступового розвитку, тим паче

⁸⁷ Чепіга Я. Національне виховання / Я. Чепіга // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с. – С. 191–208.

треба подбати про виховання свого молодого покоління, на плечах якого він вийде з пригніченого стану на рівень інших культурно-незалежних націй. А через те все, що стосується до освітлювання суще правдивого виховання, повинно цікавити й звертати на себе увагу наших громадян, і разом з тим повинно збуджувати свідоме піклування про цей бік народнього життя, щоб допомогти уникнути гальмування в культурнім поступі нації й розвитку духовних сил її.

Змагання нації повинно знаходити відгомін в такім самім змаганні окремої особи, воля якої повинна виникати з волі всієї нації або народа, як рухи окремого члена виникають з добра й користи всього організму. І те, що роблю я, робить другий, третій, *десятий, все це* на користь одному національному організмові; кожний повинен робити для однієї мети – для національного добробуту, і тільки в нім вбачати своє щастя.

Добробут же народа, як на наше глибоке переконання, цілком залежить од цілоти його природи, його духовних і фізичних сил та од нормального їх розвитку. Зберегти ж і розвинути їх можна тільки справжнім раціональним вихованням, – вихованням, що ґрунтується на психофізичних особливостях нації та на природі людини, що не псуватиме й не ламатиме законів її. <...>

Цілі національного виховання й три принципи його. Виховання дитини не повинно бути вигаданим, штучним, бо коли ще не існувало витворених і готових виховних систем, то людина розвивалася поступово, культивувався, підлягаючи тільки природньому вихованню. Потім, в різних цілях, економічних і державних, з'явилася потреба в штучних виховних системах. Цьому сприяли людська здатність принатурюватись до умов і незміцненність дитячого світогляду. Отже це було очевидним надсильством, світовою неправдою. І люди чулі, далекозорі, з глибоким розумінням людської душі, вияснили у всі часи всю шкоду й неправдивість штучних експериментів у цій справі, зазначали ті ґрунтовні ламання законів природи, які обов'язково стануться од примусових або штучних систем.

Природа й її вимоги – єдиний ґрунт виховання. Держатись його нам підказує і власний досвід, і природа людини, й фізіологічні закони її. Тому цілі виховання взагалі не повинні виходити за межі дитячої природи; тоді збережуться непопсованими духовні й фізичні дитячі здібности, які почасти одібрано дитиною в спадок, почасти одібрано дитиною в спадок, почасти розвинено попереднім, хоч і невеликим досвідом. Ціль сама по собі проста, але висока, бо виходить за межі надсильства, надмірности й примусу. Ціль така будується на вивчінні

індивідуальних і типових рис та на всебічній розумінні дитячої вдачі. Найлегше виховувати дитину з палицею в руках, це-б-то силою й примусом, і найважче провадити виховання шляхом, зазначеним природою. Але саме останнє й повинно стати ґрунтом принципів національного виховання, бо воно єдине тільки правдиве.

Ми в попереднім розділі звертали увагу на надзвичайність і багатство духовної природи людини, на ті чинники нашого організму, які так могутньо керуючись нашими рухами, діями і вчинками і які виходять виключно з психо-фізіологічної природи наших почуттів.

Через те у національній вихованні ми ставимо такі принципи:

1. Життя людини – це не окреме життя індивідуума на острові людського моря, а спільне з цілим життям тієї раси, того народу, од якого вона є наростом. Життя її сполучено з життям нації, і розвиток молодого покоління з розвитком нації. Тому напрямок національного виховання повинен держатись цієї залежності й єднання.

2. Національне виховання виникає з природи людини і в своїх завданнях повинно спиратись на вивчення всіх індивідуальностей дитини в зв'язку з усіма особливостями національного духу і вдачі.

3. Національне виховання повинно йти в одно з вихованням особи задля охорони фізичного й морального здоров'я нації, задля розвитку її духовних творчих сил.

Ми зупинимось на цих трьох принципах національного виховання і розглянемо кожний окремо, щоб з'ясувати їх дійсність і правдивість. В своїх міркуваннях нам доведеться завше обертатись до всього, розказаного в першому розділі, як до джерела природних підвалин такого виховання, щоб не було сумніву в правдивості виголошених нами принципів.

Життя дитини сполучено з життям її нації, – це не просто кинута фраза, а дійсність, що знаходять аналогії в рослинах, в світові звірів, в житті різних істот на землі. Фізіологічно діти не з'являються на світ хаотичним шматком матерії, а мають уже готові форми людського організму.

Правда, дитина з'являється на світ безпосереднішою од усякої іншої істоти, але з усіма, потрібними на перший час, інстинктовними рухами: крик, сання і рух взагалі. Звірі розвиваються швидко й сливе не вимагають особливих турбот, але цього не можна сказати про дітей. Безпорадність їхня в перші дні, місяці й роки удержує їх коло батьків. Батьки-ж під впливом альтруїстичних почуттів та інстинктивного нахилу до зберігання роду пильнують їх увесь час, поки вони виростуть і зміцніють. І все те, чим живуть батьки,

стає для дитини її світом, від якого вона неспроможна одірватись і тоді, коли вже має сили те зробити. Завдяки спадковим нахилам імітувати й принатурюватись до оточіння дитина поволі, але міцно, сполучається з своїм оточінням, з своєю нацією, прилучається до неї своєю природою й стає з своїм рідним, з його соціальним і економічним життям чимсь неподільним.

Розвиток молодого покоління сполучено з розвитком нації, як молодий парост із своїм матернім деревом. Зріст його підлягає законам природи родового дерева, і чистота ґрунтовних конституційних рис роду не впливає згубно на нахил до поліпшення раси.

Нове покоління, як парост, живиться тим, що дає йому національність. В розвитку своїм воно потребує того самого ґрунту, як і його нація. Одрвати нове покоління од цього ґрунту й пересадити на інший, чужий йому, не проходить безкарно і без шкоди для нього. В такому випадку людина обов'язково позбудеться частини своїх здібностей. А zostавшись в чужій нації, в чужій культурі, не дасть того, що змогла б дати в своїй рідній.

На дітях культурних націй денаціоналізм не виявляється в таких конкретних і яскравих формах, які ми бачимо у дітей націй некультурних, тут ми не помічаємо того інстинктивного потягу до свого роду у вчинках і діяльності. Наші діти зрідка, випадково сливе, вертаються свідомо до свого рідного, а частіше застаються в штучно прищепленій культурі й нації. Але таке пробування в чужій культурі й трішки не виправдовує денаціоналізму. Все, що примусово начеплено, наліплено не здолає замінити природу. <...>

Все, що є в нас, належить генеративному розвиткові нації. Ми є частиною одного цілого і для нас буде природнім держатись цього ґрунту, цілком відповідного нашим духовним нахилам і здібностям. Цілі виховання не повинні пересягати природніх меж, а то виховання матиме характер штучного прищепління чужого невідповідного, яке ніколи не сполучиться з усім організмом, з психичним і фізичним складом його. Всяке таке виховання повинне буде калічити і ламати людську природу.

Освіта дитини також лежить в розвитку національних особливостей. Правдива освіта будується на духовних здібностях дитини, які заложено в її природі. І чим ширше й глибше буде використано природні індивідуальні данні особи, тим міцнішою й користнішою біде освіта. Попереднє народа, його духовні здобутки передаються особі, й індивідуальні риси цілого стають індивідуальними рисами особи. Відомо, що культурному розвиткові нації сприяє розвиток

сталих рис її в окремих індивідуумах. Виховуючи сталі й позитивні національні риси, ми збагачуємо духовні сили нації, побільшуємо життєдіяльну духовну енергію, надаємо міцности національній творчості й самодіяльності. Поширюючи спадкові риси в окремій особі, ми удосконалюємо її природу, підносимо до вищого рівня людської культури й поступу.

Вплив національності остільки великий, що навіть будівництву суспільного й державного життя вона надає певних барв і краси. Вплив її проходить у всі кліточки життя й стає неодбивним для окремої особи, що належить до неї. Національні риси одбиваються на всіх закладах і робляться вихідним пунктом їхнього складу, їхнього життя. Не вільні од них і просвітні заклади. Наукові інституції пильнують за студіюванням свого рідного народу, вивчають його характер, духовні риси, світогляд, і допомагають його завоюванням на арені всесвітньої боротьби. Народ, освіта, школа сполучено так, як окремі члени людини з її тілом. Од нормального зросту тіла залежить нормальний розвиток його членів. В такім відношінні стоїть і народня освіта. І в тих країнах та державах, де класова та державна політика не впливає на самостійне життя підвладних народів, ми бачимо пишній розвиток національної освіти. Так освіта народа не занепадає, а навпаки – росте й шириться.

Другий принцип полягає в *природі* дитини і в тім *оточінні*, яке дало той або инший напрямок розвиткові її духовних здібностей, а також у тій *національності*, до якої дитина належить. Минуле дитини, її національність не є зъявищем аби-яким, звичайним: воно той дужий чинник, що надає їй індивідуальних рис, опрічних од рис дитини иншої нації. Що здібности нації, до якої належить дитина, зазначають шлях, яким повинна вона йти в своїм розвитку, це почасти виникає з людської природи, а почасти з того постуляту, що виховання не витворює особи, а тільки піддержує розвиток організму. Хоча нахил до інтуїції, яка полягає в інстинктовнім перейманні рухів і поведжіння дорослих, у витворінні звичок, ніби показує на можливість витворити бажану особу; але це велика помилка, супроти якої повстає й здоровий розум, і спостережіння дитячого життя. Успіх виховання полягає в принатурінні його принципів і методів до дитини, а не навпаки.

Семья є фактором, ще невиясненим як слід педагогикою. Педагогика до цього часу ніби ігнорувала її, не рахувалась з її впливом; а надто офіціальна, трафаретна педагогика, що завше брала дитину ізольованою од впливу оточіння, од всього минулого її. І тільки

представники наукової педагогічної психології або педології звертають належну увагу на важливі прикмети семьи, що, глибоко впливаючи на душу дитини, лишають сліди на її характерові та вдачі.

Вільне початкове виховання дитини в родині, перші образи, прийняті нею, міцно залягають у молодім мозку. Поводжіння бітьків і людей, серед яких доводиться жити дитині, одбиваються з силою гіпноза і внушають їй дії та вчинки, сильніші, ніж потім всі інші. Така вже природа людини, й її шляхом у вільнім вихованні дитина простує інстинктивно. Отже, коли ми бажаємо знайти дійсні тези досконального виховання, то не повинні одкидати тих сталих родинних і національних рис, що роблять таке виховання справді природнім, правдивим.

Ті чинники, що мають вплив на утворіння характеру дитини, дуже складні: тут семья, кривні, мова, народ і його громадське життя, товариші, забавки, краєвиди і т. ин. Все це одбивається на психичнім складі її, все це надає їй оригінальності та індивідуальної особливости.

Справжнє національне виховання не складається штучно, вигадано, а виникає з потреб організму; не витворюється гіпотетичним шляхом, а досліджуванням фізичних і духовних законів дитячої природи. Виникаючи з людської природи, виховання має своїм корінням народ, націю, й виростає на ріднім національнім або расовім ґрунті. Для тих націй, що відроджуються, *національне виховання*, виховання в душі свого народу, має особливе значіння, бо воно є сливе *єдиним ковчегом їх істнування, найбільш допомагає розвитку їх культурних сил і забезпечує од асіміляції*.

Життя молодого покоління пригноблених націй, будучи одірваним од природнього ґрунту свого народу умовами не педагогічного, а тенденційного державного виховання, будучи пересаженням на неплодючий й кволий ґрунт чужої культури, чужої освіти, не може задовольнити найуміркованніших вимог свідомого громадянства. Здобутки такого примусового прищепління чужої культури й освіти завше негативні, часом до жаху. Неможна навіть підрахувати того, що загинуло через денационалізаторські заходи держави, бо нема таких терезів, на яких можна було б виважити, наприклад, все зогублене багатоміліономим народом за час його двохсотлітнього пригнобленого істнування. А що загублено дуже багато, то це ми бачимо на окремих індивідуумах. Визначні таланти нації здебільшого гинуть в нерівній боротьбі з асіміляційною політикою пануючого народу, не давши своєму кривному народові й тисячної частки того, що змогли-б дати. І в масі українського народу констатуємо

великий занепад культурності й загальної освіти. Український народ, коли й зберіг своє національне обличчя непопсованим при тяжких умовах життя, то виключно завдяки могутній творчій силі, що допомогла йому врятуватись од асімілювання. І ми не повинні нехтувати проявами цієї сили в окремій особі, а повинні допомогти їй розвинутись, бо того прагне весь народ інстинктивно. Ми повинні підтримувати цю силу національним вихованням.

Завданням такого виховання є *культивування сталих рис національного типу й боротьба з негативними рисами*. Нормальним і широким розвитком сталих здібностей душі нашого народу в молодім поколінні ми досягнемо гармонійного розвитку всієї нації, підвищимо її національну свідомість і культуру. Розуміння *сталих і негативних* рис нації, пристосування виховничої системи до природи їх з таким наміром, щоб розвивати перші і нищити другі, взагалі потрібне для розвитку й культивування міцних і здорових духом і тілом осіб.

Розвиваючи далі цю думку, ми натурально перейдемо й до третього принципу, що *національне виховання йде в одно з вихованням особистості*.

Найважливішим для людськості буде виховання особистості, це-бто, виховання людини згідно з індивідуальним і вільним розвитком її. Чим більш загал намагається підвести дитину фізично й духовно під загальний шаблон, тим важче буває в таких умовах пробитись на світ Божий індивідуальним здібностям людини. Сучасні економічні й соціальні умови одривають людину од дійсного природнього ґрунту й штовхають її на шлях штучної боротьби за існування. В цій боротьбі людина, шукаючи рятунку, переймає все, що прилучає її до пануючої верстви людей і позбувається потроху свого індивідуального, особистого. Так гинуть в гонитві за матеріальним добробутом спершу всі зовнішні національні різниці, що виявляються в одежі, в поведжінні, а потім починається асіміляція внутрішніх.

Дитина тільки спершу живе реальним світом, спершу належить природі. А як тільки з'явиться в ній активність, то починається асіміляція, – вона підпадає впливам «тих штучних умов, якими вже покалічено її родину». Расовий тип починає втрачати свої сталі риси, починається пристосування їх до вимог існуючих матеріальних умов, шкідливе для цілості його природи. Втрата семьею та оточінням своїх дійсних, природніх сил замулює індивідуальні, особисті духовні нахили дитини, а тому й національні.

Дитина підпадає всім законам, яким підпадають і дорослі, й навіть у більшій мірі, ніж останні. Ми непомітно переймаємось

поглядами оточіння і в своїм поведінні керуємось цими поглядами. Діти не отстають од нас, копіюючи оточіння. Ця титанична сила тягне дитину не туди, куди вона природно простує, а куди показує, або внушає їй пануюча воля. Дуже рідко народам доводилося жити по своїй власній волі. Але там, де виявлялась вся сила національної волі, ми знаходимо надзвичайний розвиток духовних сил народа. Першими ступнями до такої національної волі буде виховання окремої особи, її духовної й фізичної природи, виховання її індивідуальної волі. На цей шлях вийшли вже деякі народи, що порвали всі зв'язки з традиціями старої виховничої системи та старої схоластичної системи освіти. Розвиток особистості зробився там підвалиною здоров'я нації. На дитину там звертають особливу увагу й піклування, а розумовий і всебічний розвиток її є метою народнього життя. І це глибоко-правдива течія, якої більшість хоч і не розуміє, але до якої пасивно змагається.

Всяке надсильство над природою ми назвемо злочинством, бо нема тих виправдуючих мотивів, які дозволяли-б вживати у вихованні примусу. Цілі виховання сполучено з життям дитини, з її природою, і все, що ми хотіли-б прищепити примусово, супроти волі, буде гальмувати нормальний зріст її, мучити її тіло й душу неpotrібними, шкідливими вимогами. Дитина витрачатиме сили свої на боротьбу з примусовими впливами і, звичайно, прийматиме все те тільки зовнішнє, поверхово. Воно до якого часу держатиметься на ній, як полиск, але не змінить суті її. Все, що приймається примусово, не по власній волі, не може як слід перетравитись дитиною, як і їжа, яку введено в шлунок примусово. Для дитини такою примусовою їжою буде все, що не прийнято безпосереднє од нації шляхом спадку та інтуїції. І в цім випадку виховничим завданням буде витворити для дитини таку атмосферу життя, утворити такі обставини, щоб вона всіма своїми індивідуальними нахилами розвивалась цілком нормально, щоб особистість дитини не порушилась під впливом неправдивих і нежиттьових умов. Вона повинна бути оточеною таким життям, яке-б найбільш відповідало її натурі, яке-б не калічило цілості психофізичної природи її світогляду. Найбільш бажаним в такім напрямку оточінням будуть батьки, семья, родичі, громада, нація, все своє, рідне: історія, література, мистецтво, промисловість і взагалі культура. Потім, як зміцніє своє рідне, повинно йти знайомство і розуміння чужої мови, чужого життя, чужої культури, і так далі – од колиски, домівки і сем'ї до повного розуміння світу, але обов'язково через призму національно-сем'йового

виховання. Одно слово, йти треба шляхом природнього розвитку, шляхом нормальних потреб організму, шляхом індивідуального та здорового розвитку особистості.

Національне виховання — не вигадка. Завдання його не витворено людськістю штучно, а полягають в природніх даних, в інстинктовнім змаганні до самоохорони нації шляхом зберігання й збогачіння позитивних національних рис, користних у боротьбі за існування. Національним вихованням піддержується здоров'я нації й оберігається зріст внутрішніх творчих сил її од поганих і шкідливих впливів хворих націй. Здорове покоління з запасом життєвої енергії може забезпечити нації її культурний поступ, забезпечити її суцільне існування як окремого міцного й здорового організму. Але такі покоління можуть вирости на здорових життєвих умовах, які не чужі їхній природі, ґрунтом для яких буде свій народ, своя нація.

Вивчіння нації, її особливостей стає обов'язком всякого здорового виховання; це допомагає поставити молодий парост нації в ті нормальні обставини, в той світ реальних прийманнів, які складуть дужу, сталу, суцільну й здорову людину, цілу, непопсовану особу, яка вірить у свої сили, в свою міць, в свою націю, в своє людське призначіння!

Тому національне виховання є єдиним вихованням, яке здолає задовольнити психофізичні вимоги дитячої природи, не зламає й не зіпсує її законів.

Це – висновки з міркувань про природу людини. <...>

Чим ґрунтовніш розглядатимемо природу дитини, чим яскравіш уявлятимемо весь процес утворіння ідей і складання їх в комплекси, тим міцнішими будуть наші переконання в потребі й законності національного виховання. За потребу його для нашого молодого покоління ми й обстоюємо, щиро бажаючи добра йому і взагалі всій нації. <...>

Ідея національного виховання, повторюємо, не є вигадкою: *вона виходить з природи духа всякої нації, з її спадкового змагання до діяльності, з інстинкту самоохорони, із змагання до природнього зберігання національного здоров'я.* Задля задоволення цього натурального змагання потрібне відповідне виховання, яке, йдучи поруч з життям, мало-б ґрунтом природу дитини і яке-б гармонійно розвивало фізичний й духовний бік її. Таким природнім вихованням буде *національне виховання*, вільне од всяких тенденцій і вузькопатріотичних цілей.

Антон Макаренко

ДЕЯКІ ВИСНОВКИ З МОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ⁸⁸

<...> Сама організація колективу повинна починатися з розв'язання питання про первісний колектив. Я над цим питанням багато думав, багато виникло у мене різних способів організації колективу, і я прийшов до таких висновків.

Первісний колектив, тобто колектив, який не повинен поділитися далі на дрібніші колективи, групи, не може бути менше семи і більше п'ятнадцяти чоловік. Я не знаю, чому це так, я цього не вивчав. Я тільки знаю, що коли первісний колектив має менше семи чоловік, то він починає перетворюватися на приятельський колектив, на замкнену групу друзів та приятелів.

Первісний колектив, у якому більше п'ятнадцяти чоловік, – завжди намагається поділитися на два колективи, завжди в ньому є лінія поділу.

Я вважаю за ідеальний первісний колектив тільки такий колектив, який водночас відчуває і свою єдність, згуртованість, міцність і в той же час відчуває, що це не компанія друзів, які домовилися, а що це явище соціального порядку, колектив, організація, яка має певні обов'язки, певну відповідальність.

Потім для мене стало важливим ще одне – тривалість такого первісного колективу.

Мені вдалося зберегти такий первісний колектив без змін протягом 7–8 років. Десять-п'ятнадцять хлопчиків або дівчаток зберігали якість первісного колективу протягом 7–8 років, до того ж зміни робилися не більше, як у розмірі 25 процентів. З дванадцяти чоловік протягом 8 років троє перемінилися, троє пішло, троє прийшло.

Я заздалегідь передчував та бачив на ділі, що виходить дуже цікавий колектив, цікавий у тому розумінні, що його можна було розглядати як чудо за характером руху, за характером розвитку, за характером тону, тону впевненості, бадьорості та за тенденцією до збереження первісного колективу. Цей колектив мав у себе єдиноначальницьку владу командира, а потім бригадира.

⁸⁸ Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта XXI століття). – С. 465–469.

У мене первісним колективом був загін.

Спочатку я організував загони за таким принципом: хто з ким учиться, хто з ким працює – тих я об'єдную в один загін.

Потім вирішив, що треба молодших відокремлювати від старших. Потім дійшов висновку, що це шкідливо, і вже в кожному такому загоні були і малюки, і дорослі юнаки 17–18 років.

Я вирішив, що такий колектив, який найбільше нагадує сім'ю, буде найвигіднішим у виховному відношенні. Там створюється піклування про молодших, пошана до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин. Там малюки не будуть замкнені в окрему групу, яка вариться у власному соку, а старші ніколи не розповідатимуть непристойних анекдотів, бо в них є піклування про молодших.

Дисципліна не є метод і не може бути методом. Тільки-но дисципліну починають розглядати як метод, вона неодмінно перетворюється на прокляття. Вона може бути тільки кінцевим наслідком всієї роботи.

Дисципліна – це обличчя колективу, його голос, його краса, його рухливість, його міміка, його переконаність. Все, що є в колективі, кінець кінцем, набуває форми дисципліни. <...>

Тому не можна говорити про дисципліну як про засіб виховання. Я можу говорити про дисципліну як про наслідок виховання. Цей наслідок виховання виявляється не тільки в тому, щоб хтось наказав і хтось щось вислухав. Цей наслідок виявляється навіть тоді, коли людина, залишаючись на самоті, повинна знати, як вчинити.

Мої комунари говорили: ми міркуватимемо про твою дисципліну не з того, як ти зробив на очах у всіх, і з того, як ти виконав наказ чи виконав роботу, а з того, як ти вчинив, не знаючи, що іншим відомо, як ти вчинив.

Наприклад, ти проходиш паркетною підлогою і бачиш, що на підлозі валяється брудний папірець. Ніхто тебе не бачить, і ти нікого не бачиш. І ось тут важить ось що: піднімеш ти цей папірець чи ні? Якщо ти піднімеш і викинеш цей папірець, і цього ніхто не побачить, – значить в тебе є дисципліна.

Педагогічна майстерність зовсім не пуста справа. В педагогічних вищах цією педагогічною майстерністю й не пахне. Там і не знають, що таке педагогічна майстерність. Ми маємо таке становище, коли цю майстерність кожний має право назвати кустарною, і це буде правильно.

Я теж багато морочився над цим питанням, і тим більше морочився, що ніколи не вважав себе за талановитого вихователя і,

по совісті скажу, не вважаю й тепер, бо інакше мені не довелося б так багато працювати, помилятися та мучитися.

Я й тепер глибоко певен, що я, мабуть, звичайний, середній педагог. Це тепер схоже на правду. Але я добився педагогічної майстерності, а це дуже важлива річ.

Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту; це спеціальність, якої треба навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта. Кожна людина, якщо вона не каліка, може бути музикантом. Одна кращим, інша гіршим. Це залежатиме від якості інструмента, навчання тощо. А в педагога такого навчання нема.

Що таке майстерність? Я схильний відокремлювати процес виховання від процесу навчання. Я знаю, що проти цього заперечить кожний спеціаліст-педагог. Але я вважаю, що процес виховання може бути логічно виділений, і може бути виділена майстерність виховання.

Можна й треба розвивати зір, простий фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це питання може бути також описане в спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб з обличчя дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів.

Педагогічна майстерність полягає і в налагодженні голосу вихователя, і в керуванні своїм обличчям.

Сьогодні ваш шановний директор при мені розмовляв з одним хлопчиком. Не кожний може так розмовляти. Я не говоритиму, що тут великий талант, але тут була майстерність. Він сердито розмовляв з хлопчиком, і хлопчик бачив гнів, обурення, саме те, що було потрібно в даному разі. А для мене це була майстерність. Я бачив, що директор чудово грає.

Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати. Не можна ж припустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припустити, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо у всякій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то треба і в нас це зробити.

Але учневі треба інколи продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати.

Та не можна просто грати, сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який повинен з'єднувати з цією грою вашу прекрасну особу. Це не мертва гра-техніка, а справжнє відображення тих процесів,

що відбуваються в нашій душі. А для учня ці душевні процеси передаються як гнів, обурення тощо.

Я зробився справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів в обличчі, у фігурі, в голосі. Тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде чи не відчуже того, що треба.

А у вихователя це виявляється на кожному кроці. І це виявляється зовсім не в парному стані, коли я – вихователь і ти – мій учень. Парне становище не таке важливе, як те, що вас оточує.

Ваше виховне ставлення має значення навіть у тому разі, коли на вас ніхто не дивиться. І це не містика.

Всі комунари на роботі та в школі. Я сиджу в кабінеті сам. Я на когось розсердився, мені щось треба зробити. Я набираю певного виразу обличчя і це на всіх відіб'ється. Забіжить один, подивиться на мене, шепне іншому, навіть між ділом, і щось стане на своє місце.

Це не означає, що від настрою однієї особи залежить настрої усіх дітей, а що треба вміти керувати своїм настроєм.

Якщо ви будете в цьому самому кабінеті плакати та ридати, то про це теж всі дізнаються, і воно справить певне враження.

Це позначається на всіх дрібницях – чи голитесь ви щодня, чи чистите ви щодня черевики тощо.

Вихователь, який витягає з кишені брудний зібганий носовичок, – це вже не вихователь. Хай краще він піде в куток і висякається там так, щоб ніхто не бачив.

Але майстерність має значення для організації якихось спеціальних методичних рухів.

Наприклад, я дуже часто застосовував такі речі. Я міг би покликати до себе того, хто нагрішив, та відчитати його. Але я так не робив. Я пишу йому записку з проханням прийти неодмінно увечері, неодмінно об 11 годині. Я навіть нічого особливого йому не говоритиму, але до 11 години вечора він ходитиме, чекаючи моєї розмови. Він сам собі багато чого скаже, йому скажуть товариші, і він прийде до мене вже готовий. Мені вже не треба нічого з ним робити. Я йому тільки скажу: «Добре, йди». І в цього хлопчика або дівчинки неодмінно відбуватиметься якийсь внутрішній процес.

Я уявляю собі, що в педагогічному навчальному закладі треба зробити деякі вправи. Ми студенти: Ви, Ви і т. ін.

Мені кажуть: «Ви, товаришу Макаренко, зараз провадитимете практику. Припустімо, хлопчик украв три карбованці. Розмовляйте

з ним, будь ласка, а ми послухаємо, як Ви будете розмовляти, а потім обміркуємо, добре Ви розмовляєте чи погано».

У нас таких вправ не робиться, а це ж дуже важка справа – говорити з хлопчиком, якого підозрівають у тому, що він украв, а до того ж ще й не відомо: украв він, чи не украв. Тут, звичайно, потрібна майстерність не тільки в погляді чи голосі, а навіть у логіці. А ми, вихователі, знаємо географію, історію, літературу, але не знаємо, що таке дитячі крадіжки. Хто знає, що це таке: випадок, злочин чи потреба?

Чи знаємо ми, що таке дитячі крадіжки? Те, що ми знаємо з досвіду, – цього мало. Треба, щоб це було написано в книзі. Треба, щоб люди прочитали, перевірили, тоді вони знатимуть.

А що таке дитяче хуліганство?

Є такий педагогічний закон, який каже, що дітям треба більше битися та кричати. Внаслідок цього під час перерви наші коридори перетворюються на якесь пекло. І все це тому, що дитина повинна бігати, кричати.

Що кричати?

Просто роззявити рота і кричати? Повинна чи не повинна вона так кричати?

В деяких книгах написано, що повинна. А я за своїм педагогічним досвідом вважаю, що дитина не повинна ні бігати, ні кричати без пуття...

В мене тільки що пофарбовано стіни. На останні кошти я запросив майстрів, і вони зробили мені добрий ремонт. Я не можу припустити, щоб дитина виявляла тут свої здібності в галузі малювання. Як педагог і як господарник я роблю правильно.

А потім я переконався, що педагог і господарник повинні поєднуватися в одній особі.

Я доб'юся того, що учень також піклуватиметься про чистоту стін, як і господарник. І він нічого не втратить від того, що нічого не намалює на стіні. Він нічого не втратить від того, що не покричить і що в нього щось там не розвинулось.

Ми повинні привчати вихованців до доцільних рухів. Будь ласка, рухайтесь доцільно. Ви йдете коридором, щоб вийти на вулицю. Ніякої скидки на якісь там ваші особливі дитячі апетити до руху! Проходь спокійно коридором, спокійно виходь на вулицю.

І виявилось, що ніяких особливих апетитів у дітей нема. І потім, може, стримувати свої бажання корисніше, ніж їх задовольняти.

Ми мало про це знаємо, а все це треба знати, щоб бути майстром-педагогом. Така майстерність конче потрібна, її треба виховувати.

Я з своїми колегами, товаришами, співробітниками завжди працював над цією майстерністю. Ми збирались, обмірковували це питання, але нічого не записували.

Є ще один важливий метод – гра. В дитячому віці гра – це норма, і дитина повинна завжди гратися, навіть коли робить щось серйозне.

У дитини є пристрасть до гри, і її треба задовольнити.

Треба не тільки дати дитині час погратися, але треба проїняти цією грою все її життя. Все життя дитини – це гра.

В нас був завод з закордонним устаткуванням. Ми робили фотоапарати «Лійка» з точністю до одного мікрона, і все-таки це була гра.

Багато хто з педагогів дивився на мене, як на дивака, дивувався, що я займаюсь рапортами, як грою.

Треба гратися з дітьми, треба стояти струнко, а потім гримати на дітей. Той командир, який хвилина в хвилину приходиться до мене здавати рапорт, чудово грається, і я з ним граюсь. Я відповідаю за всіх, а вони думають, що вони відповідають...

В деяких випадках треба цю гру підтримувати.

ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО РАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ⁸⁹

Лекція 1. Методи виховання

<...> Взагалі педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, найскладніша й різноманітна наука. Ось це твердження й є основним символом моєї педагогічної віри. Я не кажу, що так уже все я перевірів на досвіді, зовсім ні, і для мене є ще дуже багато неприємностей, неточностей, але я це стверджую як робочу гіпотезу, яку в кожному разі треба перевірити. Для мене особисто вона доведена моїм досвідом.

Тепер перейдемо до найголовнішого питання, до питання про встановлення цілей виховання. Ким, як і коли можуть бути встановлені цілі виховання, і що таке цілі виховання?

Під цілями виховання я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особи, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої

⁸⁹ Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання / А.С. Макаренко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта XXI століття). – С. 460–464.

переконаності, і політичне виховання, і знання. Геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, за яку ми повинні змагатись.

У своїй практичній роботі я не міг без такої програми обійтись. Ніщо так не вчить людину, як досвід. Колись мені дали в тій же комуні ім. Ф. Дзержинського кілька сот чоловік, і в кожному я бачив глибокі й небезпечні напрями характеру, глибокі звички; я повинен був подумати – а яким повинен бути їх характер, до чого я повинен іти, щоб із цього хлопчика, дівчинки виховати громадянина? І коли я задумався, то побачив, що на це питання не можна відповісти двома словами.

Я повинен був прийти до більш розгорненої програми людської особи. І, підходячи до програми особи, я стикнувся з таким питанням: чи ця програма повинна бути однакова для всіх? Що ж я повинен вганяти кожную індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене може бути програма? І я не міг цього питання так просто логічно розв'язати, але воно було в мене розв'язане практично протягом десяти років.

Я побачив у своїй виховній роботі, що повинна бути й загальна програма «стандартна», й індивідуальний коректив до неї. Для мене не виникло питання: чи повинен мій вихованець вийти сміливою людиною, чи я повинен виховати боягуза. Тут я припустив «стандарт», що кожен повинен бути сміливою, мужньою, чесною, працьовитою людиною, патріотом. Але що робити, коли підходиш до таких тендітних особливостей людини, як талант?

Я глибоко впевнений, що перед кожным педагогом поставатиме таке питання: чи має право педагог втручатися в розвиток характеру, спрямовуючи його, куди треба, чи він повинен пасивно йти за цим характером? Я вважаю, що питання повинно бути розв'язане так: має право. Але як це зробити? В кожному окремому випадку це треба вирішувати індивідуально, бо одна річ – мати право, а інша – вміти це зробити. Це дві різні проблеми. І дуже можливо, що згодом підготовка наших кадрів полягатиме в тому, щоб учити людей, як робити таку ломку. Адже вчать лікаря робити трепанацію черепа. В наших умовах, можливо, вчитимуть педагога, як таку «трепанацію» робити, – може тактовніше, успішніше, ніж я це зробив, але як, ідучи за якостями особистості, за її нахилами та здібностями, спрямувати цю особу в найбільш потрібний для неї бік.

Лекція 3. Педагогіка індивідуальної дії

Сьогодні я мав на увазі запропонувати вам питання про індивідуальний вплив, про педагогіку індивідуальної дії. Перехід від колективного впливу, від організації колективу до особи, до організації особи особливим способом, я першими роками мого досвіду зрозумів неправильно. Я гадав, що треба мати на увазі вплив на цілий колектив – по-перше, і вплив на окрему особу, як коректив до розвитку, по-друге.

В розвитку мого досвіду я глибоко переконався, і це було стверджено потім практикою, що безпосереднього переходу від цілого колективу до особи немає, а є тільки перехід посередній через первісний колектив, спеціально організований з педагогічною метою.

Мені здається, що майбутня теорія педагогіки особливу увагу приділить теорії первісного колективу. Що ж треба розуміти під цим первісним колективом?

Первісним колективом треба називати такий колектив, в якому окремі його члени перебувають у постійному діловому, товариському, побутовому та ідеологічному єднанні. Це той колектив, що його один час наша педагогічна теорія пропонувала назвати контактним колективом.

У школах наших такі колективи, природно, існують: це – клас, і хіба його в нашій школі, мабуть, полягає тільки в тому, що він не відіграє ролі первісного колективу, тобто зв'язуючи ланки між особою й цілим колективом, а дуже часто є й останнім колективом. У деяких школах мені доводилося спостерігати, що клас завершує колектив школи, і цілого колективу школи іноді й не видно.

У мене були умови сприятливіші, бо в мене була комунa з гуртожитком, і мої комунари мали багато логічних і практичних підстав цікавитися справами загального колективу та жити інтересами загального колективу. Але зате в мене не було такого природного первісного колективу, яким є клас. Я його повинен був створити. Далі в мене розгорнулася десятирічка, і я б міг ґрунтуватися на первісному колективі типу класу. Та я не пішов цим шляхом.

В моєму досвіді я прийшов до такої організації, коли первісний колектив не охоплював ні класних шкільних інтересів, ні виробничих інтересів, а був таким осередком, в який і шкільні, і виробничі інтереси приходили від різних груп. Ось чому я останнього часу зупинився на загоні, до якого входили й школярі різних класів і робітники різних виробничих бригад.

Я дуже добре розумію, що для вас логіка такої побудови не досить переконлива. Я не маю часу розгортати її докладно, але коротенько відзначу деякі обставини. Наприклад, візьмімо питання віку. Я перший час в роботі теж був прибічником побудови первісного колективу за віковим принципом. Це впливало почасти з шкільних інтересів. Але потім я побачив, що це помилка.

Малюки, відокремлені від старшого віку, потрапляють, здавалося б, в найбільш правильне й природне середовище. В такому віці (діти 11–12 років) повинні бути в одному колективі, мати свої інтереси, свої органи, і мені здавалося, що це найбільш; правильний педагогічний погляд. До цього мене приводив і деякий вплив педагогічної літератури, яка вважала, що вік є одною з вирішних засад у вихованні.

Але я побачив, що малюки, відокремлені від дітей іншого віку, потрапляють у неприродне становище. В такому колективі не було постійного впливу старшого віку, не було наступництва поколінь, не було морального і естетичного імпульсу, що виходить від старших братів, від людей досвідченіших й організованіших та, головне, від людей, які в певному розумінні становлять зразок для малюків.

Коли я спробував об'єднати дітей різного віку, малюків та дорослих, у мене вийшло краще.

Такий колектив, створений за типом різного віку, давав мені значно більший виховний ефект, це – по-перше, а по-друге – в мене виходив колектив більш рухливий і точний, що ним я міг легко керувати.

Колектив, створений з дітей одного віку, завжди має тенденцію обмежуватися інтересами даного віку й відходити від мене, керівника, та від загального колективу. Якщо всі малюки захоплюються, припустімо, зимою ковзанами, то це захоплення, природно, замикає їх у чомусь своєму, відокремлюваному. Але коли в мене утворено колектив із дітей різного віку, то там типи захоплення різні, життя первісного колективу організується складніше, вимагає більше зусиль від окремих його членів, і старших, і молодших, ставить до тих і до тих більші вимоги й, отже, дає більший виховний ефект.

Такий колектив, утворений із дітей різного віку, я організував останнього часу за принципом, хто з ким хоче. Спочатку я сам злякався цього принципу, а потім побачив, що це найбільш природна й здорова постановка, при тій умові, що в такому природному первісному колективі в мене будуть представники різних груп і різних шкільних бригад.

Останніми роками я остаточно прийшов саме до такої організації первісного колективу.

Що таке паралельна педагогічна дія?

Ми маємо справу тільки з загоном. Ми з особою не маємо діла. Таке офіційне формулювання. По суті, це є форма впливу саме на особу, але формулювання йде паралельно суті. Насправді, ми маємо справу з особою, але запевняємо, що до особи нам нема ніякого діла.

Яким способом це виходить? Ми не хотіли, щоб кожна окрема особа почувала себе об'єктом виховання. Я виходив з тих міркувань, що людина 12–15 років живе, вона живе, втішається життям, дістає якусь радість життя, в неї є якісь життєві враження.

Для нас вона об'єкт виховання, а для себе – вона жива людина, і переконувати її в тому, що ти не людина, а тільки майбутня людина, що ти явище педагогічне, а не життєве, було мені не вигідно. Я намагався переконати, що я не стільки педагог, скільки вчу тебе, щоб ти був грамотним, щоб ти працював на виробництві, ти – учасник виробничого процесу, ти – громадянин, а я старший, що керує життям з твоєю ж допомогою, з твоєю ж участю. Найменше я намагався переконати його, що він тільки вихованець, тобто явище педагогічне, а не суспільне й не особисте. Насправді, для мене він явище педагогічне.

Так само й загін. Ми запевняємо, що загін є маленький радянський осередок, який має великі громадські завдання. Він має громадські завдання, він намагається доводити комуну до якнайкращого стану. Він допомагає колишнім комунарам, він допомагає колишнім безпритульним, які до комуні приходять і потребують допомоги. Загін – первісний осередок громадської роботи, життя.

Щоб дитина себе почувала насамперед громадянином, щоб вона почувала себе насамперед людиною, я та мої співробітники-педагоги переконалися, що торкатися особи треба з особливо складним інструментуванням. У дальшій нашій роботі це зробилося традицією.

Петренко спізнівся на завод. Увечері я дістаю про це рапорта. Я викликаю командира того загону, де перебуває Петренко, й кажу:

- У тебе спізнення на заводі.
- Так, Петренко, спізнівся.
- Щоб цього більше не було!
- Єсть, більше не буде.

Другого разу Петренко знову спізнівся. Я збираю загін.

- У вас Петренко спізнюється вдруге на завод.

Я роблю зауваження всьому загоні. Вони кажуть, що цього не буде.

– Можете йти!

Потім я стежу, що там робиться. Загін сам виховуватиме Петренка, він каже йому:

– Ти спізнився на завод, виходить, наш загін спізнюється!

Загін ставитиме величезні вимоги до Петренка як до члена свого загону, як до члена колективу.

Ми довели цю вимогу щодо загону до досконалого вигляду. <...>

Надзвичайно важлива також тривалість педагогічного колективу. Я вважаю, що наші педагоги приділяють цій справі мало уваги. Якщо в нас у кімнаті живе енна кількість комунарів і середній час перебування їх у комуні становить п'ять років, то середній час перебування й одного вихователя та педагога в комуні не може бути менший, ніж п'ять років. Це — закон, бо коли колектив живе і згуртований як слід, то кожний новенький є новеньким — не тільки вихованець, але й педагог. І уявити, що педагог, який сьогодні тільки прийшов, може виховувати, — це помилка. Успіх виховання залежить від того, чи він старий член колективу, скільки в нього покладено в минулому сили та енергії, щоб вести колектив. І якщо колектив педагогів за своїм стажем у закладі буде молодший за колектив вихованців, то, природно, він буде слабкий. Але це не означає, що в колективі треба збирати тільки педагогів зі стажем — старих. Тут наші педагоги повинні зацікавитися питанням про особливості звучання старого педагога та молодого педагога. Колектив педагогів повинен бути дібраний не випадково, а утворений розумно. Тут повинна бути певна кількість старих, досвідчених педагогів, і неодмінно повинна бути одна дівчина, яка тільки що закінчила педагогічний виш, яка ще й ступити не вміє. Але вона повинна бути неодмінно. Саме тут відбувається містерія педагогіки, коли така дівчина приходить в старий колектив і педагогів, і вихованців, починається невловно тонка містерія, яка визначає успіх педагогічний. Така дівчина вчитиметься і в старих педагогів, і в старих учнів, і те, що вона вчитиметься в старих педагогів, покладає й на них відповідальність за її нормальну роботу.

Треба розв'язати питання, скільки має бути жінок і скільки чоловіків у педагогічному колективі. Про це треба серйозно подумати, бо буває, що чоловіки переважають, і це створює негарний тон. Занадто багато жінок — так само однобічний розвиток.

Я б сказав, що дуже велике значення має ще й зовнішній вигляд педагога. Звичайно, бажано, щоб усі педагоги були гарні, але

в кожному разі хоч один гарний молодий педагог, одна гарна молода жінка в колективі неодмінно повинні бути. Я так робив. У мене двадцять два педагоги і є одна вакансія. І я бачу, що всі такі, як я, а треба, щоб дітей захопила ще естетика, краса в колективі. Нехай вони будуть трохи закохані. Ця закоханість буде найкращого типу, причому не статевого типу, деяка естетика.

Треба обмірковувати питання, скільки повинно бути з педагогів людей веселих і людей похмурих. Я не уявляю собі колективу, що складався б з похмурих людей. Повинен бути хоч один весельчак, хоч один дотепник. Про закони побудови педагогічного колективу в майбутній педагогіці повинен бути складений цілий том.

Григорій Ващенко

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ⁹⁰

<...> Коли ми хочемо виховати в українській молоді міцну волю і суцільність характеру, треба перш за все прищепити їм прагнення до високої мети, що об'єднувала б увесь український нарід.

Такою метою є благо і щастя Батьківщини.

Як сказано вище, гаслом, під яким має провадитися виховання української молоді є: *Служба Богові й Батьківщині*.

Перша абсолютна вартість для молоді є: Бог, друга – Батьківщина. Молодь мусить чітко уявляти собі, в чім благо Батьківщини.

Благо Батьківщини є:

1) державна незалежність, можливість для українського народу вільно творити своє політичне, соціальне, господарське й релігійне життя;

2) об'єднання всіх українців, незалежно від їх територіального походження, церковної приналежності, соціального стану і т. ін. – в одну спільноту, що пройнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом;

3) справедливий державний устрій, який би підтримував лад в суспільстві, в той же час забезпечував особисті права і волю кожного громадянина й сприяв розвиткові й прояву його здібностей, спрямованих в бік громадянського добра;

⁹⁰ Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта ХХІ століття). – С. 489–494.

4) справедливий соціальний устрій, при якому зникала б і неможлива була б боротьба між окремими групами суспільства;

5) високий рівень народного господарства й справедлива організація його, що забезпечувала б матеріальний добробут всіх громадян, була позбавлена елементів експлуатації;

6) розквіт духовної культури українського народу: науки, мистецтва, освіти. Піднесення її на такий рівень, щоб Україна стала передовою країною в світі;

7) високий релігійно-моральний рівень українського народу, реалізації в житті вчення Христа;

8) високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хвороб і виродження.

Що означає служба Богові разом зі службою Батьківщині? Це означає, що добробут Батьківщини має бути заснований на засадах християнства. Так розуміли життя кращі люди Київської Русі, що мужньо боролись з кочівниками. Так розуміли їх запорожці, що своїми грудьми захищали «люди християнський» та клали за нього свої голови в завзятій боротьбі з бусурменами. Так розумів їх Хмельницький і маси українського селянства й козацтва, що під проводом великого Гетьмана повстали проти польського панування. Ця традиційна мета, як ясна зірка на небі, мусить сяяти і перед українською молоддю. Завдання служити Батьківщині мусить бути усвідомлене як особистий обов'язок перед нею. Отже, чітко уявляючи, чого потребує від нас Батьківщина, кожен має знайти собі справу в тім, що він повинен зробити для неї особисто. Серед нашої інтелігенції часто можна зустрінути людей, що добре вміють розмовляти про службу Батьківщині, а на ділі служать лише своїм особистим інтересам. Виходить, що з погляду цих людей, Батьківщині має служити хтось інший, а не вони. Такі настанови суспільство має рішуче засудити. А виховуючи молодь, треба попередити саму можливість утворення таких настанов. Службу Батьківщині треба усвідомлювати не лише як свій особистий обов'язок, а як сенс свого життя, без чого не варто жити. Прикладом для кожного українця в цьому мусять бути такі великі постаті, як Святослав Хоробрий, Володимир Великий, Володимир Мономах, Богдан Хмельницький, Мазепа, а також ті численні невідомі герої, що протягом віків виставляло з-поміж себе українське козацтво, селянство й міщанство: що все своє життя віддавали в боротьбі за щастя й добробут України.

Джерелом натхнення в такій героїчній службі Батьківщині може бути лише свідомість обов'язків перед нею, сполучена з палкою

любов'ю до неї, до свого народу. А любити свій народ можна лише при наявності високої національної свідомості. Треба уявляти собі український нарід як єдину спільноту, що об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні, й відчувати свою єдність з цією спільнотою. Виховати таку свідомість і відповідне до неї почуття не так легко. Протягом віків поляки й москалі викорінювали таку свідомість, і це не могло не дати своїх наслідків. При цьому треба відзначити, що московська політика була значно хитріша, ніж польська, й тому національна свідомість населення Галичини вища, ніж свідомість населення Наддніпрянщини. Але, крім того, треба взяти до уваги й те, що наддніпрянці й галичани протягом віків жили під різними політичними режимами, під різними господарськими і культурними впливами. Звідси різниця у мові, побуті, психології. Особливо це треба сказати про інтелігенцію, яка більше підпадала під вплив чужинців, ніж селянство. Галицький інтелігент своєю мовою, психологією і поведінкою значно більше відрізняється від інтелігента-наддніпрянця, ніж, приміром, селянин зі Стрийщини від селянина з Поділля.

А це, безперечно, заважає українцям з різних областей щиро й глибоко відчувати себе як єдиний нарід. Доводять це численні спостереження над українцями під час еміграції. Цілком зрозуміло, наскільки шкідливе таке роз'єднання. Не переборюючи цього, не зможемо збудувати України.

Тому, будуючи систему виховання молоді, треба ретельно проаналізувати властивості мови, побуту й психології, характеристичні для українців різних областей. Властивості, запозичені в інших народів, треба виділити в одну групу, властивості, притаманні українському народові – в другу. Так, напр., в мові слід виявити широковживані полонізми, що засмічують мову галичан, і русизми, що засмічують мову придніпрянців. В поведінці треба виділити, з одного боку, властиве деяким наддніпрянцям нехтування своєю зовнішністю і вульгарність в манерах, що з'явилися внаслідок московських впливів, а з другого боку, занадто велику увагу зовнішності і неприродність у манерах і поведінці, що з'явилися внаслідок польської культури та її впливу. Така аналіза, при умові її ґрунтовності, дасть можливість розглянути відмінні властивості українців різних областей як другорядні риси, що мають зсезнути в найближчому майбутньому.

Крім того, українець мусить знайти собі справу в тім, які риси української психіки, навіть властиві їй з давніх-давен, слід

розглядати як позитивні, а які негативні. Не все, що виробила, перейшло у позитивну рису: властивий багатьом українцям крайній індивідуалізм, про який ішла мова вище. Треба зробити мужню й тверезу оцінку й інших національних властивостей. Риси позитивні слід культивувати, а негативні – поборювати. Наявність в українського народу негативних рис не мусить зменшувати любов до нього, тим більше, що інші риси українців становлять їх високо в ряді інших народів.

Виховуючи у молоді любов до свого народу, треба разом з тим виховувати справедливе відношення до інших народів.

Є народи, що протягом довгого часу гнітили українців і не давали їм розвиватись. Є народи, що прикидались нашими друзями, а на ділі експлуатували й нищили нас. Є народи, як, напр., шведи, що допомагали нам у національній боротьбі й співчували нам. Є нарешті, народи, що терплять однакову з нами долю під гнітом якогось іншого народу.

До всіх тих народів відношення українців мусить бути різним. Треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати за неї своє життя. Але, виховуючи у молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглуздої національної пихи й презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці.

Через тяжкі історичні умови наш нарід відстав щодо культурного розвитку передових народів Європи. Щоб досягти їхнього рівня, нам треба багато вчитись у тих народів, а це можливо лише при пошані до них. Крім того, треба пам'ятати, що на теренах України живуть і інші народи. З ними нам доведеться співпрацювати, а це можливо лише при умові справедливого відношення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушується законних прав інших народів.

Служба Батьківщині наказує підкоряти свої інтереси потребам українського народу.

Чи означає це зректися особистого щастя й радощів життя? Ні, не означає. В житті людини діє парадоксальний закон: «Хто шукає лише особистого щастя і робить основним правилом свого життя власне це шукання, той ніколи не знаходить щастя». Бо тоді життя людини робиться егоїстичним і дрібничковим, і це ніколи не задовольнить людського духа. Справжні радощі, що охоплюють всю істоту людини і підносять її на височінь, мають тільки ті,

що служать великій ідеї. Гоголівський Тарас Бульба в той момент, коли він, прив'язаний до горючого дуба, показував козакам шлях до порятунку, – насправді щасливіший від Пацюка над мискою вареників. Підкоряючи особисті інтереси інтересам Батьківщини, будучи вірним лицарем її, українець мусить поступатися своїми особистим амбіціями, коли цього вимагають суспільні справи.

Виховання такої риси є одною із найважливіших і найтрудніших завдань української педагогіки. Особисті чвари й амбіції занадто вже багато зробили шкоди Україні. Пора покінчити з ними. Борець за благо Батьківщини має бути твердим, рішучим і настирливим. Ніякі перепони не мають спинити його. В боротьбі з ними має гартуватися воля. Борець має бути мужнім і хоробрим, але разом з тим розсудливим. Ще Аристотель (*також часто* Аристотель. – *Прим. ред.*) казав, що мужність є добродієність, що посідає середнє місце між лякливою та безрозсудною одчайдушністю.

Не треба боятись смерті за Батьківщину, але й не треба гратись з нею, не треба ризикувати своїм життям і життям своїх близьких, коли є можливість без цього досягти мети.

На виховання у нашої молоді духа єдності й братерства мусять звернути особливу увагу школа, церква, громадські організації і преса.

Велику роль в цьому має відіграти Церква. Найміцніше об'єднання, що може існувати між людьми, – це об'єднання на ґрунті релігії, себто об'єднання на ґрунті вірувань, моралі, участі в службі Божій, під час якої віруючі переживають спільне релігійне піднесення.

Молодь треба виховувати так, щоб для неї на першому місті стояли обов'язки, а потім уже права; щоб кожна молода людина в першу чергу мала задоволення не з того, що вона посідає в суспільстві те чи інше керівне становище, а з того, що вона чесно виконала свої обов'язки. Таку свідомість слід виховувати в молоді ще з дитинства. Нерозумно роблять ті батьки, що задовольняють всі вимоги і навіть вереди дітей, не накладаючи на них аж ніяких обов'язків. Уже починаючи з 4–5 років, дитина мусить по мірі своїх сил обслуговувати себе і де в чому допомагати старшим. Уже в ці роки слід боротися з дитячим егоїзмом, тактовно виховуючи у неї думку, що крім неї з її потребами існують ще інші люди, що теж мають потреби і права.

Більші вимоги треба ставити до дітей шкільного віку. Вони мусять своїми вимогами найменше обтяжувати дорослих і без шкоди для навчання чим можуть допомагати їм. Зі свого боку

школа мусить більше уваги звернути на громадське виховання молоді. Не досить озброїти учнів знаннями, навіть знаннями із історії нашого народу, не досить патріотичного виховання і лише через лекції. Крім слова, потрібне ще й діло. Учні мають привчатися ретельно виконувати свої громадські обов'язки й відповідати за них перед шкільною громадою і педагогами. Це є передусім обов'язки чергового, до яких треба ставитися серйозніше, ніж до них ставиться сучасна українська школа на еміграції. А головне те, що треба так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були пасивним об'єктом його; щоб вони активну участь в ньому брали під керівництвом педагогів. Школа мусить стати для них маленькою батьківщиною, яку вони люблять і честю якої вони дорожать, яку вони разом з педагогами розбудовують. В першу чергу вони беруть активну участь в навчальному процесі, не тільки тим, що кожний учень, зокрема, ретельно слухає виклади педагогів і виконує їхні завдання, а і в тому, що кожний учень дбає, щоб уся кляса вчилася добре. Крім того, учні, допомагаючи педагогові, мають дбати про обладнання і добрий стан шкільних кабінетів і лабораторій.

Крім того, учні мусять брати активну участь в організації шкільних екскурсій, літературно-мистецьких ранків і вечірок та культурних розваг.

Життя учнів у школі мусить бути найповнішим, задовольняючи, по змозі, всі здорові потреби їх, при чому учні мусять бути не лише споживачами, а й продуцентами.

Але помимо цього, школа мусить застосовувати і спеціальні заходи громадського виховання учнів.

Школу слід розглядати не лише як установу, куди діти приходять на 4–6 годин, щоб тільки чогось навчитись, а як дитячу громаду, що має свої спільні інтереси, своє громадське життя. Вона мусить мати свої органи, що керують цим життям, мусить мати свої збори, загальні і групові. Шкільні громадські організації мусять працювати під тактовним і досвідченим керівництвом педагогів. Керівництво останніх мусить бути спрямоване на те, щоб активну участь в громадському житті школи брали всі учні, щоб у керівних органах школи не було засилля честолюбних учнів, щоби в учнів виховувалася думка, що нема прав без обов'язків і що на першому місці мають стояти обов'язки, а потім уже права. Так в учнів крок за кроком виховуються навички до громадської роботи і риси свідомого громадянина.

ЯК ВИХОВАТИ СПРАВЖНЮ ЛЮДИНУ⁹¹

Багаторічний досвід виховної роботи переконав мене, що повага до старших тим сильніша, чим глибше осмислюється і переживається недопустимість вчинків, корені яких ідуть в низьку культуру, в невихованість почуттів. В нашому етичному вихованні виробилося *Десять Не можна*. Додержання цих заборон вважається в колективі справою честі й гідності, порушення – ганьбою і моральним невіглаством. Ось ці *Десять Не можна*:

Не можна ледарювати, коли всі працюють; ганебно байдикувати, розважатися, коли ти добре знаєш про це – старші покоління працюють і не можуть дозволити собі відпочинку.

Не можна сміятися над старістю і старими людьми – це величезне блюзнірство; про старість треба говорити тільки з повагою; у світі є три речі, з яких ніколи не можна сміятися, – патріотизм, справжня любов до жінки і старість.

Не можна заходити в суперечку з шанованими і дорослими людьми, особливо із стариками; не гідно людської мудрості й розсудливості поспішно висловлювати сумнів щодо істинності того, що радять старші; якщо в тебе просяться на язик якісь сумніви, придержи їх у голові, подумай, розміркуй, а потім спитай у старшого ще раз – спитай так, щоб не образити.

Не можна виявляти незадоволення тим, що в тебе немає якоїсь речі... у товариша твого є, а про тебе батьки не подбали: від своїх батьків ти не маєш права вимагати нічого.

Не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не бере собі, – краший шматочок на столі, смачнішу цукерку, краший одяг. Умій відмовитися від подарунка, якщо ти знаєш, що в цій речі мати відмовила собі; думка про право на якусь свою винятковість – це отрута твоєї душі; велике щастя відчувати нетерпимість до цієї отрути.

Не можна робити того, що осуджують старші, – ні на очах у них, ні десь на стороні; кожний свій вчинок розглядай з погляду старших: що подумують вони; особливо неприпустимі настирливість,

⁹¹ Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта XXI століття). – С. 546–547.

намагання без потреби нагадувати про себе, виставляти на показ свої домагання: мати і батько ніколи не забувають про тебе; якщо ти не на очах у них, вони думають про тебе більше ніж тоді, коли ти крутишся поруч; пам'ятай, що в матері і батька є свій духовний світ, вони іноді хочуть залишитися наодинці з собою.

Не можна залишати старшу рідну людину одинокою, особливо матір, якщо в неї немає нікого, крім тебе; в радісні свята ніколи не залишай її саму; ти сам – твоє слово, твоя посмішка, твоя присутність – буває, єдина радість її буття; чим ближчий кінець людського життя, тим гостріше переживає людина горе своєї самотності; залишати одиноким дідуся, старого батька, навіть і тоді, коли ти сам уже став старим, – нелюдяно, дико; пам'ятай, що в житті людини настає такий період, коли ніякої іншої радості, крім радості людського спілкування, в неї вже не може бути.

Не можна збиратися в дорогу, не спитавши дозволу і поради у старших, особливо в діда, не попрощавшись з ними, не дочекавшись від них побажання щасливої дороги і не побажавши їм щасливо залишатися.

Не можна сідати до столу, не запросивши старшого; тільки моральний невіглас уподібнюється тварині, що вгамовує свою жадобу сама і боїться, щоб її родич, присутній при цьому, не урвав шматка собі; людська трапеза – це не вгамовування голоду, не фізіологічний акт в ланцюгу обміну речовин; люди придумали стіл не тільки для того, щоб ставити під нього ноги, а на стіл спиратися; за столом відбувається цікаве духовне спілкування людей; якщо ти запросив старшого розділити з тобою трапезу, ти зробив йому велику приємність.

Не можна сидіти, коли стоїть доросла, особливо літня людина, тим більше жінка; не чекай, поки з тобою привітається старший, ти повинен першим привітати його, зустрівшись, а прощаючись, побажати доброго здоров'я; у цих правилах етикету закладено глибоку внутрішню суть – повагу до людської гідності; не вмюючи поважати її, ти уподібнюєшся невігласу, який плює в прекрасні хвилі моря; море величезне в своїй величі і красі, і цим ти його не зневажиш, не принизиш, а тільки зганыбиш: себе.

Здійснення *Десяти Не можна* вимагає великого піклування про гармонію всього виховного процесу. Поважати можна того, хто заслуговує на повагу; провідним вогником може стати лише той, хто осяває шлях.

Гордон Драйден, Джаннетт Вос

ПЛАНУВАННЯ ШКІЛ МАЙБУТЬОГО ⁹²

1. Школа як ресурсний інформаційний центр, що працює увесь рік і навчає впродовж життя

Як могло статися так, що більшість шкіл працює з дев'ятої до третьої години впродовж п'яти днів на тиждень і двохсот днів на рік? Це, мабуть, найменше використовуваний ресурс у будь-якій країні.

У багатьох державах світу уряд, як і бізнес, – децентралізований, нарешті настала черга визнати самоврядні функції й за школою. Сьогодні на порядку денному мусить стояти одне питання: реформування традиційної школи у ресурсний інформаційний центр, що працює увесь рік і навчає впродовж життя.

В епоху швидкісної комунікації всяка спільнота потребуватиме інформаційного ресурсного центру. Саме добре організована школа може заповнити цю нішу. І навіть якщо припустимо, що активно функціонуватимуть індивідуально зорієнтовані інтерактивні електронні навчальні методи, які не потребуватимуть виходу із дому, то все ж таки – ми переконані – громадські ресурсні центри матимуть ще більший попит.

Моделлю створення такого центру стала школа Кімі-Ора у Вест-Флексміер (район Говкіс-Бей, Нова Зеландія). Вона розташована в самому серці колись потужного, а нині занепаłego індустріального регіону. Саме тому ця установа демонструє типові соціальні проблеми, які постають через швидкі зміни у світі. І якщо людність багатьох поселень зосереджується навколо заводів чи торгових центрів, то у Вест-Флексміер центром суспільного життя стала школа. Вона відіграє значно більшу роль, ніж інші навчальні заклади. «Мовою народності маорі *кімі-ора* означає *у пошуках добробуту*, – пояснює нам перший директор школи Лестер Фінч. – Люди нашої громади під час закладин споруди назвали її так, бо діяльність школи мала б відповідати саме цій zasadі – це мав би бути осередок, який піднімав би життєвий рівень і акцентував би увагу не стільки на особі учня, скільки на його родині. Кімі-Ора стала узагальненим прикладом сподівання громади щодо школи – це цілісний підхід, що базується на потребі вчитися впродовж життя й залучає до цього родину».

⁹² Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

За останні роки адміністративну систему новозеландського шкільництва поставили з голови на ноги. А центральний департамент освіти перетворився на міністерство освіти, зосереджуючись головню на освітній політиці уряду й опрацьовуючи загальні вказівки до навчальної програми. Зліквідовано освітню раду шкільного округу – і тепер самі школи перейняли владу у свої руки. Кожну адмініструє Опікунська рада школи, яку обирають із місцевих батьків, до неї також входить директор, представники від учительського колективу та учнів.

Ідея нової школи у Флексієр народилася значно раніше, ніж з'явилася нова система державного керування освітою. А тому вона стала прикладом для багатьох новозеландських шкіл.

Кімі-Ора почала свою діяльність із дошкільного закладу, який відвідують діти від двох років. Вибір – головна засада садочку. Приблизно шістьдесят-сімдесят відсотків учнів – маорійського походження, тому діти і їхні родини можуть вибирати, чи перебувати їм у цілковито маорійському мовному довкіллі (так званому «коганга рео», тобто маорійській мовній групі), чи починати навчання в англomовному чи двомовному класі. Садочок – добре оснащений, що сприяє розвитку дитини відповідно до її віку. Тут і бібліотечка барвисто ілюстрованих книжечок, і складанки, і навчальні ігри. Дітям прищеплюють навички гігієни – мити руки щоразу після відвідин лазнички чи перед перекусом або обідом. Їх навчають правильно харчуватись і залучають до миття й різання овочів та фруктів на бездоганно чистій кухні.

У садочку максимально задіяний найменш використовуваний ресурс кожної громади – старше покоління. Майже щодня хтось із бабусь чи дідусів веде заняття співу, танців тощо.

Так само радо вітають батьків, а навіть молодших братиків чи сестричок. І не тільки на ігровому майданчику. При школі є медичний центр, тому в садочку завжди поряд медсестра, щодня почергово в центрі працюють місцеві лікарі, на повну ставку – помічник стоматолога.

У початковій школі діти мають право вибору – навчатися у класі з англійською та маорійською мовами або ж в одномовному, де панує тільки англійська. Школа володіє добрим комп'ютерним обладнанням.

До послуг учнів – родинна медсестра, фізіотерапевт і натуропат. Школа Кімі-Ора видає місцеву газету, керує системою обміну товарів, провадить власну спортивну команду, а крім цього, пропонує

заняття фітнесу, навчальні курси для дорослих, комп'ютерні класи. У школі діє кафетерій, який відвідують батьки, вчителі, старші учні.

2. Довідайтеся, чого хочуть клієнти

Ще недавно новозеландська освітня влада критикувала школу Кімі-Ора за надто низькі показники навчальних результатів, які не відповідають державним академічним стандартам. Можна погодитися з цими висновками, однак важко переоцінити значення цієї школи у формуванні взірця співпраці між школою та громадою. Школи, приклади яких ми наводимо в цій книжці, часто зазнають змін, міняються і їхні директори, однак концепції, що їх успішно втілили в життя, слугують гідними взірцями до наслідування.

Стикнувшись із проблемою вуличної злочинності серед маорійської молоді у столичному місті Веллінгтоні, колишній прем'єр-міністр Нової Зеландії Роб Малдун мав розмови з представниками злочинних угруповань, які просили про одне: «Дайте нам шанс виявити себе».

А тому, коли Р. Малдун дізнався про будівництво нової школи у Флексміер, він запросив до себе керівників шкільного округу і поставив їм поважне завдання – виявити думку громади про проектування школи від самих її підвалин.

Якщо ж такі наслідки дало опитування громади, то що ж трапиться, коли запитати головних клієнтів школи – учнів? Саме це зробили у школі Еджк'юмб на Алясці, і результати перевершили всі сподівання.

3. Гарантуйте клієнтам бажані результати

Усякий успішний бізнес ґрунтується на задоволенні клієнтів. Майже кожен якісний товар супроводжується письмовою гарантією. Однак чому тільки кілька шкіл дає таку гарантію дітям?

«Якщо публічні школи хочуть вижити, вони мусять відповідати за свій кінцевий продукт», – переконаний новатор освітньої галузі Філ Гріггон, колишній директор початкової школи шкільного округу Савт-Бей (Сан-Дієго, Каліфорнія), де вісімдесят чотири відсотки людей живе за офіційною межею бідності. «Тому округ запропонував письмову гарантію 10 500 учням, запевнивши, що перед закінченням другого класу вони вмітимуть читати за середніми національними показниками. Якщо учень не досягне цих результатів, округ створить можливість відвідувати індивідуальні заняття з учителем, які допоможуть одержати мінімальні позитивні результати».

Користуючись перевагами цієї гарантії, батьки чи опікуни дитини, зі свого боку, зобов'язані щоденно читати з дитиною щонайменше двадцять хвилин, перевіряти й підписувати домашнє

завдання, відвідувати спеціальні «батьківські курси», які проходять раз на три місяці. Такі ж гарантії одержало тридцять п'ять відсотків школярів, у яких рідна мова – іспанська.

Програма письмових гарантій була не єдиною інновацією, яку впровадив цей округ. Серед інших – *Програма ранньої грамотності* та програма індивідуального навчання *Індивідуальна допомога учневі*. Обидві стосуються дошкільного віку дитини, їхні результати – це здобутки учня, що рівнозначні одному-трьом рокам навчання, про що свідчать контрольні тестування з читання Джеррі Джонса.

Ще певніші гарантії дає канадська Академія майстерності та коледж у Калгарі (Канада, штат Альберта). Вони обіцяють, що до дванадцяти-тринадцяти років учні стануть «майстрами навчання». «З погляду знань це означає, що дев'яносто п'ять відсотків наших учнів матимуть оцінки «А», – розповідає керівник навчального закладу Том Радмік, який реалізував своє бачення школи. Роками він досліджував різні моделі навчання, відвідав одну з десятиденних навчальних лабораторій Джаннетт Вос *Революція в навчанні*. Т. Радмік чітко формулює свою мету: «Успішне майбутнє Академії майстерності та коледжу було закладене в захопливому й сміливому баченні. Наше завдання-підготувати майстрів навчання, які працюватимуть у сфері знань ХХІ сторіччя, людей із глибокими академічними знаннями й справжніми чеснотами».

У канадській системі шкільництва шістдесят п'ять відсотків (балів) на іспиті вважають середнім показником, вісімдесят відсотків – відмінним, а дев'яносто відсотків трапляється дуже рідко. Радмік бачить своїм завданням домогтися того, щоби дев'яносто п'ять відсотків учнів досягло рівня вісімдесяти відсотків і більше. Навчання в коледжі ґрунтується на формуванні моральних цінностей, розвиткові характеру, використанні високих технологій, позитивному ставленні та сміливому творчому мисленні. Академія майстерності прагне популяризувати продуктивні навчальні методики й поширювати їх у різних куточках світу.

4. Пристосуйтеся до всіх стилів навчання й активізуйте всі центри компетентності

Загалом це найважливіший інноваційний метод, що покликаний зменшити великий відсоток учнів, які кидають школу.

На наш погляд, дослідження Говарда Гарднера, подружжя Даннів, Барбари Прешінг виявили, що більшість слабких учнів відстає в навчанні через те, що школа спирається всього на два із щонайменше семи стилів навчання. І що більше, причина невиправданої

неповноцінності учнів криється в тому, що школа знеохочує учнів-кінестетиків. Приклади Кі-школи в Індіанapolisі та школи Нью-сіті в Сент-Луїсі (Міссурі) показали, яких результатів можна досягти, коли вся школа зорієнтована на захоплення кожного учня, розвиток усіх центрів компетентності та пристосування до них.

Схожі приклади знаходимо і в початковій школі Кескейд, що в шкільному окрузі Мерісвілл, штат Вашингтон. Учитель Брюс Кемп-белл, який уже тривалий час належить до прихильників теорії Гарднера, опрацював комплекс класних занять для розвитку семи типів компетентності: руховий і будівельний осередок для учнів-кінестетиків, читальний осередок, осередок математики та інших точних наук, осередок співпраці (для розвитку міжособистісного типу компетентності), осередок індивідуальної роботи (для розвитку внутрішньо особистісного типу компетентності), музичний і мистецький осередок.

Кемпбелл – «тематичний» учитель. Звичайно він поділяє учнів на сім різних груп, які займаються дослідженням теми дня, переходячи від осередку до осередку що двадцять хвилин. Його досвід засвідчив, що «підхід семи осередків» сприяє розвитку дитячого таланту. На початку навчального року школярі зізнаються, що віддають перевагу тільки одному осередкові. У середині року більшість схиляється до трьох-чотирьох осередків, наприкінці року це число збільшується до шести.

З огляду на останнє твердження Гарднера про існування восьмого типу компетентності – природничого – учителі мають можливість створити осередок вивчення природи, як уже зроблено в багатьох школах.

5. Використовуйте найефективніші у світі методи викладання

Жодній школі, жодному ресурсному центрові навчання впродовж життя чи курсові поглиблення кваліфікації або перекваліфікації не обійтися без здібного вчителя-наставника. Будь-які зміни в освіті приречені на невдачу без особливого наголошення на кваліфікації вчителя і його постійній роботі над собою.

Початкова школа Джона Еліота в Нідгемі (Массачусетс) демонструє задоволення цих потреб на практиці. Ця багатоетнічна школа розташована в регіоні з низькими прибутками його мешканців. Серед її учнів – афроамериканці, гаїтяни, іспанці, в'єтнамці, представники інших азійських народів. На відміну від Кімі-Ора, яка була створена під новий проект, у цій ситуації зміни відбулися

у школі з усталеними традиціями. І вже за п'ять років учні показували найвищі навчальні показники в Массачусетсі. Одним із каталізаторів реформ стала директорка Міріам Кроніш, другим був її чоловік Герберт, за професією архітектор. Коли він вирішив повернутися до коледжу для здобуття магістерського ступеня з педагогіки, за щасливим збігом обставин у програму навчання входив вступ до інтегрованих прискорених методів навчання, який вів доктор Джон Грассі. «Чоловік із таким ентузіазмом розповідав про нові методи, – зізнається Міріам Кроніш, – що захопив ними й мене».

Отож зрозуміло, що ще одним каталізатором нових ідей став Грассі. Навіть у телефонній розмові годі приховати той ентузіазм, із яким відгукується директорка школи Кроніш про Джона Грассі: «Це людина Відродження, яка дбає про майбутнє. Він музикант, поет і фокусник, підносить на душі, надихає, змінює. Його фаховість не обмежуються педагогікою – знанням специфіки дошкільного закладу, початкової, середньої, старшої школи чи коледжу, він добре орієнтується в географії, математиці, інших точних і природничих науках».

М. Кроніш визнає, що школа різко змінилася. Що стало фундаментом змін? «Передусім вишкіл учителів. Усі наші вчителі пройшли навчальні курси Джона Грассі. І йдеться не про звичайні лекції. Ми організували п'ять двогодинних занять впродовж двох місяців. Кожне заняття дало нам практичну модель, яку можна було негайно втілювати в життя. Отож одне заняття ми присвячували математиці, інше – суспільним дисциплінам, ще інше – мовній творчості, відразу ж випробовуючи модель на практиці. Ми експериментували».

Чи відчутна різниця після впровадження цих методик? «Учителі були вражені. Ще більше – учні. Вчителі відразу ж почали писати п'єси, нариси, компонувати музику, заохочуючи школярів до виявлення індивідуальності та виконання розмаїтих ролей, – учні презентували завдання з різних предметів, втілюючись у постаті, які вивчали. Діти просто розквітли». Відвідавши школу Джона Еліота, ви побачите четвертокласників, які вивчають граматику в імпровізованій дискусії, де кожен виконує свою роль, немов член бейсбольної команди: один грає роль іменника, інший – дієслова, прислівника чи прикметника, сперечаючись, хто найважливіший у «команді». Наступного дня та сама група представляє «дискусію» в іншому класі.

«У школі кожен учень може стати вчителем, – розповідає М. Кроніш. – Ми зруйнували всі бар'єри, ця програма змінила кожного».

Причиною цих змін стали методики інтегрованого прискореного навчання. Директорка так описує їх: «По-перше, вони інтегровані, тобто наші шкільні предмети охоплюють музику, мистецтво, поезію, драму. Окрім того, вони формують навички критичного мислення. Уважаю це основною причиною того, що наші діти займають перші місця в *Екзаменаційній програмі оцінювання штату Массачусетс*, Кожен учень працює над розвитком власного критичного мислення на щораз вищому рівні: від садочка й далі, у четвертому класі це стає другою натурою учня. У процесі навчання ми вчимося використовувати всі наші відчуття й наше тіло».

Який вигляд має типова класна кімната у школі? «Вона яскрава, заспокійлива, приємна і сприяє розслабленню. У кожному класі є свій магнітофон, тому часто звучить заспокійлива музика, коли потрібно барокові етюдн тощо».

Простежмо, як застосовують нові інтегровані методи на уроках природничих наук. «У класі можна побачити учнів, які грають роль молекул чи видів рослин або тварин, яким загрожує зникнення. Завдяки такій грі пам'ять засвоює вивчене. І це чудово!»

До співпраці зі школою Дж. Еліота залучено всю громаду. Як цього домоглася М. Кроніш? Вона розповідає про це у властивій їй манері – з ентузіазмом й безпосередньо: «Дуже просто! Наприклад, школа нещодавно провела півторагодинну презентацію життєписів найвідоміших афроамериканців. Учителів грав роль телеведучого, учні – відомих чорних американців. На презентацію було запрошено батьків. Вони були здивовані, збентежені й горді. Разом із дітьми вони вчилися власної історії. Родини чим можуть допомагають школі, хоч місцева громада зовсім небагата. Однак батьки приходять сюди у свої вихідні, не шкодуючи сил і часу, бо ж розуміють, що вони становлять істотний елемент навчального процесу. Без місцевої громади важко уявити школу».

Яке майбутнє чекає на американську освіту? «Якби ми мали можливість вирішувати (а такі маємо), ми б спрямували всі свої зусилля на навчання вчителів. Недостатньо тільки прочитати про нові методики, треба пройти вишкіл, так як це роблять актори чи поети, а далі поширювати досвід на інших. А тому нам потрібно заохочувати університети й коледжі до впровадження інтегрованих навчальних методик у шкільні курси. І це буде хвиля майбутнього».

Американська освіта потребує більшої уваги до досліджень і розвитку, цілковито використовуючи досягнуті відкриття.

Окрім того, ми мусимо зав'язувати тіснішу співпрацю між класними вчителями і фахівцями-науковцями, руйнуючи бар'єри між ними, а також залучати до шкільної діяльності батьків, бізнесовців тощо.

Як реагують на нововведення вчителі? Міріам Кроніш з ентузіазмом ділиться власним досвідом, а потім передає слухавку вчительці четвертого класу Розмарі Грін, яка відповідає на запитання так: «Я працюю вчителем уже двадцять років, і тільки тепер відчуваю відродження. Таке ж піднесення панує в учнів – вони діють натхненно, з ентузіазмом». <...> Почасти вони відображені в екзаменаційних оцінках – найвищих у штаті, званому завдяки новим освітнім технологіям. Однак справжні результати написані на обличчях учнів, батьків і вчителів, якщо хтось ще не відчув їх у словах директорки.

6. Дбайте про ваш головний ресурс – учителів

І в цьому також школа Джона Еліота може бути прикладом. У США проведено найретельніші дослідження стосовно переломних відкриттів, зокрема у галузі навчальних методів, про які йдеться в цій книжці. Однак, надивовижу, більшість цих методів не перенесено на університетський ґрунт, щоб навчати вчителів майбутнього, тільки в поодиноких випадках ми знаходимо їх у початкових і середніх школах.

Лише один педагогічний коледж займає провідні позиції в цій галузі – це Кембриджський коледж у штаті Массачусетс, який пропонує новаторську програму, створену з ініціативи доктора Джона Грассі, доктора Мееш Шарма та співавторки цієї праці Джаннетт Вос. Сьогодні понад триста п'ятдесят студентів проходить навчання на літніх курсах на здобуття ступеня магістра педагогіки. Відмінну модель у галузі новаторських підходів пропонує праця Шарлотт Ле-Гек з університету Г'юстон, а також *Міжнародна академія революції в навчанні*, акредитована Кембриджським коледжем і Каліфорнійським університетом у Сан-Дієго, що має магістерські студії з інтегрованого прискороного навчання.

7. Хай кожен одночасно буде і вчителем, і учнем

І тут так само може слугувати взірцем школа Дж. Еліота: усіх школярів, як і батьків, заохочують до того, щоб бути не тільки учнями, але й учителями. Багато проблем із вичерпанням зусиль учительського складу можна уникнути завдяки одному простому рішенню – залученню батьків, старшого покоління, учнів, усієї громади до процесу викладання.

8. Планування чотирикомпонентної навчальної програми

Програма комп'ютерного навчання, інтерактивні відеодиски, індивідуалізована телекомунікація щораз більше створюватиме можливість кожному планувати власне постійне навчання впродовж життя. Школи як громадські інформаційні ресурсні центри забезпечуватимуть широкий вибір курсів і матеріалів, призначених для різних вікових груп, особливо коли планування постійної освіти впродовж життя стане настільки нормальним і доступним, як і перегляд телебачення.

Школи все ж продовжуватимуть працювати у традиційній ролі, тобто надаватимуть базову навчальну програму. З цього погляду наше дослідження безпосередньо вказує на потребу чотирикомпонентної навчальної програми, настільки ж важливої для постійного навчання дорослих, як і дітей чи підлітків.

Отож, навчальна програма має охоплювати.

1. *Розвиток особистості*, що передбачає формування впевненості у власних силах, мотивації, прищеплення навичок спілкуватися та контактувати між собою.

2. *Формування життєвих навичок*, тобто вміння керувати собою, творчо розв'язувати проблеми, планувати власну кар'єру і її перебудовувати, залагоджувати конфлікти, орієнтуватися в економіці, комп'ютерних технологіях.

3. *Формування вмінь навчатися і критично мислити*, зокрема пристосування своєї діяльності до типу роботи мозку (про що йдеться в цій книжці), так щоб постійне навчання впродовж життя стало радісним, швидким і ефективним.

4. *Предметне навчання*, яке б інтегрувало різні предмети.

І хоч усі ці компоненти взаємопов'язані, ми спеціально помітили предметне навчання останнім, змінюючи сучасну практику школи. Першим ми помістили розвиток особистості, аргументуємо це. Майже кожному з нас траплялося зазнати якихось труднощів у навчанні, однак до цього традиційна школа успішно досягла тільки одного – їй вдалося відвернути більшість людей від навчання, і це в час, коли ентузіазм до навчання відіграє вирішальну роль. Емоції – це «хвіртка» в навчанні, на емоційний стан особи істотно впливають її здібності до спілкування та взаємостосунків, мотивація й самооцінка, тобто риси індивідуальної зрілості. Коли нам не вдасться виплекати цих рис, «хвіртка» замкнеться. Вирішальну роль у навчанні відіграє висока самооцінка та впевненість у власних силах.

Справжнє вміння слухати і говорити має важливе значення для всіх галузей життя і праці, однак його роль нівелюється в багатьох освітніх інституціях.

У світі, де кожен мусить уміти керувати власним життям, освіта на всіх рівнях – від дошкільного і до висококваліфікаційних курсів – має прищеплювати навички опірності до життєвих труднощів. Ці навички передбачають творчий підхід до розв’язання проблем, критичне мислення, лідерські якості, бачення глобальної перспективи, впевненість у повній майбутній реалізації в житті суспільства, здатність планувати своє життя в епоху суцільних змін.

Наука про те, як учитися, – це тема, яка пронизує цю книжку, слугуючи об’єднувальним містком до предметного навчання. Однак цього найважливішого предмета рідко навчають у школі.

Ми переконані, що під час предметного навчання важливу роль відіграє інтегрованість тем. Спробуймо пов’язати мистецтво із природничими чи іншими науками, об’єднати предмети так, щоб глобально зрозуміти суть. Наприклад, глибше зрозуміти національні культури можна через вивчення російської чи французької мови, італійської чи китайської кухні. Це на практиці довели школа Джона Еліота, Фрейберзька школа чи школа Еджк’юмб. Тому світ постає перед нами як інтерактивна цілість.

9. Зміна системи оцінювання

Щоб описати світовий досвід в удосконаленні системи оцінювання, не вистачить однієї книжки. Щоби підсумувати спроби шкільних реформ у цій галузі, вдамося до тез:

Традиційне викладання і постійне тестування знань орієнтоване тільки на два типи компетентності.

Більшість людей, які досі успішно радили в системі сучасного шкільництва, мали добре розвинуті власне ці два типи компетентності. Саме від таких людей залежить потім майбутнє освіти, зокрема й методів тестування.

Як і нові методи навчання, методи оцінювання передбачають сприймання особи як цілості.

Пошук досконалості – виправдана мета в особистому житті, навчанні та бізнесі, однак більшість шкіл ставить собі за ціль досягнення таких показників «успішності», які далекі від досконалості.

Письмові тестування з будь-якого предмета, за винятком хіба що математики і каліграфії, дають змогу виявити тільки невелику частку особистих навичок і вмінь учня.

У світі, де кожен прагне керувати власним життям, важливо вміти адекватно оцінювати себе. Це ще раз пояснює, чому невід'ємним складником упевненості у власних силах мусить стати постійне оцінювання власних здобутків.

Справжній успіх часто стає результатом спільних зусиль, тому варто заохочувати людей до взаємного оцінювання, яке може поєднуватись із самооцінюванням – спочатку оцінюємо себе самі, щоб потім обговорити цю оцінку з людьми, які працюють з нами.

Одним із великих тріумфів людства є вміння вчитися на помилках, звідси мало б випливати позитивне ставлення до помилок, і загалом ризику, як до важливих компонентів розвитку. Помилка – це крок назустріч досконалості. Ніякий шкільний екзамен не повинен карати за творчий підхід чи взяття на себе ризику; існування однієї правильної відповіді можливе хіба що в арифметиці. Ейнштейн не відкрив би своєї теорії відносності, якби не поставив під сумнів основи математики.

Надзвичайно важливо вміти критично мислити. Відкриті й незаборені підходи в розв'язанні проблеми відіграють істотну роль у всіх ділянках життя. Усяке оцінювання мусить стимулювати розвиток цих рис, а не заохочувати до розкладання думок у шухлядки за принципом правильних і неправильних.

Оцінювання, спрямоване на вчителя, таке ж важливе, як і оцінювання учня. Будь-який професійний інструктор семінарів роздає анкети для оцінювання своєї роботи, аби справдити реакцію учасників і скорегувати власну поведінку. Завдяки цьому вільному, чесному і справедливому обмінові думками учителі моделюють в учнів позитивне ставлення до постійної роботи над собою.

Компетентні вчителі й адміністратори мусять застосовувати ті ж принципи у взаєминах між учителями й батьками. Регулярне посилення додому анкет з оцінювання роботи вчителів є істотним елементом зміцнення довіри між школою і домом, складником нової концепції обслуговування клієнтів – учнів і батьків.

У сфері, де рівень компетентності вимірюють загалом практичними вміннями, тобто друкуванням, скажімо, шістдесяти п'яти слів за хвилину, виконанням на піаніно музичного твору, їздом на велосипеді чи запливом на якусь дистанцію за чітко окреслений час, справжнім тестом на компетентність є вже саме завдання, а не письмове тестування з цього приводу.

Японці використали американську методику менеджменту загальної якості Демінга, щоб виробляти чудові автомашини

й електроніку. Школа Еджк'юмб показала, як ці самі принципи можна перенести на ґрунт шкільної освіти, зокрема й на методику оцінювання. Важливо, щоб усі школи взяли ці принципи на своє озброєння.

10. Використовуйте новітні технології

Ми вже намагалися обговорити це питання в попередніх розділах книжки, однак ще раз варто наголосити: нові методи швидкісної комунікації несуть із собою великі цивілізаційні зміни сторіччя.

Незабаром ця революція надасть кожному всі потрібні інформаційні методи, у зручний час і зручній формі (у видруках, на фотографіях, відеокасетах, екранах телевізора чи телефаксу).

Школа Рівер-Овкс, що в канадському містечку Овквілл (Онтаріо), типова з погляду того, які зміни незабаром прийдуть у систему шкільництва. Це початкова школа зі своїм баченням того, як допомогти учням упевнено ступити в епоху швидкісної комунікації. Кожен учень у класі може під'єднатися до внутрішньої шкільної комп'ютерної мережі. Компакт-диски – це реалії нашого життя, тому в школі вже немає звичних друкованих енциклопедій. Уся величезна бібліотека міститься на інтерактивних відео- чи компакт-дисках, миттєво доступних кожному в різних формах – інформацію можна видрукувати, як і світлини чи ілюстрації, поєднавши їх із текстовим матеріалом. Усі учні школи – не тільки комп'ютерні програмісти, але й творці власного майбутнього.

Ще одним прикладом комп'ютеризації є канадська середня школа Лестера Пірсона. На 1200 учнів тут припадає триста комп'ютерів. У школі показник тих, хто покидає навчання, – найнижчий у Канаді: чотири відсотки порівняно з тридцятьма в середньому по країні.

Ще ефективніші результати в школі Христора Колумба, що в місті Юніон-Сіті, Нью-Джерсі. Наприкінці 1980-х років її показники успішності та відвідуваності були настільки низькими, а відсоток тих, хто кидає навчання, настільки високим, що уряд штату постановив об'єднати її з іншою школою. Більше ніж дев'яносто відсотків учнів походило з родин, де англійська була нерідною мовою. Телефонна компанія *BellAtlantic* згодилася допомогти школі, встановивши в ній комп'ютери й налагодивши комп'ютерну мережу між домом і класом, учителями й адміністраторами. Усі комп'ютери під'єднали до Інтернету й організували комп'ютерні курси для вчителів. У вихідні дні учителі запрошували на комп'ютерні заняття батьків.

За два роки змін у школі зросли показники відвідуваності, зменшилась кількість тих, хто покидає навчання, а результати учнів у стандартизованих державних тестах зросли майже утричі порівняно із середнім рівнем у містах штату.

Сучасні комп'ютери можуть виконувати роль учителів і бібліотек, надаючи кожному потрібну інформацію й відповідно реагуючи на запити. Технології віртуальної реальності сьогодні дають змогу кожному брати участь у мандрівках історичними епохами й космічним простором. Саме завдяки цим технологіям кожен учень, незалежно від віку, може створювати для себе індивідуальну програму навчання й реально брати участь у заняттях. Інтерактивні комп'ютери, відеомагнітофони, телевізори, супутники й електронні ігри стають каталізаторами, які нарешті змінюють роль учителя: отождив інформації до трансформації! Будь-яка школа на світі, якщо вона ще не робить цього, має брати приклад із прогресивних компаній, впроваджуючи технологічні здобутки й стежачи за їхнім впливом на освіту і суспільство.

11. Повністю використовуйте ресурсні можливості громади

Тут знову можемо навести багато прикладів шкіл, які працюють за цим принципом: це школи Джона Еліота, Кімі-Ора, Еджк'юмб, Фрейберзька школа чи Кі-школа в Індіанapolisі та інші, про які вже йшлося в цій книжці. Саме вони показали, наскільки слушно вивести навчання поза систему традиційного класу. Загалом, як могло статися, що світ почав плутати викладання в класі зі справжнім здобуванням знань? Мабуть, лише завдяки посвяті вчителів-ентузіастів, директорів й адміністраторів цій системі, усупереч логіці, вдалося так довго утримувати свої позиції. Однак традиційна система шкільництва швидко руйнується, про що свідчать приклади багатьох галузей, які на тлі стрімких змін занепали, так і не зумівши правильно проаналізувати власних перспектив. Після розквіту у XIX ст. почався занепад залізничних фірм, тому що вони обмежили власну діяльність залізничними послугами, а не розширили її можливості у транспортних та пасажирських перевезеннях. Розвиток телебачення мало не спричинився до витіснення Голлівуду, який був заснований як студія художніх фільмів, а не як центр розважальної кіноіндустрії. Отож якщо школа не сприйме освітніх змін й не стане новим інформаційним ресурсним центром постійного навчання для місцевої громади, то знайдеться багато інших новаторських інституцій, готових до заповнення цієї ніші.

12. Право вибирати для кожного

Прийдешні зміни, ми переконані, будуть продиктовані двома чинниками: зростанням єдиної світової економіки та правом вибору споживача.

Світ сьогодні – це не просто єдиний велетенський ринок електроніки, автомобільної індустрії, фінансових послуг чи ресторанів швидкого обслуговування – це і єдиний освітній ринок. Нині вже не становить труднощів перевести праці всесвітньо відомих педагогів у формат, миттєво доступний кожному, незалежно від часу і місця проживання. Незабаром закінчиться монополія школи на освіту.

Тому нині освітні інституції й організації стоять перед великим бізнесовим завданням, а можливо, і найвизначнішими змінами в усій історії школи.

Тетяна Ковальова

ТЬЮТОРСТВО – ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ НОВОЇ ПРОФЕСІЇ У РОСІЙСЬКІЙ ШКОЛІ⁹³

<...> Відкритість освіти – це, перш за все, такий погляд і такий тип суджень, за яким не тільки традиційні інститути (дитячий садок, школа, вуз і т.п.) мають освітні функції, але і кожний елемент соціального та культурного середовища може нести на собі певний освітній ефект. Сьогодні багато освітніх закладів намагаються принципово змінити свій внутрішній освітній простір: збільшити кількість факультетів, відкривши нові напрями підготовки; розширити контингент слухачів; освоїти нові освітні технології; вибудувати міжпредметні зв'язки і т. д. У цьому випадку освітній простір для школяра починає задаватися вже не стільки якоюсь жорстко визначеною, єдиною для всіх навчальною програмою, скільки усвідомленням різних освітніх пропозицій і їх визначеною співорганізацією.

З точки зору соціального підходу, у процесі освіти завжди виділяють дві складові цілей освіти:

- замовлення держави – встановлення чітких пріоритетів у змісті освіти у відповідності з осмисленням тих якостей і того

⁹³ Ковалева Т. Тьюторство – інституалізація нової професії в російській школі [Електронний ресурс] / Т. Ковалева // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ktmprs.pdf

потенціалу, який потрібний сучасній державі від кожної людини, яка в ній проживає;

- приватне (внутрішнє) замовлення – осмислення відповіді наймолодшої людини на питання: «Чому і навіщо вона планує навчатися?»

Друга складова (приватне замовлення на освіту) довгий час <...> фактично не враховувалася при організації процесу навчання у середній школі, на відміну від першої складової (державного замовлення), яка розроблялася впродовж всього часу на рівні офіційних науково-дослідних програм.

У сьогоднішній освітній ситуації друга складова цільових орієнтацій процесу освіти – формування усвідомленого замовлення того, хто навчається, на власний процес освіти – стає надзвичайно важливим. А це, у свою чергу, і є головним змістом принципу відкритості освіти. <...>

Останнім часом стає все більше очевидним, що тільки лише зовнішнє запропоноване різноманіття різнорідних освітніх пропозицій іще не гарантує, що принцип відкритості освіти буде реалізовано повною мірою. Для того, щоб принцип відкритості міг реалізуватися, кожному, хто навчається, необхідно володіти культурою вибору і співорганізації різних освітніх пропозицій у власну освітню програму.

Ось ця задача – використання всього можливого ресурсу відкритої освіти і побудова своєї власної індивідуальної освітньої програми – і потребує у сучасній ситуації спеціальних освітніх технологій і роботи педагога, що володіє для цього спеціальними засобами. Таким педагогом, на наш погляд, є тьютор, який організовує тьюторське супроводження кожного учня. <...>

У сучасній вітчизняній освіті тьюторство існує як в очній, так і в заочній формах навчання і базується на відкритих освітніх технологіях. <...>

При всій їх багатоманітності вони повинні володіти, як мінімум, трьома важливими характеристиками:

- бути відкритими віку, тобто застосовуватися для роботи з будь-якими віковими категоріями;
- бути відкритими навчальному предмету, тобто дозволяти працювати з будь-яким предметним змістом;
- бути відкритими організаційно, тобто працювати у будь-яких організаційних умовах як в класі, так і в позаурочній діяльності. <...>

Можна виокремити три типи основних тьюторських практик, кожна з яких пропонує власні основи для організації різних освітніх пропозицій в індивідуальну освітню програму.

1. Тьюторська практика відкритої дистанційної освіти (інформаційний контекст тьюторства).

У системі дистанційної освіти обґрунтовується головна ціль відкритої освіти, яка полягає в умінні жити в інформаційному суспільстві і використовувати його можливості.

Моделлю відкритої освіти у даному випадку є сама модель використання людиною інформаційних технологій, а саме під цю задачу починає працювати тьюторське супроводження, допомагаючи тим, хто навчається, вибудувати навчання, використовуючи навички роботи в Інтернет-середовищі. <...>

2. Тьюторська практика відкритої освіти (соціальний контекст тьюторства).

У соціальному контексті відкрита освіта обговорюється у нерозривній єдності зі становленням відкритого суспільства.

У цьому випадку головною ціллю відкритої освіти є вміння людини жити у світі, де існують на партнерських началах різні культури, присутні різні логіки та різні типи мислення. Основними якостями при цьому стають толерантність, комунікабельність, вміння слухати співрозмовника, розуміння іншої точки зору і побудова діалогу, вміння працювати в групі і т. д.

3. Тьюторська практика відкритої освіти як супроводження індивідуальної освітньої програми (антропологічний контекст тьюторства).

Відкритість освіти в антропологічному контексті постає, в першу чергу, як простір будь-яких можливих ресурсів для власного освітнього руху людини.

Головна ціль відкритої освіти у даному випадку – навчити людину максимально використовувати різні доступні ресурси для побудови своєї освітньої програми. Саме вона, як ніхто інший, є замовником на власну освіту, що здатний проектувати її зміст і нести пов'язані з цим ризики та відповідальність, досягаючи врешті-решт того чи іншого рівня та якості освіти.

Тьюторська практика в антропологічному контексті реалізує супроводження всього процесу побудови підопічним своєї освітньої програми, починаючи від роботи з його первинним пізнавальним інтересом, через поглиблення цього інтересу за рахунок освітніх досліджень чи проектів і спеціальну роботу з формування цього процесу як освітнього, і до тьюторського консультування у сфері професійних освітніх програм. <...>

Ми вважаємо, що сутністю тьюторського супроводження впровадження всього існування самої ідеї та практики тьюторства є спеціально

організована тьютором робота з усвідомлення та вибору учнями різних освітніх пропозицій і складання ними своїх індивідуальних освітніх програм.

Відтак основний принцип роботи тьютора у сучасній освіті – це принцип «розширення» освітнього простору кожного, хто навчається.

Простір роботи тьютора графічно можна зобразити у вигляді трьох взаємно перпендикулярних координатних осей: X , Y , Z , що задають вектори тьюторської дії:

- X – соціальний вектор тьюторської дії,
- Y – дисциплінарний вектор тьюторської дії,
- Z – антропологічний вектор тьюторської дії.

Розглянемо кожний із векторів тьюторської дії детальніше.

1) X – соціальний вектор тьюторської дії.

Даний вектор тьюторської дії передбачає роботу з великою кількістю освітніх пропозицій, пов'язаних з інфраструктурою тих чи інших освітніх закладів.

Знаходячись в одній із точок освітньої інфраструктури, учень часто навіть не здогадується про освітні можливості інфраструктури освітньої установи в цілому. Задача тьютора полягає у тому, щоб разом зі своїм тьюторантом побачити та проаналізувати всю інфраструктурну карту освітніх пропозицій з точки зору їх ресурсності для реалізації індивідуальної освітньої програми.

2) Y – дисциплінарний вектор тьюторської дії.

Цей вектор вказує на направленість роботи тьютора з «дисциплінарним матеріалом», вибраним тьюторантом. Так як дисциплінарні межі завжди більшою чи меншою мірою умовні, то при роботі з дисципліною, яка засвоюється учнем (біологія, математика, література...), часто необхідно залучати знання з інших дисциплінарних областей і тим самим розширювати межі самого дисциплінарного знання. Зміна меж дисциплінарного знання стає напрямом спеціальних тьюторських консультацій і вносить корективи в реалізацію індивідуальної освітньої програми кожного учня.

3) Z – антропологічний вектор тьюторської дії.

Говорячи про реалізацію власної індивідуальної освітньої програми, кожний учень повинен розуміти, які вимоги реалізація цієї програми висуває саме йому і на які свої якості він вже може покласти. Тьютор у цьому випадку лише допомагає побачити та обговорити антропологічні вимоги індивідуальної освітньої програми. Звичайно, вибір завжди залишається за самим учнем: приймати

даний антропологічний виклик чи коректувати свою освітню програму на основі вже сформованих раніше якостей. <...>

Отже, робота тьютора у кожному із вказаних нами вище напрямів (соціальному, дисциплінарному, антропологічному) дозволяє кожному, хто навчається, побачити свій освітній простір як відкритий і почати ефективно використовувати його потенціал для побудови своєї власної індивідуальної освітньої програми. <...>

Антоніо Менегетті

ВЧИТЕЛЬ – ХТО ВІН?⁹⁴

Говорячи про вчителя або викладача, я маю на увазі тип, функцію, роль, які людство інструменталізує для власної еволюції; фактично ще до сім'ї, до релігії, до політики все людство вдається до допомоги вчителів. Припускаючи, що кожна дитина сама формує стереотипи власного знання, слід сказати, що фактично в останніх, всередині структур навчання, що самостійно постають перед ними у дитинстві, є орієнтири, ціннісні точки, які коннотуються учителем, внутрішньо обраним самим дитиною. Його структури навчання мають підтримку, у якості якої може виступати дідусь, приятель, викладач або художник. Загляньте всередину себе (нехай навіть і знаючи, що в певному сенсі ви сформували себе самостійно), і ви знаходите ціннісні орієнтири, обрані із чиеюсь допомогою. Крім того, будь-який суспільний інститут, щоб мати можливість впливу на людей, обирає лідерів, діячів, будівників, які потрібні для задання напрямку мільйонам умів. <...>

У загальних рисах, в більшості випадків викладачі представляють собою прояв вимоги репресивного «Над-Я», що входить в категоріальний апарат несвідомого всіх людських істот. Згодом учні та всі інші покладають провину на викладачів, забуваючи, що спочатку вони є основою архетипічного породження всієї тієї системи, в якій соціальне себе пригнічує і живить одночасно.

Перш ніж потрапити під вплив мас-медіа, великих релігій і зберігаючого ще своє значення фактора сімейного виховання, всі людські справи фактично здійснюються вчителями, вождями знання. Ці вчителі загальноновизнані або ідентифіковані, вербалізовані

⁹⁴ Менегетті А. Система и личность / А. Менегетті ; пер. с итальян. ННБФ «Онтопсихология». – Изд. 2-е, исправл. и дополн. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2007. – 352 с. – С. 177–183.

в такій якості старшим або товаришем, який вважається розумнішим. Відтак знання розподіляється за різними каналами і сферами освіти. Однак ця роль не передбачає дослідження самого себе: думаючи про масу, вчитель ігнорує свої проблеми, часто забуваючи про необхідність ідентифікації, перегляду або виправлень у самому собі. Той, хто навчає, бачить свій обов'язок у зміні інших, але ніколи – у зміні самого себе; ця помилка виникає з того факту, що він вчить про застосування і сенс символів, що використовуються в сферах знання, влади, інформації, різних взаємодій. Викладаючи символи, за допомоги яких відбувається управління екзистенцією, економікою, соціумом, він в силу об'єктивної соціальної і навіть екзистенційної влади символів, забуває про самоперевірку. <...>

Розбираючи цю тему, я маю на увазі зовсім не викладацький корпус, не тих, хто працює, тому що в нього така професія, заради платні, заради певного положення, як і не тих, хто абияк справляється з роллю лідера, а справжнього вчителя. Ця тема і буде предметом нашої дискусії.

Кого вважати учителем, що повинен робити вчитель, якщо не торкатися змісту, що він викладає? Я спробую продемонструвати внутрішню кризу тих, хто за своїм вибором або через зрадливість долі стає вчителем. Що таке вчитель? Вчитель – це тричі перевершуючий. «Магістер» на архаїчній латині означає: «в три рази більше».

1. Він знає речі, як єдність.
2. Він має знання, зумовлене символами, тобто володіє технікою.
3. Він знає, як пов'язані феноменологія і Буття.

Іншими словами, він наділений внутрішньою здатністю, вмінням опосередковувати Буття, вищу реальність будь-якої речі, в кожній події або ситуації, яка відбувається з ним. Він може одночасно бути людиною досвідченою і мудрою, незалежно від наявності дипломів або зовнішніх знаків визнання. Отже, під «вчителем» я маю на увазі не вченого, не поважного ректора чи міністра народної освіти, не письменника або художника і їм подібних. Вчитель – це той, хто здатний творити істину на трьох вище перерахованих рівнях, від чого він і є тричі перевершуючим.

А) Його основною перевагою є те, що він ніколи не довіряється досвіду.

Всі технічні фахівці, весь викладацький корпус обов'язково користуються досвідом, але вчитель, справжній вчитель – ні. Досвід це випробувана, вистраждана, пережита дія, що вплинула на нас

і в чомусь нас змінила. Учитель же, переживши безліч ситуацій, зіткнувшись з безліччю речей, перетопив їх в собі і втілив за їх допомогою себе самого в істину. Він вивчив багато моделей, але знає, що всі вони є сутністю цінності минулого і, отже, можуть стати в нагоді для книжкових теорій, але зовсім не підходять для того, щоб стати єдиним ключем, що розкриває <...> первинний зміст вирішальної миті екзистенції. Багатство досвіду навчило його кожен раз вчитися заново, навчило тому, що в минулому немає таких правил, які могли б допомогти йому знайти автентичність в кожній новій ситуації.

Учитель може чомусь навчити інших на власному досвіді, але йому особисто, в умовах навколишньої новизни, що дозріває і виростає навколо, досвід його минулого стає непотрібен, він кудись зникає перед лицем вищої новизни існування для самого себе. Насправді він знає, що перебуває постійно попереду, завжди в новому напрямку і що його обов'язок полягає в безперервному винаході технік, стратегій, модулів, символів, створити які в даний момент здатний тільки він.

Так, його життя знаходиться в якомусь безперервному творенні, і в минулому досвіді він може почерпнути лише техніку, модуль – не більше.

Б) Другим аспектом є те, що вчитель знає всі людські ролі, всі можливі їх прояви, але внутрішньо не вважає жодну з них.

За своєю суттю, він «аморальний». Якщо вчитель дійсно в три рази перевершує інших, то його внутрішнє життя постійно повинне не збігатися з тим, що він усім викладає, він не може зупинитися ні на одній ролі, ні на одному шляху, ні на одному символі. <...> Кожен раз, коли життя вимагає, закликає його, він відгукується: «Ось я», – і в нього немає часу поставити питанням, чи відповідає це тому, що він робив, говорив і підтримував раніше, або словам і діям праотців. Він відчуває всередині себе голос життя: «Я – твій батько і син, твоя мати і вчитель, я – твоя реальність, я – всього лише твоя істина, і цієї миті породжую тебе».

При цьому у вчителя немає ніяких охоронних грамот. Йому немає кого просити, нема перед ким претендувати на те, щоб його зрозуміли, він – один перед лицем цього життя, що не складало ще правила для суспільства. Це йому потрібно буде встановити нові кордони, нові моделі, нові стежки, по яких потім підуть інші. Виступаючи посередником сенсу, він повинен вміти опосередковувати буття в історичному у тій мірі, в якій історія може допустити велике, вже пережите їм у собі. І хоча його глибинна сутність

аморальна, стосовно історії, інститутів, інших людей він завжди високоморальний, більше того, він ревно дотримується встановлених суспільством правил, сприяє їх поширенню і зміцненню, поволі готуючи їх оновлення для розвитку буття в життя. Проте у своїй глибинній основі він завжди перебуває поза тим, що викладає іншим.

Така позиція екзистенціальної психології вчителя, і представляється очевидним, що цього рівня не можна досягти, залишаючись нерухомим, зв'язаним, підлеглим стереотипу закону, – наукового або закону здорового глузду, або авторитету академічних кіл. Зовні учитель здається найзакоренілишим консерватором; внутрішньо – це постійна революція в дії.

Йому немає потреби виступати проти кого б то не було; вбачаючи, що багато людей прагнуть нового життя, він знаходить нові історичні моделі, прокладає нові шляхи, направляючи до кращого, більш повного життя цих багатьох. Така його поведінка викликана не добротою, не любов'ю до людей, а тим, що він являє собою свідому феноменологію розуму життя, що відповідно до його індивідуального життя неминуче означає і прояв розуму в історії. Вчитель не може створити інститут, як, втім, і вірність букві, кодексу або договору, які можуть дати лише прекрасного суддю, судового чиновника, але не вчителя.

Людству необхідні вчителі, без них воно просто припинило б своє існування. Він, однак, не обов'язково є відомою і знайомою всім особистістю, він усього лише прокладає свій шлях там, де є буття, і не буває там, де немає буття. Учителем може бути простий лікар, літератор, психотерапевт. Це багатство, що завжди залишається невидимим, йому відомий зворотній бік символів, він використовує їх, не будучи жодним з них, він використовує інститути, громадський порядок, лад, будь-які правила, не ототожнюючи себе з жодним із них.

Тому він зазвичай не отримує визнання, грошей і не удостоюється пам'ятниками. По суті він існує завжди за межами власної феноменології. Якщо спробувати буквально слідувати тому, що я описав як Онтопсихологію, немає ніякої гарантії, що ви станете вчителем. Я описав символи, які можуть допомогти, підготувати, створити передумови, але в кінцевому рахунку все залежить від творчої активності самого індивіда, що самостійно занурюється в гру буття і ставить при цьому на карту всю свою цілісність. «Вгадавши», він здобуває щось більше, ніж рай, але помилившись, – стає найнещасливішою людиною на світі: ніхто не зможе зрозуміти

і пробачити його. Прекрасно усвідомлюючи, що ціною помилки буде вічний вирок, він знає також, що тільки він сам і може винести його собі, але не суспільство, яке може винагородити його або знищити. Товариство для вчителя – це якась область, що не викликає інтересу, бо його постійним співрозмовником є Буття.

В) Як формується вчитель?

Спочатку він повинен вивчити дотримувані всіма правила і бути прикладом у їх виконанні, а коли осягає все зовнішнє знання (систематизоване в цивільному та судовому праві), йому належить спробувати самотність і ризик, як звичайній людині. <...> Він має заглянути в усі куточки, в усі «закутки» речей, заглянути за стіну неучтва, за стіну влади. Рухаючись вперед з почуттям провини за порушення закону, що є непереборною, але не виставляється напоказ, він повинен «голими руками» протистояти наркоманії, СНІДу, злочинності, святим, екстрасенсам, потужним шпигунським мережам, руху капіталу, акторам, художникам, – причому завжди перебуваючи серед них, будучи одним з них, а не людиною з боку подібно репортерові. Ніхто не повинен знати, хто він, щоб кожному, хто його зустріне, він здавався підлеглим, нижчим.

Мудрець, вчитель вчиться, здійснюючи як підлеглий, як нижчий свій шлях за лаштунками всіх речей, дізнаючись зворотний бік всього, що пережито людиною. Це необхідно тому, що тільки через свій досвід він може побачити і вловити зв'язок суцього і символічного.

Якщо шукати істину в символізмі, її не знайти ніколи; читання Біблії, філософських або богословських трактатів, цивільних кодексів, наукових праць для цього не достатньо. Учитель повинен самотійно здійснити перехід, в якому він зустрічається один на один з неприхованою правдою життя, піддаючись банальним і грізним небезпекам обставин, які тільки й формують людину. Причому кожному визначений свій досвід, через який треба пройти і про який ніколи не можна буде розповісти. Тут закладаються енергія, структура і сила його подальшого знання – знання, що підтримується упевненістю в його очевидності.

Викладаючи потім іншим, йому доведеться долати діалектику, раціональність символів, щоб спробувати передати непередаване – свій безпосередній досвід. Він уже вивчив, де знаходяться речі, йому відомий правильний шлях серед тисяч символів, що складають знання людства, отже, він може знайти той єдиний символ, який є найближчим до розуміння справжньої мети речей. Інструменталізуючи

діалектику різних «предметів» знання, зіставляючи різні бібліографічні джерела, звичаї, історичні відомості, вчитель так чи інакше організовує символи. Щоб навчити людей тому, де знаходиться домівка буття. Для цього його підготовка повинна бути безперервною і відбуватися в тіні його екзистенціального ризику. У певному сенсі можна сказати, що він еволюціонує, духовно насичується поза законом, <...> зразково дотримуючись всіх його положень.

Не існує рекомендацій, як саме пройти цей шлях, бо є якась точка, досягнувши якої, людина повинна бути одна, щоб знання прийшло до неї, і якщо в цей момент хтось буде його вчити, то для подорожнього він буде іншою людиною, не більше. Стороння людина може провокувати, може порушувати, тому вчитель (або триразово перевершуючий), якщо вирішує допомогти учневі, то дає тільки натяк, вказуючи, але не уточнюючи все, бо знає, що рано чи пізно учень опиниться перед обличчям ситуації, що вимагає творчості, в умовах абсолютної новизни, бо для кожного індивіда Буття нове по-своєму.

Єдино визначеним багатством, яке вчитель може знайти в процесі самостворення, є багатство зустрічі з іншим великим учителем. Оскільки в системі офіційного навчання превалує так званий критичний підхід, будь-який вчитель говорить, що вірити нікому не можна, але в глибині душі він завжди сподівається зустріти вчителя більш великого, що знає найкоротший шлях від існування до буття, від символу – до реальності. Така зустріч відчувається як виклик буття, бо за нею зазвичай слідує потужний виплеск потоку одкровенень буття. На жаль, містичні школи як східні, так і західні говорили про це як про Дух, єднання, осяяння і т. д. А краще було б не торкатися цієї теми, тому що при такій постановці питання залишається в тіні самої людини. Мій же шлях є раціональний рух вперед без прийняття на віру чого б то не було.

Технічне формування вчителя повинно здійснюватися в стані завжди відкритої, не знаючої кордонів раціональності. Після того, як він отримує максимально широку освіту, він повинен самотійно рухатися далі, минаючи з раціональною обачністю всі оповиті мороком куточки екзистенції. Тільки така людина може дати гарантію істини, розвитку всім іншим ролям і стереотипам, існуючим в суспільстві. В іншому випадку це буде псевдоучитель, сліпий, який намагається вказати шлях іншим сліпцям. Прошу вважати цей висновок не афоризмом, а проявом реалістичного раціоналізму.

Віктор Огнев'юк

ШКІЛЬНА ОСВІТА У КОНТЕКСТІ СЕМИ ЕВОЛЮЦІЙНИХ ПОСТУПІВ⁹⁵

Історія освіти і, зокрема школи, як і будь-якого іншого суспільного явища, пройшла шлях від ідеї до системної інституції певного рівня досконалості завдяки еволюційним змінам. Стосовно розвитку освіти найбільш прийнятним у контексті моїх філософських поглядів є поняття *«еволюційного поступу»*. Використовую це поняття з декількох міркувань. Перш за все тому, що зміни в освіті відбуваються упродовж тривалого часу. Освіта, як правило, доволі консервативна сфера і зміни, які досить часто називають революційними, ніколи не протікали у дуже обмежений відрізок часу та не призводили до надзвичайно швидких результатів, оскільки результат освіти завжди відкладений у часі: такою є природа освіти. Відтак для оперування поняттям «революція в освіті» немає підстав. Але заради об'єктивності варто зазначити, що окремі новації в освіті можуть мати ознаки революційних, проте вони також відбуваються у межах певного еволюційного періоду. Використовуючи поняття *«поступ»*, я хочу підкреслити, що внаслідок нарощування змін та їх поширення відбувався супроводжуваний позитивними змінами цивілізаційний розвиток. Зважаючи на філософське осягнення історичних реалій та логіки розвитку освіти, відбулося шість, а нині відбувається сьомий еволюційний поступ освіти.

Філософи, педагоги та історики практично одностайні в тому, що першою ланкою освіти завжди була сім'я <...>. Найдавніші батьки, вводячи дітей у контекст життя, прагнули передати їм свій досвід, зрештою вони хотіли, щоб діти успадковували їхній спосіб життя та діяльності, вірування і традиції. Відтак вони навчали дітей усьому, що вміли і знали самі. На цьому етапі у зародковій формі виникла педагогічна діяльність, виділилися навчання і виховання. <...> Власне сім'я сформувала ідею школи і стала її прообразом. Зародження ідеї навчання, виховання і розвитку дитини у сім'ї, виокремлення відповідних функцій та ролей стали *першим еволюційним поступом освіти*.

⁹⁵ Огнев'юк В.О. Шкільна освіта у контексті семи еволюційних поступів [Електронний ресурс] / В.О. Огнев'юк // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ovosep.pdf

Але пройшли тисячоліття важких зусиль людини, які підготували другий поступ освіти. У XII–III тисячоліттях до Р.Х. людство створило перші пам'ятки писемності. Їх і сьогодні можна бачити на території України, поблизу сучасного Мелітополя. Нині там функціонує Державний історико-культурний заповідник «Кам'яна могила». У 2007 р. заповідник внесено до переліку номінацій ЮНЕСКО як найдавніший пам'ятник культури та історії розвитку людства. <...> Загальновідомо, що близько 5 тисяч років тому в стародавній державі Шумер виникли перші школи. Було започатковано професійну педагогічну діяльність, системне навчання з визначеною метою, а глиняні таблички стали першими засобами навчання. Головним завданням шумерської школи було навчання юнаків складній технології письма на глиняних табличках, тобто підготовка писарів, насамперед, для потреб управління. Винайдення людиною письма і створення школи як соціального інституту – дві події, які стали визначальними для усього подальшого розвитку людства, вони визначили напрям культурного розвитку цивілізації. Процес розвитку суспільства було забезпечено механізмом збереження та передачі інформації засобами письма та способом залучення кожного нового покоління не тільки до культурної спадщини попередніх поколінь, а також до готовності творити нові зразки культури. Це був *другий еволюційний поступ освіти*.

Значною мірою, завдячуючи появі письма та створенню такої інституції, як школа, людство досягло сучасного рівня розвитку, що дало нам підстави стверджувати: сучасна цивілізація все більше стає цивілізацією *Homo educatus*. Саме *Людина освічена стала головним суб'єктом сучасності*, яка визначає вектори розвитку суспільства.

Трансформація ідеї школи та пошук моделей її діяльності відбувався в добу античності та продовжує відбуватися нині. Виплекана родиною ідея та практика навчання, виховання і розвитку дитини підштовхнула до появи когорти людей, які стали першими, хто зробив навчання і виховання своєю професією. Фалес та інші мудреці, Піфагор і члени піфагорійського союзу сформуvalи засади, на яких розвивалася професія педагога. Беручи за основу батьківські функції та, висловлюючись словами Сократа, досвід «повивального мистецтва», софісти і Сократ у Європі, а Конфуцій у Китаї, як перші професійні вчителі, які забезпечували себе засобами для життя тим, що навчали молодь, сприяли *третьому еволюційному поступу освіти*. Їх діяльність розгорнула ідею школи до масштабу суспільного явища, педагогічна діяльність стала професійною, з'явилися перші навчальні

заклади. Цей еволюційний поступ завершили Платон і Аристотель (*також часто* Аристотель. — *Прим. ред.*), які розвинули ідею школи, створивши Академію та Ліцей – навчальні заклади, що стали базовими моделями в реалізації не тільки ідеї школи, а також ідеї університету, еталонами за яким створювалися навчальні заклади ще багато століть поспіль. У цей період було виокремлено теоретичну і практичну підготовку, сформовано навчальні плани, з'явилися підручники і посібники, було започатковано підготовку учителів, визначено обов'язки держави стосовно навчання і виховання молоді, започатковано ідею законодавчого регулювання освіти, вперше сформульовано освітні вимоги для різних вікових груп населення тощо.

Четвертий еволюційний поступ шкільної освіти відбувся під безпосереднім та визначальним впливом християнства. Потреба християнської церкви у навчених читати, писати і тлумачити релігійні тексти священнослужителів спонукало до відкриття шкіл при церквах та монастирях, а відтак суттєво розширило можливості для поширення освіти. Відбулося зміщення освіти у бік морально-етичних засад, в основі яких були морально-етичні цінності християнства. Освітнім ідеалом стає людина віруюча, але така, що вміє читати і писати. Зважаючи на це, світсько-релігійна влада в особі короля франків Карла Великого (787) зобов'язувала утворювати школи у всіх єпархіях, при кожному монастирі. Київський князь Володимир Великий відразу після запровадження християнства (988) зобов'язав своїх підданих віддавати дітей на навчання.

У кінці десятого століття започатковано перший університет Європи у м. Болонья (Італія). Так було закладено підвалини для розбудови системи шкільної та університетської освіти у Європі.

П'ятий еволюційний поступ шкільної освіти пов'язаний із великим впливом гуманістичних ідеалів епохи Відродження та добою промислового виробництва. У цей період ідея школи та освіти набула багатогранного розвитку. Еволюційний поступ в освіті відбувався під впливом конституційованої педагогічної науки Я.А. Коменським, а запропонована ним класно-урочна система якнайкраще відповідала потребам народжуваного індустріального суспільства. <...>

Слід зазначити, що школа добре послужила індустріальному суспільству, але й воно урізноманітнило школу, вивільнивши її з-під панівного впливу церкви та ввівши у контекст потреб світського суспільства. Із винайденням способу друкування книг у Європі відкрився шлях для самостійної освіти, чому, зокрема, активно сприяв

протестантизм, адже обов'язком кожного батька було навчити дітей самостійно читати Святе письмо. Книгодрукування розширило доступ до освіти та переходу до масової шкільної освіти, яка у свою чергу дала поштовх розвитку шкільної індустрії: будівництву шкіл, виробництву меблів і засобів навчання, що у наші дні є доволі важливим сегментом бізнесу. Окрім того, поширення шкільної освіти сприяло створенню великої кількості робочих місць. Нині це стосується не тільки педагогів, а й працівників таких сфер, як енергетика, промисловість, комунальне і сільське господарство, медицина, торгівля, інформаційні технології тощо. Сучасне суспільство витрачає колосальні ресурси для створення потужної та різнопланової навчальної індустрії: від крейди і зошита, навчальної літератури і комп'ютерних технологій, проектування і будівництва шкільних приміщень до підготовки педагогів. Спрямовані в освіту інвестиції відомі фахівці визнають найбільш ефективними за співвідношенням затрат і отриманого результату.

Відтак школа стала не тільки освітньою інституцією та механізмом соціалізації особистості, а й важливим чинником суспільного розвитку, вагомим споживачем товарів і послуг. Але це, так би мовити, супутні фактори її діяльності. Важливим її надбанням у період зародження індустріального виробництва став гуманізм, пріоритет загальнолюдських цінностей і ліберальна педагогіка. Зусиллями таких європейських мислителів, як Руссо змінювалося ставлення до дитини. <...> Звертаючись до батьків і вихователів, він закликав їх розвивати в дитині природність, прищеплювати почуття волі і незалежності, прагнення до праці, поважати в ній особистість, всі корисні і розумні схильності. Не зважаючи на доволі критичне сприйняття поглядів Руссо, його ідеї мали значний вплив на поширення гуманізму в освіті. Відтак школа мусила переорієнтуватися на освітні запити людини, враховувати її природні здібності, потреби індивідууму, унікальність та особистісність кожної людини. Проте заради об'єктивності потрібно зауважити, що гуманізм у шкільній освіті утверджувався доволі непросто. Якщо говорити про українську школу, то завдання її гуманізації залишається актуальним й донині. <...>

Значний поступ у розвитку теорії та практики освіти, зокрема щодо її гуманізації, зробили такі українські педагоги, як Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Софія Русова, Борис Грінченко, Яків Чепіга.

У межах п'ятого еволюційного поступу освіти було сформовано мережу університетів та навчальних закладів, пов'язаних із набуттям різних професій, утворено начальні заклади, основним завданням яких була підготовка учителів. Так, зокрема, починалася історія Київського університету імені Бориса Грінченка.

Поширення освіти та зростаючі потреби промислового виробництва створили добре підґрунтя для розвитку науки, яке було скероване у прагматичне русло. <...>

Якщо раніше можна було говорити про якийсь певний тип освітнього ідеалу, то віднині він диференціюється. Освітній ідеал – це людина енциклопедичних знань, але з'являються також освічений та підприємливий джентльмен (Локк), а також інженер, майстер, конторський службовець і робітник: кожен володіє відповідним рівнем знань та може бути освітнім ідеалом у відповідному середовищі.

Шостим еволюційним поступом освіти стало запровадження обов'язковості початкової, а пізніше повної загальної середньої освіти. Цей поступ хоч і відбувався в рамках індустріальних трансформацій, але за своїм значенням він виокремлюється як найбільш системотворчий. Цей процес відбувався у період найбільшого промислового розвитку, у більшості країн Європи – перша половина ХІХ – початок ХХ ст. В Україні він охопив період 20-х – 70-х років минулого століття. Запровадження обов'язковості шкільної освіти в Радянському Союзі, до якого належала тоді Україна, стало значним цивілізаційним зрушенням. Безперечно, що воно мало значний історичний вплив на розвиток країни. Але разом з тим, варто також зазначити, що цей процес здійснювався на консервативних засадах комуністичної ідеології та авторитарної педагогіки, він не передбачав розмаїтості освітніх моделей і свободи вибору в освіті. Проте і в умовах панування авторитарної монопедагогіки Василю Сухомлинському вдалося створити авторську модель школи, розвивати та впроваджувати ідеї освітнього гуманізму. <...>

Але повернемося до суті шостого еволюційного поступу в шкільній освіті, внаслідок якого вона стала не тільки масовою, а й обов'язковою, а відтак – важливим рушієм суспільних трансформацій у сучасну епоху. Чим більше запропоновані моделі загальної середньої освіти відповідатимуть освітнім запитам Людини освіченої, тим більше розвинутим буде суспільство. Відтак абсолютно зрозумілою є наша рефлексія щодо школи та її місії у швидкозмінюваному світі, адже *нині ми перебуваємо у руслі сьомого*

еволюційного поступу освіти. Для нас в Україні важливим є те, наскільки наша освіта відповідає передовим позиціям нового еволюційного поступу освіти.

Якщо у стародавні часи від появи перших зразків писемності до створення школи пройшло приблизно дев'ять тисячоліть, а від появи писемності до технології друку – не менше 12 тисячоліть, то нині час настільки прискорився, що будь-які взаємопов'язані події спричиняють масштабні та надзвичайно швидкоплинні зміни. Найбільш яскраво про це свідчить розвиток цифрових технологій. Нині вони проникли практично у всі сфери людської діяльності. І якщо школа з часу своєї появи практично не змінювалась упродовж декількох тисячоліть, але при цьому майже повністю відповідала потребам суспільства, то нині вона потрапила у круговерть постійних змін і має весь час докладати зусиль, щоб зберегти свою актуальність для суспільства.

Власне, сьогодні мова повинна йти не стільки про школу у класичному розумінні цього поняття, скільки про різні моделі отримання загальної середньої освіти. Загалом освітні послуги все більше переходять у віртуальний простір. Подібні тенденції були описані Е. Тоффлером ще у 80-ті роки минулого століття. Сучасні засоби передавання інформації змінили функції школи. Якщо раніше діти йшли до школи за знаннями, то сьогодні – не стільки за знаннями, як за способами їх отримання, опрацювання та використання. Діюча школа втратила монополію на знання, яке стало широко доступним завдяки різноманітним способам накопичення та передавання інформації. Сьомий еволюційний поступ, якщо вести мову про українську шкільну освіту, покликаний завершити з рудиментами авторитаризму єдиних навчальних планів і програм, забезпечити варіативність, гнучкість, максимальну свободу форм, методів, технологій та методик, подолавши таким чином певні негативні наслідки масовості та усереднення освіти, її орієнтацію на середньостатистичного учня та сумнівні результати навчання.

На що варто звернути увагу? Насамперед слід враховувати, що в Україні суттєво зріс освітній рівень населення, який постійно підтримується різними формами професійного зростання. Вище йшла мова про те, що школа вийшла із лона сім'ї. Сучасна модель освіти має виходити з того, що сім'я, у якій батьки – це освічені люди, беруть на себе певну частину функцій школи. Адже незаперечним є той факт, що значна кількість дітей, яка вступає на навчання до перших класів шкіл, вже вмє читати, писати, рахувати, а доволі

часто, і користуватися комп'ютером. Більше того, певна частина шкіл, зокрема у м. Києві, ставить це умовою зарахування до першого класу. Звісно, зміщення певних функцій від школи до родини вимагатиме від суспільства вироблення стратегії підготовки сім'ї до виконання цих функцій. Це явище потребує вивчення, але висновок може бути таким: школа має бути суголосною із сім'єю в питаннях навчання і виховання, зокрема релігійного, а при можливості передати сім'ї все те, що вона зголоситься виконувати. Звісно, що цей процес має супроводжуватися психолого-педагогічним консультуванням батьків, але, окрім того, що доволі часто дитині у родині комфортніше, для неї можна підібрати оптимальні час, місце і спосіб навчання, буде вивільнено час учителя на дітей, батьки яких не спроможні виконувати такі функції. Слід також враховувати, що в Україні батьки мають право на відпустку до досягнення дитиною 6 років, і те, що держава виплачує батькам значну суму коштів на кожную народжену дитину. Справа за тим, щоб батьки були підготовлені до виконання певних педагогічних функцій та обов'язків. Освіта, отримана в сім'ї, – явище не нове. Традиції домашніх учителів добре відомі, новим є те, що значні функції можуть покладатися якраз на батьків, а не на домашніх учителів, хоча роль останніх також зростає, адже доволі часто батьки залучають до занять з дітьми, наприклад, для вивчення іноземної мови педагога-репетитора. То чи є сенс перевантажувати дитину подвійними формами освіти?

Нині через демографічний спад у доволі складному становищі опинилося багато шкіл України. Демографія виразно сформувала проблеми шкільної економіки. За останні 10 років кількість школярів в Україні скоротилася на 2322 тис.: з 6485 тис. до 4163. Серед загальноосвітніх шкіл I–II ступеня (5281) 27,7 % (1461) мають контингент менше 40 учнів. Із 2137 шкіл I ступеня – (806) 37,7 % нараховують менше 10 учнів. Особливо складне становище у сільській місцевості. Зрозуміло, що про ефективну школу як з позиції якості освіти, так і з позиції раціонального використання коштів тут не йдеться. Проаналізувавши співвідношення між учителями і учнями, можемо сказати, що в Україні на одного учителя припадає лише 8,4 учня, а в Тернопільській області це співвідношення складає 1 до 6,1, ще у 14 областях цей показник є нижчим від загальноукраїнського. Найбільше учнів на одного учителя припадає у м. Києві – 10,5:1. Але і в столиці майже 40 відсотків шкіл мають наполовину, а то й на 70 відсотків менший контингент учнів від їх проектного

потенціалу. Зважаючи на цю обставину, якість шкільної освіти в Україні мала б бути досить високою. Проте це далеко не так. Маємо ряд причин, що зумовлюють неефективність існуючої шкільної системи. Одна з перших – відсутність конкуренції серед учителів через низьку заробітну плату, а в сільській місцевості – відсутність відповідних соціально-культурних умов для повноцінного життя. Змінити таке становище може перехід на контрактну форму оплати праці, відмова від консервативної моделі школи, на місце якої у сільській місцевості може прийти школа-родина, або будинок учителя, ідея яких почала реалізовуватися десять років тому, але для її здійснення нічого суттєвого так і не було зроблено. Звісно, що такий підхід може реалізовуватися стосовно школи першого ступеня. Але для цього варто було б подовжити навчання у початковій школі на один рік – з 6 до 11 років, внести зміни до відповідного закону та затвердити положення, у якому передбачити умови фінансового забезпечення школи-родини чи будинку учителя та відповідних умов оплати праці. Загалом навчання у сільській школі має значні переваги, адже дитина перебуває у постійному контакті з природою, родина залучає її до посильної праці на присадибних ділянках, у догляді за тваринами тощо. На жаль, ця перевага не належним чином використовується шкільною освітою, яка культивує вивчення світу природи не в контакті з нею, а за підручниками у шкільних класах. Навчання має вийти за межі приміщень, як це робив Сухомлинський, переносячи навчання на шкільні ділянки – царство землі, шкільну фабрику органічних добрив, сад, виноградник, пасіку, мальвові гаї, алеї троянд, голубник, адже жоден підручник чи мультимедійна презентація не можуть замінити реальний світ природи. У цьому контексті необхідно позбутися наших стереотипів щодо ролі шкільних підручників, більшість з яких варто замінити максимально можливою кількістю різноманітних дидактичних засобів, включенням у навчальний процес найважливіших елементів природи і життя суспільства. Замість школи, яка дає готові знання, має прийти школа, де формується світогляд у процесі досліджень. Ще Песталоцці пропонував стати на «природний шлях пізнання, спостережень і досліджень». Навчання у початковій школі має завершуватися формуванням, за визначенням академіка О. Савченко, ключової компетентності – вміння учитися, що надто важко здійснити в умовах знаннєвої парадигми.

Хочу привернути увагу до ще однієї, надзвичайно важливої проблеми сільської малокомплектної школи. Парадокс, але навіть

тоді, коли на заняття до учителя приходять декілька учнів, він працює за технологією класно-урочної системи. Український учитель, в переважній більшості, виявився неготовим до індивідуальної навчальної роботи. Таке становище виникло з вини начальних закладів, що здійснюють підготовку і підвищення кваліфікації учителя. На жаль, проблема загнана у глухий кут, і держава, в особі органів місцевого самоврядування, продовжує нераціонально витрачати ресурси, не отримуючи взамін компетентної особистості. А в умовах скорочення народжуваності, різкого зменшення населення країни, якість освіти кожної людини є особливо важливою. І в цьому контексті варто вести розмову про деякі надзвичайно важливі аспекти початкової освіти в Україні. Є доволі аргументовані запитання до щойно затверджених стандартів освіти. На мою думку, варто відмовитися від стандартів змісту освіти та перейти до стандартів її якості.

Загалом необхідно надати максимально можливу свободу у частині концепцій, форм і методів реалізації змісту освіти. Насамперед, мова має йти про концепцію початкової освіти, у якій максимально можливо реалізуватиметься принцип природо відповідності, у якій на першому плані має стояти розвиток конкретної особистості та реалізація індивідуальної навчальної траєкторії, а не виконання програми чи навчального плану.

Загалом в Україні варто ще раз повернутися до питання щодо структури середньої освіти. В умовах повернення до 11-річного навчання це може виглядати таким чином: початкова школа – 1–5 клас; основна школа (гімназія) – 6–8 клас; старша школа (ліцей) – 9–11 клас.

Така структура відповідатиме соціальним реаліям суспільства, дозволить сформувати більш ефективну мережу початкових шкіл, у тому числі й у містах, що є нагальною потребою з огляду на вікові особливості учнів початкової та старшої шкіл. Цьому якраз сприяє демографічна ситуація. Така структура у контексті запропонованих змін створює передумови для набуття початкової освіти за місцем проживання дитини та вирішення проблеми підвезення до школи учнів, які досягли 11 річного віку. Основній школі у цій моделі відводиться доволі важлива місія, адже вона покликана сформувати провідні знаннєві компетенції та підготувати учня до свідомого вибору майбутнього профілю навчання. А відтак концептуально має відповідати цій місії. Як і в початковій школі, тут необхідно відмовитися від абсолютизації ролі друкованого підручника, що містить

готове знання. Можливо, настав час відмовитися від централізованої закупівлі шкільних підручників як малоефективної та передати кошти на придбання підручників безпосередньо школі, залишивши за міністерством і НАПН питання надання відповідних грифів. На жаль, маємо визнати, що підручники підривають устої, на яких покликана засновуватися сучасна школа. <...>

Однією з найбільш важливих і нерозв'язаних проблем української школи є низький рівень практичних занять із предметів природничого циклу. Тут варто звернутися до нашого вітчизняного досвіду, зокрема діяльності міжшкільних комбінатів. Створення за їх моделлю науково-дослідних центрів може стати найбільш ефективним вирішенням питання. Концентрація усіх ресурсів природничої і технологічної освіти в таких центрах створить умови для нової якості освіти. Окрім того, це вигідно з економічної точки зору, оскільки вартісним обладнанням буде забезпечуватися не кожна школа, а доступ до нього матимуть усі учні.

Слід зауважити, що запроваджена минулого року модель дворічної старшої школи не може ефективно реалізувати завдання профільного навчання. У контексті забезпечення профільного навчання варто розглянути потенціал коледжів (колишніх технікумів та училищ), а також системи професійно-технічного навчання. Для цього їх необхідно передати на місцевий бюджет, який із урахування регіональних умов і загальнонаціональної стратегії зможе вибудувати мобільну мережу навчальних закладів та забезпечити ефективне використання наявних людських, фінансових і матеріальних ресурсів.

Загалом сучасна українська шкільна освіта має відійти від абсолютизації колись ефективної класно-урочної системи, але для цього їй потрібен учитель з іншою філософією, що, у свою чергу, вимагає концептуальних змін системи підготовки і підвищення кваліфікації учителів. Школа потребує різнобічно підготовленого учителя, цікавого, актуального, компетентного, тобто такого, який адекватно реагує на постійні виклики і зміни, з якими він повсякчас перетинається, а найголовніше такого, який добре обізнаний у сфері людинознавства. Вважаю, що учитель школи, щонайменше початкової, має бути учителем-дослідником, готовим вести психолого-педагогічні спостереження за розвитком дітей, робити відповідні узагальнення та вносити корективи, надавати консультації батькам та вміти вносити відповідні корективи до навчального процесу. Відтак початковій школі потрібен випускник магістратури. <...>

Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що в умовах нового еволюційного поступу Україна зможе досягти значних успіхів, якщо її реальним пріоритетом стане розвиток людини.

Олександр Уваров

ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО СЬОГОДНІ ⁹⁶

Ідея школи з індивідуалізованою системою навчальної роботи не нова. Цей підхід намагалися і продовжують намагатися реалізувати за допомогою «паперових» технологій багато інноваційних шкіл. Розвиток інформаційних технологій робить цю модель доступною і для масової школи. Індивідуалізована система вже реалізована у багатьох школах Австралії, Європи та США. У найближчому десятилітті поширення нової моделі школи стане одним із основних трендів розвитку світової освіти. <...>

Багато працівників школи добре розуміють, що сучасне суспільство і всі його інститути знаходяться в процесі неперервної трансформації; що зміни у житті освітніх установ неминучі, а повернення до «стабільності» не тільки неможливе, але і небажане; що прийшла пора вирішити непросту задачу перетворення школи у структуру, яка здатна до змін, в організацію, що навчається. <...>

Однією із головних відмінних особливостей школи майбутнього є її постійна готовність до керованих змін. Можна сказати, що школа 21-го століття – це школа, де педагогічний колектив і місцеве співтовариство, без спеціальних «вказівок зверху», самі свідомо і планомірно, день за днем будують своє майбутнє, майбутнє школи та своїх учнів.

Першими у бізнес-співтоваристві змінами навчилися управляти високотехнологічні корпорації, які сьогодні готові прийти на допомогу школі. Весною 2007 року корпорація “Microsoft” повідомила про Програму підтримки інноваційних шкіл (*Innovative School Program*). Її завдання – допомогти стати школами XXI-го століття і самим свідомо творити своє майбутнє. Програма підтримки інноваційних шкіл (*ISP*) – частина більш широкої ініціативи,

⁹⁶ Уваров А.Ю. Индивидуализация образовательной работы : ключевые составляющие трансформации школы [Электронный ресурс] / А.Ю. Уваров. – Освітлогічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступа : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11uausts.pdf

яку в корпорації “Microsoft” називають Партнерство в освіті – *PiL (Partnership in Learning)*. У межах програми *ISP* корпорація “Microsoft” допомагає окремим школам та освітнім співтовариствам успішно пройти через процес необхідних трансформацій, надаючи для цього типові рішення і розгорнуті плани їх реалізації. Можна сказати, що *ISP* надає школі путівник, який допомагає їй впевнено рухатися у майбутнє. Програма *ISP* містить п’ять ключових елементів.

Зруйнування бар’єрів. Корпорація “Microsoft” допомагає школам подолати економічні та соціальні бар’єри, які заважають підготувати учнів до життя та праці в умовах інноваційної економіки, яка домінує у 21-му столітті.

Практичний підхід ISP надає школам путівник, який дозволяє реалізовувати педагогічне бачення, сформоване колективом школи, інтегрувати ІКТ в освітній процес.

Дворічне зобов’язання. Впродовж двох років школи, які беруть участь у програмі, зосереджуються на досягненні чотирьох основних цілей: створення суспільно-ділового партнерства, перегляд освітніх програм, проведення широкого діалогу в експертно-педагогічному співтоваристві, стимулювання економічного та соціального розвитку шляхом вирішення задач освіти.

Розробка процесу змін. Школи отримують методичні матеріали, які допомагають їм знайти можливі варіанти вирішення проблем і вибрати оптимальні рішення у конкретних умовах. Крім того, школи отримують допомогу експертів у ході планування необхідних змін.

Поширення результатів. Корпорація “Microsoft” забезпечує поширення результатів та уроків Програми, робить їх доступними для шкіл всього світу. Це дозволяє сформувані загальнодоступні ресурси, які допомагають будь-якій школі у всіх країнах світу. <...>

Перерахуємо п’ять кроків процесу змін у роботі школи, які пропонує програма *ISP*.

1. *Залучення та планування.* Формуються стосунки співробітництва, складається організаційний механізм підтримки з боку зовнішнього середовища школи (батьки, місцеві та регіональні керівники, представники бізнесу, інші освітні заклади і т.п.). Виробляється більш широке бачення передбачуваних у школі змін. Визначається об’єм потенційно доступних школі ресурсів, і на цій основі оцінюється реалістичність та стійкість передбачуваних нововведень. Проводиться оцінка всього зібраного матеріалу для визначення

змісту та масштабів здійснюваної інновації. Виявляється, що буде досягнуто при реалізації розроблених планів. У першу чергу розглядаються можливості використання найкращих навчально-методичних матеріалів, методів та організаційних форм навчальної роботи, нових педагогічних та інформаційних технологій; можливості оптимальної організації фізичного простору для проведення навчального процесу, можливості оптимального вирішення проблем управління нововведеннями.

2. *Формування бачення.* У школі формується загальне бачення можливих та бажаних змін. Виробляється спільне уявлення про те, в чому полягають освітні результати і що таке «навчання в школі 21-го століття». Для цього з різних сторін розглядаються процеси освітніх інновацій та лідерства, необхідні, щоб успішно ініціювати та забезпечити стійкість процесу змін. Визначаються відповідні точки в області шкільної культури, педагогіки та проектної роботи, а також формується уявлення про те, як буде оцінюватися успішність роботи, що проводиться. Ці положення будуть розвиватися та уточнюватися впродовж всього проекту.

3. *Вивчення можливостей.* Виявляється та вивчається досвід інших шкіл (реальні педагогічні практики та інновації). При цьому розглядаються всі можливі, а не тільки близькі за типом освітні установи, де отримані результати, що заслуговують увагу. Наголос робиться на розгляді навчальних програм та навчально-методичних матеріалів, на організації освітнього процесу та керівництво змінами. Для здійснення цієї роботи формується експертна підтримка із залученням місцевих, регіональних та міжнародних експертів. Їх задача – допомогти знайти джерела такого досвіду та упорядкувати їх з точки зору інтересів конкретного освітнього закладу.

4. *Реалізація.* Ідеї та плани втілюються у життя. Склад і тривалість окремих заходів у різних школах можуть помітно відрізнятися і включати в себе, наприклад, будівництво та перепланування навчальних приміщень, перепідготовку педагогічного та допоміжного персоналу, розвиток технологічної інфраструктури, засвоєння нових педагогічних практик.

5. *Оцінка перебігу та результатів впровадження інновацій.* Аналізується процес реалізації розроблених планів. Досягнуті показники співвідносяться з раніше встановленими показниками результативності та успішності робіт з трансформації школи. Успіхи розвитку школи порівнюються з успіхами розвитку інших

аналогічних шкіл. Розробляються пропозиції щодо подальшого розвитку школи, уточнюється бачення майбутнього. <...>

Учасники програми щомісячно обговорюють хід своєї роботи з використанням веб-конференцій, а також мають можливість особисто зустрітися один з одним та обмінятися досвідом на регіональних та всесвітніх форумах. <...>

Сьогодні Програма *ISP* розгортається у багатьох країнах, і кожна школа зможе стати її учасником, скористатися її результатами. Школи, які допускаються до участі у програмі, проходять відбір, у ході якого вони описують своє бачення майбутнього, розказують про свій лідерський потенціал, а також про досвід використання ІКТ для вирішення задач розвитку своєї школи.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

Іммануїл Кант

ПРО ІДЕАЛ ВЗАГАЛІ⁹⁷

<...> Через чисті розсудкові поняття без жодних умов чуттєвості не можна уявляти ніяких предметів, бо бракує умов об'єктивної реальності тих понять, і в них не знайти нічого, окрім голої форми мислення. Проте їх можна показати *in concreto*, якщо їх застосовують до явищ, бо, власне, в явищах вони мають матеріал для емпіричного поняття, яке є не що інше, як розсудкове поняття *in concreto*. Але ідеї ще більше віддалені від об'єктивної реальності, ніж категорії, бо не знайти жодного явища, у котрому їх можна було б уявити *in concreto*. Вони мають у собі певну завершеність, якої не досягає жодне можливе емпіричне пізнання, і розум має при цьому лише систематичну єдність у чутті, до якої він намагається наблизити емпірично можливу єдність, ніколи не досягаючи цього вповні.

Але ще віддаленішим від об'єктивної реальності, ніж ідея, видається те, що я називаю ідеалом, і під чим я розумію ідею не лише *in concreto*, але й *in individuo*, себто як одиничну річ, визначувану або навіть визначену тільки ідеєю.

Людство, [взяте] в цілій своїй досконалості, містить не лише розширення всіх належних до своєї природи істотних властивостей, які творять наше поняття про нього аж до повної збіжності (*Kongruenz*) з його цілями, що було б нашою ідеєю досконалого людства, але й усе, що, крім цього поняття, належить до повного визначення ідеї; адже з усіх протилежних предикатів тільки один підходить до ідеї найдосконалішої людини. Те, що для нас є ідеалом, для Платона було ідею божественного інтелекту, одиничним предметом у його

⁹⁷ Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант; пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с. – Парал. тит. арк. нім. – С. 336–338.

чистому спогляданні, найдосконаліша з кожного виду можливих сутностей і першооснова всіх копій (Nachbilder) у явищі.

Та не заганняючися так далеко, ми мусимо визнати, що людський розум містить не тільки ідеї, але й ідеали, які мають хоча й не творчу, на кшталт платонівських, але все ж таки практичну силу (як регулятивні принципи), і лежать в основі можливості досконалості певних учинків. Моральні поняття суть не цілком чисті розумові поняття, бо в їх основі лежить щось емпіричне (вдоволення або невдоволення). Однак з погляду принципу, що через нього розум ставить межі свободі, яка сама по собі не знає законів, ці поняття (якщо, отже, зважати лише на їх форму) можуть, звісно, слугувати за приклад чистих понять розуму. Чеснота і разом із нею людська мудрість у всій їхній чистоті суть ідеї. Але мудрець (стоїків) є ідеал, себто людина, що існує тільки в думці, але цілком відповідає ідеї мудрості. Як ідея дає правило, так ідеал служить у такому випадку за прообраз для цілковитого визначення своїх копій (des Nachbildes); і ми не маємо іншого мірила для наших учинків, крім поведінки цієї божественної людини в нас, із якою ми порівнюємо себе, оцінюємо і тим самим поліпшуємося, хоча й ніколи не можемо дорівнятися до неї. Ці ідеали, хоча за ними й не можна визнати об'єктивної реальності (існування), не мають усе-таки через те розглядатись як химери; вони правлять за необхідне мірило розумові, який потребує поняття того, що у своєму роді є цілком досконалим, аби за ним оцінювати й вимірювати ступінь та вади Недосконалого. Але бажання здійснити ідеал на прикладі, себто в явищі, як-от мудреця в романі, є нездійсненим, і, окрім того, має в собі дещо безглузде й мало повчальне, бо природні бар'єри, що постійно порушують досконалість у ідеї, унеможливають усі ілюзії в таких спробах і тим роблять підозрілим і подібним до голого вимислу навіть те добро, що є в тій ідеї.

Так стоїть справа з ідеалом розуму, що повсякчас має спиратися на визначені поняття й слугувати за правило та прототип для наслідування або оцінки. Цілковиті інакшою є ситуація зі створіннями уяви, яких ніхто не може пояснити, давши про них врозумливе поняття: вони суть немовби монограми, лише окремі, хоча й не визначені жодними гаданими правилами, риси, що становлять скоріше немовби тремке усереднене зображення з різних досвідів, аніж окреслений образ, на кшталт тих, що їх малярі та фізіонімісти, як вони запевняють, мають у голові як непередаванні силуети своїх творів або оцінок. Їх можна, хоча й лише переносно, назвати ідеалами чуттєвості, бо вони повинні бути недосяжним взірцем

можливих емпіричних споглядань, проте вони не дають жодних правил, придатних для пояснення та перевірки.

Натомість метою розуму з його ідеалом є цілковите визначення за апріорними правилами; тому він мислить собі предмет, який має бути цілком визначуваним за принципами, дарма що для цього брак достатніх умов у досвіді і, отже, саме це поняття є трансцендентним.

Джон Д'юї

ПРИРОДА МЕТОДУ⁹⁸

<...> Ідея про те, що розум і світ речей та людей – дві окремі незалежні реалії (теорія дуалізму у філософії) наптовхує на думку, що метод і зміст навчання також не пов'язані між собою. У цьому разі предмет вивчення стає вже наперед готовою систематизованою класифікацією явищ і принципів, які стосуються світу і людини. Тоді до компетенції методу належить вибір способу, яким згаданий зміст навчання подаватимуть і як він буде відображений у розумі. Тобто йдеться про той шлях, яким іззовні можна орієнтувати розум на предмет, аби сприяти процесові набуття і засвоєння (знань. – *Прим. перекл.*). Теоретично можна простежити, як із науки про розум викристалізувалася самостійна теорія навчальних методів. Адже немає знань поза застосуванням методів. <...>

Позаяк мислення – це спрямований рух предмета до завершення, остаточного результату, а розум – різновид спланованого, зумисного процесу, поняття такого розщеплення докорінно неправильне. Те що науковий матеріал добре організований, свідчить про те, що він вже підкоряється розумові; його, так би мовити, методологізовано. <...> Метод означає впорядкування навчального матеріалу, що дає змогу ефективно застосувати його. Ніколи метод не є поза матеріалом.

Розгляньмо метод із погляду індивіда, який стикається з предметом вивчення. Знову ж таки, нагадаймо, метод не є чимось зовнішнім. Просто це ефективне трактування матеріалу. Ефективність трактування визначаємо через застосування матеріалу (спрямування його до мети) з мінімальними затратами часу й енергії. Ми здатні розрізнити спосіб, шлях дії. Однак цей шлях існує тільки як шлях стосовно матеріалу. Метод – це не антитеза до предмета вивчення,

⁹⁸ Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

а ефективне спрямування його до бажаної мети. Це радше антитеза до випадкової, необміркованої й погано пристосованої дії, якій приписують нереальну вагу. <...>

Наші міркування можна узагальнити, коли повернутися <...> до концепції досвіду. Досвід як процес – це сприйняття зв'язку між тим, що ми випробовуємо, і тим, яких наслідків від цього зазнаємо. Без зусиль, спрямованих на керування перебігом подій, неможливо розрізнити навчальний предмет і метод. Це просто діяльність індивіда й активність довкілля. <...>

Коли розмірковуємо про досвід, замість того, щоб просто володіти ним, неминуче постає проблема розрізнення ставлення і об'єкта, на яке воно спрямоване. <...> Роздуми над досвідом спонукають до розрізнення того, що ми досвідчуємо і як ми досвідчуємо. Коли ми означимо ці відмінності, то матимемо те, що нашими термінами буде матеріалом (предметом) і методом. Є речі, які ми бачимо, чуємо, уявляємо, які любимо і яких ненавидимо, а є дії, зокрема бачити, чути, уявляти, любити, ненавидіти тощо.

Ця відмінність настільки природна й важлива (для деяких цілей), що ми охоче визнаємо її в реальному житті, але не в мисленні. Адже ми розрізняємо себе і довкілля чи світ. Таке розрізнення, власне, і є коренем дуалізму між методом і змістом навчання. Тому ми передбачаємо, що знання, відчуття, бажання тощо належать до людини чи її розуму ізольовано і їх можна прикласти незалежно від змісту навчання. Ми переконані, що річ, яка існує незалежно від особи і її розуму, живе за власними законами, незважаючи на стан активної енергії об'єкта. Ці закони, як припускають, і становлять метод. Не меншим абсурдом буде стверджувати, що людина може їсти, не маючи їжі, або що будова і робота рота, м'язів горла, шлунка, що перетравлює їжу, тощо не залежить від тієї тканини, з якої вони складаються. Так само, як органи нашого організму є безпосереднім продовженням світу, у якому існує і їжа, так і наша здатність бачити, чути, любити, уявляти є невід'ємною частиною світу. Це реальні способи входження світу в людський досвід. Вони функціонують як незалежні операції над об'єктами. Словом, досвід – це не поєднання розуму зі світом, суб'єкта і об'єкта, методу і змісту, а цілісна тривала взаємодія протилежностей незліченних енергій. <...>

Наші недоліки в освіті власне впливають із відокремлення методу від змісту; наші міркування з цього приводу дещо проясняють ситуацію.

По-перше, спостерігаємо ігнорування <...> конкретного досвіду. Без вивчення конкретних фактів не може бути відкриття методу.

Досвід – це продукт спостереження над тим, що діється, із переконанням, що наступна дія буде гірша за попередню. Однак шкільне навчання, дисципліна дають небагато можливостей для дітей і молоді нормально збагачувати свій досвід, щоправда, освітяни винайшли метод, щоб сприяти розвитку. Цей процес триває за таких умов, які обмежують нормальний процес збагачення досвіду. Тоді «метод» нав'язують учителям, замість того, щоб вони самі могли його вивести на підставі власних спостережень. За таких обставин виникає механічна однорідність, яка зрівнює інтелектуальний потенціал учнів. Тільки довілля, безпосередньо створене через гру чи інше заняття, забезпечує гнучкість особистого досвіду, а отже, здатність методів видозмінюватися відповідно до осіб на підставі того, що кожному індивідуові притаманні свої ознаки, способи дії.

По-друге, розмежування методу і змісту породило хибну концепцію дисципліни й інтересу <...>. Коли готове розв'язання без врахування матеріалу вважається ефективним методом, зостається тільки три можливі шляхи встановлення зв'язків, опущених під час передбачень. Перший – це використати хвилювання, полоскотати нерви шоком чи приємністю. Інший – зробити висновки, не завдаючи болю або погрожуючи збитками, щоб спонукати до зосередження на невластивій суті. Можна безпосередньо звернутися до особи, щоб та доклала до чогось зусиль, і не пояснювати причини. Ми можемо безпосередньо зіграти на силі волі. На практиці, однак, останній метод ефективний тільки тоді, коли його супроводжує страх або неприємні результати.

По-третє, акт навчання сам собою є прямою, свідомою метою. За нормальних умов навчання – це продукт і нагорода у змісті діяльності. Діти не свідомі того, чого вони навчаються, коли йдуть на прогулянку чи спілкуються. Про це свідчать імпульси до спілкування чи тісної взаємодії з іншими. Дитина навчається на результатах своєї діяльності. Найліпший метод навчити дитину говорити, читати – це іти тією самою дорогою. Цей метод не зосереджується на навчанні, а тому ставлення дитини до нього несвідоме, не скуте. Він втягує в діяльність, і саме завдяки цьому дитина вчиться: те саме стосується будь-яких вдалих методів, от хоча б арифметичних. Однак коли зміст навчання використовують не для спрямування імпульсів і навичок до важливої мети, це вже не зміст, а просто щось таке, що треба вивчити. Відповідне і ставлення учнів до нього як до чогось, що треба доконечно зробити. Таких несприятливих умов (для того, щоб змінити реакції, зосередитися на них) годі уявити.

Фронтальні атаки у навчанні приносять ще менше користи, як на війні. Це, однак, не означає, що учнів можна змусити несвідомо посісти попередню (негативну) позицію стосовно уроків. Отож вони таки здобудуть знання, маючи справжню причину і справжню мету, а не через те, що просто «треба». І це станеться тоді, коли учень зрозуміє місце змісту навчання в досвіді.

По-четверте, під впливом концепції відокремлення розуму від матеріялу метод зводиться до рутини, механічно запрограмованих, шаблонних кроків. <...> Замість того, щоб спонукати учнів до безпосереднього засвоєння теми, до експериментів із методами, які, здається, обіцяють і вчать розрізняти щораз більшу кількість наслідків, уважається, що варто дотримуватися одного фіксованого методу. <...> Ніщо так не ославило педагогічної теорії, як переконання, що вона ототожнюється з виданими вчительськими рецептами та моделями навчання. Власне гнучкість та ініціатива у вирішенні проблеми мала б характеризувати будь-яку концепцію, для якої метод – це керування матеріялом, щоб розвинути висновок. Механічна закріпленість – ось вам вирок для будь-якої нежиттєздатної теорії, яка відокремлює розум від мотивованої діяльності.

Словом, метод викладання – це мистецтво інтелектуального спрямування діяльності до мети. <...>

Знання минулого, сучасних технік, матеріялу забезпечує найвищі результати, творячи те, що ми називаємо *загальним* методом. У ньому – кумулятивна сутність справді стабільних методів для досягнення мети <...>.

Вагому частку навчання становить те, що ми називаємо опануванням методів, які (про це свідчить чужий досвід) є найефективнішими під час набуття знань. Ці загальні методи, без сумніву, суперечать індивідуальній ініціативі і неповторності – власному способу дії. І навпаки, індивідуальна ініціатива тисне на них. Існує істотна відмінність між загальним методом і прописним правилом. Останнє – безпосередня вказівка до дії, тоді як метод впливає опосередковано, кидаючи світло на мету і засоби. Він оперує, так би мовити, через інтелект, а не через узгодження із порядками, накинутими ззовні. Здатність майстерно застосовувати якусь чітко окреслену техніку не залишає місця для мистецтва, бо від останнього залежить одухотворення, оживлення ідеї.

Якщо методи безпосередньо не дають знань про те, що робити, чи не пропонують готових моделей, то як вони діють? Що ми розуміємо під інтелектуальним методом? Візьмімо, для прикладу,

лікаря. Жодне інше заняття не потребує так настійливо знань для встановлення діагнозу і лікування хвороби, як це. Усі випадки (захворювань) схожі, однак не ідентичні. Тільки активна практика допоможе вирішити, що це за випадок, пристосуватися до гострих потреб конкретної ситуації. Відповідно до цього процедура розпізнавання вкаже на те, яке лікування призначити, яких заходів вжити. Вона і стане стартовою точкою дослідження, що зекономить час на виявлення окремих ознак хвороби, пропонуючи ніби заглянути в середину речі. Особиста позиція лікаря, власний шлях (індивідуальний метод) у конкретній ситуації не просто підпорядковується загальним принципам процедури, а навіть більше, лікар керується ними, орієнтується на них. Цей приклад вказує на те, яким цінним для вчителя є знання психологічних методів та емпіричних моделей, що вже приносили користь у минулому. Коли метод проходить через здоровий глузд тільки однієї людини, коли стає між діячем і ситуацією, він більше, ніж непридатний. Однак коли використовувати його як інтелектуальну підмогу відповідно до потреб, ресурсів чи труднощів індивідуального, а отже, унікального досвіду, він матиме конструктивну цінність. І останнє, тільки через те, що все підвладне індивідуальному методі реактування, багато залежатиме і від того, наскільки цей метод використовує ті знання, які поповнюються завдяки чужому досвідові. <...>

Кожне слово про методи викладання безпосередньо стосується і методів навчання. Припущення про те, що учнів, чи то початкової школи, чи університету, можна забезпечити моделями методів, яких можливо б дотримуватися під час засвоєння знань чи їхнього пояснення, це не що інше, як самообдурення, зі сумними наслідками. У будь-якому разі кожен реагує по-своєму. Показником стандартизованих, тобто загальних методів, які належать і іншим особам, наприклад, тим, що вже є фахівцями, є принесена користь чи завдана шкода відповідно до того, чи ці методи збагатили інтелектуальні стимули особи, чи змусили особу обходитися без опрацювання суджень. <...>

Своєрідні елементи індивідуального методу (чи спосіб розв'язання проблеми) урешті-решт виявляються у природних нахилах, набутих навичках та інтересах. Індивідуальний метод видозмінюється (власне видозмінюється) відповідно до вроджених внутрішніх здібностей, минулого досвіду і вподобань. Той, хто вже зрозумів перебіг справ, володіє інформацією, яка допоможе вчителям зрозуміти реакцію учнів, скеровувати їх у русло ефективності.

Наука про дитинство, психологія, знання про суспільне доквілля доповнює особисте знайомство зі світом, одержане завдяки вчителю. Однак метод усе-таки зостається особистим інтересом, підходом, наступом індивіда на проблему, і жоден каталог не здатний подати вичерпної характеристики всього розмаїття його форм і відтінків.

Можемо назвати кілька головних характеристик ефективного інтелектуального просування стосовно змісту навчання. Серед них зосередженість, широта світогляду, неупередженість, цілеспрямованість, щирість і відповідальність.

1. Про зосередженість легше було б говорити у негативних термінах, ніж у позитивних. Помисливість, сум'яття, напруженість, скутість – ось вороги, які загрожують йому, вказуючи на те, що особа безпосередньо не зосередиться на змісті навчання. Те, що стоїть «між чимось», відхиляє від результату. Помислива людина частково думає про проблему, а частково про те, що інші мислять про її виконання. Розпорошена енергія означає втрату сил і сум'яття думок. Щодо ставлення, то воно не ідентичне з тим, що і «бути свідомим». Перше спонтанне, наївне, спрощене. Це ознака щирих взаємин між особою і тим, що вона робить. Останнє – не завжди ненормальне. Часто це найлегший спосіб виправити хибний метод чи підхід, поліпшити ефективність застосовуваних засобів; так само, як гравець у гольф, піяніст, оратор тощо мусять від часу до часу зважати на свою позицію і рухи. Однак ця потреба в них тимчасова. Коли вона актуальна, людина мислить про себе в термінах того, що треба зробити, яка роль одного з-посеред інших в реалізації мети – так буває із тенісистом, який на тренуванні прагне відчувати удар. У ненормальних обставинах людина мислить про себе не як про агента виконання, а як про окремий об'єкт – так тенісист робить удар, думаючи, яке враження він справить на глядачів, або ж переймається, боячись, що його рухи можуть викликати не ті емоції.

Упевненість – це властива назва того, що ми окреслили вище як цілеспрямованість Її не варто плутати із самовпевненістю, яка може бути різновидом самовдоволення чи нахабства. Упевненість – то не те, про що думає особа, що вона відчуває, це не просте відображення. Це радше відвертість, із якою людина робить те, що має зробити. Це почуття означає не свідому довіру до ефективності чужого потенціалу, а несвідому віру в можливості ситуації, підняття себе до її потреб.

Ми вже говорили про те несхвалення, яке викликає твердження, що учні мають свідомо ставитися до свого навчання. Відповідно до того, наскільки умови спонукають учня бути свідомими, настільки вони перестають його навчати. Учень потрапляє у складну двозначну ситуацію. Як тільки вчительський метод перемикає увагу учня від того, що він має робити, на його ставлення до дії, це послаблює цілеспрямованість стосовно дії. Коли учень концентрує увагу на першому, то, крім того, що забезпечує йому зміст навчання, виникає незмінна тенденція до «намацування розв'язку», пошуків якогось ключа до дії. Залежність від припущення чи спрямування ззовні, стан незрозумілої, туманної плутанини витісняє впевненість, із якою діти (а також дорослі, не обтяжені софістичною освітою) протистоять життєвим ситуаціям.

2. Неупередженість. Завзяття, як ми переконалися, супроводжує її інтерес (у значенні причетності до дії, залучення, переходу на бік тої чи тої діяльності). Однак існує набагато більше причин, що впливають на стан мислення, активно стимулюють припущення й доцільну інформацію з різних боків. <...> Передбачені цілі розвивають, змінюють ситуацію, слугуючи засобами контролю за напрямом дії. Вони підкорюють ситуацію, а не вона їх. Це не цілі у значенні довершеності, до якої прагнуть і задля якої жертвують собою. Мішень – це не остаточна мета стрільби, це засіб зосередження на точці під час конкретної дії. Відкритість розуму, неупередженість означає його досяжність для будь-якого міркування, що проливає світло на ситуацію, яка потребує роз'яснення. А це допомагає передбачити наслідки дії. Ефективність, яку вважають незмінною у досягненні мети, може співіснувати з обмеженістю розуму. Однак інтелектуальне зростання означає постійне розширення горизонтів та логічно послідовне окреслення нових завдань та нових реакцій. Це неможливо без активної налаштованості на очікувані погляди, до цього часу нетипові, без гострого бажання вітати й підтримувати міркування, які здатні змінювати теперішню ситуацію. Утвердження здатності зростати – це нагорода за таку інтелектуальну «гостинність». Найгірше, до чого призводять впертість та упередження розуму – це гальмування розвитку, його недосяжність для нових стимулів. Неупередженість означає утвердження дитячого ставлення до світу; розумову обмеженість, консервативність – передчасну інтелектуальну старість.

Надмірне бажання уніфікувати процедуру й домогтися швидких зовнішніх результатів належить до головних ворогів

неупередженого ставлення у школі. Учитель, який заперечує розмаїття видів діяльності, не стимулює їх, перетворює учнів на інтелектуальних сліпців, звужуючи їхні можливостях до одного шляху. Мабуть, основною причиною негнучкості методу є те, що він обіцяє швидкі, точно вимірювальні, правильні результати. Ревність і запал, із яким очікують відповіді, пояснює стійкість негнучких, механістичних методів. Примус і тиск мають те саме джерело і ті самі наслідки стосовно змінних інтелектуальних інтересів.

Звичайно ж, неупередженість, відкритість розуму аж ніяк не означає, що в голові порожньо. Так само, як вислів «прошу заходити, якраз нікого немає вдома» не виявляє гостинності. Однак, безперечно, існує якась пасивність, бажання дати змогу розумові нагромаджувати знання, проникатися ним, дозрівати, що властиве розвиткові. Результати (зовнішні відповіді чи розв'язання) можуть приходити завчасу, а процеси не варто форсувати. Вони мають свій час на дозрівання. Коли вчителі усвідомлять, що критерій освітнього зростання – це не продукування правильних відповідей учнів, а зміна якості ментальних процесів, відбудеться революція у навчанні.

3. Цілеспрямованість. Усе, що сконцентровано в цьому слові, цілком відповідає тому, про що ми говорили стосовно зосередженості. Однак цілеспрямованість здатна відображати завершеність інтересу, єдність цілей, відсутність пригнічених, однак ефективних прихованих завдань, для яких відкрито визнані цілі – тільки маска. Цілеспрямованість – еквівалент до ментальної цілості, яку формують такі процеси, як поглинання знань, їхнє засвоєння, повне зосередження на змісті навчання ради самого навчання. Розпорошення інтересу, викрути руйнують її.

Інтелектуальну цілість, чесність, щирість покладено в основу не тільки усвідомлення мети, а й активного реагування. Виплекати ці якості можливо тільки за допомогою усвідомлених намірів, однак тут легко помилитися. Бажання – самі собою дуже настійливі. Коли воля інших і чужі вимоги не дають змоги їм виражатися, вони легко проникають у глибоко приховані канали. Цілковита відмова й щире пристосування до подій, які диктує хтось ззовні, майже неможливе, зостається тільки один дійовий шлях: спланований бунт або ж спроба обдурити інших. Однак найчастіше виникає сум'яття і розпорошення інтересів, тоді особа сама себе обдурує, що то і справді її наміри, прагнучи одночасно зловити двох зайців. Суспільні інстинкти, сильне бажання задовольнити інших, домогтися їхньої прихильності, суспільне виховання, відчуття обов'язку

і пошанування авторитету, страх перед покаранням – усе це породжує нерішучість у намаганні пристосуватися, підкоритися, зосередити увагу на уроках чи ще на чомусь, чого від нас вимагають. Добродушні індивіди прагнуть зробити те, що від них очікують. Учень свідомо думає, що так воно і має бути. Однак його бажання ніхто не скасовує, пригнічують тільки зримі вияви цього бажання. Зосередження на тому, що негативно впливає на бажання, втомлює, незважаючи на те, що хтось має свідомі прагнення. Власні бажання визначають основний перебіг подій, глибокі емоційні реакції. Розум відхиляється від номінальної суті, наближуючись до внутрішньо бажаного. Систематичне розпорошення уваги виражає подвійну сутність бажання і результату.

Варто тільки згадати свій теперішній досвід чи той, який ми набули у школі, щоб усвідомити, як у зовнішній дії, позбавленій бажання чи мети, переважає цей вплив розпорошеної уваги, подвійна свідомість. Ми так звикли до цього, що цілком допускаємо таку подвійність, вважаючи її майже неодмінною. Так би могло бути, проте виникають негативні наслідки для інтелекту. Очевидно це втрата енергії думки, що безпосередньо досяжна тоді, коли хтось свідомо намагається (або вдає, що намагається) бути уважним до чогось, хоча несвідомо уява відхиляється до приємніших справ. Особливо вишуканим і цілковито згубним для ефективної інтелектуальної діяльності є виховання звичного самоодурювання, яке супроводжується викривленим відчуттям реальності. Подвійні життєві стандарти, більшою чи меншою мірою приховувані приватні інтереси, з одного боку, і публічно визнані, з іншого, руйнують (найбільше для нас самих) цілість ментальної діяльності, її довершеність. Так само важливо, що виникає розкол між свідомою думкою, увагою та імпульсивними афектами, сліпими бажаннями. Відображення чогось такого, як навчальний матеріал, стає стиснутим та обмеженим, увага розосереджується. Теми, яких вона торкається, невизнані, а тому інтелектуально заборонені, їхнє опрацювання – таємне. Порушується дисципліна, яка впливає з урегульованих за допомогою спланованого навчання реакцій, але найгірше, що втрачається глибокий інтерес і сприятлива ініціатива уяви (про таку ініціативу можна говорити лише тоді, коли увага сконцентрована на бажаних речах), усе стає випадковістю. Вони входять у дно невизнаними. Без суб'єкта виправлення зважання на наслідки такі реакції деморалізують. <...>

4 Відповідальність. Як елемент інтелектуального ставлення відповідальність означає здатність передбачати ймовірні наслідки будь-яких майбутніх кроків та заздалегідь пристосовуватися до них, тобто враховувати їх, визнавати їх як дію, а не тільки як вербальну узгодженість. Ідеї, як ми вже переконалися, – це внутрішні погляди й методи, що сприяють віднайденню розв’язання у безвиході, прогнозують і розраховують впливи та реакції. Було б надто легко думати, що хтось сприймає твердження чи вірить якійсь істині, коли не бачить їхнього застосування, а тільки поверхнево й неглибоко досліджує, що випливатиме з такого сприйняття. Спостереження й визнання, переконання й узгодження – ось імена цієї лінивої згоди із зовнішнім світом. <...>

Висновки

Метод – це твердження, припис того шляху, яким максимально ефективно розвивається досвід. Джерелом методу є спостереження за минулим досвідом, де свідомо розрізнено особисте ставлення, манеру і матеріал. Припущення про незалежність методу пов’язане з концепцією відокремлення розуму й особистості від світу речей. Власне вона робить навчання формальним, механічним, обмеженим. Позаяк метод індивідуалізований, можна розрізнити деякі риси природного збагачення досвіду. Власне від попереднього досвіду залежить інтелектуальний потенціал, від часу до часу можна простежити загальну пристосованість матеріалу, з яким маємо справу. Ознаками доброго методу, якщо висловлюватися термінами індивідуального ставлення, є відкритість, гнучкість інтелектуального інтересу, неупередженість стосовно навчання, єдність цілей, відповідальність за наслідки власної діяльності, зокрема ментальної.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ І ПРАКТИЧНЕ ЗНАННЯ⁹⁹

Праця протистоїть дозвіллю, теорія – практиці, інтелектуальний потенціал – реалізації, знання – діяльності. Всі ці пари, безперечно, виникають на тому самому суспільному ґрунті, проте в освіті існує вервечка споріднених проблем, завдяки яким виникає потреба висвітлити, як співвідносяться саме знання і праця і як, згідно з низкою тверджень, вони протистоять одне одному.

⁹⁹ Д’юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д’юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

Відавна говорять про вище походження і вищу та духовнішу цінність знання, ніж практичної діяльності. Історія свідомих висновків починається від Платонового та Аристотелевого (*також часто Аристотель. – Прим. ред.*) вчення про досвід та розум. Незважаючи на значні розбіжності у поглядах, вони однаково ототожнюють досвід тільки з практичними зацікавленнями, і, відповідно, досвід має на меті матеріальні інтереси і реалізується через тіло. З іншого боку, знання існує заради себе, воно вільне від практичного застосування, його джерелом є чистий нематеріальний розум, в якому воно й реалізується. Знання стосується духовних або ідеальних інтересів. Натомість досвід завжди передбачає брак чогось, потребу, прагнення, він ніколи не є самодостатнім, тоді як раціональне знання завершене і всеохопне само собою. Тому практичне життя постійно змінне, а інтелектуальне знання – одвічно істинне.

Таке різке протиставлення пов'язане з первинною позицією атенської філософії, що передбачала критику звичаїв і традицій як стандартів знання і поведінки. Намагаючись знайти їм заміну, вона звернулася до розуму – єдиного справжнього поводири віри та діяльності. Позаяк звичаї і традиції зводились до досвіду, то виходило, що розум стоїть вище за досвід. Навіть більше, відчуваючи незадоволення через відведене йому друге місце (хоча воно таки йому належить), досвід категорично відмовляється коритися владі розуму. Усталені традиційні переконання сковують людину, тому у боротьбі за свою законну першість розум може виграти, лише вказуючи на притаманні досвідові нестабільність та недостатність.

У твердженні Платона про те, що філософи повинні бути правителями, вбачаємо, що саме раціональний інтелект, а не звички, запиту, спонуки чи емоції, має право врегульовувати людську діяльність. Тільки він забезпечує цілісність, порядок, закон, тоді як все решта породжує розбіжності і неузгодження, ірраціональні метання від одного аспекту до іншого.

Неважко знайти аргументи того, що досвід відображає незадовільний стан речей, який склався завдяки звичаєвості. Розширення горизонтів торгівлі та мандрів, колонізації, міграцій та воєн – все це збагачувало інтелектуальний виднокруг. Виявилось, що звичаї та переконання різних суспільних груп мають істотні відмінності. В Атенах традиційними стали чвари серед громадян, а добробут міста опинився під загрозою через сварки між різними угрупованнями. Багато нових природних фактів опинились у центрі уваги

через те, що все більше часу припадало на дозвілля і розширювався світогляд – розвивалась допитливість та міркування. Загалом це ставило під сумнів існування стабільності та універсальності в природі та суспільстві. Розум – це здатність людини осягнути універсальну першооснову і буття. Органами чуття пізнаємо зміни – нестійке та різнорідне, що протистоїть постійному та однорідному. Досвід формується на основі того, що сприйнято органами чуття, збережено у пам'яті та уяві й знаходить застосування у вироблених навичках.

Досвід виявляється у різних заняттях – у професіях мирного і воєнного часу. Шевці, флейтисти, солдати – всі вони пройшли школу досвіду, аби досягнути якогось рівня майстерності. Це означає, що людина фізично, особливо через органи чуття, не раз контактувала з речами, фіксувала і нагромаджувала відчуте, допоки не розвинулася здатність передбачати і діяти практично. Таке основне значення терміна «емпіричний». Він передбачав знання і здатність, що ґрунтуються *не* на розумінні принципів, а відображають результат низки окремих спроб; передавав ідею, яку тепер називаємо «методом спроб і помилок», і особливо наголошував, що, хоч різною мірою, спроби завжди випадкові. На рівні практичних рутинних занять досвід міг здійснювати контроль і керівництво. Якщо нові умови нагадували старі, то все добре спрацьовувало; якщо ж відрізнялись, то найчастіше траплялися невдачі. Навіть зараз назвати лікаря емпіриком означає сказати, що його науковий рівень недостатній, і він працює на основі того, що йому вдалося виділити із сум'яття випадкових результатів попередньої практики. «Досвід» важко вивести хоч на якийсь задовільний рівень, оскільки йому просто бракує наукового знання чи інтелекту. Емпірик легко деградує до дилетантства. Він не знає, де починається, а де закінчується його знання, тож коли потрапляє у нестандартну ситуацію, починає прикидатися, безпідставно щось стверджувати, покладатися на долю, на те, що вдасться обманути, тобто «блефує». Навіть більше, він вважає, що знання чогось одного передбачає знання усього решта. Звернімось до історії Атен: прості ремісники гадали, що можуть працювати в економіці, освіті, політиці, позаяк осягнули специфіку своєї справи. Досвід завжди балансує між удаванням, шахрайством, видимістю, з одного боку, і реальністю, що її охоплюємо розумом, з другого.

У такій ситуації філософи незабаром дійшли певних узагальнень. Відчуття пов'язані з запитамі, бажаннями і прагненнями.

Вони відображають не реальні речі, а те, який стосунок вони мають до наших відчуттів приємности чи болю, до задоволення наших бажань, до загального здоров'я. Вони мають значення лише для існування тіла як сталого субстрату вищого життя. Досвід безперечно, має матеріальну природу; він стосується відношення фізичних речей до тіла. Натомість розум, або наука, підноситься до нематеріального, ідеального, духовного. Досвід — має в собі щось непевне, і це очевидно з таких слів, як чуттєві, плотські, матеріальні, мирські інтереси; тоді як чистий розум і дух передбачають щось надзвичайно цінне. Навіть більше, досвідові обов'язково притаманний зв'язок із мінливим, незрозуміло нестійким, різнобічним і різнорідним. Природа його матеріалу змінна, недостовірна. Досвід — нестабільний, тому анархічний. Довіряючи досвідові, людина не знає, на що покладається, оскільки досвід кожної особи щодня інакший, а що говорити про досвід різних країн. Не полегшують справи притаманні йому множинність і різні деталі. Усе це призводить до конфлікту.

Лише цілісне та однорідне створює пов'язаність і гармонію. Досвід штовхає до суперечок, конфліктів думок і вчинків в одній людині та між людьми. З досвіду не може постати жоден стандарт переконання, адже в самій природі досвіду закладено, що він має підштовхувати до найрізноманітніших протилежних переконань, і про це свідчить розмаїття місцевих традицій. Логічно випливає, що для людини добрим і справжнім є те, що у відповідний час і у належному місці досвід змушує її таким вважати.

Зрештою, поштовхом до практики стає потреба у межах досвіду. Діяльність випливає з потреб і спрямована на внесення змін. Виготовити чи зробити щось означає змінити, спожити — теж змінити. Зміни та різнорідність — негативні і спричинені діяльністю, знання ж бо постійне, як і сам його об'єкт. Знати, розумово або теоретично осягнути речі означає вирватися з мінливості, випадковості, різнорідності. Істина не має недоліків: їй не загрожує непостійність чуттєвого світу. Вона перебуває у сфері вічного та універсального. Світ досвіду можна контролювати, стабілізувати й упорядкувати лише через закон розуму.

Безперечно, не можна стверджувати, що всі ці відмінності завжди розмежовувались однозначно. А проте вони всі виявили глибинний вплив на пізніше мислення та уявлення людей про освіту. Зневага до фізичного на тлі піднесення математики та логіки, до відчуттів і спостереження за відчуттями; твердження про те, що високе і вартісне знання стосується ідеальних символів, а не конкретики;

відкидання деталей, які навіть дедуктивно не підводяться до універсальї; ігнорування тілесного; недооцінювання мистецтва і ремесла як інтелектуальних інструменталій – всі ці позиції знайшли законне місце у визначенні відповідних цінностей досвіду і розуму або, що зрештою зводиться до того самого, практичного та інтелектуального. Середньовічна філософія підхопила і розвинула цю традицію. Знати реальність означало підвестися до вищої реальності, тобто Бога, насолоджуватися їй вічною благодаттю. Роздумувати над вищою реальністю – таке остаточне призначення людини, якому підпорядкована вся її діяльність. Досвід відносили до земних, світських, мирських справ. Ніхто не заперечував потреби його практичного застосування, але порівняно з надприродним об'єктом думки він мало що вартував. Якщо до цього додати вплив давньоримської системи освіти, орієнтованої на літературу, і давньогрецької філософської традиції, зважити на особливі освітні права, що відрізняли аристократію від нижчих прошарків суспільства, можна легко зрозуміти величезний вплив привілейованості «інтелектуального», що його зазнала «практика» у філософії освіти, і навіть у вищій школі.

Згодом побачимо, як розвиток експериментального методу навчання уможливорює та внеобхіднює радикальні зміни у викладених вище поглядах. Перед тим як перейти до цього питання, розгляньмо вчення про досвід і знання XVII–XVIII ст. Загалом класична доктрина про відношення досвіду і розуму змінилась майже повністю. Платон розглядав досвід як узвичаєння або усталення результатів низки попередніх випадкових спроб, а розум – як принцип перетворення, прогресу, посилення контролю. Присвятити себе розумові означало прорватися крізь обмеження традиції і пізнати речі такими, якими вони є насправді. Вчення XVII–XVIII ст. все трактували навпаки. Розум, універсальні принципи, *априорні* поняття вважали або порожніми формами, які треба було заповнити досвідом, чуттєвими спостереженнями, аби вони набрали цінності та чинності, або ж закріпленими упередженнями, догмами, нав'язаними чийсь авторитетом, прихованим за величними назвами. Існувала потреба прорватися до усвідомлення понять, які, за Беконом, «наближали природу» і накладали на неї чисто людські уявлення, і звернутися до досвіду, щоб дізнатися, яка ж природа насправді. Саме звернення до досвіду означало розрив з авторитетністю. Виникла сприйнятливність до нових вражень, готовність відкривати і винаходити, а не занурюватись у зведення і систематизування отриманих ідей та їх

«доведення» шляхом визначення відношень між ними. Розум сприймав речі такими, якими вони насправді є, вільними від пелени, що її накидають попередньо засвоєні уявлення.

Зміни відбулися у двох напрямках. Досвід утратив практичне значення, властиве йому від часів Платона. Він вже не позначав шляхів дії і впливу, а щось інтелектуальне, когнітивне. Він передбачав виокремлення матеріялу, що мав урівноважувати та перевіряти процес розумового осмислення. І прихильники, і супротивники емпіризму у тогочасній філософії розглядали досвід як спосіб отримати знання. Єдине питання, що під час цього виникало – наскільки цей шлях добрий? Це призводило до ще більшої, ніж в античній філософії «інтелектуалізації» (у значенні підкресленого і майже виняткового інтересу до ізольованого знання). Практику не просто підпорядковували знанню, а радше розглядали як його своєрідний вислід. Від навчання очікували, що воно підтвердить доречність вилучення практичного пошуку, його можна було використовувати хіба що з утилітарною метою – вправлятися, щоб розвивати належні навички. Через те, що досвід розглядали як засіб формувати істину на основі світу речей, природи, сферу функціонування розуму звузили винятково до сприйняття. Що пасивніший розум, то правдивіший відбиток речі зможуть залишити у ньому. Домінування розуму у процесі оволодіння знанням призводить до спотворення істинного знання, тобто стає неможливо здійснити призначення самого розуму. В ідеалі сприйнятливість має бути максимальною.

Позаяк відбиток, що його речі залишають у розумі, найчастіше називали відчуттям, емпіризм став доктриною сенсуалізму, тобто доктриною, що ототожнює знання зі сприйняттям і співвідносить його з чуттєвими враженнями. Найвпливовіший емпірик Джон Локк твердив, що сенсуалізм трохи відступає поруч з існуванням низки розумових здатностей, як-от розпізнавання чи розрізнення, порівняння, абстрагування, узагальнення. Саме завдяки їм відчутий матеріал набуває визначених та організованих форм, вони навіть можуть самостійно розвивати нові ідеї, наприклад, формувати фундаментальні концепції внутрішнього світу і науки. Деякі його послідовники, особливо у Франції наприкінці XVIII ст., довели доктрину до крайнощів: розпізнавання і осмислення як особливі відчуття виникають через те, що одночасно присутні інші відчуття. За Локком, розум новонародженого – це чистий аркуш паперу або воскова табличка, де ще нічого, жодної ідеї не викарбовано (*tabula rasa*), але навіть у такому вигляді він може впливати на матеріал,

що сприймається. Французи – послідовники Локка – відкидали таку вроджену здатність і виводили її від отриманих вражень.

Вище було зазначено, що поштовхом до роздумів у цьому напрямі став свіжий інтерес до освіти як засобу здійснення соціальної реформи. Що незаповненіший розум на початку, то легше зробити його саме таким, як нам потрібно, шляхом здійснення на нього відповідних впливів. Так, Гельвецій, мабуть, найрадикальніший та найпослідовніший сенсуаліст, проголосив, що через освіту можна досягнути будь-чого, що вона всесильна. Емпіризм виявився помічним у шкільництві, оскільки чинив опір чисто книжному навчанню. Якщо знання отримуємо від вражень, залишених об'єктами природи, то без самих об'єктів, що залишають відбиток у розумі, отримати знання неможливо. Без попереднього знайомства з об'єктами знання не дуже матиме зміст, сприйматимемо лише форму, забарвлення тих слів і різних мовних символів, які їх позначають. Сенсуалізм став надзвичайно дієвим засобом боротьби з доктринами і поглядами, що ґрунтувалися винятково на традиції та авторитетності. Перед усіма він поставив проблему: де перебувають реальні об'єкти, про які отримуємо уявлення? Якщо ми не побачили цих об'єктів, то пояснити поняття можна лише через неправильні асоціації та поєднання. В емпіризмі важливим є елемент першости. Відбиток має залишитися на *мені, у моєму* розумі. Що більше віддаляємось від прямого, першорядного джерела знання, то численніші помилки, непевніший результат.

Проте, як і слід було очікувати, позитивний аспект філософії мав своє слабке місце. Безперечно, істинність теорії не впливає на цінність природних об'єктів чи знайомства «з перших рук». Ці принципи виконували своє завдання у шкільній програмі, навіть якщо теорія сенсуалізму і помилялася щодо шляхів їхнього втілення. Досі немає на що нарікати. Та зосередженість на сенсуалізмі вплинула і на *способи* використання природних об'єктів, що не дало змогу отримати від них максимальної користі. Поділ на предмети «за об'єктами» призводив до ізолювання окремих видів чуттєвої діяльності, які ставали самоціллю. Що ізольованіший об'єкт, то ізольованіше відчуття і чіткіше чуттєве враження як одиниця знання. Дію теорії простежуємо не тільки у механічному відмежуванні, що зводило навчання до своєрідного вправлення органів чуття (це й непогано як вправлення будь-якої частини тіла, але не більше) і занедбувало мислення. Згідно з положеннями теорії, під час чуттєвого спостереження немає потреби мислити; власне, таке мислення й неможливе

до певного етапу, адже воно полягає у поєднанні та розмежуванні одиниць відчуття, отриманих без участі розумових процесів.

Відповідно, практично всі схеми освіти, які ґрунтувались тільки на відчуттях, було системно застосовано лише до немовлят. Через очевидні недоліки до них звертались, лише аби доповнити «раціоналістичні» знання (тобто знання через символи означень, правил, класифікацій, способів застосування), підняти інтерес до пустих символів. Емпіричний сенсуалізм як освітня філософія знання має принаймні три істотні недоліки.

1. Історична цінність теорії полягала у критичному підході, вона відкидала тогочасні уявлення про світовий і політичний устрій. Вона мала руйнівну дію щодо жорстких догм. З іншого боку, сутність освіти конструктивна, а не критична. Вона повинна не відкидати чи переглядати старі уявлення, а з самого початку якомога правильніше переводити новий досвід в інтелектуальні навички. З таким конструктивістським завданням сенсуалізм, очевидно, не впорається. Розум, усвідомлення передбачають реакцію на значення, а не на прямі фізичні стимули. Значення ж існує лише у контексті, який залишається поза увагою в усіх схемах, де знання ототожнене з сукупністю чуттєвих вражень. Теорія, застосована до освіти, призводила або до зосередження на суто фізичній реакції, або нагромадження ізольованих об'єктів і якостей.

2. Тоді як перевагою прямого враження є безпосередність, його недоліком є обмеженість в обсязі. Безпосередньо пізнати довкілля, щоб забезпечити реальне підґрунтя уявленню про ті часточки землі, що перебувають поза межами наших відчуттів, і щоб збудити інтелектуальну зацікавленість, – це одне. Якщо цей процес стає найважливішим елементом географічних знань, то він нав'язує небезпечні обмеження. Аналогічно, квасоля, жетони, фішки можуть служити для відтворення відношень під час лічби, але без мисленевого супроводу, усвідомлення значення вони стають перешкодою на шляху оволодіння арифметикою. Вони гальмують зростання на нижчому щаблі, на рівні окремих фізичних символів. Так само, як людство вперше скористалось пальцями на позначення чисел і, відповідно, розробило систему особливих символів для обрахунку та математичного аналізу, кожна людина повинна пройти шлях від конкретних до абстрактних символів, тобто символів, чие значення реалізується тільки через концептуальне мислення. Надмірне захоплення на початковому етапі відчутими фізичними об'єктами гальмує цей розвиток.

3. В основу емпіричного сенсуалізму було закладено наскрізь хибну психологію розумового розвитку. Фактично, досвід потрапляє у сферу інстинктивної та імпульсивної діяльності, що співвідноситься з речами. Те що переживає навіть мала дитина, – це не пасивно отриманий відбиток, залишений об'єктом, це результат якоїсь діяльності (вона взяла щось до рук, кинула, стукнула, порвала тощо) щодо об'єкта і згодом вплив цього об'єкта на напрям подальших дій. Власне, уявлення античних філософів про досвід як щось практичне більше відповідає реальному станові речей (нижче звернемося до деталей), ніж сучасне його трактування як знання, отримане через відчуття. Найбільшою вадою традиційної філософії емпіризму стало ігнорування притаманних досвідові активних і рушійних чинників. Немає нічого нуднішого і механічнішого, ніж схема пооб'єктних уроків, яка оминає і, як тільки може, виключає природну схильність дізнаватися більше про природу об'єкта через використання, коли намагаємось щось із ним зробити.

Навіть якщо філософія досвіду, подана сучасним емпіризмом, і отримала детальніше загальнотеоретичне обґрунтування, ніж їй належить, вона не змогла стати задовільною філософською базою системи навчання. Її вплив на освіту було обмежено введенням нового чинника до старої програми, невпорядкованою зміною старих предметів і методів. Їй завдячуємо більшою увагою до спостереження за речами як безпосередньо, так і через їхнє зображення та графічні описи, а також зниженням цінності словесного символізму. Водночас її обсяг був настільки малий, що потребував додаткової інформації про світ речей поза межами відчуттів і понять, що апелюють безпосередньо до мислення. Відповідно, остеронь залишалися інформаційні та абстрактні або «раціоналістичні» вчення.

Вже йшлося про те, що емпіричний сенсуалізм не стосується ані поняття досвіду у трактуванні сучасної психології, ні поняття знання у трактуванні сучасних наук. Щодо першого, то він оминає першорядний аспект активної реакції, у процесі якої вводимо речі у дію, пізнаємо їх за результатами їхнього використання. Мабуть, вистачить п'яти хвилин неупередженого спостереження за тим, як мала дитина здобуває знання, щоб відкинути уявлення про пасивне отримання відбитків ізольованих сформованих характеристик звуку, кольору, твердості тощо. Відразу помітимо, що дитина реагує на стимули якимись діями: бере в руки чи дістає, чи ще щось

робить, аби побачити результат активної реакції на відчуте; помітимо, що вона пізнає не ізольовані характеристики, а те, як ця річ може повестись, як її дія може змінити інші речі чи людей, – вона пізнає зв'язки. Навіть такі характеристики, як червона барва чи пронизливий звук потрібно розрізнити та ідентифікувати на основі дій, до яких вони спонукають, і наслідків цих дій. Ми дізнаємось, які речі тверді, а які – м'які, перевіривши, що вони роблять, що з ними можна чи не можна зробити. Аналогічно, дитина пізнає людей за тим, яких дій ті від неї вимагають і як самі реагують на поведінку дитини. Досвід формується через поєднання того, що речі нам *роблять* (йдеться не про відбиток певних характеристик у пасивному розумі), як змінюють наші дії, сприяють деяким із них, а деякі стримують і чинять їм спротив, і того, що самі можемо *їм* зробити, вносячи якісь зміни.

Наукові методи, які у XVII ст. здійснили революцію у нашому уявленні про світ, свідчать про те саме. Ці методи – ніщо інше, ніж експеримент, здійснений під цільовим контролем. У Давній Греції вважалося абсурдом, що достатнє знання про світ можна отримати під час такої діяльності, коли, скажімо, швець пробиває дірки у шкірі чи використовує віск, голку, нитку. Майже за аксіому правило переконання, що істинне знання можна досягнути лише через поняття, сформовані завдяки розумовій діяльності, що підноситься над досвідом. Запровадження експериментального методу означало, що контрольоване виконання дій допомагає отримати і перевірити змістовні уявлення про природу. Іншими словами, виникла потреба закласти принцип, на який наука про природу мала надалі покладатися. Для цього треба було тільки вчинити щось подібне до дії кислоти на метал, аби отримати знання, а не суто практичний результат. Справді, обійтись без відчуттів неможливо, але, на відміну від науки попереднього періоду, у їх природній або традиційній формі на них покладалось менше. Вже не вважали, що вони містять якусь універсальну «форму» чи «вигляд» і прикриваються маскою відчуттів, яку могла зняти раціональна думка. Навпаки, насамперед було змінено і розширено обсяг відчутого: до *цього* об'єкта сприйняття почали підходити з лінзами телескопа і мікроскопа, з найрізноманітнішими експериментальними приладами. Щоб довершити цей процес так і до того ж дати поштовх новим ідеям (гіпотезам, теоріям), були потрібні ще загальніші, ніж в античній науці, ідеї (подібно до математики). Ці загальні уявлення самі собою вже не мали давати знання. Вони слугували засобом

впровадження, здійснення, тлумачення експерименту і формулювання його результатів.

Логічним вислідом стала нова філософія досвіду і знання, яка вже не протиставляла досвідові раціональне знання і пояснення. Досвід — це вже не сума того, що так чи сяк випадково колись робилося, він стає засобом цілеспрямованого контролю за тим, що відбувається, аби привнести якомога більше пропозицій (пропонованих значень) у процес, що відбувається з нами і що ми робимо з речами, а також допомагає перевірити дієвість цих пропозицій. Коли спроби або експеримент вже не засліплені підсвідомими поштовхами чи традиціями, коли їх провадить мета, а у здійсненні виникає розміреність і методичність, — вони стають раціональними. Коли те, що зазнаємо від речей, перестає бути випадковим, коли воно впливає з наших цілеспрямованих дій, воно стає раціонально важливим — просвітницьким або повчальним. Протиставлення емпіризму і раціоналізму втрачає зв'язок із тією ситуацією за участю людини, у якій воно набуло значення і відносного обґрунтування.

Не викликає сумніву вплив цієї зміни на протиставлення чисто практичного і чисто інтелектуального навчання. Воно не є первинним, а залежить від умов, якими можна керувати. Практична діяльність *може* бути вузькою і тривіальною з інтелектуального погляду, *такою* вона буде в рамках рутинного виконання за вказівками авторитету, маючи на меті *лише* зовнішній результат. Але ж шкільний період (дитинство, юнацтво) — це саме той час, коли все можна робити з іншим настроєм. Немає потреби повторювати попередній виклад про мислення та розвиток системи освіти від діяльності дитини та гри до логічно організованої системи, але ті висновки можна доповнити висновками цього розділу.

(I) Досвід сам собою складається з *активних* відношень між людиною та її природним і суспільним оточенням. У деяких випадках саме довкілля ініціює дії, гальмуючи чи відхиляючи намагання людини щось зробити. В інших випадках поведінку навколишніх речей і людей спричиняє активність особи, тому те, що особа зрештою переживає, — це наслідки, до яких вона сама намагалася призвести. Дії людини і довколишні речі набувають значення тією мірою, якою встановлюється зв'язок між тим, що відбувається з самою людиною і що вона робить у відповідь, між тим, як вона впливає на своє оточення і як оточення реагує. Вона вчиться розуміти себе і світ людей та речей. Цілеспрямоване (шкільне) навчання має створити таке довкілля, яке сприятиме оволодінню

найважливішими значеннями, що, своєю чергою, можуть стати засобами подальшого пізнання. Вже неодноразово йшлося про те, що умови позашкільної діяльності навмисно не пристосовані до розвитку функції розуміння і формування продуктивного інтелекту. У своїй царині це дає життєво важливі істинні результати, але їх обмежують усякі обставини. Одні здібності не розвиваються і не скеровуються зовсім, інші – лише випадково і несистемно, ще інші – стають звичними рутинними навичками, занедбуючи цілі, кмітливість і винахідливість. Завдання школи полягає у переведенні дітей не від діяльності до згромадженого вивчення здобутків інших людей, а радше від порівняно випадкових (випадкових стосовно осмислення) до старанно підібраних дій згідно з вимогами освіти. Навіть поверхневий огляд удосконалених методів, що вже виявили свою ефективність у школі, покаже, як вони так чи інакше свідомо визначили суть «інтелектуального» навчання: воно не протистоїть практичній діяльності, а виводить її на інтелектуалізований рівень. Залишилось тільки міцніше утвердити цей принцип.

(II) Зміни у суспільному житті значною мірою сприяють відбору таких видів діяльності, які можуть інтелектуалізувати ігровий та робочий елементи у шкільництві. Якщо звернутися до давньогрецького і середньовічного суспільства, де більшість виконуваних практичних дій мали рутинний і зовнішній характер, ба навіть асоціювались із невільницькою працею, то стає зрозуміло, чому в освіті від них відвертались, відкидали як щось непридатне для розвитку розуму. Зараз ситуація змінилась: навіть такі заняття, як хатне, сільське господарство, промисловість, транспорт, комунікації – всі мають стосунок до прикладної науки. Звичайно, більшість тих, хто працюють у цих галузях, не усвідомлюють інтелектуальної сутності, від якої залежать їхні дії, та цей факт таки допомагає обґрунтувати застосування практичних занять у навчанні для того, щоб кожне наступне покоління сформувало собі загальну картину, якої бракує дотепер, і могло робити свою справу свідомо, а не наосліп.

(III) Найпотужнішого удару по традиційному розмежуванню «робити» і «знати», по традиційному престижу чисто «інтелектуального» знання завдав розвиток експериментальної науки, завдяки якому насамперед було відкинуто будь-які форми істинного знання і плідного розуміння, що не базувалися на *діяннях*. Щоб розширити знання і сформувати здатність пояснювати і правильно класифікувати, потрібно вміти аналізувати і перегруповувати факти, а це неможливо зробити тільки ментально, в голові. Коли хочемо пізнати

речі, потрібно з ними щось *зробити*, змінити умови. Це – урок, що його дає лабораторний метод, і його повинна засвоїти вся система освіти. У лабораторії розкриваються умови, за яких *праця* може стати інтелектуально продуктивною, а не тільки зовнішньо корисною. Зараз, на жаль, занадто часто лабораторний метод використовують тільки для нагромадження додаткових технічних умінь, позаяк він все ще значною мірою ізольований і здебільшого застосовується до учнів, які досягли певного віку, коли вони вже неспроможні повною мірою з нього скористатися. До того ж його оточують традиційні методи, що відділяють інтелект від діяльності.

До філософствування давніх греків підштовхувало розчарування у звичаях і традиційних уявленнях про життєвий устрій. Це призвело до спалаху нищівної критики звичаєвості і до пошуку нових орієнтирів у житті та свідомості. Оскільки вони, з одного боку, прагнули створити для них раціональний стандарт, а з другого, отожднювали досвід зі звичаями, що дають незадовільні результати, то, зрештою, підійшли до кардинального протиставлення розуму і досвіду. Що більше возвеличували розум, то більше знецінювався досвід. Досвід включає те, що люди роблять і чого зазнають в окремих непостійних життєвих ситуаціях, відповідно, у філософії знецінились значення діянь. Отож поки, по суті, науковий прогрес посилював владу людини над природою, даючи їй змогу поставити свої омріяні цілі на твердішу основу, ніж раніше, а також урізноманітнювати види її діяльності, майже повністю керуючись власними бажаннями, філософія, яка стверджувала, що вона формулює свої досягнення, зводила світ до пустки і монотонного перерозподілу речовини у просторі. Отже, сучасна наука повинна була негайно ж наголосити на дуалізмі речовини та розуму, а отже, визначити статус природничих та гуманістичних наук як двох цілком окремих груп. Позаяк різниця між ліпшим та гіршим пов'язана із *якісними характеристиками* з досвіду, то будь-яка філософія науки, яка виключає їх із достовірного змісту дійсності, змушена виключити все найцікавіше і найважливіше для людства.

ПРОФЕСІЙНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ¹⁰⁰

На сьогодні конфлікт між філософськими теоріями найвиразніше виявляється в обговоренні місця та функції, які відведено професійним чинникам в освіті. Сміливе твердження про те, що суттєві розходження у базових філософських концепціях найліпше видно саме з цього питання, може викликати недовіру: видається, що між віддаленими і загальними термінами, за допомогою яких формулюють філософські ідеї, та практичними й конкретними деталями професійної освіти, існує надто великий розрив. Однак огляд інтелектуальних передумов, на яких ґрунтується протиставлення в освіті праці та дозвілля, теорії і практики, тіла й душі, психічних станів і світу, доведе, що кульмінація їх – у протиставленні професійної та культурної освіти. Традиційно ліберальна культура була пов'язана із поняттями дозвілля, знань-роздумів та духовної діяльності, до яких не залучені тілесні органи. Віднедавна культуру почали також асоціювати із суто особистим вдосконаленням, вихованням певних станів та складу свідомості, цілком відокремлених від соціальної спрямованості чи служби. Це дало змогу уникнути першої, а також виправдати необхідність останньої.

Оці філософські дуалізми настільки тісно пов'язані із предметом професійної освіти, що потрібно визначити значення професії до певної міри повно, щоб не створювалося враження, що навколо неї зосереджена освіта вузько практична, якщо не просто зосереджена на грошах. Професія означає ніщо інше, як таке спрямування життєвої діяльності, завдяки якому вона набуває помітної значущості для людини у зв'язку із наслідками, що їх вона зумовлює, і завдяки якому вона приносить користь іншим людям. Протилежністю до кар'єри виступає не дозвілля, не культура, а безцільність, непостійність, нестача накопиченого досвіду в особистому плані та биття байдиків, паразитичне існування за рахунок інших у соціальному аспекті. Конкретний термін для позначення тривалості – заняття. Він охоплює розвиток художнього дару будь-якого характеру, розвиток особливих здібностей до науки, ефективну участь у громадському житті, а також професійні та підприємницькі заняття, не кажучи вже нічого про механічну працю та залучення до справ, від яких можна отримати користь.

¹⁰⁰ Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

Нам слід намагатися не лише не сприймати професії винятково як заняття, продукт яких одразу ж видно, а ще й не вважати, що професії розподіляються ексклюзивно: одна професія для однієї особи. Така вузька спеціалізація неможлива; не буває нічого абсурднішого, ніж намагатися навчати індивідів, орієнтуючись лише на один вид діяльності. По-перше, у кожного індивіда існує потреба мати низку покликань, і у кожному з них він повинен ефективно себе реалізувати; а по-друге, будь-яке заняття втрачає сенс і перетворюється на рутину, якщо зосередитись на чомусь одному настільки, щоб геть відмежуватися від інших інтересів.

(I) Ніхто ніколи не буває художником і тільки художником, і що ближче наближаєшся до такого стану, то менш розвинутою істотою стаєш; людина перетворюється на своєрідного виродка. У певний період свого життя людина повинна бути членом сім'ї; у неї мають бути друзі та компаньйони; вона має або підтримувати інших, або відчувати чийсь підтримку; отак у неї і складається бізнес-кар'єра. Вона – член якоїсь організованої політичної одиниці тощо. Ми зазвичай *називаємо* її покликанням на одне із багатьох занять, яке її виділяє, а не вибираємо ті заняття, які у неї спільні з іншими. Однак нам не слід дозволяти самим собі настільки підкорятися словесним назвам, щоб ігнорувати та заперечувати інші її покликання, коли доходить до розгляду професійних стадій освіти.

(II) Позаяк покликання людини як художника – це всього лиш особлива наголошена стадія її різнобічної та різнопланової професійної діяльності, то ефективність самореалізації у ній, в людському розумінні ефективності, визначається його асоціаціями з іншими заняттями. У людини мусить бути досвід, вона повинна *жити*, якщо її майстерність як художника має стати не просто технічним досягненням. Вона не зможе віднайти предмет своєї художньої діяльності в рамках мистецтва; вона має виражати те, від чого страждає і що їй приносить задоволення в інших відносинах, – а це залежить, своєю чергою, від жвавості її інтересів та від її симпатій. Те, що справджується для художника, правдиво і для будь-якого іншого покликання. Без сумніву, існує – за звичкою – тенденція до надто сильного домінування кожного чітко вираженого заняття, підвищеної ексклюзивності та заглиблення у своєрідні моменти, які стосуються винятково його спеціалізації. Це зумовлює акцент на навикі чи техніку, методичність за рахунок значення. Відтак освіта повинна перейматися не розвитком цієї тенденції, а радше захистом від неї, так, щоб науковий дослідник не був просто

науковцем, вчитель – просто педагогом, священник – всього лиш людиною в рясі тощо.

Зважаючи на різноплановий та різнобічний зміст професії та на широкий фон, на який проектується конкретне заняття, ми вважатимемо освіту чітко вираженим видом діяльності індивіда.

1. Лише професія здатна збалансувати яскраво виражені здібності індивіда з його соціальною службою. Виявити, що людина здатна робити, і забезпечити їй можливість це здійснити – ось ключ до щастя. Немає нічого гіршого, ніж коли не вдається знайти своє справжнє призначення в житті, чи виявити, що хтось випадково чи вимушено у зв'язку з обставинами робить неспоріднену справу. Правильне заняття – таке, під час якого здібності людини відповідно використовуються: з мінімальним тертям та максимальним задоволенням. Якщо говорити про стосунок до інших членів спільноти, то така відповідність дій, звісно ж, означає, що вона дає максимум користі, яку може дати людина. Наприклад, загалом вважають, що з погляду суто економічної вигоди праця рабів все-таки була марною, позаяк бракувало стимулів, щоб спрямувати енергію рабів у потрібне русло, і, як наслідок, виникали втрати. Крім того, оскільки рабам давали конкретні обмежені типи роботи, то спільноті так і не вдалося скористатися значною кількістю талантів, а звідси і серйозні втрати. Рабство лише доступно показує, що певною мірою стається, коли індивід не знаходить себе у роботі. А не може він себе повністю знайти, коли до професії ставляться зі зневагою і підтримується традиційний культурний ідеал – єдиний для всіх за своєю суттю. Платон заклав засадничі принципи філософії освіти, коли стверджував, що завдання освіти – виявити здібності кожного індивіда, а також домогтися від нього якнайбільшої майстерності у виявленні його вишості у чомусь, позаяк такий розвиток водночас допоміг би також і забезпечити соціальні потреби найгармонійнішим шляхом. Помилка його полягала не у якісному принципі, а в обмеженості його концепції про набір покликань, у яких має потребу суспільство; така обмеженість бачення не дала можливості йому повноцінно сприйняти безмежне розмаїття здібностей, притаманних різним індивідам.

2. Заняття – це тривала діяльність з певною метою. Освіта *через* заняття відповідно поєднує в собі більше чинників, що сприяють навчанню, аніж будь-який інший метод. Вона залучає інстинкти та звички; така освіта – ворог пасивного сприйняття. Вона має певну мету, і слід досягнути результатів. Отож вона і звертається до думки; вона вимагає постійної підтримки ідеї існування певної мети

для того, щоб діяльність не стала рутинною чи непостійною. Позаяк рух діяльності має бути прогресивним, ведучи від одного етапу до іншого, то на кожній стадії для того, щоб подолати перешкоди і виявити та пристосувати засоби виконання, потрібні спостережливість та майстерність. Іншими словами, заняття, мета якого – реалізація діяльності, а не просто зовнішній продукт, задовольняє вимоги, встановлені під час обговорення цілей, інтересу та мислення.

Професія – це також за потреби принцип організації інформації та ідей; знання та інтелектуального зростання. Вона слугує вісью, яка проходить крізь надзвичайно велике розмаїття деталей; вона сприяє узгодженню між собою різних моментів із досвіду, фактів, інформаційних моментів. У юриста, лікаря, дослідника у лабораторії, що досліджує певну галузь хімії, батька, громадянина, який цікавиться власним районом, – існує постійний робітний стимул помічати та пов'язувати між собою все, що стосується сфери його зацікавлення. Він підсвідомо, з огляду на мотиви свого заняття, шукає усю потрібну йому інформацію та аналізує її. Професія діє і як притягальний магніт, і як клей, що утримує не відпускаючи. Саме така організація знань є життєво важливою, позаяк зумовлена потребами; знання виражаються і перетасовуються в дії так, щоб ніколи не застоюватися. Жодна класифікація, жодна добірка організованих фактів, які свідомо розробили для суто абстрактних цілей, ніколи не зрівняється за солідністю та ефективністю із тим вузлом, який виробився безпосередньо в роботі; порівняно із ним перший тип матеріалу формальний, поверховий і холодний.

3. Єдиний адекватний спосіб підготовки до заняття – це навчання *через* заняття. Принцип <...> про те, що навчальний процес має власну ціль, і про те, що єдина достатня підготовка до подальших обов'язків відбувається завдяки якнайліпшому використанню теперішнього життя, повністю стосується професійних стадій освіти. Основна професія всіх людських створінь усіх часів – це життя – інтелектуальне та моральне зростання. У дитинстві і в молодості з їхньою відносною свободою від економічного стресу цей факт неприхований, його видно неозброєним оком. Наперед визначити майбутнє заняття, до якого слід належно готувати, навчаючи, означає завдати шкоди можливостям теперішнього розвитку і, відповідно, знизити адекватність підготовки до правильно обраного заняття в майбутньому. Повторюючи принцип, до якого ми так часто мали нагоду повертатися, можна сказати, що таке навчання *може* виробити у людини такі навички, що вона діятиме як машина, як конвеєр (не конче саме

так і станеться, позаяк воно може виробити ще й брак смаку, відразу чи недбалість), але це піде не на користь розвитку жвавого спостереження і зв'язного та майстерного планування, які забезпечують інтелектуальну винагороду від заняття. У суспільстві, в якому керівництво автократичне, на це часто орієнтуються, прагнучи запобігти розвиткові свободи та відповідальності; декілька людей бере на себе планування та формування наказів, інші ж, наслідуючи вказівки, зумисне обмежені вузькими та визначеними каналами дій. Однак, незважаючи на те, наскільки така схема може піти на користь престижу та вигоді якогось класу, очевидно, що вона обмежує розвиток класу, яким керують; вона ускладнює і обмежує можливості для навчання на основі досвіду панівного класу і так чи інакше стримує життя суспільства як єдиного цілого.

Єдина альтернатива – проводити всю попередню підготовку до професійної діяльності не напряму, а саме провадити її, залучаючи до тих активних занять, які визначаються потребами та інтересами учня у певний період. Лише так як з боку викладача, так і з боку учня може відбуватися справжнє відкриття особистих здібностей, щоб можна було забезпечити належний вибір спеціалізованого заняття у подальшому житті. Навіть більше, виявлення здібностей та можливостей доти буде *постійним* процесом, доки триватиме зростання. Традиційно і свавільно вважають, що роботу на майбутнє доросле життя визначають і обирають раз і назавжди одного конкретного дня. Скажімо, хтось виявляє у себе інтерес, інтелектуальний і соціальний, до питань, пов'язаних із машинобудуванням, і вирішує обрати це собі за професію. Однак, у найліпшому виписку, це хіба що окреслює поле, у яке слід спрямовувати подальше зростання. Це певною мірою чернетка, щоб спрямувати подальшу діяльність. Оце і називається відкриттям професії у тому розумінні, в якому Колумб відкрив Америку, коли досягнув її берегів. Належить ще провести дослідження – набагато детальніші та розширеніші. Коли освітяни сприймають професійне спрямування як щось таке, що веде до точного, невідступного і довершеного вибору, та як освіта, так і обраний фах, ймовірно, гальмуватимуть подальше зростання своїми строгими рамками. Тоді обрана професія вестиме до того, що особа, про яку йдеться, опиниться у ситуації постійної покори, виконуючи інтелектуальні накази інших людей, професія яких дає можливість діяти гнучкіше і ліпше пристосовуватися. І тоді як з погляду мови у її повсякденному використанні, можливо, невинувато називати гнучке ставлення та пристосування вибором нового подальшого

покликання, воно таким, по суті, є. Якщо навіть дорослим доводиться бути обережними, щоб їхнє покликання не закрилося над ними і не перетворило їх на викопні рештки, то освітяни тим паче повинні, звісно, простежити, щоб професійна підготовка молоді залучала їх до постійної реорганізації цілей та методів.

У минулому освіта була професійнішою більше фактично, ніж на словах.

(I) Освіта мас була виразно утилітарною. Її називали радше учнівством, а не освітою або ж іще навчанням на досвіді. Школи обмежували <...> читанням, письмом і арифметикою настільки, наскільки здатність пройти форми читання, письма та ведення підрахунків виступала спільним елементом усіх видів роботи. Участь у якійсь окремій галузі роботи під керівництвом інших – це вже позашкільна стадія такої освіти. Обидва етапи доповнювали один одного; шкільна робота з її обмеженим та формальним характером була такою самою частиною професійної учнівської підготовки, як і етап, який так називали офіційно.

(II) Значною мірою освіта панівних класів була за своєю суттю професійною – лише їхні прагнення керувати та користуватися різними правами не називали професією. Професією чи заняттям називали лише те, що охоплювало ручну працю, роботу задля винагороди у вигляді утримання чи його грошового еквівалента або ж надання особистих послуг конкретним особам. Наприклад, протягом тривалого часу професії хірурга та лікаря стояли майже на одному рівні із професією службовця готелю, який прасував одяг, чи перукаря – частково тому, що вони були тісно пов'язані з тілом, а частково ще й тому, що передбачали безпосереднє надання послуг певній особі. Однак якщо далі заглибитися у це питання, то справа керування соціальними проблемами, незалежно від того, у якому плані – політичному чи економічному, чи від того, чи це у стані війни чи миру, – це така сама професія, як і будь-що інше; а там, де освіта не повністю перебувала під владою традиції, вищі школи у минулому, як передбачалося, мали давати належну підготовку до цих занять. Навіть більше, вихваляння, прикрашання людини, те соціальне товариство та розваги, які додають престижності, а також промотування грошей теж перетворили на конкретні професії. Підсвідомо для самих себе вищі навчальні заклади змушені були зробити свій внесок у підготовку до таких занять. Навіть тепер те, що називають вищою освітою, – це для певного класу (набагато меншого, ніж він колись був) підготовка до ефективного залучення до цих занять.

В інших планах це здебільшого, зокрема у *найпрогресивнішій* роботі, підготовка до вчительської професії та професії дослідника у певній галузі. Згідно із особливим забобоном, освіта, яка має справу переважно із підготовкою до яскраво вираженого биття байдиків, до викладання, до заняття літературою та до лідерства, вважається непрофесійною і навіть виразно культурною. Особливо такому забобові підлягає літературна підготовка, яка не безпосередньо підходить під поняття авторства, байдуже, чи то книг, чи випусків новин або журнальних статей: чимало викладачів та авторів пишуть і ведуть суперечку в інтересах культурної та гуманістичної освіти, захищаючи її від зазіхань спеціалізованої практичної освіти, не визнаючи, що їхня власна освіта, яку вони називають ліберальною, складалася в основному з підготовки до їхньої конкретної професії. У них просто ввійшло у звичку вважати власну справу особливо культурною і недобачати культурні можливості інших занять. В основі цих розходжень, звичайно ж, лежить традиція, згідно з якою роботою визнають лише ті заняття, у яких людина відповідає за свою роботу перед конкретним працедавцем, а не перед кінцевим працедавцем, спільнотою.

Проте існують очевидні підстави для такого акценту на професійну освіту, який на неї свідомо ставлять зараз. Причини ці полягають у тому, щоб наперед приглушити чітко виражений та зумисне спланований професійний підтекст.

(I) По-перше, у демократичних суспільствах більше поважають усе, що бодай якимось пов'язане із ручною працею, комерційними заняттями та наданням відчутних послуг суспільству. Теоретично від чоловіків та жінок зараз очікують, що вони робитимуть щось, аби компенсувати підтримку з боку суспільства – інтелектуальну та економічну. Працю возвеличують, служба – це моральний ідеал, який постійно вихваляють. Хоча чимало людей все ще заздять і захоплюються тими, хто веде життя б'ючи байдики, однак кращі моральні почуття вже засуджують такий спосіб життя. Набагато більше, ніж колись цінують соціальну відповідальність за використання часу та особистих здібностей.

(II) По-друге, за останні півтора століття набули величезного значення суто промислові професії. Виробництво та комерція більше не вітчизняні та місцеві і, відповідно, так чи інакше випадкові, вони здійснюються у світових масштабах. Вони залучають найліпшу енергію все більшої і більшої кількості людей. Виробник, банкір та промисловий магнат практично посіли місце спадкової

земельної знаті як безпосередніх керівників соціальних справ. Сама проблема соціальних змін відверто промислова і не має нічого спільного із відношенням між капіталом та працею. Сильне зростання соціальної значущості основних промислових процесів неминуче призвело до актуалізації питань, пов'язаних із зв'язком шкільної справи та індустріального життя. Така серйозна соціальна зміна не могла відбутися, не кидаючи виклику освіті, успадкованій від різних соціальних умов, і не ставлячи перед освітою нових проблем.

(III) По-третє, існує один факт, який дуже часто повторюють: промисловість перестала бути за своєю суттю емпіричною, практичною процедурою, що передається за традицією. Її метод зараз технічний: тобто, він базується на механізмах, які постають у результаті відкриттів у математиці, фізиці, хімії, бактеріології тощо. Економічна революція стимулювала розвиток науки, ставлячи перед нею проблеми, які потребували вирішення, і посилюючи інтелектуальну повагу до механічних пристроїв. І промисловість отримала зворотну оплату від науки разом із загальним зацікавленням. Як наслідок, промислові заняття набули значно більшого інтелектуального змісту та надзвичайно розширили свої культурні можливості порівняно з минулим. Обов'язково стає вимога такої освіти, яка ознайомить працівників із науковою і соціальною базою та наслідками їхніх занять, позаяк люди, які з такою базою не ознайомлені, неминуче перетворюються на додатки до машин, якими вони оперують. За умов старого режиму всі працівники-ремісники володіли майже однаковими знаннями та світоглядом. Особисті знання та майстерність розвивалися принаймні у вузьких рамках, тому що роботу доводилося виконувати за допомогою інструментів під безпосереднім керівництвом робітника. Тепер оператор змушений сам пристосовуватися до своєї машини, замість того, щоб пристосовувати свої інструменти до власних цілей. Тоді як інтелектуальні *можливості* промисловості збільшилися, промислові умови зумовлюють тенденцію до зменшення цінності промисловості як навчального ресурсу для мас порівняно із її цінністю у ті часи, коли виробництво провадилося вручну і для місцевих ринків. Відповідно, важке завдання реалізації інтелектуальних можливостей, притаманних роботі, перекидається на школу.

(IV) По-четверте, гонитва за знаннями у науці тепер більше опирається на експерименти і менше залежить від літературної традиції, менше асоціюється із діалектичними методами ведення роздумів та пояснення, а також із символами. Внаслідок цього

тематика промислових професій не лише частіше перетинається із тематикою науки, ніж колись, а ще й надає більше можливостей для ознайомлення з методом, за допомогою якого створюються знання. Звісно ж, звичайний робітник на фабриці перебуває під надто сильним прямим економічним тиском для того, щоб мати нагоду продукувати знання, як це робить працівник у лабораторії. Проте у школах можна створювати асоціації із машинами та промисловим процесом за умови, коли основне, у чому свідомо зацікавлені студенти, – це розуміння. Розмежування установи та лабораторії, де й досягаються усі ці умови, значною мірою традиційне; у лабораторії є перевага: вона може до зволити перевірку будь-якого інтелектуального зацікавлення, яке може з'явитися в результаті появи інтересу; а установа може запропонувати акцент на соціальні наслідки наукового принципу, а також, у разі, коли багато учнів, стимулювання поживленого інтересу.

(V) І врешті-решт прогрес, якого вдалося досягнути у психології навчання загалом та, зокрема, навчання дітей, узгоджується із посиленням значущості промисловості у житті. Так стається тому, що сучасна психологія наголошує на радикальній важливості примітивних невивчених інстинктів дослідження, про ведення експериментів і «випробування». Вона виявила, що навчання – це не робота чогось готового, що називають розумом, натомість сам розум – це організація та спрямування оригінальних здібностей на значущу діяльність. Як ми вже бачили, для старших учнів виконання певних простих видів діяльності задля навчального розвитку – те саме, що гра для молодших учнів. Навіть більше, перехід від гри до роботи слід здійснювати поступово, без радикальної зміни ставлення, у роботу потрібно вводити елементи гри і постійно вносити зміни, щоб посилити контроль. <...>

Елвін Тоффлер

ШОК МАЙБУТНЬОГО ¹⁰¹

Комп'ютери і класні кімнати. Чи важливо це? Деякі стверджують, що різноманітність матеріального оточення не має значення, оскільки ми рухаємося до культурної або духовної одноманітності. <...>

¹⁰¹ Тоффлер Е. Шок будущего/ Э.Тоффлер ; пер. с англ. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 [3] с. – (Philosophy).

Ця точка зору серйозно недооцінює важливість матеріальних благ як символічного виразу індивідуальних відмінностей людини і нерозумно заперечує зв'язок між внутрішнім і зовнішнім середовищем. Ті, хто бояться стандартизації людей, будуть тепло вітати дестандартизацію виробів, оскільки різноманітністю виробів, доступних людині, ми збільшуємо математичну ймовірність відмінностей у способах життя сучасної людини.

Однак більш важливим є саме посилення – ми рухаємося до культурної одноманітності, – оскільки при найближчому розгляді виявляється прямо протилежне. Говорити про це не прийнято, але ми швидко рухаємося до дроблення і різноманітності не тільки в матеріальному виробництві, але і в мистецтві, освіті та масовій культурі.

Один у вищій мірі показовий тест культурного розмаїття в будь-якому грамотному суспільстві пов'язаний із числом різних книг, опублікованих на мільйон населення. Чим більш стандартизовані смаки публіки, тим менше назв публікується на мільйон жителів; чим більш різноманітні смаки читачів, тим більше число назв. Збільшення або зменшення цього показника в певний відрізок часу характеризує напрям культурних змін у суспільстві. Згідно з дослідженням, яке було проведене ЮНЕСКО (дослідження очолює Робер Ескарпі, голова Центру соціології літератури Бордоського університету), видання книг чітко свідчить про потужне зростання культурної дестандартизації в міжнародному масштабі.

Так, з 1952 по 1962 р. індекс різноманітності зріс в 21 з 29 головних країн-видавців. Серед країн, де відзначено найбільше підвищення літературної різноманітності, – Канада, Сполучені Штати і Швеція. <...> Коротко кажучи, чим більш розвинена технологія країни, тим більша вірогідність того, що вона рухається в напрямку до літературного різноманіття, йдучи від одноманітності.

Те ж саме прагнення до плюралізму помітно і в живопису, де спектр напрямків неймовірно широкий. Реалізм, експресіонізм, сюрреалізм, абстракційний експресіонізм, поп, кінетичне мистецтво та сотня інших стилів існують в суспільстві одночасно. Той чи інший напрямок може тимчасово переважати в галереях, але універсальних стандартів або стилів немає. Це плюралістичний ринок. <...>

У той же час прагнення до різноманітності створює гострий конфлікт в освіті. Навіть з виникненням індустріалізму освіту на Заході і частково в Сполучених Штатах було організовано для масового виробництва в основному стандартизованих освітніх

програм. Не випадково, що саме в той момент, коли споживач почав вимагати і одержувати більшу різноманітність, в той момент, коли нова технологія обіцяє зробити можливою дестандартизацію, хвиля протестів охопила університетські кампуси. Хоча цей зв'язок відзначається рідко, події в кампусах та події на споживчому ринку внутрішньо пов'язані.

Одна з основних претензій студентів полягає в тому, що до них ставляться не як до особистостей, але як до масового, штучного продукту. Подібно до покупця «мустанга», студент хоче сконструювати себе сам. Різниця в тому, що індустрія у високій мірі відповідає вимогам споживача, освіта ж, як правило, байдужа до бажань студентів. (В одному випадку ми кажемо, що «споживач краще знає», в іншому – наполягаємо, що «батько – або викладач, що його заміняє, – знає краще».) Так, студент-споживач змушений боротися за те, щоб освітня індустрія відповідала його вимогам різноманітності.

Більшість коледжів та університетів помітно розширили число пропонованих курсів, але в той же час вони все ще пов'язані з комплексними стандартизованими системами звань, спеціалізацій і тому подібним. Ці системи визначають шлях, яким повинні пройти всі студенти. Хоча викладачі швидко збільшили число альтернативних шляхів, різноманітність приходить до студентів недостатньо швидко. Це пояснює, чому молоді люди влаштовують «парауніверситети» – експериментальні коледжі і так звані вільні університети, тут студент має право обирати, що захоче, з приголомшливо ясного «шведського столу» курсів від тактики партизанської війни і техніки роботи на фондовому ринку до дзен-буддизму та театру андеграунду.

Задовго до 2000 р. вся застаріла структура звань, спеціалізацій та репутацій перетвориться на руїни. Кожен студент буде йти власним шляхом освіти, оскільки студенти, які борються сьогодні за дестандартизацію вищої освіти, виграють бій.

Знаменно, наприклад, що одним із основних результатів студентських страйків у Франції стала децентралізація університетської системи. Децентралізація створює більше регіональне розмаїття, курси навчання, студентські статути і адміністративна діяльність затверджується на місцях.

Паралельна революція відбувається у середніх школах. Там уже спалахнув відкритий протест. Як заворушення в Берклі послуговували початком всесвітньої хвилі студентського протесту, так і в школі ця революція, на перший погляд, почалася з локальної події.

Так, в Нью-Йорку, де загальноосвітня система охоплює близько 900 шкіл, <...> відбувся найпомітніший в історії страйк вчителів – саме щодо децентралізації. Пікети вчителів, бойкоти батьків і мало не бунт були звичайними подіями в школах міста.

Розгнівані неефективністю школи й тим, що вони справедливо вважали расовими забобонами, чорні батьки за підтримки різних громадських сил зажадали, щоб вся шкільна система була розбита на більш дрібні, «керовані громадськістю» шкільні системи.

Насправді чорне населення Нью-Йорка, не добившись расової інтеграції і кваліфікованої освіти, хоче власної системи шкіл. Воно хоче курсів негритянської історії. Воно хоче більшої залученості батьків в школи, ніж це можливо за нинішньої величезної бюрократичної та відсталого системи. Коротко кажучи, чорне населення домагається права створити іншу шкільну систему.

Однак основний предмет суперечки виходить за межі расових забобонів. До цих пір шкільна система великого міста в Сполучених Штатах володіла потужним гомогенізованим впливом. Фіксовані норми та навчальний розклад, вибір текстів та добір персоналу в межах міста підтримували відносну одноманітність в школах.

Сьогодні прагнення до децентралізації, яке вже поширилося в Детройті, Вашингтоні, Мілуокі та інших великих містах Сполучених Штатів (і яке також в інших формах пошириться Європою), являє собою спробу не просто поліпшити освіту негрів, але й підірвати саму ідею централізованої шкільної політики в межах міста. Це спроба створити локальне розмаїття в середній освіті шляхом передачі контролю за школами місцевій владі. Це, коротше кажучи, частина великої боротьби за різноманітність освіти в останній третині ХХ ст. Це зусилля, тимчасово придушене в Нью-Йорку здебільшого наполегливим опором потужних профспілок, не означає, що історичні сили, які прагнуть до децентралізації, вдасться завжди стримувати.

Невдача спроби урізноманітнити освіту всередині системи просто призведе до зростання альтернативних можливостей освіти поза системою. Так, сьогодні провідні діячі освіти і соціологи, серед яких Кеннет Б. Кларк і Крістофер Дженкс, пропонують створити нові школи, що конкурують з офіційною системою загальноосвітніх шкіл. Кларк закликає до створення регіональних і державних шкіл, федеральних шкіл, шкіл, якими керували б коледжі, профспілки, корпорації і навіть військові підрозділи. Такі конкуруючі школи зможуть, стверджує він, створити різноманітність, яку зараз відчайдушно потребує освіта. У той же час, менш формальним чином, уже

створюються різні «парашколи» – громадами хіпі та іншими групами, які вважають основний напрямок освітньої системи занадто однорідним.

Отже, і головну культурну силу суспільства – освіту – підштовхують до різноманітності продукції. І тут, як і в сфері матеріального виробництва, нова технологія не сприяє стандартизації, а веде нас до суперіндустріальної різноманітності.

Комп'ютери, наприклад, допомагають скласти більш гнучкий розклад у великій школі. Вони полегшують школі організацію незалежних занять з широким спектром пропонованих курсів і більш різноманітною діяльністю поза межами обов'язкового курсу. Ще більш важливо те, що освіта із застосуванням комп'ютера, програмних інструкцій і тому подібної техніки, незважаючи на загальну недооцінку, корінним чином збільшує можливість різноманітності. Технічні засоби дозволяють кожному студенту просуватися вперед у власному індивідуальному темпі. Вони дозволяють йому слідувати «зробленим на замовлення», індивідуальним шляхом до знань, а не вчитися за жорстко встановленими програмами, як було прийнято в традиційних класах часів індустріального періоду.

Більш того, у світі освіти майбутнього пережиток масового виробництва – централізоване місце навчання – теж буде менш значущим. Так само, як економічне масове виробництво вимагає наявності великого числа робітників на фабриках, освітнє масове виробництво вимагає присутності великого числа учнів у школах. Це саме по собі, беручи до уваги єдину дисципліну, спеціальні години, облік відвідуваності тощо, служить стандартизованою силою. У майбутньому розвинена технологія внесе зміни і в освіту. Навчання відбуватиметься в основному в кімнаті учня або в гуртожитку, в години, обрані ним самим. З величезною базою даних, доступних йому через комп'ютерні інформаційні системи, з власними відеозаписами і відеомагнітофоном, зі своєю власною лінгвістичною лабораторією і власною кабіною для занять, з електронним обладнанням студент буде вільний <...> від обмежень та інших неприємностей, які чекали його в замкнутому просторі класної кімнати.

Технологія, яка буде лежати в основі цієї нової свободи, неминуче пошириться навчальними закладами в найближчі роки. <...> Протягом 30 років освітня система Сполучених Штатів та деяких західноєвропейських країн рішуче порве з масовим виробництвом педагогіки минулого і піде вперед, в еру освітнього різноманіття, засновану на визвольній могутності нових машин.

В освіті, отже, як у виробництві матеріальних благ, суспільство неухильно відходить від стандартизації. Це не просто питання більшої різноманітності автомобілів, пральних порошків і цигарок. Соціальний потяг до різноманітності та зростання індивідуального вибору впливає як на наше ментальне, так і на матеріальне оточення. <...>

На жаль, необхідність у диверсифікації пропозиції інформаційних даних посилить для нас проблему надмірно багатого вибору життєвих шляхів. Тому будь-яка програма диверсифікації повинна супроводжуватися енергійними зусиллями, спрямованими на створення у людей загальних референтних точок за допомогою уніфікації кваліфікаційної системи. Хоча від всіх учнів не буде вимагатися вивчення одного і того ж курсу, засвоєння одних і тих самих фактів або накопичення сукупності одних і тих же даних, всі учні обов'язково будуть навчатися основам певних, широко поширених професій, необхідних у людському спілкуванні і для соціальної інтеграції.

Якщо припустити подальше безперервне наростання чинників швидкоплинності, новизни та різноманітності, то характер деяких з цих поведінкових навичок стає зрозумілим. Людям, які повинні жити в суперіндустріальному суспільстві, знадобляться нові вміння та навички у трьох ключових сферах: умінні вчитися, вмінні спілкуватися й умінні вибирати.

Уміння навчатися. З початком подальшого прискорення розвитку ми зможемо зробити висновок про те, що знання стає все більш «швидкоплинним» продуктом. Сьогоднішній «факт» перетворюється завтра в «дезінформацію». Це зовсім не аргумент проти вивчення фактів або суми знань – зовсім ні. Проте суспільство, в якому окремо взята особистість постійно змінює роботу, місце проживання, соціальні зв'язки і т. д., витрачає величезні гроші на ефективне професійне навчання. А тому в школах майбутнього повинна викладатися не тільки сума знань, а й уміння нею оперувати. Школярі повинні вчитися вмінню відмовлятися від застарілих ідей, а також тому, як і коли їх замінювати. Коротше кажучи, вони повинні навчитися вчитися.

Перші комп'ютери представляли собою «пам'ять», або банк даних, плюс «програма», або набір інструкцій, що пояснювали машині, як маніпулювати даними. Великі комп'ютерні системи останнього покоління не тільки накопичують значно більший масив даних, але і володіють режимом мультипрограмування, тобто оператор при обробці однієї і тієї ж бази даних може скористатися одночасно

кількома програмами. Таким системам теж потрібна керуюча програма, яка вибирає програму для комп'ютера в даний момент. Здатність до нарощування числа програм і доповнення їх головною керуючою програмою незмірно підвищила потужність комп'ютера.

Аналогічна стратегія повинна використовуватися і при нарощуванні адаптивних можливостей людини. Новим потужним додатковим аспектом освіти може стати інструктаж школярів про те, як навчитися, як розучитися і як перенавчитися. <...>

Уміння спілкуватися. Якщо і далі буде наростати темп життя, то можна передбачити, що все більше і більше зростатимуть труднощі у встановленні і підтримці корисних контактів між людьми.

Якщо уважно прислухатися до того, про що говорять молоді люди, то з'ясується, що вміння зав'язувати дружбу – колись проста справа – набуло для них новий складний бік. Коли школярі, наприклад, скаржаться, що «з людьми неможливо спілкуватися», то вони мають на увазі не просто досаду на відмінність між поколіннями, а ще й проблеми, які виникають у них між собою. <...>

Оскільки фактор швидкоплинності визнаний як причина відчуження, то стають зрозумілими деякі моменти в поведінці молодих людей, на перший погляд дивні. Багато хто з них, наприклад, вважають секс швидким способом «з ким-небудь познайомитися». Вони уявляють собі статеві контакти не як підсумок тривалого процесу любовних відносин, а як найкоротший шлях до найглибшого людського взаєморозуміння.

Те ж саме бажання прискорити дружні контакти допомагає пояснити їх захоплення такими психологічними методиками, як «групова психотерапія», «Т-групи», «мікролабораторія», так звані тачі-філи, невербальні ігри і т. п., які в цілому всією сукупністю процесів та явищ підпадають під визначення групової динаміки. Життя в комунах, яке викликає у них бурхливе захоплення, теж пояснюється прихованим почуттям самотності і нездатністю «розкритися», відверто поговорити з іншими. <...>

Люди на величезній швидкості проносяться крізь наше життя, і ми не можемо дозволити собі витратити стільки часу, скільки потрібно на те, щоб виникло відчуття довіри, щоб склалася і зміцніла дружба. Тому ми присутні при пошуку способу прорватися крізь культуру «зразкової» поведінки відразу до безпосереднього інтимного зближення. <...>

Збираючи в групи учнів, більш обдарованих творчою уявою, організовуючи трудові колективи нового типу з допомогою

вищеописаних методик або якимось інакше, але освіті доведеться вчити нас спілкуванню.

Уміння вибирати. Якщо, припустимо, перехід до суперіндустріалізму збільшить можливість вибору і складність рішень, що постають перед індивідом, то абсолютно очевидно, що освіта повинна негайно взятися і за проблему надвибору, тобто надмірно багатого вибору.

Адаптація також передбачає, що людина повинна зробити правильний вибір. Опинившись перед численними альтернативами, індивід вибирає ту єдину, яка в найбільшій мірі збігається з його системою цінностей. У міру поглиблення проблеми надвибору людина, у якій відсутнє чітке уявлення про власні цінності (не має значення, якими вони можуть бути), поступово впадає в пригнічений стан. Однак чим менше бажання у наших сучасних школярів спробувати вирішити проблему ціннісної орієнтації, тим більшого значення вона набуває. Не дивно, що мільйони молодих людей прямують у майбутнє нестійким курсом, кидаючись то туди, то сюди, як некерована ракета.

У доіндустріальних суспільствах, де система цінностей була відносно стабільна, практично не виникало питання про право старшого покоління нав'язувати свої цінності молоді. Освіта в рівній мірі займається як навіюванням моральних цінностей, так і передачею професійних навичок. <...>

Коли потужні вали промислової революції «відпрасували» старорежимну систему цінностей, а нові умови зажадали нових цінностей, тут педагоги й відступили. У пік клерикальної освіти стало вважатися прогресивним викладання фактів і «дозвіл учневі приймати самостійні рішення». Культурний релятивізм і поява наукової нейтральності поширили цю настійну вимогу і на традиційні цінності. Освіта залишилася вірною риторичній формуванню характеру, проте педагоги уникали власне ідеї навіювання ціннісних орієнтацій, уявляючи, ніби вони не мають ні найменшого стосунку до цінностей бізнесу.

Сьогодні багато вчителів відчувають незручність, коли їм нагадують, що учням передаються будь-які цінності, і якщо вже не через підручники, якими вони користуються, то через неформальний навчальний план. Учні, як і раніше, розсажені по місцях, звучить шкільний дзвінок, зберігається віковий поділ, соціально-класове розмежування, авторитет учителя. Вони все ще знаходяться в школі, а не, власне, в суспільстві. Всі ці організаційні моменти в тій чи іншій мірі формують соціальні установки і погляди учня. Проте

формальний навчальний план продовжує зберігатися, як ніби він абсолютно незалежний від системи цінностей. Ідеї, події та явища позбавляються всіх ціннісних смислів і морального значення.

Гірше того, учням вкрай рідко рекомендують аналізувати свої власні духовні цінності, а також цінності, на які орієнтуються їх вчителі і ровесники. Мільйони проходять через систему освіти, і жодного разу їх не змусили пошукати суперечності в їх власній системі цінностей, глибоко проаналізувати власні життєві цілі або хоча б чесно поговорити на ці теми зі старшими або ровесниками. Учні скачуть з класу в клас. Вчителі та викладачі вічно поспішають і все більш і більш віддаляються. Навіть «розмова начистоту» – неформальні позакласні заходи, на яких обговорюються секс, політика або релігія, що дозволяє учасникам визначитися і прояснити свої ціннісні орієнтації, – проводяться все рідше і рідше і стають все менш задушевними, у міру того як наростає загальна атмосфера тимчасовості і нестійкості.

Нічого кращого не придумасш, щоб плодити людей, невпевнених у своїх цілях, людей, нездатних приймати ефективні рішення в умовах надвибору. Викладачі суперіндустріальної епохи не повинні навіть і намагатися нав'язувати учневі жорсткий ціннісний комплекс, проте вони зобов'язані систематично проводити офіційні та неофіційні заходи, щоб допомогти учням визначити, розвинути та перевірити свої ціннісні орієнтації, які б вони не були. Наші школи так і будуть випускати людину індустріальну, поки ми не навчимо молодих людей тим навичкам, які необхідні їм, щоб виявляти і пояснювати, якщо вже не залагоджувати, конфлікти в своїх власних системах цінностей.

Тому в навчальний план майбутнього повинні включатися не тільки курси надзвичайно широкого діапазону, орієнтовані на засвоєння даних. Треба прищеплювати необхідні в майбутньому навички поведінки. Навчальний план повинен поєднувати в собі різноманітну, насичену фактами змістовну частину із загальною підготовкою, яку можна було б позначити терміном «життєве нау» або назвати «знанням життя». <...>

Будуючи відтак певні припущення щодо майбутнього і плануючи засновані на них організаційні та навчальні цілі і завдання, Ради майбутнього можуть приступити до формування справді суперіндустріальної системи освіти. Проте залишається ще один, останній, вирішальний крок. Бо недостатньо переорієнтувати на майбутню систему. Ми повинні змінити суб'єктивну парадигму часу самого індивіда.

Уільям Джеймс

ЩО ТАКЕ ПРАГМАТИЗМ? ¹⁰²

<...> Прагматичний метод – це насамперед метод залагодження філософських суперечок, які без нього могли б тягнутися без кінця. Чи є світ єдиним чи багатоманітним? Панує в ньому свобода чи необхідність? Чи лежить в його основі матеріальний принцип або духовний? Все це однаково правомірні точки зору на світ, – і суперечки про них безкінечні. Прагматичний метод в подібних випадках намагається витлумачити кожную думку, вказуючи на її практичні наслідки. <...> Якщо ми не в змозі знайти ніякої практичної різниці, то обидві протилежні думки означають, по суті, одне і те ж, і будь-яка подальша суперечка тут даремна. <...>

Огляд історії цього вчення допоможе з'ясувати нам ще краще, що таке прагматизм. Назва ця походить від того грецького слова «прагма» (означає «дія»), від якого походять наші слова «практика» і «практичний». Вперше воно було введено в філософію Чарльзом Пірсом (Peirce) у 1878 р. У статті під заголовком “How to Make Our Ideas Clear” («Як зробити наші ідеї зрозумілими»). <...>

Пірс вказував, по-перше, що наші переконання (beliefs) є фактично правилами дії; потім він каже, що для того, щоб з'ясувати сенс якогось твердження, ми повинні лише визначити той спосіб дії (conduct), яке воно здатне викликати: в цьому способі дії і полягає для нас все значення цього твердження. <...> Впродовж двадцяти років він [термін «прагматизм»] залишався нікому невідомим, поки я в доповіді, прочитаній перед філософським гуртком професора Гаусінова в Каліфорнійському університеті, не скористався ним. <...> До цього часу (1898) ґрунт був, мабуть, підготовлений для сприйняття нового вчення. Слово «прагматизм» широко розповсюджується, і сьогодні воно рясніє на сторінках філософських журналів. З усіх боків говорять про прагматичний рух, говорять іноді шанобливо, іноді зневажливо, але рідко з чітким розумінням суті справи. Ясно, що ця назва ідеально підійшла до цілого ряду філософських напрямів, яким до цих пір не вистачало загального імені, і що прагматизм пустив вже міцне коріння. <...>

¹⁰² Джеймс У. Что такое прагматизм? [Электронный ресурс] / У. Джеймс. – Режим доступа : <http://marsexx.ru/pragmatik.html>

На своїх лекціях я звичайно ставлю питання так: що змінилося б у світі, якби з конкуруючих точок зору була правильна та чи інша? Якщо я не знаходжу нічого, що могло б змінитися, то дана альтернатива не має ніякого сенсу. Інакше кажучи, обидві конкуруючі точки зору означають практично одну і ту ж річ, – і іншого значення, крім практичного, для нас не існує. <...>

Цікаво спостерігати, як втрачають усе своє значення багато філософських суперечок, як тільки ви піддасте їх цьому простому методу випробування та запитаєте про практичні наслідки, які з них випливають. <...>

У прагматичному методі немає нічого абсолютно нового. Сократ був його прихильником. Аристотель (*також часто* Аристотель. – *Прим. ред.*) методично користувався ним. За його допомогою Локк, Берклі та Юм зробили багато цінних відкриттів. <...> Але всі ці попередники прагматизму користувалися ним лише випадково, уривчасто: це була ніби прелюдія. Тільки в наш час метод прагматизму набув загального характеру, усвідомив покладену на ньому світову місію і заявив про свої завойовницькі плани. Я вірю в цю місію і ці плани і сподіваюсь, що <...> надихну вас своєю вірою. Прагматизм представляє собою добре знайомий філософський напрям (*attitude*) – емпіричний напрям, – але він представляє його, як мені здається, у більш радикальній формі і при тому в формі, яка менш доступна запереченням, ніж ті, в яких виступав досі емпіризм. Прагматист рішуче, раз і назавжди, відвертається від застарілих звичок, <...> від абстракцій і недоступних речей, від словесних рішень, від невдалих апіорних аргументів, від твердих, незмінних принципів, від замкнених систем, від уявних абсолютів і початків. Він звертається до конкретного, до доступного, до фактів, до дії, до влади. Це означає щире відмову від раціоналістичного методу (*temper*) і визнання панування методу емпіричного. Це означає відкрите повітря, все різноманіття живої природи, які протиставлені догматизму, штучності. <...> Прагматизм у той же час не виступає на користь яких-небудь певних спеціальних висновків. Він тільки метод.

Прагматизм робить всі наші теорії менш сталими, він надає їм гнучкість і кожному садить за роботу. За своєю суттю він не є чимось новим і тому перебуває у гармонії з багатьма старими філософськими напрямками. Так, наприклад, з номіналізмом він сходиться в тому, що постійно звертається до приватного, індивідуального; разом з утилітаризмом він підкреслює практичний момент дійсності; з позитивізмом він поділяє презирство до словесних

рішень, до марних питань та метафізичних абстракцій. Все це, як ви бачите, анти-інтелектуальні тенденції. Проти домагань і методу раціоналізму прагматизм і виступає в повному озброєнні. Але він ніколи не захищає – принаймні у вихідному своєму пункті – якихось певних спеціальних теорій. Він не має ніяких догм, не виставляє жодних особливих вчень; він має тільки свій метод. <...>

Треба зауважити, що слово «прагматизм» стали вживати і в ширшому сенсі, маючи на увазі також деяку теорію істини. <...>

Шиллер і Д'юї (*також часто* Дьюї. — *Прим. ред.*) зі своїм прагматичним поясненням того, що означає «Істина». «Істина», вчать вони, означає в наших думках/ідеях і переконаннях те ж саме, що вона означає в науці. Це слово означає тільки те, що ідеї <...> є справжніми рівно настільки, наскільки вони відповідають іншим частинам нашого досвіду. <...> Думка, яка успішно веде нас від якої-небудь однієї частини досвіду до будь-якої іншої, яка доцільно пов'язує між собою речі, працює надійно, спрощує, економізує працю – така думка істинна. <...> Вона істинна як знаряддя логічної роботи інструментально. У цьому полягає «інструментальна» точка зору на істину, яка з успіхом розвивається в Чикаго (Д'юї), та точка зору, що істинність наших думок означає їх здатність «працювати» на нас (“work”), з таким блиском відстоєна в Оксфорді (Шиллером). <...>

Ідея істинна рівно настільки, наскільки вона задовольняє бажання індивіда узгодити і асимілювати свій новий досвід із запасом старих переконань. <...>

Я згадую про це лише тому, що цей факт викриває раціоналістичний темперамент, який я протиставив темпераменту прагматичному. Прагматизм відчуває себе незручно, незатишно далеко від фактів. Раціоналізм відчуває себе відмінно лише посеред абстракцій. Всі ці прагматичні промови про істини у множинному числі, про їх користь і задоволення, що вони приносять, про успіх, з яким вони «працюють», тощо – все це наводить людину інтелектуального складу на думку про якісь грубі, низькопробні підробки і сурогати істини. Такі істини для неї – нереальні істини. Такі судження чисто суб'єктивні. Об'єктивна істина, навпаки, повинна бути чимось неутилітарним, високим, витонченим, віддаленим, піднесеним, кружляти над землею. <...> Погляньте, який великий контраст між цими духовними типами! Прагматизм застосовується до конкретного, до фактичного, спостерігає істину

за її роботою в окремих випадках і потім узагальнює. <...> Для раціоналіста вона залишається чистою абстракцією, перед голим ім'ям якої ми повинні шанобливо схилитися. У той час, як прагматист намагається показати докладно, чому саме ми повинні надавати істині таке шанування, раціоналіст не в змозі дізнатися тих конкретних фактів, з яких вилучено його власну абстракцію. Він звинувачує нас в тому, що ми заперечуємо істину. Насправді ж ми намагаємося лише точно пояснити, чому люди шукають істину і завжди зобов'язані шукати її. <...> У своїй прихильності до фактичного прагматизм тільки наслідує приклад інших наук, пояснюючи невідоме через відоме, через те, що вже спостерігалось. Прагматизм гармонійно поєднує старе і нове. <...>

Віктор Огнев'юк

ЦІННОСТІ ОСВІТИ ЯК ФІЛОСОФСЬКИЙ ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ¹⁰³

<...> Однією з найдавніших філософських течій в освіті є консерватизм. Розвиток консерватизму пов'язується з іменами Платона і Арістотеля, Данте і Макіавеллі, Гете і Е. Бьорка, Ж. де Местра і А. де Токвіля та багатьох інших мислителів, політичних і державних діячів. Консерватизм в інтерпретації американського політолога С. Гантінгтона є системою ідей, яка слугує збереженню існуючого ладу й спрямована проти будь-яких спроб його зруйнувати. Прихильниками консерватизму, як свідчить історія, можуть бути представники і найрізноманітніших прошарків різних верств населення. Консервативні цінності поділяють тою чи іншою мірою ліберали і соціалісти. <...> Хоч консерватори в цілому не проти змін, але для них найважливішим завжди є ціна змін й те, наскільки зміни зачіпають звичний для них порядок речей.

Для освіти, на що ми звертали увагу у попередньому розділі, з найдавніших часів головною метою було збереження і трансляція від покоління до покоління цінностей культури. Означена місія освіти й зумовлювала консервативне мислення педагогів, оскільки завдання розвитку культури, а також пов'язаного з нею розвитку

¹⁰³ Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с. – С. 315–384.

особистості в освіті, як правило, не усвідомлювались. Звідси головним обов'язком вчителя було зберігати і передавати кращі традиції минулого. Так було в шумерській, єгипетській, спартанській школах, а також у Київській Русі та Західній Європі доби середньовіччя.

Традиційно школа була покликана відстоювати сталі цінності, зрозумілі і доступні для сприйняття. Поява будь-яких альтернативних освітніх систем стимулювала педагогічний консерватизм в усвідомленні своїх цінностей. Саме завдяки консерватизму школа майже ніколи не стояла в авангарді перетворюючих рухів, оскільки, на переконання консерваторів, вона має пристосувати людину до норм, стандартів і вічних істин, що забезпечується укладом шкільного життя та змістом навчальних предметів. Кожна шкільна дисципліна (а саме цей термін значною мірою відображає сутність консерватизму) покликана сформувати впорядкованість мислення, пошуки мети і відчуття «пов'язаності» життя індивіда з загально-визнаним порядком речей.

Однією з консервативних течій у філософії освіти є класичний реалізм, що сприймав навчальний процес через призму набуття незрілою молодого людиною відповідної «форми» й досягнення нею особистого щастя у загальнолюдському розумінні.

Спроможність вчитися і набувати знання, використовувати їх та насолоджуватися ними, як вважають прибічники класичного реалізму, є властивою для кожної людини, котра володіє нею як частиною людської природи. Виходячи з цього, класичні реалісти і формують завдання загальної освіти як формування звички набувати знання, використовувати їх і отримувати від цього задоволення.

Відтак для класичного реалізму в освіті знання – важлива ціннісна орієнтація людини, а оволодіння знаннями має приносити їй задоволення.

На відміну від класичного реалізму, що стоїть на виважених ідеологічних засадах, есенціалізм (від *латин.* *essentia* – сутність), як одна з крайніх ідеологічних течій, обстоює необхідність збереження і передачі тих ідей, уявлень і практичного досвіду, які характеризували культуру в минулому. Це необхідно тому, що, на переконання есенціалістів, сучасна культура фактично втратила свій зв'язок із справжньою культурою – тією, яка була в минулому. Для того, щоб людство могло повернути віру в себе, на переконання есенціалістів, йому необхідно повернутися до старих культурних надбань і на цій основі здійснювати рух уперед.

Саме тому есенціалізм не визначає у навчальному процесі само-стійної діяльності учнів, а також суб'єкт-суб'єктних стосунків вчителів і учнів; рішуче заперечує педагогічні концепції, що ґрунтуються на організації навчального процесу шляхом спроб і помилок. Упорядкованість, послідовність, дисципліна і глибокий зміст педагогічної діяльності – фундамент есенціалістів.

В есенціалістській концепції ученя – сприйнятливий спостерігач універсуму, а сприйняття реальності є метою навчальної діяльності. Учень може вважатися успішним, якщо виявляє спроможність дати зв'язний опис світу, що був запропонований вчителем. Контроль якості навчальної діяльності в есенціалістів спрямований на виявлення повноти і адекватності узгодженості розуму з реальністю. Учитель, розглядається есенціалізмом як представник світу, головним завданням якого є відбір законів, звичаїв, видів практики, різноманітних досягнень, відповідних фрагментів з історичного минулого і сучасності, а також моделювання навчального процесу для передачі дібраних знань.

Спорідненими з есенціалізмом є погляди перенніалістів (від *латин.* *perennia* – вічність), які вважають, що цінності античної і середньовічної культури сьогодні так само актуальні, як і в далекому минулому, вони не підкоряються часу і простору й стоять над історією, над окремими культурами і, таким чином, є чи не єдиним надійним підґрунтям, що визначає розвиток особистості.

Криза ХХ століття спонукала перенніалістів до закликів відновити вічні цінності, носіями яких були Платон, Арістотель, Тома Аквінський, філософські погляди яких необхідно покласти в основу програми зцілення суспільства від сучасного хаосу.

Близькість есенціалізму і перенніалізму полягає в їх обох історичній вірі в універсальність форм реальності в те, що пізнання дає можливість розкрити її головну сутність. Істина для них полягає у відповідності мислення реальності.

Перенніалізм тісно пов'язаний з релігійною освітою й підтримує бажання церкви посилити вплив на освіту.

Варто зазначити, що для перенніалізму авторитет вчителя незаперечний, а ствердження його влади над учнем є однією з умов успішного навчання. Отже, педагогіка перенніалізму – авторитетна. Саме вона, в поєднанні з ідеологічною складовою, лежала в основі радянської школи.

Ще однією спільною рисою есенціалізму і перенніалізму є їх орієнтація на ідеал, що являє собою реальну основу світу. Власне, це

покликало до життя такий напрям у філософії освіти як ідеалізм. Ідеалізм не ігнорує конкретної людини, учня, що виявляється в підтримці активної самореалізації і самовдосконалення кожної дитини як духовної істоти. Представники цього напрямку розглядали освіту як процес внутрішнього духовного зростання й розвитку природи дитини, її самосвідомості і самоврядності, удосконалення «Я».

Мету освіти ідеалізм бачить у сприянні повному розкриттю природного потенціалу зростаючої людини. Освіта покликана підняти учнів до межі їх здібностей і спрямувати до основ існування.

Школа, на переконання прихильників ідеалізму, є обов'язковою інституцією, оскільки вона розкриває для учнів реальність, сприяє їх «культурному народженню», виховує майбутніх активних членів суспільства, вказуючи їм шлях до самовдосконалення.

Ідеалізм, на відміну від есенціалізму і перенніалізму, не підтримує авторитарну педагогіку, оскільки розглядає дитину як індивіда, спроможного до розвитку, вдосконалення, вияву ініціативи й здатного досягти омріяний ідеал.

Ідеалісти вважають, що вияв учнем ініціативи є необхідною умовою його реального зростання і розвитку як особистості, адже навчання відбувається не тільки під впливом зовнішніх факторів, а, насамперед, за активної участі самого учня. Знання покликані дати людині відчуття спорідненості з безкінечним універсумом.

Педагогіка ідеалізму ґрунтується на формуванні у свідомості учнів належного прикладу активної, зрілої і творчої особистості, а також на підтримці активності учнів, виявленні їх інтересів, що дає змогу без будь-якого примусу зацікавити їх виконуваною роботою.

Будь-які форми примусу у навчальному процесі є неприйнятними для ліберальної течії у філософії освіти. Вище ми зазначали, що ліберали до певної межі поділяють консервативні переконання, але разом з тим лібералізм має властиві лише йому риси, що вирізняють його з-поміж інших течій.

Центральним пунктом ліберальної течії у філософії освіти є усвідомлення себе учнем як особистості. Таке усвідомлення, на переконання лібералів, є потужною рушійною силою у розвитку кожним індивідумом своєї власної природи. <...>

Відтак провідна ідея ліберальної педагогіки стосовно індивідуальності полягає в бутті собою. Власне, ця ідея ґрунтується на відомому гаслі «пізнай самого себе», але в інтерпретації лібералів набула дещо іншого звучання на кшталт «відшукай себе», «вичерпай свою

самість» тощо. Ліберали наголошують, що кожна людина має широкий спектр здібностей, плекання яких – сутність індивідуальності. Вони вважають, що кожен індивід важливий для суспільства, а розмаїття особистостей – необхідна передумова розвитку людського суспільства.

Відтак природа індивіда трансформується й набуває статусу індивідуалізованої особистості. <...> Людина, вважають ліберали, має вроджену схильність і прагнення до досконалості, вона за своєю природою вище поціновує більш складні форми діяльності, спрямовані на вироблення вищих здібностей, на відміну від легких задовольень. Зрештою, прагнення до вищих здібностей та складних насолод сприяє цілісному розвитку особистості – вважають теоретики лібералізму.

Великого значення ліберали надають інтелектуальному розвитку, при цьому вони наголошують на різних ступенях інтелектуальних здібностей людей, підкреслюючи більшу компетентність еліти, яка покликана відігравати провідну роль у політиці. При цьому еліта не має правити і врядувати над рештою людей, які, покладаючись на еліту, повинні це робити розумно і критично.

Сучасна педагогічна концепція лібералів звертається також до емоційної сфери людини, її внутрішньої досконалості, взаємозалежності інтелектуальної і емоційної складових. Саме тому ліберали надають великого значення навчальним предметам, що «безпосередньо апелюють до емоцій»: літературі та мистецтвам.

Ліберальна людина постає перед нами не як колекціонер здібностей, а, насамперед, як їх організатор, оскільки людина має змінювати, удосконалювати та переглядати свої спроможності упродовж життя.

Однією з невідмінних умов для сучасного лібералізму є наявність свободи. Саме тому вони заперечують проти моделювання життя дітей відповідно до вузького ідеалу досконалості. Разом з тим декотрі з ліберальних мислителів все ж поділяли погляди ідеалістів.

До найвідоміших ліберальних філософів освіти належать Дж. С. Мілль, Т. Грін, Л. Гобгауз, Б. Бозанке, Д. Дьюї (також часто Д'юї. – *Прим. ред.*), Д. Роулз.

Близькою до лібералізму є аналітична філософія, яка вважає освіту практичним мистецтвом, що, на відміну від останнього, має наукову основу й просуває переконання учнів в напрямі істинного значення, а також розвиває їхню здатність раціонально мислити. На думку аналітичних філософів, головною цінністю в освіті

є розвиток розумових здібностей учня. Для цього учню необхідно показувати всебічність світу у всій його повноті і глибині.

Учитель, як вважають аналітичні філософи, має бути людиною, що сповідує цінності істини, розуму і розширення людських можливостей, він покликаний не тільки прищеплювати моральність, а й привчати міркувати про проблеми моралі.

Одним з найбільш впливових напрямів філософії освіти ХХ століття став експерименталізм, в основі якого – звернення до досліду, експерименту, пошук провідної діяльності, що забезпечує ясність і глибину знань.

Пробудження в учня пізнавальних інтересів – наріжний камінь педагогіки експерименталізму. Учитель несе відповідальність за створення умов, за яких участь школяра в діяльності приведе його до максимального розуміння і знання.

Експерименталісти не відкидають цінностей, вироблених людьми в минулому, вважаючи їх не тільки стартовою основою навчання, а й зразком, до якого необхідно постійно звертатися, залучаючи їх для вирішення власних проблем, а також для задоволення особистих інтересів.

Найбільш радикальними відгалуженням експерименталізму є соціальний реконструктивізм, що закликає педагогів до перетворення навчальних закладів на провідні центри перебудови суспільства. На відміну від консерватизму, що бачить в освіті хранителя культури, соціальний реконструктивізм вважає її культурним архітектором, покликаним забезпечити динаміку змін й стати головним чинником у трансформації сучасної цивілізації.

Здійснюючи екскурс в історію аксіологічних поглядів, ми звернулися до філософії існування – екзистенціалізму, що стала досить популярною в середині ХХ ст. М. Бердяєв, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понті, А. Камю, Х. Ортега-і-Гассет – такий неповний перелік екзистенціального сузір'я філософів.

Екзистенціалісти критично поставилися до раціоналістичної філософії, філософії рефлексивного аналізу, звинувачуючи класичний реалізм у відриві від живого конкретного досвіду існування людини в світі. Екзистенціалізм, приймаючи к'єркегорівське трактування екзистенції і пов'язане з ним протиставлення таких явищ життя, як віра, надія, біль, страждання, потреба, турбота, любов, пристрасть, хвороба тощо і явищ пізнавального ряду, розвиває ідею онтологічної самостійності, стійкості і конститутивності явищ

життя. Віддаючи абсолютний пріоритет екзистенції, філософи-екзистенціалісти запропонували програму екзистенціальних структур повсякденного досвіду людини у всій повноті, конкретності, унікальності і змінюваності, тобто в реальній повноті безпосередніх контактів людини зі світом, на рівні нероздільної сукупності її інтелектуально-духовних і емоційно-вольових особистісних структур.

У системі цінностей екзистенціалізму головне місце належить свободі і відповідальності. Екзистенційна людина завжди перебуває в процесі становлення, завжди відповідає за те, що робить із собою; її свобода і власна відповідальність не мають меж. Екзистенційна людина – свідомий суб'єкт, що вибирає своє ставлення до світу і до власної персони. Саме вибір для екзистенціаліста є головним принципом його життя.

На переконання екзистенціалістів, самодостатня особистість – головна мета і бажаний результат освіти. Зважаючи на означену цілеспрямованість, трансформація знань для екзистенціалістів має значення лише в контексті конкретного індивідуального розвитку. Знання втрачають сенс, якщо вони не мають значення для людини.

Відтак освіта в екзистенційному розумінні є процесом розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей, а звідси організація навчального процесу має здійснюватися без примусу і регламентацій, учні самостійно мають вибирати і творити свою природу. Навчання покликане сприяти самоусвідомленню учня як повноправного суб'єкта і стимулювати процес індивідуального вибору. Це спрямування виявляється і в змісті освіти, в тенденції центру ваги у навчанні зміщення від природничих і суспільних наук до гуманітарних, а також у акценті на значенні мистецтва, що сприяє кращому емоційному і моральному розвитку особистості.

Відповідно до екзистенційного світогляду освіта, на відміну від усталених традицій, розпочинається не з відчужених знань і вивчення природи, а з пізнання сутності людини, розкриття морального «Я». Екзистенційна педагогіка, беручи до уваги, що навчання відбувається в групах, бачить в них лише середовище, де проходить свій винятковий шлях кожна індивідуальна особистість, яка володіє повною свободою щодо творення власного «Я». Для екзистенціалізму аморально «підганяти» поведінку дитини під наперед визначений зразок згідно з апіорним знанням, якою вона має стати, оскільки діти – свідомі й активні суб'єкти. Обов'язком учителя, що поділяє принципи екзистенційної педагогіки,

є створення умов, які забезпечать кожному учневі можливість відчувати три основні цінності життя: 1) я – істота, яка вибирає, і мені не уникнути вибору власного життєвого шляху; 2) я – вільна людина, абсолютно вільна у виборі цілей мого життя; 3) я – людина, яка має особисту відповідальність за кожен здійснений мною вибір. Реалізація означених підходів може здійснюватися лише в педагогічному кліматі свободи, що виключає ієрархію влади в навчальних закладах, переваги учителів над учнями, зовнішні стандарти успіху. В навчальному процесі за таких підходів, як правило, немає потреби в тестах і оцінках, а центром навчального процесу завжди є самовизначення учня.

Сучасні школи, що регламентують дисципліну й застосовують заходи спонукального характеру, з точки зору екзистенціалістів, руйнують природну спонтанність, допитливість і творчі нахили учнів і, як наслідок – перешкоджають розвитку особистості.

Для екзистенційної педагогіки принципово важливо, щоб учитель був лише одним з можливих джерел самоврядного становлення дитини, а матеріал вивчався лише той, що має мотивацію в житті школяра. Для учня важливим є не просто засвоєння певних знань і цінностей, а їх переживання. Ось чому учитель має бути рівноправним учасником діалогу з учнями, даючи їм можливість вільного дослідження в насиченому освітньому середовищі, де є різноманітні засоби навчання і до яких вони мають вільний доступ. Кожен учень, за таких умов, не чекає готової відповіді учителя, а шукає свою власну унікальну відповідь. Завдання учителя побачити в кожній відповіді, в кожній творчій роботі учня високий рівень своєрідності, відбиток творчої індивідуальності. Особистий досвід учня має визначальне значення, його бачення літературного твору, музики, живопису є важливішим від концепції автора, майстра, композитора, художника. Оскільки учнівська інтерпретація твору відбиває його власний досвід і в цьому, вважають екзистенціалісти, її неперевершене значення, остільки кожна людина до деякої міри є творцем власної історії, що нею переживається. Переживання в екзистенціальній педагогіці також набуває особливої цінності, адже воно привертає увагу молодій людині, яка формується, до таких феноменів, як страждання, горе, конфлікти, смерть, а отже, допомагає усвідомити, що життя багатогранне, в ньому поєднуються радість і смуток, любов і ненависть, співчуття і жорстокість. Учитель покликаний співпереживати, співрадіти, співгорювати, співтворити разом із своїм учнем, щоразу знову

розв'язуючи надскладне завдання сприяти становленню неповторної особистості кожної дитини.

Предметне навчання і зміст освіти для педагогів-екзистенціалістів мають лише опосередковане значення, що виявляється в наданні учневі засобів для самовияву і саморозвитку. Звідси шкільні програми, які традиційно нагромаджують великий обсяг різноманітних знань з усіх галузей, мають значення лише в частині, обраній учнем. Зміст освіти існує не для того, щоб його завчали і відтворювали «на оцінку», а для того, щоб бути прийнятим або відкинутим. Найвлучніше розкриває сутність педагогічного екзистенціалізму твердження Жака Марітена стосовно того, що головною цінністю освіти є можливість завоювання внутрішньої духовної свободи окремою людиною. <...>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ

Іммануїл Кант

СУПЕРЕЧКА ФАКУЛЬТЕТІВ¹⁰⁴

Не можна звинувачувати у зломі умислі того, хто вперше запропонував здійснити задум, який прийшов йому в голову, вчинити з єдністю науки (власне, з ученими мужами, що присвятили себе їй), як на фабриці, за принципом розподілу праці, за якого, скільки існує галузей науки, стільки ж є оплачуваних скарбницею вчителів, професорів – хранителів цих наук, які разом утворюють певне вчене співтовариство – університет (а також вищу школу) з власною автономією (адже судити про учених, як таких, можуть тільки вчені). Саме тому університет через свої факультети (невеликі співтовариства, утворені відповідно до основних галузей науки, до яких належать університетські вчені), повинен мати право особисто приймати учнів з народних шкіл і присвоювати загальноприйняті звання (ступені) вільним (котрі не входять до складу університету) вчителям (докторам) після попереднього екзамену, тобто офіційно обирати їх. <...>

За заведеним звичаєм факультети діляться на два класи: три вищих і один нижчий. Зрозуміло, що цим розподілом і найменуванням ми зобов'язані не касти вчених, а уряду, адже до вищих факультетів належать ті, чиї вчення цікавлять сам уряд незалежно від формулювання та публічності, а факультет, котрий повинен дбати тільки про інтереси науки, названий нижчим, бо він може поводитися зі своїми принципами так, як вважає за потрібне. Уряд же цікавиться перш за все тим, за допомогою чого він може найбільш сильно й тривало впливати на народ, і саме такими є предмети вищих факультетів. Ось чому уряд зберігає за собою право самому затверджувати вчення вищих факультетів; навчання ж нижчого

¹⁰⁴ Кант И. Спор факультетов [Электронный ресурс] / И. Кант. // Электронная библиотека по философии. – С. 313–348. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000504/index.shtml>

він довіряє власному розсуду учених. <...> Справді, уряд не вчить, а лише віддає розпорядження тим, хто вчить (з істиною все може бути як завгодно), оскільки при вступі на посаду вони уклали про це угоду з урядом. <...>

В університеті обов'язково повинен існувати ще один факультет, котрий, будучи незалежним за своїми вченнями від урядових наказів, повинен мати свободу не давати розпорядження, а обговорювати все те, що стосуються інтересів науки, тобто істини, коли розум повинен мати право говорити публічно, адже без такої свободи істина (на шкоду самому уряду) ніколи не стане відомою, бо розум за своєю природою вільний і не приймає жодних наказів вважати щось істинним. Але те, що такий факультет, незважаючи на велику перевагу (свободу), все ж називається нижчим, пояснюється особливостями людської природи: той, хто може наказувати, хоча б він був смиренним слугою іншого, уявляє себе більш важливим, ніж інший, котрий, правда, вільний, але не може нікому наказувати. <...>

Всі три вищих факультети підкріплюють довірені їм урядом вчення друкованим словом, та інакше й не може бути, коли мова йде про народ, керований вченістю, адже без друкованого слова не може бути ніякої постійної, доступної кожному норми, з якою народ міг би узгодити свої дії. Само собою зрозуміло, що таке друковане слово (або така книга) має містити статuti, тобто вихідні з волі начальства настанови (не маючи свого джерела в розумі), інакше воно не могло б вимагати затвердженого урядом беззаперечного підпорядкування. <...>

Ось чому богослов <...> черпає свої настанови не з розуму, а з Біблії, юрист – не з природного права, а зі звичайного, лікар черпає свій застосовуваний на практиці спосіб лікування не з фізики людського тіла, а з посібника з медицини. Як тільки один з цих факультетів домішує сюди щось запозичене з розуму, він тим самим завдає шкоди авторитету, <...> втручається в справи філософського факультету, котрий нещадно вискубує всі його яскраві, запозичені від розуму пір'я і поводить з ним як вільний і рівний. Тому вищі факультети мають найбільше дбати про те, щоб не вступати в нерівний шлюб з нижчим факультетом, а триматися від нього на чималій відстані, аби авторитет їхніх статутів не терпів шкоди від вільних розмірковувань нижчого факультету. <...>

Свій доказ буття Бога богослов, що базується на Біблії, буде на тому, що Бог говорив у Біблії, де є висловлювання і про його

природу (навіть так, що розум не може іноді встигати за Святим письмом, як, наприклад, коли мова йде про таємницю єдиного бога в трьох особах). Але богослов, що опирається на Біблію, не може і не сміє доводити, що через Біблію говорить сам Бог, бо це – справа історії; адже це належить філософському факультету. <...> Богослов, що опирається на Біблію, не уповноважений приписувати висловам Письма моральний сенс, що не міститься прямо в тексті. І оскільки немає ніякого уповноваженого Богом тлумача Писання, то богослов <...> повинен швидше розраховувати на надприродне розкриття змісту, що веде до істини духовно, аніж визнавати, що тут втручається розум і дає своє тлумачення (якого бракує всякому вищому авторитету). Нарешті, що стосується виконання заповідей Божих нашою волею, то богослов, що опирається на Біблію, має розраховувати не на природу, тобто власну моральну здатність людини (на доброчесність), а на благість (на надприродне, але разом з тим і моральний вплив), до якої, проте, людина може стати причетною не інакше як за допомогою ширкої віри, а самої віри можна очікувати від тієї ж доброти. Якщо ж богослов, <...> тлумачачи одне з цих положень, вдається до допомоги розуму, припускаючи, що розум з найбільшою щирістю і серйозністю прагне тієї ж мети, то він перестрибує (як брат Ромула) стіну освяченої церквою віри, яка єдина рятує душу, і потрапляє на відкрите, вільне поле власних суджень і власної філософії, і тут він, уникнувши церковної влади, наражається на небезпеку анархії. Слід, однак, зауважити, що тут я говорю про чистого богослова, <...> який не набув ще поганой слави духом свободи розуму і філософії. Адже якщо ми змішуємо дві різні справи і пронизуємо їх одна одною, ми не можемо сформувати ніякого певного поняття про особливості кожного з них окремо. <...>

Юрист-законник шукає закони, що гарантують моє і твоє (коли він діє – як і належить – у якості посадової особи уряду), не своїм розумом, а оприлюдненим і затвердженим вищими владами зведеним законів. Від нього не можна вимагати доказів істинності та правомірності цих законів. <...> Насправді, тільки накази вказують, що відповідає праву, і питання про те, чи відповідають праву самі накази, юрист повинен відкинути як абсурдне. Було б смішно ухилитися від підпорядкування зовнішній і вищій волі на тій підставі, що вона ніби не узгоджується з розумом. Адже престиж уряду полягає саме в тому, що він надає своїм підданим свободу судити

про правого і неправого не за їхніми власними поняттями, а згідно з приписами законодавчої влади.

З одного боку на юридичному факультеті справа практики йде краще, ніж на богословському, бо юридичний має реального тлумача законів або в особі судді, або в особі тієї чи іншої законодавчої комісії при подачі апеляції або самого законодавця (як вищої інстанції), що не так просто стосовно висловів тієї чи іншої священної книги богословського факультету, що підлягає тлумаченню. Ця перевага, однак, врівноважується не меншим за значенням недоліком: світські зведення законів завжди підлягають змінам, бо досвід дає більше і краще розуміння, в той час як священна книга не допускає ніяких змін (зменшення або збільшення) і вважається раз і назавжди даною. Богослови <...> не можуть нарікати, як це роблять юристи, на те, що немає майже ніякої надії встановити точно певну норму здійснення правосуддя. Справді, богослов <...> відхиляє будь-яку претензію щодо того, що його догматика не містить такої зрозумілої і визначеної для всіх випадків норми. Якщо, крім того, юристи-практики (адвокати або судді) дали клієнтові погану пораду і тим самим завдали йому збитків, але не бажають нести за це відповідальність, то практики богослов'я (проповідники і духівники) без коливання беруть на себе таку відповідальність і ручаються на словах за те, що на тому світі все буде вирішуватися залежно від того, як люди закінчують свій шлях на цьому світі; хоча якщо б від них вимагали чіткої відповіді, чи наважаться вони ручатися своєю душею за істинність всього того, у що слід, на їхню думку, вірити, посилаючись на авторитет Біблії, то вони, ймовірно, ухилилися б від такої відповіді. <...>

Лікар – умілець, який, проте, оскільки його мистецтво запозичене безпосередньо від природи і тому повинне бути виведене із науки про природу, підпорядкований як учений, тому факультету, на якому він вчився, і повинен коритися його оцінці. Але якщо уряд проявляє великий інтерес до способу, яким лікар лікує населення, то він має право встановлювати нагляд за публічною діяльністю лікарів через вищу медичну колегію і медичні приписи, так само, як і через раду обраних фахівців цього факультету (практикуючих лікарів). Проте з огляду на специфічну особливість цього факультету від лікарів вимагається, щоб вони, на відміну від богословів та юристів, запозичили свої правила не з наказів, а з самої природи речей (тому медична мудрість спочатку повинна була належати

філософському факультету, в найширшому значенні цього слова) не стільки стосовно того, що лікарі роблять, скільки щодо того, чого вони не повинні робити. <...>

Цей факультет набагато вільніший, ніж перші два вищих, і дуже близький до філософського факультету. Що стосується вчень цього факультету, на основі яких лікарі отримують свою освіту, то факультет абсолютно вільний, тому що він користується книгами, не затвердженими вищим авторитетом, а черпає [свої пізнання] тільки з природи; для нього немає і законів у власному сенсі слова (якщо під законом розуміти незмінну волю законодавця), для нього існують лише приписи (едикти), і знання їх не вимагає вченості, що потребує систематичного зведення знань. <...>

Нижчим факультетом можна назвати той відділ університету, який має справу тільки з ученнями, що затверджуються для керівництва не за наказом якогось начальника. І все-таки може так статися, що певному практичному вченню слідує, підкоряючись наказу. Однак не тільки об'єктивно (як судження, яке не повинно було б бути), але і суб'єктивно (як судження, яке жодна людина не може висловити) абсолютно неможливо визнати це вчення істинним тільки тому, що воно прописане. Адже той, хто хоче ввести в оману, насправді не помиляється і не приймає помилкове судження за дійсне, а лише помилково видає за істину те, чого він сам не визнає таким. Отже, якщо мова йде про істинність певних вчень, які мають бути викладені публічно, то вчитель у цьому випадку не може посилається на високий наказ чи стверджувати учневі, що він за наказом вірить в істинність цього вчення; так він може говорити тільки тоді, коли мова йде про вчинки. Але в цьому випадку він повинен на основі вільного судження визнати, що такий наказ справді виданий і що він зобов'язаний або принаймні уповноважений коритися йому; без такого визнання прийняття [ним наказу] буде порожньою відмовкою і брехнею. Здатність судити автономно, тобто вільно (згідно з принципами мислення взагалі), називають розумом. Отже, філософський факультет, оскільки він зобов'язаний відповідати за істинність вчення, яке він приймає або хоча б допускає, повинен мислити як вільний, підпорядкований тільки законодавству розуму, а не законодавству уряду.

У кожному університеті має бути і таке відділення, тобто філософський факультет. Він служить для того, щоб контролювати три вищі факультети і тим самим бути їм корисним, бо найважливіша за все – істина (істотна і перша умова вченості взагалі); корисність,

яку обіцяють для цілей уряду вищі факультети, є лише другорядним моментом. Можна в крайньому випадку погодитися з гордим зазіханням богословського факультету на те, що філософський факультет його служник (при цьому все ж залишається відкритим питання: чи несе цей служник перед милостивою пані факел чи шлейф позаду неї), лише б не закрили філософський факультет і не затиснули йому рот; адже саме ця невибагливість, прагнення бути вільним, а також не заважати іншим вільно відшукувати істину на користь всім наукам і постачати її для будь-якого застосування вищим факультетам, – все це філософський факультет повинен рекомендувати самому уряду як те, що знаходиться поза всілякою підозрою і, більше того, як безумовно необхідне.

Філософський факультет має два відділення: відділення історичного пізнання (до якого належать історія, географія, мовознавство, гуманістика з усім, що дає природознавство, що спирається на емпіричне знання) і відділення чистого пізнання розумом (чистої математики та чистої філософії, метафізики природи і моралі); між обома відділеннями існує взаємний зв'язок. Саме тому філософський факультет включає всі частини людського знання (а отже, історично і вищі факультети), але робить всі ці частини (а саме, специфічні вчення або розпорядження вищих факультетів) не змістом, а лише предметом свого дослідження і своєї критики, маючи на меті користь усіх наук.

Філософський факультет може претендувати на те, щоб бути дослідником істинності всіх вчень. Уряд не може накласти ніякої заборони на філософський факультет, не діючи в розріз зі своїми істинними, суттєвими цілями, а вищі факультети повинні прихильно прийняти ті заперечення і сумніви, які філософський факультет висловлює відкрито. <...> Тільки практичним діячам вищих факультетів (священикам, юристам і лікарям) може бути заборонено суперечити вченням, довіреним їм урядом для викладу при виконанні їхніх службових обов'язків, і намагатися грати роль філософів; адже це може бити дозволено факультетам, але не призначеним урядом службовцям, бо останні черпають свої знання з факультетів. Наприклад, якщо проповідники або служителі правосуддя дозволяють собі звертатися до народу з власними запереченнями і підозрами проти духовного чи світського законодавства, то тим самим вони підбурюють народ проти уряду. Факультети ж спрямовують свої заперечення і сумніви тільки один проти одного <...>, про що народ практично нічого не знає, якщо навіть

про це доходять до нього відомості, так як народ скромно думає, що розумування не його справа, і вважає себе зобов'язаним дотримуватися лише того, що йому повідомляють призначені для цього службовці уряду. <...>

Суперечка факультетів ведеться за вплив на народ, і домогтися цього впливу вони можуть лише в тій мірі, в якій кожному з них вдасться переконати народ у своїй здатності найкращою мірою сприяти його благополуччю. При цьому, проте, способи, якими ці факультети мають намір його досягти, прямо протилежні один одному.

Але народ вбачає своє благополуччя не в свободі, а насамперед у своїх природних цілях, а отже, у трьох речах: у блаженстві після смерті, в тому, щоб за життя серед своїх ближніх мати гарантію своєї власності, що базується на публічних законах, і, нарешті, у фізичній насолоді життям самим по собі (тобто в здоров'ї і довгому житті).

Однак філософський факультет, який може судити про ці бажання тільки на основі приписів, запозичених ним від розуму, і, отже, прихильний принципу свободи, дотримується лише того, що людина сама може і повинна робити: жити чесно, ні з ким не поводитись несправедливо, бути помірною у насолоді, терплячою у хворобі і насамперед розраховувати на самодопомогу організму (Natur); для всього цього, звичайно, не потрібно особливої ученості і до того ж можна було б у більшості випадків взагалі обійтися без неї, якщо б люди вміли приборкати свої схильності і довіряти керівництвом ними розуму, що народ навряд чи зуміє зробити власними зусиллями. <...>

Народ звертається до вченого, немов до віщуна і чарівника, обізнаного в надприродних справах. Адже невчений охоче створює собі перебільшене уявлення про вченого, коли він чогось вимагає від нього. Тому природно очікувати, що якщо у кого вистачає нахабства видавати себе за такого чудотворця, то народ буде звертатися до нього і з презирством відвернеться від філософів.

Однак практичні діячі трьох вищих факультетів виявляються такими чудотворцями кожного разу, коли філософському факультету не дозволяють заперечувати їм – не для підриву їхніх вчень, а лише для заперечення тієї магічної сили, яку забобонно їм надає і пов'язує з ними звичаями публіка. <...>

Народ бажає, щоб його вели, тобто (мовою демагогів) бажає бути обманутим. Але він хоче, щоб ним керували не вчені факультетів (адже їхня мудрість для нього занадто висока), а їхні практичні

діячі, які знають всю механіку: священники, юристи, лікарі, вони як практики мають найкращу репутацію. А це вводить саме уряд, який може впливати на народ тільки через них, у спокусу нав'язати факультетам теорію, джерелом якої не є чисте розуміння учених цих факультетів, а розраховану на вплив, який можуть через неї мати їхні практичні діячі на народ, оскільки народ здебільшого робить те, що вимагає від нього найменше зусиль і використання власного розуму. <...>

Тут перед нами серйозна незаконна суперечка між вищим і нижчим факультетами, яка ніколи не припиняється. <...>

Яким би не був зміст ученя, які уряд має повноваження затверджувати для публічного викладання вищими факультетами, їх можна розглядати і шанувати лише як статuti, які виходять від урядової волі, і як людську мудрість, яка не непогрішна. Істинність цих вчень жодною мірою не повинна бути байдужою уряду; щодо неї йому необхідно залишатися у підпорядкуванні розуму (інтереси якого повинен оберігати філософський факультет), але це можливо, тільки якщо надається повна свобода публічної перевірки вчень. Ось чому суперечка між вищими факультетами і нижчим, по-перше, неминуча, бо довільні, нехай навіть затверджені вищою інстанцією, положення не завжди можуть самі по собі бути узгоджені з вченнями, які розум вважає необхідними, по-друге, ця суперечка буде законною, і не тільки законне право, а й обов'язок факультетів якщо й не висловлювати публічно всю істину, то хоча би прагнути до того, щоб все, що виставляється, так би мовити, як принцип було істинним. <...>

Ця суперечка не може і не повинна бути залагодженою за допомогою мирної угоди, а потребує (як процес) вироку, що має законну силу рішення судді (розуму); адже цю суперечку можна залагодити, тільки якщо йти нечесним шляхом, шляхом замовчування причин чвар і дорогою умовляння, але такі максими суперечать духу філософського факультету, завдання якого – публічний виклад істини.

Суперечка може ніколи не припинитися, і саме філософський факультет повинен бути завжди готовим до цього. Адже статутні приписи уряду щодо публічно проповідуваних вчень завжди будуть мати місце. <...> А оскільки всі постанови уряду виходять від людей або принаймні затверджуються ними, то завжди є небезпека, що вони можуть бити помилковими або недоцільними. Це стосується і санкції уряду, які він дає вищим факультетам. Тож філософський факультет не може складати зброї зважаючи

на небезпеку, що загрожує істині, захист якої покладено на нього, тому що вищі факультети ніколи не стримають своє пристрасне бажання панувати.

Ця суперечка не може завдати шкоди престижу уряду. Адже це не суперечка факультетів з урядом, а суперечка факультетів між собою, і уряд може спокійно спостерігати за нею, хоча він і бере під свій захист деякі положення вищих факультетів, приписуючи практикам їхній публічний виклад, проте робить це не заради істинності вчень, думок або тверджень, що публічно викладаються ними, а тільки заради власної вигоди, бо було б несумісним з його гідністю вирішувати питання про істинність внутрішнього змісту цих факультетів і тим самим грати роль вченого. Вищі факультети, власне кажучи, відповідальні перед урядом тільки за ті інструкції та настанови, які вони надають своїм практичним діячам для публічного викладу; останні виступали перед публікою як перед громадянським суспільством, і тому вони залежать від санкції уряду, оскільки можуть завдати шкоди впливу уряду на цю публіку. Навчання ж і думки, щодо яких факультети в якості теоретиків мають домовлятися між собою, звернення до іншої, а саме, до наукової публіки, що займається науками; народ скромно вважає, що він в цих науках нічого не розуміє, уряд же вважає непристойним для себе вплутуватися у вчені суперечки. Клас вищих факультетів (як праве крило парламенту учених) захищає урядові настанови, але в той же час при вільному державному устрої, яким йому і слід бути, повинна існувати, коли справа йде про істину, якась опозиційна партія (ліве крило) – місце філософського факультету, бо без його суворої перевірки та заперечень в уряді не буде достатньо зрозумілого уявлення про те, що йому самому корисно чи шкідливо. <...>

Ця суперечка цілком сумісна із згодою між науковцями та громадянським суспільством в максимах, дотримання яких має сприяти постійному вдосконаленню обох факультетських класів, і в кінцевому результаті готує скасування всіляких обмежень свободи громадської думки з боку урядової волі.

Так міг би настати час, коли останні стали б першими (нижчий факультет вищим), правда, не в сенсі панування, а в сенсі надання порад владі (уряду); у цьому випадку свобода філософського факультету та виведена звідси свобода поглядів була б кращим засобом для досягнення цілей уряду, ніж його власний абсолютний авторитет.

Вільгельм фон Гумбольдт

ПРО ПРИЧИНУ ПОДІЛУ ВИЩИХ НАУКОВИХ ЗАКЛАДІВ ТА ЇХ РІЗНОВИДИ¹⁰⁵

Зазвичай під висловом вищі наукові заклади розуміють університети, академії наук та мистецтв тощо. Хоч виникли ці інститути випадково, їхнє походження охоче пояснюють первісною ідеєю; однак ці похідні, такі популярні від часів Канта, не завжди видаються правдоподібними, а іноді – навіть штучним. Натомість надзвичайну вагу має питання: чи справді варто поряд з університетом засновувати та підтримувати існування академії? Яку ділянку слід окреслити для кожного з них, аби їхні функції не перетиналися, а яка буде спільною для обох? Зазначивши, що прерогатива університету – передавати та поширювати знання, а академії – їх поглиблювати, перший, без сумніву, буде скривджено. До розвитку науки викладачі університету спричинилися не менше, а в Німеччині, можливо, і навіть більше за академіків. Вони домоглися поступу у своїх дисциплінах передусім завдяки своєму статусові викладача. Адже вільний усний виклад у слухацькій аудиторії, серед якої завжди було чимало уважних і проникливих голів, спонукатиме особу, звиклу до такої форми науки не менше, ніж інших – вільне письмєнницьке життя та невимушені стосунки академічного товариства. Очевидно, в університеті, де науку перероблятиме чимало сильних, витривалих, молодих голів, її хода буде пришвидшеною, стрімкою. Правдивий виклад науки немислимий без постійних спроб викладача по-новому витлумачити старий матеріал. І було б дивно, якби за таких обставин він не був приречений на нові відкриття. Крім того, викладання в університеті не виснажує настільки, щоб викликати співчуття з приводу немилосердно перерваного заради науки дозвілля. Воно радше є допоміжним засобом останньої. До того ж у кожному великому університеті буде жменька вчених, що, маючи декілька лекцій, радше штудіюватимуть та досліджуватимуть на самоті. Тому належно упорядкувавши університет та відмовившись від послуг академії, йому, без сумніву, можна доручити завдання розвитку науки.

¹⁰⁵ Гумбольдт В фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні / В. фон Гумбольдт // *Ідея Університету: антологія* / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.: іл.

Водночас брак самоорганізації у типовому середовищі університетських викладачів навряд чи є переконливою підставою для заснування таких дорогих інститутів. По-перше, навіть у середині академії для таких об'єднань характерні довільні рамки; по-друге, вони існують переважно у тих спостережно-експериментальних науках, де важливий швидкий обмін інформацією та фактами. Врешті серед природничих дисциплін порівняно легко, та без допомоги держави раз у раз виникають приватні наукові товариства.

Якщо придивитися уважніше, академії переважно процвітали за кордоном, де їй досі дається взнаки брак благодатного впливу німецького університету, зрештою, тут визнавати його не поспішали. Натомість у Німеччині академії досягли вершини свого розвитку у тих містах, де не було університетів, а в тих, що були, – щойно утверджувався дух лібералізму та відкритості. За останній час жодна з академії особливо не відзначилася, і вони майже або взагалі не причетні до сучасного піднесення німецької науки та мистецтва.

Отже, щоб зберегти життя в обох закладах, слід поєднати їх так, щоб, попри різні сфери діяльності, члени академії одночасно були залучені і в університетах. Поєднавши їх, можна по-новому та вдаліше використати незалежність цих закладів.

Користь полягатиме не так у поєднанні різних сфер діяльності обох установ (адже університетські викладачі, безперечно, здатні, не засновуючи академії, виконувати їхню функцію, заснувавши, наприклад, власне наукове товариство, як це сталося у Гьоттінгені; щоправда, таке товариство не надто суттєво відрізнятиметься від академії), скільки у характерному устрої та стосунках із державою.

Зрештою, університет завжди тісно пов'язаний з практичним життям та потребами держави. Адже, скеровуючи молодь, він завжди виконує практичне доручення держави; натомість академія має справу з чистою наукою. Університетських викладачів об'єднують лише загальні рамки внутрішньої та зовнішньої організації свого фаху: про свою роботу вони повідомляють один одному як заманеться, адже кожен торує свою стежку. Академія ж, навпаки, створена для того, щоб праця кожного ставала предметом загального обговорення.

Отож слід ще раз наголосити, що ідея академії є символом найвищої і останньої цитаделі вільної науки, найнезалежнішого від держави закладу. Зрештою, час покаже, чи не стане млява активність такого органу доказом того, що найкоротший шлях до правдивого

справді іноді пролягає через важкі терени. Гадаю, поспішати не слід, бо сама ідея гарна та корисна і, може, згодом буде належно втілена.

Отже, між університетом та академією виникає змагання і протистояння. Водночас природа їхнього взаємозв'язку така, що навіть навмисне спровокувавши гіперактивність одного закладу чи, навпаки, животіння іншого, вони самотужки відновлять рівновагу.

Цей антагонізм стосується передусім випадків подвійного членства. Кожен академік повинен мати право читати лекції без габілітації та членства в університеті. Чимало учених можуть бути одночасно й університетськими викладачами, й академіками. Окрім того, завжди будуть особи, що працюватимуть лише в одному закладі.

Держава має залишити за собою виняткове право призначати на посади університетських викладачів. Без сумніву, тут нерозумно наділяти факультети більшим впливом, ніж його зазвичай має розважливий та чесний кураторій. Адже антагонізм і тертя в університеті бажані та цілющі, а колізії, що виникатимуть між учителями на ґрунті роботи, провокуватимуть зміну їхніх поглядів. Отже, структура університету дуже тісно пов'язана з інтересами держави.

Щодо академії, то своїх членів вона обиратиме на власний розсуд. Не забуваймо, що їхні кандидатури погоджує король, який не завжди йде на поступки. Однак академія – це спільнота, для якої принцип єдності найважливіший. Її наукові інтереси стоять поза буденними інтересами держави.

Звідси і випливає згадана коректива у доборі складу вищих наукових закладів. Держава та академія мають тут приблизно однаковий вплив, тому мотиви, що криються за діями кожного, стануть очевидними якнайшвидше. Варто комусь із них зійти на манівці, суспільна думка одразу винесе свій незалежний вердикт. Страх, що держава та академія одночасно зроблять одну й ту ж кадрову помилку, безпідставний. Навряд чи одночасно під загрозою коли-небудь опиняться вибори членів кожного закладу. Зрештою, це тільки пожвавить клімат всередині установ.

Колектив майбутніх працівників має бути якнайстрокатішим, оскільки до обох категорій – призначених державою та обраних академією – ще приєднуються приват-доценти. Адже для останніх – бодай на початку – винагородою і натхненням будуть лише оплески слухацької аудиторії.

Поряд із суто академічною роботою академія може набувати нових, тільки для неї можливих функцій, організовуючи, наприклад, серії досліджень та спостережень. Дещо вона проводитиме

на власний розсуд, інше – за ініціативами ззовні. Якраз на них й впливатиме університет, засновуючи щораз нові зв'язки.

Окрім академій та університету, до вищих наукових закладів, належать малоактивні інститути. Як окрема структура вони повністю повинні перебувати під наглядом держави. Університет та академія повинні володіти не тільки окремо обумовленим правом залучати інститути, а й правом нагляду над ними.

Академії, щоправда, здійснюватимуть його не безпосередньо, а через подання своїх зауважень та пропозицій державі.

Саме через університет академія може користати з інститутів, маючи з того неабиякий зиск. Скажімо, анатомічний та зоотомічний театри переважно існують поза структурою академії, оскільки досі їх сприймали лише з позиції медицини, а не з ширшої перспективи природничих наук.

Академія, університет та допоміжні наукові інститути становлять три рівноправні, незалежні частини загального інституту вищої науки.

Усі вони – два останні більше, а перші – менше – перебувають під керівництвом та верховним наглядом держави.

Академія та університет однаково самостійні; взаємозв'язок між ними виникає лише у випадках подвійного членства. Себто коли університет дозволяє академікам читати лекції, а академія проводить запропоновані університетом серії дослідів та експериментів.

Щодо нагляду над університетом та академією, то його здійснюватимуть допоміжні інститути, які залучатимуть їх за потреби. Контроль інститутів можливий тільки опосередковано через державу.

Джон Ньюмен

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ¹⁰⁶

За основу даних бесід взято наступний погляд на Університет: Університет – місце викладання універсального знання. Це означає, з одного боку, що мета його інтелектуальна, а не духовна, з іншого боку, вона полягає саме в поширенні та популяризації знання, а не в його примноженні. Якби метою Університету були наукові та філософські пошуки, то я не бачу, навіщо в ньому потрібні

¹⁰⁶ Ньюмен, Дж.Г. Идея Университета / Дж.Г. Ньюмен ; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.

студенти, а якщо ж релігійне виховання – тоді навіщо йому бути осередком літератури та наук.

Таким є університет за своєю сутністю і незалежно від його зв'язку з Церквою. Але на практиці він не може належним чином здійснювати своє призначення без допомоги Церкви, тобто, якщо використати теологічний термін, Церква необхідна для його цілісності. Не те, щоб головні його особливості від такого союзу зазнавали змін, адже перед ним, як завжди, стоїть обов'язок інтелектуального навчання, але церква зміцнює його позиції у виконанні свого обов'язку.

Такими є основні принципи нижчевикладених Бесід, хоча нерозумно очікувати від мене, що настільки значну та важливу площину мислення я зможу охопити з необхідною повнотою та точністю. <...> Дійсно, в приведених мною доказах немає нічого нового чи невідомого, але мене від подібних непорозумінь це не оберігає, хоча вже саме те, що описані мною погляди не є вигадані мною, може привести до хибного уявлення про моє ставлення до тих, від кого мені довелося вперше їх пізнати. Можливо, мене будуть тлумачити в руслі цілей чи вчень тих шкіл, яким я маю бути насправді протиставлений.

Так, дехто може відчути спокусу звинуватити мене в сліпому слідуванні англійській ідеї Університету, щоб принизити те Знання, на захист якого я виступаю; крім того, на додачу вони можуть висловити занепокоєння, що навчальна система, створена за моїм зразком, не приведе ні до чого кращого чи вищого, ніж виховання того старомодного типу людини і пережитку феодалізму, яким вони вважають Джентльмена. Що ж, я очікував цих звинувачень і дав відповіді на них в різних місцях своїх роздумів, і якщо знайдеться який-небудь католик, який приєднається до цих звинувачень (а саме католикам, у першу чергу, адресована дана праця), я б попросив його спочатку замислитись над питанням: якою причиною, на його думку, керувався святійший престол, рекомендуючи ірландській ієрархії без зволікань заснувати католицький Університет? <...>

Очевидно, що, пропонуючи, ірландській ієрархії заснувати Університет, він ставить своєю першочерговою, головною і безпосередньою метою не науку, мистецтво, професійну майстерність, літературу чи здобування нових знань, а певне благо, яке приносить його чадам література і наука; не виліплювання їх згідно з тим чи іншим обмеженням і фантастичним зразком, яким може бути названий, наприклад, так званий, Англійський Джентльмен,

а розвиток і зміцнення в них певних нахилів – моральних та розумових. Ніщо інше не може бути його метою. <...> Воєначальник прагне мати високих на зріст, вправних і енергійних солдатів не через якусь абстрактну прихильність до воїнських ідеалів зросту чи віку, але для цілей війни, і ніхто при цьому не піддає сумніву те, що природно і похвально думати не про абстрактні достоїнства, а про живих людей, які дихають повітрям. Так і Церква, засновуючи Університет, турбується про талант, генія чи знання не заради себе, але заради чад своїх, міркуючи про їх духовне благополуччя, релігійний вплив і користь, бажаючи підготувати їх до того, щоб вони виконували відведені їм в житті ролі, і зробити їх більш розумними, вмільними, діяльними членами суспільства.

Але несправедливо було б стверджувати, начебто Церква приносить науку в жертву, і під виглядом виконання своєї місії, звертає Університет до цілей, йому не властивих, тому необхідно мати на увазі, що, окрім Університету, є інші інститути, набагато більше придатні для організації філософських пошуків і розширення меж нашого знання. До таких належать, наприклад, такі шановані в Італії та Франції літературні та наукові Академії, котрі часто пов'язані з Університетами, виконуючи при них роль комітетів чи, як це іноді буває, конгрегацій і об'єднань. <...> Ці об'єднання займаються перш за все Наукою, а не студентами. <...>

Сутність питання і історія філософії радять нам закріплювати за Університетами і Академіями різні види розумової праці. Досліджувати та навчати – різні задачі, які вимагають різних талантів; нечасто можна зустріти людину, однаково обдаровану як і в першому, так і в другому. Той, хто щодня ділиться своїми знаннями з кожним, хто прийшов, навряд чи буде мати час та сили, щоб відкривати щось нове. Розважливі люди пов'язали воедино пошуки істини і відокремленість від людей, спокій. Найвищі уми так зосереджувалися на своєму предметі, що не могли дозволити собі відволіктися від нього; вони були неухважними, мали своєрідні звички і, в тій чи іншій мірі, уникали лекційних залів та навчальних закладів. Піфагор, світоч великої Греції, деякий час провів в печері. Фал, слава Іонії, жив усамітно, відмовляючись від запрошень царів. Платон пішов з Афін в діброви Академії. Аристотель (*також часто* Аристотель. – *Прим. ред.*) двадцять років пробув при ньому в учнях. Монах Бекон жив у вежі над Ісідією. Ньютон так глибоко занурювався в роздуми, що ледве не божеволів. Найбільші відкриття у сфері хімії та електрики були здійснені не в Університетах.

Обсерваторії частіше за все знаходяться не в середині Університетів, а за їхніми межами, але, навіть знаходячись в їх стінах, вони можуть не мати з ними духовного зв'язку. Порсон не давав уроків, Елмслі провів значну частину життя в селі. Я не заперечую, існують переконливі приклади і протилежного характеру, можливо, Сократ і, безсумнівно, лорд Бекон, але все-таки в цілому варто визнати: якщо викладання є немислимим без спілкування з зовнішнім світом, то природною обителлю роздумів та експерименту є усамітнення.

Якщо повернутись тепер до питання, від якого я, як може здатись, відволікся, то, думаю, в цілому я обрав правильний шлях: незалежно від того, повинен чи ні католицький Університет ставити перед собою за мету робити своїх студентів Джентльменами, все одно він повинен робити їх ким-небудь, а не просто захищати інтереси науки і розвивати її. <...>

Католики, які прагнуть зрівнятися з протестантами в широті та витонченості інтелекту, змушені поступати в протестантські Університети, щоб отримати те, що відсутнє в них. <...> Всі ті блага, які надають протестантські общини шляхом проповідування протестантизму, повинні бути доступні католикам у католицьких установах.

Що ж це за блага? Повторю ще раз, їх можна звести до двох слів: культура інтелекту. <...>

Нам бракує не манер і духовних якостей Джентльмена – їх можна отримати безліччю інших способів: шляхом хороших знайомств, завдяки закордонним мандрівкам, в силу вродженого благородства і достоїнства католицького складу розуму, – а енергійності, стійкості, різнобічності і гнучкості інтелекту, влади над своїми здібностями, миттєвого осягнення суті того, що відбувається, тобто всього того, що іноді дарується природою, але зазвичай набувається лише старанністю і багаторічними вправліннями.

Саме в цьому полягає справжнє виховання духу, і я не заперечую, що воно формує також якості, що відрізняють джентльмена. <...> Ліберальна освіта, безсумнівно, проявляється у ввічливості, благопристойності, вишуканості мови та манер, що само по собі прекрасно та приємно оточуючим, але воно дає і багато, крім того. Освіта дисциплінує розум, тому що розум є подібним в цьому до тіла. Хлопчики виростають зі своєї форми та сили, вони повинні навчитися координувати рухи кінцівок, а будова їх має стати пропорційною. Помилково приймаючи тваринну рухливість за тілесну міцність і нерозважливо покладаючись на міцність свого здоров'я,

не відаючи, яка межа їх витривалості, і як керування собою, вони починають втрачати почуття міри, починають кидатися в крайнощі і гублять своє здоров'я. Це накладає відбиток на весь їхній характер; з самого початку їх інтелект не опирається ні на які принципи, у них немає чітких переконань, немає уявлень про наслідки. Тому, буваючи балакучими, вони говорять плутано і не можуть втриматись від легковажних чи, як зазвичай кажуть, «хлоп'ячих» вчинків. Їх засліплюють видимості, за якими вони не розрізняють самих явищ.

Добре, що не можна залишитись хлопчиком назавжди, але немає більш поширеного явища, як дорослі люди, що розмірковують на політичні, моральні та релігійні теми у тій безцеремонній, самовпевненій манері, яку позначають словом «надумана». Варто їх почути людині розуміючій, як їй на думку спадає: «Та вони не знають про що говорять». Подібні люди можуть, самі того не помічаючи, спокійно висловлювати одне за одним судження, що прямо суперечать одне одному. Ті з них, чиї недоліки в інтелектуальному плані є менш помітними, всі свої сили витрачають на свої найбільш негожі примхи чи, як їх ще називають, хобі, тим самим позбавляючи себе можливості завоювати визнання своїми беззаперечними достоїнствами. Інші ж, не помічають того, що знаходиться перед їхніми очима, не бачать суті і не усвідомлюють складності важких предметів. Інші ж безнадійно впertі та упереджені, можуть, погодившись з чужою думкою, в наступну мить повернутись до своїх старих переконань. <...> З наведених мною прикладів неважко побачити, що я веду мову не про католиків, а про людський рід в цілому; я говорю про те зло, яке насувається на нас у залізничному вагоні, в кафе чи на відпочинку, у випадковій компанії, про зло, до якого, в принципі, католики є схильними не менше інших людей.

Коли розум правильно вивчений, організований і володіє цілісною картиною чи образом речей, він буде проявляти свої якості з більшим чи меншим успіхом в залежності від конкретних якостей і здібностей індивіда. У більшості людей він дає знати про себе в добросердечності, тверезості думки, розумності, відвертості, самовладанні і стійкості поглядів, що характеризують людину. У деяких він виразиться в умінні вести справи, в таланті переконувати оточуючих, у кмітливості. В інших він пробудить талант до філософствування або дозволить їх розуму вийти на перші позиції в тій чи іншій сфері розумової діяльності. Але в усіх він проявиться як здатність порівняно невимушено осягати будь-яку думку та оволодівати будь-якою наукою чи професією. Всім цим він стане і все це зможе

здійснити в тій чи іншій мірі, навіть якщо розум буде виховано за зразком, правильному хоча б частково, адже в тому, що стосується ефективності, навіть неправильні погляди здійснюють більший вплив і викликають більше поваги, ніж відсутність поглядів. Люди, як уявляють собі те, чого немає, завжди більш рухливі та точні, ніж ті, хто нічого не бачить, а тому переконаний безбожник, фанатик, еретик здатний на багато, тоді як спадковий християнин, що ніколи не розумів істин, які він сповідує, ні до чого нездатний. Але якщо непохитність поглядів надає такої могутності навіть оманливим поглядам, то чому б не очікувати, що вона надасть достоїнство, силу та впливовість Істині! <...>

Можна сказати, що навчання, побудоване на викладеній мною теорії Університетської Освіти, не дасть молоді глибокого, всебічного виховання і обмежиться, в кращому випадку, формуванням в них блискучих загальних поглядів на все підряд.

При належному обґрунтуванні цей доказ міг би стати найбільш серйозним запереченням ідей, які відстоюються в даній праці, а тому вимагав моєї найпильнішої уваги, коли б в мене не було причин вважати, що я зможу відразу його усунути – якби було для цього місце – за допомогою простого пояснення того, що я розумію під способом навчання. Однак ці Бесіди присвячені розгляду цілей і принципів Освіти. Тому достатньо буде сказати, що, згідно з моїми глибокими переконаннями, першим кроком у вихованні інтелекту є стійке закріплення в розумі хлопчика ідей науки, методу, порядку, принципу і системи, а також правила і виключення, краси та гармонії. Зазвичай цього можна досягнути, якщо почати навчання з Граматики, і заради вдосконалення такого роду здібностей його потрібно тренувати найбільш старанним, детальним та доскональним способом. <...> Друга наука – Математика; вона повинна йти вслід за Граматикою, але має служити тій же меті, а саме: створенню в учня уявлення про розвиток та систему, які беруть початок з єдиного центра і розвиваються навколо нього. Слідом йдуть Хронологія та Географія, які так потрібні йому при ознайомленні з Історією. <...> Крім того, важливу роль має мистецтво Метричного Компонування, котре дозволяє розуміти Поезію, тим самим стимулюючи його на практичне застосування своїх здібностей, і оберігаючи від пасивного запозичення образів та ідей, які покидають розум так само легко, як і проникають в нього. Нехай він засвоїть звичку застосовувати метод, виходити з достовірних начал, обґрунтовувати кожен свій крок, проводити межу між відомим і невідомим, і, я вважаю,

поступово він залучиться до найвеличніших істинних філософських систем і не буде відчувати нічого, крім зневаги до нашвидкуруч створених теорій, пишномовних софізмів та ефектних парадоксів, які нестримно ваблять до себе невідготовлені та незрілі голови.

Подібні безсистемні побудови представляють собою одне з найбільших лих нашого часу, і по-справжньому обдаровані люди без зволікання впораються з ними. Сьогодні розумною людиною називають будь-кого, у кого є «думка» з будь-якого філософського питання, на будь-яку злободенну тему. Ледве не ганьбою вважається не мати готового судження з будь-якого питання, починаючи з другого прищестя і закінчуючи холерою чи месмеризмом. Значною мірою, винуватицею такого стану речей є періодична література, яка користується тепер величезним попитом. Щоб публіка не сумувала, потрібно щоквартально, щомісячно, щотижнево, щоденно представляти нову теорію з області релігії, міжнародної політики, внутрішньої політики, економіки, фінансів, торгівлі, сільського господарства, еміграції та колоній. Рабовласництво, золотодобування, німецька філософія, Французька імперія, Веллінгтон, Піл, Ірландія – все це з дня в день мусолиться так званими оригінальними мислителями. Подібно до того, як запрошений до знаменитості гість повинен на вечірньому банкеті розповісти веселу історію чи що-небудь заспівати, так і <...> перед журналістом завжди виникає сувора необхідність, як можна коротше викласти легкі для розуміння думки, поверхові ідеї, а також прості істини, щоб вони «встигали до сніданку». <...>

Нарешті ще одне зауваження, останнє з тих, що, на мій погляд, необхідно зробити. Роль, яку в попередні часи виконували Університети, тепер перейшла до так званого літературного світу <...>. Неможна змиритись з тим, що здійснюване ними виховання, чого ніхто не може заперечувати, таке безсистемне, таке претензійне і мінливе. Те, що величезна частина тих, хто пише, безіменна, тільки збільшує серйозність зла, яке завдається, адже безвідповідальна влада завжди є великим злом, але навіть якщо автори відомі, вони не можуть дати ніякого іншого доказу філософської істинності власних принципів, окрім своєї короткочасної слави і вдалого збігу зі смаками і звичаями епохи, що платить їм визнанням. Протестанти можуть чинити за власним розсудом, як їм заманеться, ми ж повинні піклуватися про те, щоб наші законодавці і судді морального обов'язку виконували свої, більш важливі функції. Католицькі прелати повинні турбуватися <...> про те, як навчити своїх прихожан мудрості, оберігати їх від непоміркованості

і забаганок окремих індивідів, приводити їх в інститути, які витримали випробування часом, отримали благословення століть і очолюються людьми, що не приховують своїх імен, так як їхня опора – в єднанні зі справами своїх попередників і один з одним.

Хосе Ортега-і-Гассет

ЧИМ СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МАЄ БУТИ «У ПЕРШУ ЧЕРГУ»¹⁰⁷

<...> Університет, у *першу чергу і перш за все*, передбачає вищу освіту, яку повинна отримати середня людина.

Із середньої людини, перш за все, потрібно зробити культурну особистість, піднявши її на рівень часу. Відтак перша і центральна функція університету – залучення до значимих культурних сфер знання. Ці сфери знання такі.

1. Фізичний образ світу (Фізика).
2. Основоположні проблеми органічного життя (Біологія).
3. Історичний розвиток людського роду (Історія).
4. Структура і функціонування суспільного життя (Соціологія).
5. План всесвіту (Філософія).

Потрібно зробити з середньої людини хорошого професіонала. Поряд із вивченням культури, університет, за допомогою простих, безпосередніх та ефективних інтелектуальних прийомів, вчить бути хорошим медиком, хорошим суддею, хорошим викладачем математики або історії. <...>

Не існує переконливих аргументів на користь того, що середня людина має потребу або необхідність стати ученим. Скандальний вивід: наука у власному сенсі слова, тобто наукове дослідження, не відноситься безпосередньо до *базових* функцій університету і не повинна *без причини* включатися до них. Проте в деякому розумінні університет невіддільний від науки і, отже, повинен займатися *також і, крім того*, науковим дослідженням. <...>

План університету передбачає, що лектор має хороший намір не змішувати три досить різні речі: культуру, науку та інтелектуальну

¹⁰⁷ Ортега-и-Гассет Х. Миссия Университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с. исп. М.Н. Голубевой ; ред. перевода А.М. Корбут ; под. общ. ред. М.А. Гусуковского. – Минск : БГУ, 2005. – 104 с.

професію. <...> Перш за все, розведемо професію і науку. Наука – це не все, що завгодно. Наукою не є купівля мікроскопу або підмітання лабораторії; *але не є нею виявлення та вивчення змісту науки.* У власному і одвічному сенсі наука – це лише дослідження: формулювання проблем, процес їх вирішення і здобуття відповіді. Що стосується всього іншого, супутнього цій відповіді, – це вже не наука. *Тому наука не передбачає ні вивчення науки, ні її викладання,* так само, як і її вживання та використання. Можна погодитися – з деякими застереженнями – з тим, що людина, якій доручено викладати науку, має бути ученим. Але це необов'язково, насправді були і є прекрасні викладачі наук, які не є дослідниками, тобто ученими. Я згоден з тим, що вони *знають* свою науку. Але *знати* – не означає досліджувати. Досліджувати – означає відкривати істину або, навпаки, відкривати помилку. Знати – означає просто добре знатися на цій істині, володіти нею, розуміти її. <...>

Наука – це одна з найбільш значимих речей, що здійснюються і створюються людиною. Зрозуміло, це річ більш високого рівня, ніж університет, в тій мірі, в якій він є навчальним інститутом. Тому що наука – це творчість, а педагогічна діяльність направлена лише на навчання цієї творчості, передачу, вкладання і засвоєння. Наука – річ настільки високого рівня, що виявляється дуже складною і – хочеш того чи ні – недоступною середній людині. Вона передбачає особливий дар, вкрай рідкісний серед людського роду. Вчений – це свого роду сучасний чернець.

Прагнути до того, щоб звичайний студент став вченим, поки що безглуздо, оскільки подібна претензія приховує <...> вади утопізму, характерні для попередніх поколінь. І, крім того, це не предмет бажання і не ідеальна мета. Наука – це лише одна з високих речей, але не єдина. Окрім неї є інші, і немає причин для того, щоб дати їй захопити людство, витіснивши все інше. Наука, звичайно ж, – щось високе; наука, але не вчений. Людина науки – це тип людського існування, настільки ж обмежений, як і будь-який інший, і навіть більше, ніж це можливо і доступно уяві. <...> Часто *справжній* вчений як людина – принаймні до останнього часу – був чудовиськом, маніяком, якщо не схибленим. <...> Не варто «ідеалізувати» і розглядати як ідеал те, що всі люди стануть вченими, уникнувши всіх тих обставин – одних дивних, інших напівхворобливих, – які зазвичай створюють вченого. <...>

До багатьох бід привело переважання «дослідження» в університеті. Воно є причиною виключення основного моменту: культури.

Крім того, недостатньо наполегливо здійснюється підготовка професіоналів *ad hoc*. <...>

Тому потрібно відокремити від науки дерево професій, внаслідок чого від неї залишиться лише те, що істотно необхідне, і можна буде зайнятися самими професіями, *навчання яких сьогодні знаходиться на первісному рівні*. Тут все на початковій стадії. Винахідлива педагогічна думка дозволила б набагато ефективніше і успішніше навчати професіям за коротший час і набагато меншими зусиллями.

Але зараз займемося іншою відмінністю – між культурою і наукою.

Якщо ми узагальнимо сенс стосунків між професією і наукою, то прийдемо до деяких очевидних думок. <...>

Наука, перетворюючись на професію, повинна перестати визначатися як наука, щоб організуватися довкола іншого центру і принципу як професійна справа. Це також необхідно враховувати при навчанні професіям.

Щось подібне відбувається і у взаєминах між культурою і наукою. Відмінність між ними мені здається досить очевидною. <...> Культура – це система життєвих ідей, якою володіє кожен час. Точніше, це система ідей, *виходячи з яких живе час*. Тому що немає ні способу, ні можливості уникнути того, що людина завжди живе виходячи з певних ідей, що формують ґрунт, на якому будується її існування. Ці життєві ідеї <...> є не більш, ніж переліком наших реальних переконань щодо світу і наших ближніх, ієрархії цінностей речей і дій. <...>

Людина не здатна жити, не реагуючи на принципові аспекти свого оточення або світу, не вибудовуючи інтелектуального тлумачення його і своєї можливої поведінки в ньому. Це тлумачення є переліком переконань або «ідей» відносно всесвіту і самого себе. <...>

Практично жодне з цих переконань або «ідей» не створюється самим індивідом, він бере їх зі свого історичного оточення, зі свого часу. Там є, природно, системи абсолютно різних переконань. Одні з них є пережитками минулих часів, заржавілими і незграбними. Але завжди є *система життєвих ідей*, яка є найвищою висотою часу, система, яка найбільш сучасна. Ця система – культура. Хто не дотягується до неї, хто живе ідеями архаїчними, той прирікає себе на життя незначне, важке, жалюгідне і примітивне. Це ситуація безкультурної людини або народу. Він існує так, немов ледве плентається на возі, тоді як інші, поруч, їдуть на потужних автомобілях. Його уявлення про світ менш точне, багате і глибоке, ніж в інших. <...>

У нашу епоху велика частина вмісту культури береться з науки. Але сказаного досить, щоб дати зрозуміти, що культура не є наукою. Те що сьогодні в науку вірять більше, ніж будь-коли, – це питання не науки, а життєвої віри, тобто переконання, що характеризує нашу культуру. <...> Отже, культура чинить з наукою так само, як і з професією. Її тканина життєво необхідна для інтерпретації нашого існування. *Багато розділів науки є не культурою, а просто науковою технікою.* Навпаки, культура повинна – через обставини, хоче вона того чи ні – володіти цілісним уявленням про світ і людину; їй не можна зупинятися, як науці, там, де випадково закінчуються <...> теоретичні методи. *Життя не може чекати, поки науки пояснять всесвіт зі своїх позицій.* <...> Найбільш важливий атрибут існування – його невідкладність: життя завжди невідкладне. Живуть тут і зараз, без жодного зволікання. <...>

Це підтверджує відмінність культури від науки. Живуть, не погоджуючись з наукою. <...> Внутрішній розпорядок наукової діяльності не визначається життям; культури – так. Тому науку не турбують наші потреби, у неї власна насущність. Тому вона без кінця спеціалізується і диференціюється. Тому вона ніколи не закінчується. Але культура управляє життям як таким і має в кожен момент бути закінченою, цілісною і чітко структурованою системою. Вона – план життя, путівник по дикому лісу існування. Метафора ідей як доріг стара, як сама культура. Її походження цілком очевидне. Якщо ми несподівано опиняємося в складній, неясній ситуації, нам здається, що попереду густий ліс, непрохідний і похмурий, через який неможливо пройти, не ризикуючи заблукати. Але коли хто-небудь пояснить ситуацію за допомогою зрозумілої ідеї, тоді ми відчуваємо несподіване осяяння. Це – світло розуміння. Хаос здається нам тепер впорядкованим, таким, що має чіткі структурні лінії, які нагадують вільні відкриті дороги. Тому поруч стоять слова *метод* і *осіяння, освіта.* <...> Того, кого ми сьогодні називаємо «культурною людиною», не більше ніж століття назад називали «освіченою людиною», тобто людиною, яка бачить життєві дороги. <...>

Цим визначається історична важливість необхідності повернути університету його головну мету – «освічувати» людину, залучати її до культури часу, відкривати перед нею зі всією ясністю і визначеністю величезний сучасний світ, в якому людина повинна так організувати своє життя, щоб знайти істинність.

Я зробив би з «факультету» культури ядро університету і всієї вищої освіти. На його фронтоні я накреслив би квадрат з назв

чотирьох його дисциплін. Кожна з них носила б два імені. Наприклад, «фізичний образ світу» (Фізика). Цією подвійністю в назві я хочу підкреслити різницю між культурною, тобто життєвою дисципліною і відповідною наукою, яка живить її. На «факультеті» культури фізика викладатиметься не так, як вона представляється тому, хто по життю займатиметься фізико-математичними дослідженнями. Фізика культури – це *суворий* ідеологічний синтез образів і функцій матеріального світу, які виходять з фізичних досліджень, здійснених на сьогоднішній день. Крім того, ця дисципліна демонструватиме спосіб пізнання, що використовується фізиком для зведення своєї дивної споруди, обов'язково роз'яснюватиме і аналізуватиме принципи фізики і коротко, але досить конкретно змальовуватиме її історичну еволюцію. Лише це дозволить студентові чітко зрозуміти, що було «світом», в якому жила людина вчора, позавчора, тисячу років назад, а також усвідомити особливості нашого сучасного «світу». <...>

Треба гуманізувати вченого. <...> Потрібно, щоб людина науки перестала бути тим, ким вона, на жаль, досить часто є зараз: варваром, що відмінно знає один предмет. На щастя, головні фігури нинішнього покоління учених відчувають необхідність через *внутрішні потреби самої науки* в доповненні своєї спеціалізації знанням цілісної культури. <...>

Це змушує зробити спробу нової інтеграції знання, яке сьогодні розчленоване. Але праця, яка для цього необхідна, величезна, і її неможливо здійснити, поки немає методології вищої освіти, щонайменше такої ж, яка вже існує на інших рівнях освіти. На сьогоднішній день повністю відсутня, хоча це може здатися неправильним, університетська педагогіка.

Перед людством встала нагальна і неминуча проблема винаходу технології для того, щоб адекватно чинити з тими нагромадженнями знань, якими воно сьогодні володіє. Якщо воно не знайде простий спосіб взяти під контроль це неспинне розростання, то буде задумане ним. З початковим лісом життя хоче злитися вторинний ліс науки, який прагне спростити перший. І якщо наука привела до ладу життя, то зараз необхідно привести до ладу саму науку, організувати її – оскільки її неможливо регулювати – дати їй шанс одужати. Для цього потрібно наповнити її життям, тобто *надати їй форму, сумісну з людським життям, яке її породило і заради якої вона була створена*. Інакше – не варто покладатися на безпідставний оптимізм – наука зникне; людина перестане цікавитися нею. Роздумуючи про

місію університету і описуючи специфічний характер – синтетичний і систематичний – його культурних дисциплін, ми відкриваємо перед собою широкі перспективи, які виходять далеко за межі педагогічного майданчика і змушують нас бачити в університетській установі інструмент порятунку самої науки.

Необхідність проводити активний синтез і систематизацію знання в цілях викладання його на «факультеті» культури, виробить певний тип наукового таланту, який раніше розвивався лише випадково: інтегруючий талант. <...> Він передбачає – як і, неминуче, будь-яке творче зусилля – спеціалізацію; але тут людина спеціалізується саме на конструюванні цілісності. <...> Люди, що по-справжньому наділені цим талантом, набагато швидше стануть хорошими викладачами, ніж ті, хто занурений у звичайні дослідження. Тому що одним із зол, принесених зміщенням науки і університету, був звичай віддавати кафедри <...> до рук дослідників, які практично завжди виявляються огидними викладачами, що сприймають освіту як крадіжку робочого часу, який можна було б провести в лабораторії або архіві. <...>

Чим університет має бути «крім того». «Принцип економії» <...> змушує нас окреслити основну місію університету в наступній формі.

1. Під університетом *stricto sensu* слід розуміти інститут, у якому середній студент вчиться бути культурною людиною і компетентним професіоналом.

2. Університет не повинен терпіти зі своїми звичаями жодного фарсу. Іншими словами, він повинен вимагати від студента лише того, чого насправді від нього можна вимагати.

3. Тому він не повинен дозволяти середньому студентові марно витрачати частину свого часу, уявляючи, що він стане вченим. З цією метою наукове дослідження як таке слід виключити з базових університетських курсів.

4. Культурні дисципліни і професійні заняття повинні мати педагогічно вивірену форму (синтетичну, систематичну і цілісну), а не ту, якій віддавала перевагу сама наука: вузькі проблеми, «шматки» науки, дослідницькі досліди.

5. Викладацький склад повинен визначатися не дослідницьким рангом кандидата, а його синтезуючими здібностями і педагогічним талантом.

6. Вивівши якісний і кількісний мінімум такої освіти, університет стане помірним у своїх вимогах до студента.

Така помірність в домаганнях, така прямота <...> дозволить, я думаю, закласти фундамент університетського життя, що поверне університет до його достовірності, до його кордонів, внутрішньої і глибокої чистоти. До нового життя <...> треба прийти, суворо дотримуючись в ході реформ необхідності простого прийняття своєї долі: чи це індивід або інститут. <...>

Зараз ми можемо відкрити без обмовок і без побоювань, чим університет має бути «крім того». <...> Зараз настав той момент, коли ми можемо осмислити у всій широті і сутності роль науки у фізіології університетського тіла, тіла, яке насправді є духом. З одного боку, ми бачимо, що культура і професія не є наукою, проте, в принципі, підтримуються нею. Без науки немислима доля європейської людини. У широкій історичній перспективі це означає готовність жити, керуючись своїм інтелектом, адже *за формою* наука є не що інше, як інтелект. Наскільки випадковим є те, що лише в Європі – коли є стільки народів – виникли університети? Університет як установа є інтелект – і, тим самим, наука; і те, що з інтелекту виріс інститут, було специфічною метою Європи порівняно з іншими расами, землями і часом; європейська людина прийняла містичне рішення жити виходячи зі свого інтелекту, згідно з ним. <...>

Європа – це інтелект, дивна здатність. Дивна тому, що вона єдина усвідомлює свою обмеженість, і тому доказом існування інтелекту є наділена інтелектом людина! Ця здатність, що стримує сама себе, реалізується в науці. Якщо культура і професії залишаться в університеті відділеними одна від одної, не пов'язаними з безперервно блукаючою дослідженнями наукою, вони дуже швидко загрузнуть у витіюватій схоластиці. Необхідно, щоб в основі університетського мінімуму стояли наукові структури – лабораторії, семінари, дискусійні центри. Вони були б гумусом, в який вища освіта пускала б своє жадібне коріння. <...> Курси там викладатимуться виключно з наукової точки зору на все людське і божественне. Викладачі, що мають великі до того здібності, одночасно займатимуться дослідженнями, інші ж, що є лише «вчителями», спонукатимуть до науки і стежитимуть за нею. <...> Університет і лабораторія – це два різні органи, зв'язані один з одним в межах єдиної фізіології. Лише інституційний характер є прерогативою власне університету. Наука – це діяльність дуже піднесена і тонка, щоб з неї можна було зробити інститут. Науку не можна ні задавати, ні регламентувати. Тому як вищій освіті, так і дослідженню, наноситься невимовна втрата, коли їх прагнуть

об'єднати, замість того, щоб залишити окремо, але в полі зору одна одною, в обмін на сильніший, але вільніший взаємовплив, постійний, але природний.

Отже, *університет відмінний, але не відокремлений від науки*. Я сказав би так: університет – *це у тому числі й наука*.

Не дивлячись на те, що будь-яке «крім того» є спосіб простого і зовнішнього приєднання, університет – зараз ми можемо, не боячись помилитися, заявити про це – перш ніж бути університетом, має бути наукою. Насичена атмосфера наукового ентузіазму і праці є *основною передумовою* існування університету. Саме тому, що сам по собі він не є наукою, – виключно процесом породження знання, – він повинен *жити* нею. Без цієї передумови все, що говориться в цьому есе, було б позбавлено сенсу. Наука – це гідність університету і, більш того – оскільки врешті-решт є ті, хто живуть без гідності, – це *душа* університету, та основа, яка живить його життя і не дозволяє йому бути всього лише зневаженим механізмом. Все це підтверджує, що університет є, *крім того*, наукою. Але він є, крім того, ще чимось. Він потребує не лише постійного контакту з наукою, оскільки інакше може зникнути. Він має потребу також у контакті із суспільним життям, з історичною реальністю, із сьогоденням, яке завжди є *integrum* і яке можна брати цілісно, нічого не відкидаючи. <...> Університет має бути відкритий для сучасності; більш того, він має бути відповідним їй, занурений у неї. Я говорю це не стільки через те, що живе збудження вільної історичної атмосфери співвідноситься з університетом, скільки тому, що суспільне життя потребує невідкладного втручання університету. Про це можна говорити довго. Але оскільки ми квапимосся, давайте погодимосся з припущенням, що зараз в суспільному житті немає більшої «духовної влади», ніж преса. Суспільне життя, яке по-справжньому історичне, завжди потребує того, щоб його направляли, хоче воно того чи ні. Воно саме по собі безіменне і сліпе, не здатне управляти собою. Але сьогодні зникли колишні «духовні сили»: церква, оскільки вона залишила сьогодення, а суспільне життя завжди гранично сучасне; держава, оскільки після перемоги демократії не вона управляє громадською думкою, а сама управляється нею. У такій ситуації суспільне життя віддане у владу єдиній духовній силі, яка за службовим обов'язком займається сучасністю, – пресі.

Мені не хотілося б багато говорити про журналістів. У тому числі і тому, що, мабуть, я сам цим уподібнюся їм. Але безглуздо закривати

очі на очевидність ієрархії духовних реальностей. У ній журналістика займає нижчий рівень. Проте виходить так, що суспільна свідомість не випробує сьогодні іншого тиску, не отримує іншого керівництва, ніж те, що виходить від тієї нікчемної духовності, якою наповнені колонки газет. Нерідко вона настільки низька, що практично взагалі перестає бути духовністю, стає фактично антидуховністю. <...>

Потрібно, щоб інтереси журналістської справи, що часто не усвідомлюються, не ставилися вище за пресу; потрібно, щоб гроші не впливали на ідеологію газет, адже пресі досить забути про свою дійсну місію, щоб почати змальовувати світ вверх ногами. Те, що багато речей сьогодні безглуздо перевертаються з ніг на голову, – Європа вже досить давно йде на руках, виробляючи ногами піруети в повітрі, – має причиною це непримітне панування преси, єдиної «духовної влади». Отже, для Європи питання життя і смерті – виправити настільки безглузду ситуацію. Тому університет повинен брати участь в сучасності, міркуючи про великі теми дня з власної позиції – культурної, професійної або наукової. <...>

Лише у такому випадку це буде не інститут для студентів, майданчик *ad usum Delphinis*; а інститут, занурений у життєве середовище, його потреби, його пристрасті; він, а не преса, покликаний стати вищою «духовною владою», демонструючи перевагу незворушності над безумством, вдумливій проникливості над легковажністю і відвертою дурістю. Тоді університет знову стане тим, чим він був у свої кращі роки: рушійним початком європейської історії.

Карл Ясперс

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ¹⁰⁸

Задачею університету є наука. Але дослідження та вивчення наук слугують формуванню духовного життя, яке розуміється як відкриття істини.

Тому задача розуміється як дослідження (*Forschung*), навчання (*Lehre*), освіта (*Bildung*) (виховання (*Erziehung*)). Хоча кожна з цих трьох задач обговорюється нами окремо, одночасно ми прагнемо показати і їх нероздільну єдність. <...>

¹⁰⁸ Ясперс К. Идея Университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т.В. Тягуновой ; ред. перевода О.Н. Шпарага ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с

Дослідження. Виховання (освіта). Викладання

Студент приходиться в університет, щоб вивчати науки і підготувати себе до професійної діяльності. Не дивлячись на те, що задача і ситуація здаються зрозумілими, студент часто розгублений. <...> Він повинен сам зорієнтуватися у світі лекційних та семінарських занять.

Але студент очікує від університету більшого. Хоча він і вивчає яку-небудь спеціальність і думає про професії, все ж університет, що постає перед ним у своєму успадкованому блиску, репрезентує цілісність наук, і він відчуває благоговіння перед цією цілісністю; він хоче відчути якимось чином це ціле і завдяки йому набути обґрунтований світогляд. Йому повинен бути відкритий шлях до істини, світ та люди повинні стати для нього зрозумілими, і ціле має постати перед ним у безкінечному порядку, космосі. <...>

Але і цього молоді недосить. Молода людина сприймає життя серйозніше, так як для неї самої все потребує рішень більшою мірою, ніж для людей старшого віку, вона відчуває себе здатною отримати освіту і повною можливостей, вона усвідомлює, що те, що з неї вийде, значною мірою залежить від неї самої. <...> Молода людина хоче бути вихованою, чи то за рахунок підпорядкування майстру, шляхом самовиховання, чи за рахунок боротьби і живої комунікації з рівними.

Ці очікування в університеті реалізуються рідко. Початковий ентузіазм швидко зникає. Можливо, студент так ніколи і не зрозуміє для себе повною мірою, що він хотів би і що йому робити. У будь-якому випадку він виявляється розчарованим, а пізніше – розгубленим. Він відмовляється від власних прагнень і опиняється в глухому куті: він готується до екзаменів і робить висновки про все тільки з точки зору того, що має значення для екзаменів; час навчання сприймається ним як тяжкий час переходу до практики, від якої він віднині чекає порятунку; він починає думати, що, мабуть, надто дурний, мабуть, не розуміє суттєвого і не в змоззі оволодіти професією; або ж студент заміщує свій минулий ентузіазм простою мрійливістю, стає лінивим у роботі, прагне досягнути ідею, ціле, глибинне прямим шляхом без неприємних для нього зусиль. <...>

Деяких у щасливих випадках правильним шляхом веде їх особистий геній, тобто шляхом, який містить у собі розвиток і цілі. Врешті-решт і тут діє наступне: далі всіх іде той, хто не знає, куди він іде. Розгляд свого шляху в межах ідеї цілого нікому не може прямо вказати його шлях. Але цей розгляд може допомогти відчути можливість, як зробити межі чіткими, уникнути плутанини. Хто

прагне до науки, той і тут також буде роздумувати над питанням про керівництво, організацію та цільову установку його духовної роботи, оскільки воля до знань одночасно є прагненням до ясності у власних діях. <...>

Університет потребує три речі: навчання спеціальним професіям, освіти (виховання), дослідження. <...> В ідеї університету ці цілі утворюють нерозривну єдність. Одна ціль не може бути відокремленою від інших без того, щоб не ліквідувати духовну сутність університету та одночасно не загинути самій. Всі три цілі є моментами одного живого цілого. В ізолюванні цих цілей проявляється відсутність прагнення до духовності.

1. Дослідження

Первинне прагнення викладачів та студентів до знань є основним мотивом у житті університету. Проте передумовою будь-якого розвитку у пізнанні є завзята, невтомна праця. Ця праця передбачає три моменти.

а) Праця у вузькому сенсі полягає у навчанні та вправлянні, у розширенні наявних знань та оволодінні методами. Вона є основою для всього іншого, потребує у більшості випадків дисципліни та порядку. <...> Ніхто не може гордувати цією старанною працею як незначною. Тут необхідна величезна воля. <...> Певна річ, той, хто має намір оволодіти цим ремеслом і хотів би завдяки йому одному сформувати свою духовну цінність, загубився б у безкінечності матеріального. <...>

б) Для того, щоб праця не стала порожньою безкінечністю, щоб в ній були смисл та ідея, потрібно те, що не набувається завдяки одній лише добрій волі. Ідеї, які самі по собі не є раціональними у сенсі правильно-розсудливих, спочатку дають пізнанню лише його значення, а досліднику – спонукальну силу. <...> Те єдине, завдяки чому розвивається пізнання, це незрозуміле, таке, що не піддається управлінню та раціональному осмисленню, потребує турботи. Духовний дослідник відноситься до тих, хто «завжди думає про це», хто повністю захоплений своїми дослідженнями. Бездуховним є розподіл життя на роботу та розваги. Спосіб життя є умовою виникнення ідей і, особливо, – їх серйозного сприйняття. <...>

в) Основою старанної праці та життя ідей для людини науки є інтелектуальна совість. Вона скрізь виявляє, що змушена довірятися щасливому випадку, нечіткому інстинкту, але скрізь вона також прагне, наскільки вистачає чесної свідомості, до контролю і панування над своєю роботою. Протилежністю совісті є тупа старанність,

голе відчуття і віра, проста згода і мисленнєва побудова, які не перетворюються у неї в діяльність і не отримують розвиток. <...>

Духовна праця, що виникає з цих трьох моментів, і повинна розвиватися в університеті.

Пізнання потребує змісту. Всеохопне пізнання не хоче нічого пропустити. Все, що б не існувало в світі, повинно бути витягненим на світло в простір університету, щоб стати предметом дослідження. Пізнане не може бути витвором лише однієї голови. Це вдається лише в окремих випадках математики та логіки. <...> Те, що пізнається, потребує матеріалу, який можна емпірично споглядати. Університет надає його, пропонує дослідникам і тим, хто навчається: інститути, зібрання [колекції], бібліотеки, клініки, самі об'єкти або їх зображення, апарати та препарати, засоби для експериментів.

Мертвих об'єктів недосить для пізнання всього світу. Духовність присутня тільки у живому вигляді. Самоусвідомлення часу та культури виражається в поняттях, коли мисляча людина знаходиться у взаємодії з часом, з продуктивними у духовному плані людьми, знайомиться у безпосередньому досвіді із теперішнім. Тому в університеті існує флюїд духовного життя як фон мислення, ніколи не вловима, як і не підвладна волі, і ніколи не досяжна за допомогою інтуїції, людська активність, особистісна, прихована фатальність. Утворюються групи і людські відносини непередбачуваного типу, які виникають та розпадаються, і університет збіднюється, якщо більше не пульсує ця людсько-духовна підоснова, а лише педанти та філістери займаються чужим їм матеріалом, і тоді більше немає ніякої філософії, а є лише одна філологія, ніякої теорії, а тільки технічна практика, ніяких ідей, а лише безкінечні факти. <...>

Перш за все, навчання потребує досліджень, що відносяться до його сутності. Тому вищим і невід'ємним принципом університету є зв'язок дослідження з навчанням; не тільки тому, що з економічних міркувань хочуть зекономити за рахунок поєднання робіт; не тільки тому, що тільки так можливе матеріальне існування дослідників; але і тому, що відповідно ідеї найкращий дослідник одночасно є і єдино хорошим викладачем. Хоча дослідник може бути і дидактично незграбним, <...> проте він один може познайомити із власними процесами пізнання і завдяки цьому – з духом науки, а не з мертвими результатами знання. Він один, власне, і є живою наукою, і у спілкуванні з ним стає видимою наука, як вона існує з самого початку. Він пробуджує аналогічні імпульси у тих, хто навчається. Він веде до витоку науки. <...>

Університет здійснює професійне навчання, ідея якого реалізується завдяки людині і основою якої є науковість. <...>

Університет занепадає, якщо стає агрегатом професійних шкіл, поряд із якими допускаються любительство, так звана загальна освіта і безпідставна балаканина на загальні теми. <...> Наукова життєвість полягає у відношенні до цілого. <...>

Орієнтація на ціле має «філософський характер», тому будь-яка наука філософічна тою мірою, якою вона за засобами не забуває про ціль, не переходить у словниковість, у механізми, колекції, в технічність та голі одиничні випадки і не втрачає ідею. <...>

2. Виховання (освіта)

<...> Виховання – це спосіб, за допомогою якого, передаючись через покоління, зберігають себе певні суспільні форми. <...>

Якщо ми абстрагуємося від соціальної та історичної зумовленості і пошукаємо реальні основні форми виховання, то виявимо наступні три можливості.

а) Схоластичне виховання. <...> Учитель лише відтворює, сам же справжнім дослідником не є. Навчальний матеріал – це система.

Є авторитетні письменники та книги. Учитель діє безособово, лише як представник, який може бути замінений кимось іншим. <...> Знання остаточно фіксується у якості упорядкованого образу світу. Загальне переконання при цьому таке: прагнути вчити тому, що є стійким, а також засвоєння результатів, написаних «чорним по білому». Схоластичне виховання є необхідною основою раціональної традиції.

б) Виховання майстра: тут визначаючою є не безособова традиція, а особистість, яка сприймається як єдина у своєму роді. Проявлені до неї повага та любов тяжіють до поклоніння. Дистанція, що виникає в результаті підпорядкування, є тією умовою, яка встановлює не тільки відмінності в ступені, не тільки різницю поколінь, але і якісну відмінність. Авторитет особистості володіє дивовижною силою. Потреба у підпорядкуванні, потреба в тому, щоб уникати відповідальності, полегшення внаслідок відданості, підвищення поки що незначного самоусвідомлення через приналежність до такого союзу, вимога суворого виховання, яке не досягається власними зусиллями, – такі мотиви сходяться разом.

в) Сократичне виховання: учитель та учень знаходяться відповідно смислу ідеї цього виховання на одному рівні. Обидва відповідно ідеї вільні. Немає ніякої жорсткої доктрини, а переважає безкінечне запитування і незнання у сфері абсолютного. Особиста

відповідальність досягає тим самим своєї межі, нічим не применшена. Виховання є «маєвтичним», тобто воно сприяє народженню в учня сил, пробудження в ньому закладених можливостей, але без зайвого нав'язування. <...> Прагненню учня зробити вчителя авторитетом та майстром протистойть сократичний вчитель як величний спокусник учнів: він відвертає їх від самих себе і повертає їх до самих себе; він ховається за парадоксами, робить себе недоступним. Між ними існує тільки любов, пов'язана із внутрішньою боротьбою, – як процес, що не передбачає підпорядкування себе вчителю. <...>

У всіх трьох типах виховання панує глибока повага. <...>

Без глибокої поваги неможливе ніяке виховання. У кращому випадку може залишитися старанне учіння. Глибока повага – це сутність всякого виховання. Без пафосу абсолютної людини не може існувати, без цього її існування було б безглуздом. <...>

Виховання в університеті є за своєю суттю сократичним. Це не виховання у власному сенсі слова і не шкільне виховання. Студенти – це дорослі люди, а не діти. Вони володіють зрілістю повної відповідальності. Тут викладачі не дають ніяких вказівок і не здійснюють ніякого особистого керівництва. Вище благо, яке разом із самовихованням може набуватися в атмосфері університету – свобода – виявляються втраченими, якщо має місце виховання, як воно, наприклад, грандіозно розгортається в духовних орденах, у дисципліні яничар, а в подальшому – у кадетських закладах. <...>

Виховання в університеті є процесом освіти у напрямку повної свободи, саме процесом, що здійснюється через участь у духовному житті, яке тут відбувається.

Невід'ємною задачею університету є освіта. Тому поряд із принципом єдності дослідження та навчання, другий принцип університету – зв'язок дослідження та навчання з процесом освіти. Дослідження та професійне навчання мають освітню дію, так як вони передають не тільки знання та вміння, але і пробуджують ідею цілого та розвивають наукову позицію. <...>

Не будь-яка і не остаточна освіта витікає з ідеї університету. Проте всередині загальної картини людини раціональне та філософське карбування відіграють вирішальну роль, оскільки захоплення безмежним прагненням до дослідження та прояснення зумовлюють особливу освіту: вона сприяє гуманному, тобто дослухання до основ, розумінню, спільного роздумування з урахуванням позиції іншого, чесності, дисциплінованості та безперервності життя.

Але така освіта – природний результат, а не свідомо ціль, і в результаті побудови освіти як особливої, у відриві від наук досяжної цілі, саме таке виховання і втрачається. <...> Університет – не церква, не орден, не містерія, не місце для діяльності пророків та апостолів. Його основна теза наступна: надавати всі знаряддя і можливості в інтелектуальній сфері, вести до меж, але відсилати тих, хто навчається, у всіх вирішальних діях до самих себе, до своєї власної відповідальності, яка саме завдяки пізнанню і пробуджується і набуває значення при найчіткішій свідомості і на найвищому рівні, який тільки можливий. Університет висуває вимогу беззастережно прагнути до пізнання. Так як пізнання можливе тільки внаслідок самостійної ініціативи, цілком університету є самостійність, необхідна також для життя в цілому: власна відповідальність окремої людини. Всередині цієї сфери вона не знає ніяких авторитетів, вона відчуває повагу лише до істини в її безкінечних образах – це істина, яку всі шукають, але якою ніхто остаточно і в готовому вигляді не володіє.

Ця освіта, орієнтована на університетську освіту, базується за своєю суттю на первинному прагненні до знань. Для нього пізнання є самоціллю. <...> Студент – майбутній учений та дослідник, якщо він включається у цей рух безперервного росту ідей, то впродовж свого життя залишається людиною науки у філософському сенсі, навіть якщо він проявляє себе у практичній професії, пов'язаній із конструюванням реальності, яке не менш продуктивне, ніж наукове виробництво. <...>

Студент має свободу вибору тою мірою, якою він хоче реалізувати її, і там, де він іде далі без вчителя з книгами. Сократичне виховання без авторитету, на рівних, є виховання, що відповідає ідеї стосунків між професором та студентом. Але це виховання пов'язане суворюю, обопільною вимогою. <...>

3. Навчання

<...> Навчання в університеті не повинне зводитися до схеми. Так як воно завжди, тою мірою, якою воно духовне, має й особистісну форму. <...>

Викладання виглядає інакше, якщо воно орієнтується на середню більшість, ніж коли звертається до обраної кількості обдарованих. Важливою відмінністю школи від університету є те, що школи повинні навчати та виховувати всіх довірених їм вихованців, університети ж у жодному випадку не зобов'язані цього робити. Смысл університетської освіти полягає в тому, що вона направлена на відбір людей, що володіють незвичайними

духовними здібностями та достатнім інструментарієм. Насправді в університет приходять середня маса, люди, які могли б набути потрібні знання в результаті відвідування вищої школи. Тому університет бере на себе задачу духовного відбору. Найважливіше те, що воля до об'єктивності і невтомне, готове на жертви прагнення до духу не можна розпізнати заздалегідь, об'єктивно та безпосередньо. Ця еліта, яка складається із меншості людей у несприятливому обліку розподілі, лише частково може отримати перевагу і можливість реалізації. Викладання у вищому навчальному закладі, організоване відповідно ідеї університету, повинне орієнтуватися на цю меншість. Істинний студент у змозі знайти серед труднощів та помилок, які необхідні та неминучі для духовного розвитку, у великому асортименті занять та можливостей, пропозицій в університеті, свій шлях за допомогою вибору та суворого навчання. Варто врахувати, що деякі студенти знаходяться у розгубленості щодо того, з чого їм потрібно починати – за відсутністю керівництва та приписів – а можливо, і взагалі нічому не навчаються. Штучні опікуни, навчальний план і всі інші шляхи навчання суперечать університетській ідеї і виникають із пристосування до середньої маси студентів. Можна сказати собі: більшість студентів, які приходять до нас, повинні чомусь навчитися, у будь-якому випадку настільки, щоб вони змогли витримати іспит. Ця основна теза прекрасна для школи так само, як вона є згубною для університету, студенти якого вже дорослі люди.

Проте у викладанні у вищому навчальному закладі не може, не дивлячись ні на що, іти мова про зовсім небагатьох найкращих. Як вважає Роде, із 100 слухачів 99 не розуміють викладача, а отому він взагалі не потрібен. У такому випадку викладання було б безнадійним. Мова іде про меншість, яка потребує навчання, а не про середню масу. Викладання не звертається ні до найвидатніших, ні до посередніх, а до тих, хто здатен на натхнення та ініціативу, але потребує виховання.

Проте викладання, яке формує навчальний матеріал у відповідності із здібностями малообдарованих, дармоїдів та середнячків, також завжди є неминучим. Але головне університетське викладання інше. Та обставина, що читання лекцій і проведення практичних занять такі, що студент не повністю встигає, але в ньому виникає спонукання до посиленої праці, краще, ніж дидактичне спрощення, абсолютна ясність. Із самого початку самостійне спілкування з книгами та самостійне набуття уявлень в лабораторіях, зібраннях

експонатів, поїздках повинне бути для окремих індивідів джерелом навчання поряд із участю в заняттях. Якщо критерій кращих має вирішальне значення для процесу викладання, середня маса піде слідом за сильними. Всі працюють при наявності вимоги, якій ніхто повністю не відповідає. Повага до духовного рангу повинна всіх спонукати до досягнень.

Наявність в лекціях плану і порядку є неминучістю. Послідовність, у якій новачок їх слухає, не байдужа. Тому і проектують навчальні плани, роблять обов'язковими відвідування певних лекцій та семінарів, приходячи, врешті-решт, до регламентованого навчання. Ціллю навчання є прагнення досягнути хороших середніх успіхів з повною гарантією. Це згубний для університету шлях. Зі свободою навчання в той же час придушується і життя духу. Оскільки ціллю такого життя завжди повинен бути щасливий, непередбачуваний успіх, що досягається не в якості посередності, а в ході незгоди. Безрадісність викладачів та студентів – у кайданах навчальних планів та упорядкованості занять, контролю та масовості результатів, – відсутність стимулу до розуміння реального становища справ є виразом атмосфери, у якій, мабуть, досягаються хороші результати технічних умінь і знань, що базуються на опитуванні, але власне пізнання, що здатне до ризику в дослідженнях і поглядах, стає неможливим. <...>

Бім Рідінгс

ПОСТІСТОРИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ¹⁰⁹

Як нам знову уявити собі Університет, якщо ідея культури, що спрямовувала його, перестала відігравати визначальну роль? <...> Оскільки транснаціональний капіталізм позбавив культуру сенсу, і оскільки інституціональна система тепер демонструє здатність функціонувати без посилання до даного терміна, роль освіти неможливо осмислювати переважно в категоріях оволодіння культурою або опору їй. Це не означає, що в Університеті потрібно уникати критичного судження, перетворюючись в пасивних спостерігачів чи навіть вірних слуг капіталу. Як я покажу, сьогодні питання цінності стає більш значущим, ніж будь-коли раніше, і чинити опір

¹⁰⁹ Ридингс Б. Університет в руїнах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А.М. Корбути ; под. общ. ред. М.А. Гусуковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.

дискурсу досконалості можна, саме обговорюючи цінність як проблему *судження*. <...>

Досконалість виносить питання цінності за дужки. <...> Університет не стає центральним місцем дослідження культурних цінностей, а перетворюється в одне із безлічі місць, де здійснюються спроби сформулювати судження, які залишаються запитально відкритими. <...>

Я стверджую – і це твердження, на мій погляд, повинно слугувати лише відправною точкою тривалого процесу роздумів, – що нам слід намагатися отримати користь з дереференціалізації, характерної для постісторичного Університету. Іншими словами, ми повинні спробувати осмислити, що означає мати Університет, який позбавлений ідеї, Університет, ім'я якого не успадковує етимологічну плутанину між унітарністю та універсальністю. У Гумбольдта Університет відсилає до ідеї тотальності, що сполучає в собі вихідну єдність науки в якості принципу і її кінцеву універсальність як ідеал, її поширення за допомогою *Bildung'a*. І мені здається, що першим кроком на шляху до відмови від такого погляду повинна стати рефлексія взаємозв'язку між співтовариством і комунікацією, взаємозв'язку, який називається культурою. <...>

У чому <...> проблема Університету, якщо ми усвідомлюємо, що нам більше не потрібно боротися за реалізацію національної ідентичності, якою б вона не була: етнічною чи республіканською? <...> Тут я повністю згоден з твердженням, висловленим Лео Берсані в «Культурі спокути»: ідея культури не здатна спокутувати життя. <...> Звинувачення, висунуте Берсані проти претензій літературного модернізму, ставить під сумнів ідею культури, яка забезпечувала ідентичність модерного Університету. Нам не потрібна нова ідентичність для Університету, і навіть придаток нас не врятує. Нам швидше потрібно усвідомити, що дереференціалізація функції Університету відкриває перед нами можливість по-іншому поглянути на поняття спільноти і комунікації.

Опір технократичному Університету, який не проникнутий благочестивою претензією на знання справжнього референта Університету, здатного врятувати його, не так вже й легко уявити. Безліч людей, що думають про Університет, дотримуються однієї з двох позицій: або звучать ностальгічні заклики повернутися до Гумбольдтовських ідеалів зразкової спільноти та соціального функціонування, або до Університету предвисується технократична вимога відмовитися від своєї корпоративної ідентичності

та стати більш продуктивним, більш ефективним. Просте зневаження апеляцій «до досконалості» тут не допоможе. Сучасна геополітична ситуація, на мій погляд, перешкоджає поверненню до рівня державного фінансування, характерного для західного Університету в період холодної війни, коли культура (як у гуманітарних, так і в природничих науках) була полем суперництва наддержав. Сьогоднішній економічний пресинг означає, що у нас немає ніяких шансів втілити Гумбольдівський ідеал, навіть якщо у наративі національної культури все ще є суб'єкт, здатний виступити його референтом.

Сучасна кон'юнктура кидає непростий виклик, але я не думаю, що перед нами стоїть завдання побудувати більш успішний інститут, створити ще одну модель ефективності, ще один уніфікований та уніфікуючий проект. Вихід із ситуації, що склалася, вимагає іншого мислення, яке не прагне приписати до діяльності Університету єдину ідеологічну функцію. <...>

У сучасному Університеті, як і раніше, виконуються три функції: *дослідження, викладання та адміністрування*. Остання з них, безумовно, являє собою найбільш швидко розширюване поле в сенсі залучення ресурсів, і ця експансія, як я продемонстрував, є симптомом розриву договору між дослідженням і викладанням, підписаного німецькими ідеалістами. Я б навіть сказав, що в Університеті Досконалості загальний принцип адміністрування заміщує діалектику викладання і дослідження, в силу чого викладання та дослідження як аспекти професійного життя потрапляють у підпорядкування адміністрування.

Значна частина сучасної критики на адресу Університету апелює до того, що зайвий акцент на дослідженні шкодить викладанню. У гуманітарних науках ця скарга настільки ж стара, як модерний Університет. Однак <...> ця скарга є симптомом більш фундаментальної катастрофи: аварії метанаративу, що центрує Університет навколо виробництва національного суб'єкта. Університет більше не є героєм цього великого наративу, наслідком чого і став відхід в «професіоналізацію». Професіоналізація зумовлена втраченою суб'єкта-референта освітнього досвіду в результаті інтеграції викладання і дослідження як аспектів загального адміністрування закритої системи: викладання – це адміністрування студентів професорами, дослідження – це адміністрування професорів колегами, а адміністрація – це страта бюрократів, що адмініструють всіх відразу. У кожному випадку адміністрування передбачає переробку

та оцінку інформації відповідно до критеріїв досконалості, що є внутрішніми для даної системи: цінність дослідження залежить від того, що про нього думають колеги; цінність викладання залежить від балів, що виставляються професорами, та відгуків студентів; цінність адміністрування залежить від рейтингу даного Університету в порівнянні з іншими. Але що особливо важливо – синтезоване оцінювання здійснюється на рівні адміністрації. У цьому контексті часто повторюються слова про те, що Університет занадто орієнтований на дослідження, що шкодить викладанню. <...>

Розпад старої дисциплінарної структури видається мені не такою вже значною втратою. Питання в тому, у чиїх інтересах відбуваються зміни. Як університетський викладач я закликаю уважно стежити за тим, щоб додаткова вартість, одержувана за рахунок стирання старих кордонів між формами праці, розподілялася між членами факультету та студентами, а не просто привласнювалася адміністрацією. Наприклад, можна заощадити багато грошей, розмістивши гуманітарні дисципліни в рубриці «культурні дослідження» <...>, і ми повинні вимагати, щоб університетські чиновники реінвестували ці заощадження у фінансування педагогічних ініціатив (таких як короткострокові інтенсивні форми викладання і дослідження, міні-центри гуманітарних наук тощо), що дозволяють робити щось цікаве.

Сьогодні ми вже не можемо сподіватися на спокутну силу дослідження, не можемо вірити в те, що уявна спільнота вчених відображає в мікрокосмі потенційне співтовариство національної держави; ми повинні подумати про те, як по-новому уявити собі саму ідею співтовариства. <...> Питання сусідства мислителів всередині Університету повинне розглядатися в термінах *дисенсусного співтовариства*, яке позбулося регулятивного ідеалу комунікаційної прозорості і відмовилося від ідеї ідентичності або єдності. Я спробую намітити спосіб опису виробництва і циркуляції знань, що дозволяє представити *мислення без ідентичності* і визначити Університет як місце диссенсуса. Згідно з цим описом, Університет – не ідеальне співтовариство, а одне з безлічі місць, де ставиться питання буття-разом. <...>

Я буду говорити про необхідність переоцінки викладання та перегляду питання цінностей у зв'язку з викладанням, особливо у зв'язку з питанням часу. Час освіти і раніше осмислювався переважно в категоріях, що втратили свою вагу модерністського метанаративу: як перехід від нецтва до освіченості за певний термін.

<...> Розгляд педагогічного часу як повністю облікової величини є головною особливістю прагнення до досконалості. «Термін навчання» тепер підноситься як універсальний критерій якості та ефективності освіти. <...>

Як довго триває освіта? Це питання стає все більш суттєвим в міру зменшення вікової гомогенності студентства, так як студенти, що повертаються, стають для Університету важливим ресурсом, визнання якого вимагає від нас переосмислення темпоральної структури, з якою ми співвідносимо процес викладання. Нам варто було б поміркувати над тим, що припис чітко дотримуватися термінів навчання в аспірантурі супроводжується інструкціями, що зобов'язують факультети <...> не ставити аспірантам відмітки про «незавершений курс», <...> поспішати і говорити аспірантам, що їх підготовка завершена, тобто примушувати припиняти мислення. Критикуючи цю пристрасть до швидкості та ефективності, я не виступаю на захист якогось романтичного ідеалу безкінечного навчання (так як це означало б ігнорування інституційних факторів). Я лише стверджую, що складний час мислення не є цілком обліковим, він структурно «незавершений». <...>

Мені здається, що переосмислення мови, за допомогою якої ми описуємо функцію Університету, найбільш гостро знаходиться у зв'язку з проблемою *інституту*. Зокрема, вченим мужам насилу дається усвідомлення того, що відомий нам Університет є історично специфічним інститутом. Історія не наділяє дослідний Університет модерну якою-небудь споконвічною або одвічною роллю, тому необхідно розглянути горизонт зникнення такого Університету. Потрібно не усвідомити перспективу його розпаду, а серйозно поставитися до можливості того, що Університет в його нинішньому вигляді втратив право на майбутнє. <...> Ми можемо, як і раніше, сподіватися на Університет Культури, будь це культура гуманістична, наукова або соціологічна. Але замість того, щоб плекати нові благочестиві мрії про спасіння, пропонувати нову уніфіковану ідею або нове розуміння Університету, я виступаю за інституційний прагматизм. Такий прагматизм дотримується думки, що мислення починається там, де ми позбавляємося алібі. Говорячи про мислення без алібі, я маю на увазі відмову від обґрунтування наших практик якоюсь «зовнішньою» ідеєю, яка позбавить нас від відповідальності за конкретні дії. Тут не допоможуть ні розум, ні культура, ні досконалість, ні апеляція до трансцендентності, яку ми повинні втілити в дії, щоб виправдати свої вчинки і відпустити

собі гріхи. Подібний прагматизм, як я покажу, змушує нас визнати, що Університет модерну – це інститут, що знаходиться в *руїнах*. Ці руїни повинні бути не об'єктом романтичної ностальгії за втраченою цілісністю, а місцем переоцінки того факту, що Університет більше не бере участь у безперервній історії прогресу, поступального відкриття об'єднуючої ідеї. Мешкати на руїнах Університету – означає приділяти серйозну увагу актуальній складності його простору, здійснюючи безперервну роботу по *détournement* просторів, успадкованих від історії, в темпоральності якої ми більше не перебуваємо. Подібно жителям будь-якого італійського міста ми можемо прагнути не до перебудови ренесансного міста-держави і не до знищення його залишків та зведення раціонально спланованих блокових багатоповерхівок, а лише до виявлення нових способів використання його кривих вуличок і звивистих проїздів, витягуючи знання і задоволення з когнітивних дисонансів. <...>

Так, подібний прагматизм передбачає дві речі. По-перше, розуміння складності та історичності просторів, в яких ми знаходимося, з одночасним усвідомленням того, що ми більше не можемо жити в цих просторах, що вони чужі нам, і тому ні ностальгія, ні відроджений органіцизм нам не допоможуть. По-друге, відмова від віри в те, що який-небудь новий базовий принцип дозволить редукувати цю складність, забути про сьогоднішню складність заради завтрашньої простоти. <...>

Критерій досконалості був предметом моїх уїдливих зауважень, але це не означає, що представники Університету не повинні обтяжувати себе такого роду питаннями, що аналізувати оцінювання – нижче нашої гідності. Рейтинги в дусі «Маклін» будуть публікуватися і далі, тому питання про те, як відповідати на заклики до інтеграції та продуктивності, залишається відкритим. Це також питання про те, як знаходити гроші під загрозою двох малопримемних перспектив: скорочення державного фінансування та посилення інтересу транснаціональних корпорацій до інвестицій в університети. <...>

Перед представниками Університету стоїть завдання формулювати судження, оскільки в іншому випадку, якщо вони відмовляться прийняти виклик, адміністрація зробить це за них. Реагування, однак, означає не пропозицію нових критеріїв, а пошук шляхів *підтримки питання оцінювання відкритим*, збереження його як предмет обговорення. <...> Ілюстрацією тут може слугувати практика оцінювання студентами тих чи інших курсів, яка набуває все більшого поширення в університетах Північної Америки та очевидно

пов'язана з перевизначенням студента як споживача послуг. Щоб домогтися стандартизації та інтеграції під загальним індексом цінності, адміністрація прагне до повсюдного впровадження стандартизованих опитувальників з декількома відповідями, які дозволяють вирахувати коефіцієнт споживчої задоволеності. <...> Виступати проти використання таких стандартизованих форм – не означає чинити опір питанню оцінювання, це означає лише відмовлятися вірити в те, що питання якості освіти піддається вирішенню за допомогою статистичних викладок. Мова йде про відмову порівнювати звітність до обліку. <...>

Мені здається, що можна говорити про нелегітимність таких способів оцінювання з двох причин. По-перше, у зв'язку з характером питань, що демонструють логічну помилку, оскільки в їхній основі лежить припущення, що оцінки можна напряму вивести з дескриптивних тверджень. З точки зору логіки, це змішання фактологічних та ціннісних висловлювань. <...> Проблеми іншого характеру пов'язані як з позиціонуванням студента в якості єдиного судді щодо якості освіти, так і з припущенням, що подібне судження може бути квантифікованим. Саме такою є логіка споживацтва. <...>

Перш за все представники Університету повинні говорити між собою і з іншими на мові, що враховує складність проблеми якості. Прикладом згубності зайвого спрощення є той визначальний факт, що багато професорів працюють лише шість годин на тиждень. Люди легко погоджуються з тим, що бейсбольному гравцю платять не за те, скільки хвилин він проводить з биткою в руках, і що у ціннісного висловлювання багато складних змінних. <...>

Отже, необхідно визнати, що у кінцевому рахунку питання оцінювання одночасно і не має відповіді, і суттєво важливе. Це означає, що неможливість відповіді не виправдовує ігнорування питання. <...> Подальша інтерпретація і винесення суджень щодо таких оцінок будуть займати час, але цей час не буде відніматися у «реальної справи Університету» (передачі та виробництва знання). Відповідно пропонованого підходу до оцінювання, судження і самозапитування і є реальною справою Університету. Тому Університети потрібно змушувати, так би мовити, писати оцінювальні есе, а не вимовляти банальні і шаблонні фрази про місію (одні і ті ж у всіх університетах) і потім квантифікувати свій ступінь відповідності їм. Це вимагатиме величезної роботи з боку університетських ректорів, але, як на мене, вже краще хай вони розмірковують про питання цінності, ніж жонглюють показниками досконалості і малюють

діаграми «досягнення поставлених цілей». Я не вважаю надмірними очікування від тих, кого хвилює оцінювання, що на кожній стадії процесу всі вони – від студента до ректора – будуть здатні обговорювати фундаментальні питання, що стосуються суті цінності та якості, і не думаю, що час, витрачений на такі роздуми, буде втрачено даремно.

«Написання есе» – це, зрозуміло, лише метафора виробництва ціннісних суджень, які ставляться до себе як до дискурсивних актів і беруть на себе відповідальність у такій якості. Подібне прийняття відповідальності передбачає звітність, яка радикально відрізняється від жорсткої логіки обліку, оскільки говорить про те, що взяття відповідальності за свої дії передбачає зобов'язання, що виходять за межі обчислювальної здібності суб'єкта. <...> Такого роду лист означає роботу зі змінними, оточуючими судженнями. <...> Подібний інтерес веде до ряду важливих питань: Хто я такий, щоб судити? До кого звернено судження? Що нового несе це судження? Хто той суддя, який претендує на право судити? Чим важливі критерії, які передбачені цими судженнями?

Характер цих питань показує, на мій погляд, що судження виноситься не в формі фактологічного твердження, а саме як *судження*, яке, в свою чергу, підлягає оцінюванню іншими. Це не знижує ефективність суджень. Швидше, це означає, що ефекти суджень підлягають обговоренню. Судження потрібно розглядати в сенсі безперервної *дискусії*, а не остаточності. Кому і чому залишається підзвітним Університет – ось питання, яке треба постійно задавати і мати на увазі. Апеляція до обліку – чи то у формі чисельних показників якості викладання, рейтингів ефективності чи іншої бюрократичної статистики – буде лише підтримувати споживчу логіку, діючу в Університеті Досконалості. Цінність – це питання судження, питання, відповіді на які повинні постійно дискутуватися. <...>

Віктор Андрущенко, Володимир Савельєв

УНІВЕРСИТЕТСКА АВТОНОМІЯ: НОВІ ВИКЛИКИ ¹¹⁰

Зглобалізований, скомерціалізований EGM-університет потребує якнайширшої власної автономії зі своїм статусом активного гравця на міжнародному ринку освітніх послуг. Вона була і залишається «ключовою цінністю» для нього, без неї неможлива результативна наукова та навчальна робота. Однак при цьому, як зазначають експерти Європейської комісії, в організації структури внутрішнього врядування закладів вищої освіти, дослідницьких університетів, насамперед, «відбувся перехід від традиційної» моделі самоврядування (self-government) до моделі менеджментного самоврядування (managerial self-governance). На нашу думку, це дуже важливий висновок, що свідчить про суттєві зрушення у теорії і практиці університетського врядування.

Зазначений стан речей став результатом дії цілого ряду факторів як зовнішніх по відношенню до університету, так і внутрішніх. Зокрема, що стосується останніх, то, як зазначають західні фахівці, в університеті поступово визрівала загальна невдоволеність традиційною системою врядування, що складалася згідно з принципом поділу влади, — із самоврядних та виконавчих органів. Виявилось, що претензії висловлювались, головним чином, до самоврядних структур, ефективністю діяльності яких були незадоволені практично усі — як адміністрація, так і викладачі. <...>

Перед університетами з усією гостротою постали наступні питання, на які необхідно було знайти адекватні відповіді. По-перше, чи «досягнення консенсусу все ще залишається більш важливою справою, ніж прийняття ефективних рішень? І по-друге, чи існує реальна загроза академічним свободам з боку більш раціональних механізмів прийняття рішень? По-третє, чи можна досягнути більш урівноваженого балансу між ними?» <...>

Вибір було зроблено на користь моделі «менеджментного врядування» з її орієнтацією на «ефективність і результат». Динамічне середовище вимагало динамічних та раціональних рішень. Раціоналізуючи свою діяльність, університети, перш за все

¹¹⁰ Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с. – С. 231–242.

дослідницькі, при цьому намагаються, наскільки це можливо і відповідає вимогам часу, мінімізувати ризики та загрози для університетської автономії, яка, на чому наголошуємо ще раз, зазнала серйозних трансформацій і мало в чому нагадує традиційну, виплекану протягом століть «учасницьку» модель, побудовану на принципах колегіальності та «класичного» поділу владних повноважень в структурі університетського врядування.

Однак, що цікаво, саме ця модель найчастіше фігурує у вітчизняних публікаціях, автори яких, пропонуючи «скористатися досвідом європейських університетів», Кембриджського зокрема, вважають, що «тільки за умови» впровадження моделі управління, побудованої на «реальному поділі влади» та її «децентралізації», на принципах «прозорості», українські університети «зможуть таки вийти з кризового стану і запрацювати з максимальною ефективністю».

В загальному, теоретичному плані подібні пропозиції виглядають досить привабливо і ніяких заперечень, зрозуміло, не викликають. А от стосовно їх практичного втілення в життя в умовах України виникають деякі запитання. Виходячи із наявного як позитивного, так і негативного досвіду можна зараз дійти висновку, що реалізація «класичної» «учасницької» моделі університетського врядування в нашій країні є досить проблематичним проектом.

По-перше, як нам здається, досить часто недостатньо враховується той факт, що... ідея університетської автономії не є іманентною характеристикою української політичної свідомості, не укорінена в глибинні пласти національної культури і не є підтриманою попереднім реальним досвідом... Можливо, саме цим пояснюються факти викривленого перенесення в Україну принципу «самоорганізації та самоуправління в наукових організаціях і вищій школі», які, зазнавши відповідних мутацій на вітчизняному правовому та політико-економічному ґрунті, досить часто набувають вельми непривабливих, а то і потворних форм.

По-друге, хоча Східна Європа, в тому числі і Україна, <...> поки ще не зазнала повною мірою впливів глобалізації в сфері освіти, ці часи, і, можливо, досить швидко, все ж таки настануть, і нашими університетами, як і західним, вже зараз доведеться, якщо вони захочуть вижити, рахуватись із цим феноменом. Тому з огляду на перспективу перед нами стоїть досить складне завдання, навіть складніше, ніж перед західними університетами. Вони ведуть пошук

адекватних форм врядування, спираючись на вже існуючі демократичні традиції університетської автономії, модернізуючи їх. Нам доводиться вирішувати це завдання за відсутності подібних традицій в контексті спроб реформування надцентралізованої, забюрократизованої системи управління. В цих умовах важливо зважено розставити акценти у справі впровадження університетської автономії в Україні. Зокрема, орієнтуватись не тільки на минулий, а й, насамперед, на сучасний досвід західних університетів, їх адаптацію до складних умов глобалізації. За цих та багатьох інших умов тема університетської автономії «має стати темою напруженого громадського дискурсу, довготривалого і серйозного обговорення проблеми, що поєднувало б дискусії у спеціалізованих галузях знання зі щоденним досвідом і відповідними думками. В такому дискурсі мають бути враховані вітчизняні реалії, глобальні виклики, інтелектуальний та практичний досвід, наявні політичні, культурні й моральні ресурси тощо» (В. Бакіров).

Зрозуміло, що звертаючись до західного досвіду, потрібно зважено оцінювати не тільки його «класичні», виплекані протягом тривалого часу форми, але й сучасну практику, адаптовану до умов глобалізації. Вона теж неоднозначна. Навряд чи слід, наприклад, сприймати як рекомендацію до негайного виконання досить поширені в дискурсі погляди найбільш радикально налаштованих прибічників «академічного капіталізму», зокрема у «голландській школі», які вважають, що університетами мають керувати виключно «професійні лідери та менеджери». При цьому вони посилаються на досить поширену практику, коли наглядова рада, в якій значний вплив мають представники «зовнішніх стейкхолдерів» (external stakeholders), наймає за контрактом на керівні посади менеджерів, які не є членами університетської спільноти. Така практика є підставою для висновків, що університети перетворюються із автономних в гетерономні (heteronomous) університети.

Зазначені погляди в дискурсі репрезентують, як правило, ті представники академічних та інтелектуальних кіл, які є принциповими противниками неоліберальних трансформацій в освітній політиці. Вони є в усіх регіонах, в усіх країнах, однак сила їх впливу на офіційну політику в розвинутих країнах практично не відчувається і обмежується полем інтелектуальних дискусій, зокрема в сфері філософії освіти і педагогіки. Інша справа регіони, що розвиваються. Зокрема країни Латинської Америки, де антинеоліберальні настрої і рухи досить впливові. <...>

В «критичних» (і не тільки) виданнях висловлюється стурбованість з приводу того, що в процесі неоліберальних реформ в багатьох країнах «серйозно послаблюється» зв'язок між інституційною, з одного боку, та індивідуальною автономією і академічними свободами — з іншого. Що це означає і чому відбувається? Насамперед, звертається увага на те, що ЕГМ-університети, набуваючи автономії як суб'єкти світового ринку освітніх послуг і дотримуючись його логіки, намагаючись бути максимально ефективними (efficiency), результативними (effectiveness) та економічними (economy), підпорядковують цим вимогам свій внутрішній устрій. Це не може не позначатись на статусі “academics” — традиційного носія і уособлення академічних свобод університету модерної доби. «Економічна доцільність», якою керуються у своїй діяльності менеджери «підприємницького» університету, подекуди вимагає певних обмежень у визначенні змісту навчальних програм, напрямів наукових досліджень, стилі управління тощо. Жорсткішими, з точки зору вимог до “academics”, стають умови контракту між ними та університетами. Проза ринку байдужа до «етичних та філософських аксіом» і для неї дійсно автономія, говорячи словами Г. Ніва, виглядає як «серія операційних умов та функцій».

Виходячи із змісту відповідних публікацій, найбільш гострі дискусії точаться навколо особливостей статусу «academics» у вищих навчальних закладах, умов їх перебування на відповідних посадах (tenure). Наприклад, в Канаді, як зазначає Є. Егрон-Полак, подекуди будь-які розмови на цю тему сприймаються як потенційні зазіхання на академічні свободи. І, до речі, зауважимо, не безпідставно. Зокрема, адепти ринкового «фундаменталізму» в університетському середовищі через пресу, через своїх представників в політичних та урядових колах (і не тільки в Канаді) намагаються переконати громадськість в тому, що в сучасних умовах «виробники освітніх послуг», порівняно з іншими учасниками ринку, мають «необґрунтовані привілеї» у вигляді академічних свобод та інституційної автономії. <...>

Дискусії навколо питання можливості чи нереальності перетворення “academics” у «касту недоторканих» є складовою більш широкого дискурсу, а саме: проблеми «підзвітності» (accountability) та «відповідальності» (responsibility) вищих навчальних закладів взагалі, університетів зокрема. <...>

Держава вже не може гарантувати ані фінансування в режимі “welfare state”, ані традиційну автономію. Остання із самодостатньої

цінності перетворилася у свого роду «заручницю процесу вибудови системи взаємовідносин у трикутнику: університет—держава—«зацікавлене суспільство» (stakeholder society). Дискурс збагатився концепцією «обумовленої автономії» (conditional autonomy).

Висновки західних науковців були позитивно оцінені академічною спільнотою і знайшли своє втілення у положеннях Бухарестської декларації етичних цінностей та принципів вищої освіти у європейському регіоні. <...> Принцип «автономії із відповідальністю» було проголошено на конференції європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001) провідними у діяльності вишів у європейському освітньому просторі. <...>

Зрозуміло, що процес налагодження системи відповідальності відбувається непросто. По-перше, протягом останніх двох десятиліть <...> відбулись досить суттєві зміни у суспільних уявленнях про природу та організацію вищої освіти. Зокрема, знизився рівень довіри з боку суспільства до закладів вищої освіти, з'явилися ознаки невпевненості в тому, що вони ефективно використовують наявні ресурси. По-друге, в цих умовах одна сторона, в особі державних органів, хоче достеменно знати, куди ідуть кошти і якнайретьельніше домагатися цього. Суспільство виступає як «колективний аудитор». Інша, в особі університетів, бажає якнайбільше свободи у розпорядженні ресурсами. <...>

Отже, «зміцнення автономії» і «посилення відповідальності» — дві сторони однієї медалі — процесу формування «нових відносин» між «зацікавленим суспільством» і вищими навчальними закладами, зміцнення довіри між ними. <...>

Гордон Драйден, Джаннетт Вос

МАЙБУТНЄ. ШІСТНАДЦЯТЬ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ, ЯКІ ФОРМУЮТЬ МАЙБУТНЄ ¹¹¹

1. Епоха швидкісної комунікації

Світ розвинув чудову здатність нагромаджувати інформацію й миттєво надавати її у різних формах майже кожному, хто потребує. Це кардинально змінило бізнес, освіту, дім, зайнятість, менеджмент і практично все, що нас оточує.

Наш дім знову стане важливим осередком навчання, праці та розваг. Це змінить наші школи, бізнес, торгові центри, офіси, міста – у багатьох випадках наше уявлення про працю. <...>

Світ став велетенським інформаційним обмінним пунктом. 1988 р. оптико-волоконний кабель передавав одночасно три тисячі інформаційних імпульсів, 1996 – півтора мільйона, до 2000 р. – уже десять мільйонів.

У середньому за рік світ виробляє понад вісімсот тисяч книжок різних найменувань. Якщо ви читатимете одну за день, вам це займе дві тисячі років. А що якби автоматично відбирати з книжок інформацію, коли в цьому виникає потреба, споживаючи її як один із десяти мільйонів інформаційних імпульсів, які приходять через оптико-волоконний кабель майже безкоштовно? Уявімо собі, що цю інформацію можна буде відтворювати в будь-якій формі: на комп'ютері, відеоплівці, компакт-дисків чи у видруці. Ця технологія вже існує. А згодом стане непотрібний навіть оптико-волоконний кабель. <...>

2. Світ без економічних кордонів

Ми неминуче рухаємося до світу, у якому комерція не матиме ніяких обмежень, як і Інтернет. Тут не маємо на увазі стримувальних тимчасових заходів деяких країн для збереження прибутків

¹¹¹ Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос ; перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

сільського господарства. Джин вийшов із пляшки: швидкісні грошові перекази – як мінімум 1,3 мільярда доларів денно – виявили справжню суть світової торгівлі та комерції. <...>

Роберт Б. Райх, міністр праці в адміністрації Б. Клінтона, розпочав свою працю *“The Work Of Nations – preparing ourselves for the twenty first century”* словами: «Ми живемо в час перетворень, які переорганізують політику й економіку прийдешнього століття. Незабаром не буде національних продуктів чи технологій, національних корпорацій чи індустрій. Нарешті ми прийдемо до розуміння того, що більше не існуватиме національних економік. Єдине, що нагадуватиме про закоріненість у межах національних кордонів, – це люди, які творитимуть народ, а головним надбанням нації будуть уміння її громадян».

Це надбання, поміж іншого, залежатиме від здатності населення навчатися, здобувати навички, особливо в конкретних галузях, витворювати нові розв’язання й примножувати цінності.

І зрозуміло, що в цьому разі національна освітня система не може ґрунтуватися на простому запам’ятовуванні обмеженого ядра інформації.

3. Чотири наріжні камені об’єднання світової економіки

Незважаючи на те, що міжнародна фінансова система стимулює зростання єдиної світової економіки, існує чотири головні причини майбутнього процвітання. <...>

Перший наріжний камінь цього процесу – здатність американців швидко перетворювати високі технології в інноваційні продукти. Позаяк світ рухається до нового сторіччя, американська економіка має дивовижну гнучкість, яка є підставою тривалого світового зростання, особливо в епоху цифрових технологій. <...>

Урок на майбутнє, який нам дає Америка, <...> – це унікальне партнерство між університетом і бізнесом. Сьогодні половина інновацій Кремнієвої долини приходять від компаній, заснованих при Стенфордському університеті.

Найновішим каталізатором розвитку, як показує Америка, є злиття основних інноваційних галузей: комп’ютерної, телевізійної, індустрії розваг, швидкісних комунікацій.

Така конвергенція має суттєве застосування в освіті: вона дає змогу обійти шкільні системи, якщо вони зациклились на застарілих моделях.

Другий наріжний камінь єдиної світової економіки – це, безперечно, Європейський Союз. <...> Європа знову відродилася як другий наріжний камінь процвітання й стабільності. <...>

Давнє університетське містечко Кембрідж – це типовий приклад кардинальних змін. Сьогодні це штаб-квартира 1159 фірм, які займаються високими технологіями, на чолі з *Acorn*, *Cambridge Display Tech* і *Pipex*. <...>

Третій нарізний камінь – це нова модель міжнародно зорієнтованої малої країни, зокрема Тайваню, Ірландії, Фінляндії й Сінгапуру, чи такого осередку, як Бангалор в Індії, Тель-Авів в Ізраїлі.

Коли один з авторів цієї книжки Г. Драйден уперше відвідав Тайпей 1964 р., столиця Тайваню мала лише один комплект світлофорів, які вмикали тільки тоді, коли високопоставлені сановники відвідували місто. Сьогодні Тайвань із населенням двадцять один мільйон пишається чотирнадцятьма тисячами електронних компаній (із загальним продажем сімдесят п'ять мільярдів, здебільшого експорту), серед яких сто двадцять державних фірм, що спеціалізуються на високих технологіях (із ринком вартістю сто мільярдів, продажем у двадцять сім мільярдів і сімдесятма двома тисячами працівників). Щороку Тайвань готує десять тисяч інженерів і науковців, проводячи активну політику, щоб повернути тисячі тих, які досягли успіху, зокрема у Кремнієвій долині. <...>

Ірландія з майже чотиримільйонним населенням має такі ж приголомшливі результати. Двадцять п'ять років тому це була бідна сільськогосподарська країна. <...>

Фінляндія має ще дивовижнішу історію: головню це історія однієї фірми – *Nokia*. Якщо повернутись до 1980-х років, основним виробництвом Фінляндії були папір і целюлоза. <...> Сьогодні у Фінляндії налічується чотириста фірм, які спеціалізуються на високих технологіях. Її населення сягає п'яти мільйонів людей, з яких близько двох з половиною мільйонів користуються мобільними телефонами. Земля озер і саун пишається найбільшою кількістю користувачів Інтернету в Європі. <...>

Однак найбільшим сплячим велетнем є Китай. Ні одній країні світу за свою історію не вдалося витягнути з бідності стільки людей, скільки витяг Китай від 1979 р. після застійних років і культурної революції часів Мао. За останні двадцять років Китай підняв свою економіку більше як на чотириста відсотків, а в багатьох спеціальних економічних зонах цей показник ще вищий. Звичайно, Китай усе ще бореться з великими проблемами, однак і він прагне впроваджувати досягнення Сінгапуру, Гонконгу чи Тайваню.

Китай має також свою «таємну зброю»: це п'ятдесят один мільйон китайців поза межами країни. Сукупно вони володіють ліквідними

активами вартістю у два мільярди доларів. Етика Китаю – це освітні досягнення. Китайська діаспора історично походить в основному з економічно розвинутого східного узбережжя Китаю. Завдяки її інвестиціям у ці регіони та внутрішній політиці уряду, спрямованій на зростання, китайська економіка не пізніше як 2030 р. (а може, й раніше) стане найпотужнішою у світі <...>

4. Інтернет-торгівля та інтернет-навчання

Пов'яжіть докупити чотири напрями з усіма аспектами торгівлі та навчання, і ви одержите найчудовіший погляд у майбутнє. <...> Люди всієї планети зможуть не тільки спілкуватися між собою за допомогою швидкісних з'єднань, але й торгувати та навчатися. <...>

Відкрийте сторінку www.amazon.com у світовій інформаційній павутині, і ви приєднаєтеся до п'ятисот сорока тисяч споживачів, які щоденно мають безпосередній доступ до двох з половиною мільйонів книжок. <...> Зазирніть на www.ImagineRadio.com у світовій інформаційній павутині, виберіть митців чи музичні стилі, які вам подобаються, і *Imagine Radio* створить вам приватну радіостанцію в режимі он-лайн із програмами, яким віддаєте перевагу, а також оновлюватиме цю станцію новими хітами за вибраними музичними стилями.

Виберіть сайт www.CDnow.com, і відповідно до перелічених переваг він надасть індивідуальну вибірку музичних композицій та пісень із трьохсот сімдесяти п'яти тисяч пропозицій – такими послугами у сфері музики користуються шістьсот тисяч споживачів. <...>

За деякими оцінками, дохід з інтернет-продажу тепер сягає трьохсот двадцяти семи мільярдів доларів. І ця тенденція зачепить не тільки бізнес, але й освіту. Нові форми організації однаковою мірою змінять і освіту, і бізнес.

5. Суспільство нових послуг

Пітер Дракер, Джон Найсбітт, Кенічі Овме, Роберт Райх та багато інших учених, які намагались передбачити майбутнє, однакостайні в тому, що відбувається рух від індустріального суспільства до суспільства послуг. <...> Зміна відбулася у способі виробництва: сьогодні у промисловість задіяні радше інформаційні технології, ніж люди, – комп'ютери, автомати, роботи витіснили робітників. А тому існує тенденція до скорочення робочої сили у промисловості, як це вже відбувається в сільськогосподарському секторі. <...>

Часто майбутнє називають «ною економікою послуг», де терміни *промисловість* і *сфера послуг* втрачатимуть свою актуальність. Щораз тісніше відбуватиметься зрощення промисловості та сфери послуг – промислові товари вироблятимуть за індивідуальним

замовленням; щось схоже спостерігаємо на прикладі комп'ютерних фірм, коли виробництво комп'ютерної техніки становить тільки невелику частку загального переліку пропонованих послуг. Найбільша частка припадає на фахове консультування – програмне забезпечення за індивідуальним замовленням та навчання.

Сьогодні кожен стає самостійним господарем власного майбутнього. Однак нинішні методи навчання все ще нагадують застарілі виробничі технології у промисловості – стандартний конвеєр навчальної програми, поділеної на дисципліни, навчання у класах, оцінювання за рівнями, контроль через стандартні тести – не відображають реального світу, в якому живемо. Традиційні освітні системи вже не можуть дати ради з новими реаліями.

6. Поєднання великого й малого

У традиційній індустріальній економіці керує той, хто більший. <...> Майже щодня нас інформують про злиття компаній чи різних галузей. Сьогодні з'явилися нові велетенські компанії, зокрема *Microsoft, Acer, Sun, Oracle*. <...>

На очах стрімко змінюються й організаційні структури. У велетенських компаніях, які процвітають сьогодні, вони розщепилися на десятки малих проектних команд, які діють самостійно і самі керують власною діяльністю, чим заперечують стару спеціалізацію, застарілу бізнесову ієрархію у вигляді піраміди та військовий стиль керування. <...>

Компанії потребують працівників, які мислять, уміють прогнозувати, ризикувати, експериментувати, бути відкритими до змін та нових можливостей. Чи цього навчають у школі?

7. Нова доба дозвілля

<...> Середньостатистична людина сьогодні в середньому живе щонайменше сімдесят років, загалом шістсот тисяч годин. І якщо ми витрачаємо на сон двісті тисяч годин, а на оплачувану роботу – п'ятдесят тисяч годин, нам залишається триста п'ятдесят тисяч годин на відпочинок, освіту, мандрівки, захоплення тощо.

Відпочинок, туризм та освіта впродовж життя будуть основними галузями, які розвиватимуться в майбутньому. <...>

І не останнім завданням освіти буде навчити громадян активно відпочивати.

8. Зміна форм праці

Ганді прогнозує, що зовсім швидко вже тільки меншість дорослих людей працездатного віку буде постійно зайнята на повну ставку у традиційних компаніях. Загалом це будуть висококваліфіковані

фахівці, очевидно, ті, що прийшли працювати після двадцяти п'яти років, закінчивши університетські студії чи аспірантуру. Саме вони надаватимуть основну частину менеджерських послуг. Решту працівників, як передбачає Ганді, можна поділити за трьома групами:

Перша група об'єднуватиме працівників проектних груп. Це люди, які працюють над спільними спеціальними проектами, часто на короткий період. Це, очевидно, буде високооплачуваною формою роботи, яка домінуватиме на наступне десятиріччя. Однак вимоги, які вона ставитиме, будуть серйозним випробуванням для освіти. <...>

Друга група – це сезонні працівники та працівники з неповною зайнятістю, ті, які працюють три дні в тиждень у супермаркетах або у вікенди чи літні періоди в туристичній галузі. Це буде одна з небагатьох можливостей працевлаштуватися для некваліфікованих чи низькокваліфікованих осіб. Саме вони творитимуть групу «нових бідних»: це низькооплачувані касири, обслуга ресторанів швидкого обслуговування з неповною зайнятістю та під час годин пік.

Третя група – це ті, хто працює індивідуально або ж має родинний бізнес. Часто ці люди роблять ту роботу, яка приносить їм задоволення. Нова інформаційна мережа дасть можливість кожній компетентній людині в будь-якій країні продавати товари й надавати послуги, використовувати бази даних для виявлення потреб. Родини матимуть можливість використовувати ці послуги до обміну будь-чого: від літніх будиночків до ідей на проведення відпусток. Ми ж матимемо вибір, не виходячи з дому, спілкуватися з найліпшими у світі вчителями. <...>

9. Жінка в керівній ланці

<...> Ні в кого не викликає сумнівів, що в багатьох ситуаціях жінки здатні створити іншу перспективу, ніж чоловіки. <...>

Тільки жінки здатні змінити бізнес, як і філософи – освіту. Інакше як би ми дізналися, що то є любов, опіка і співчуття?

10. Заново відкріймо свій чудовий мозок

<...> Ми нарешті підійшли до усвідомлення й використання величезного потенціалу людського мозку.

Тоні Базан <...>, оглядаючись назад, вражений тим, чого його не навчили: «У моїй школі тисячі годин відводили на математику, тисячі годин – на мову та літературу, стільки ж часу – на географію, історію та інші науки. Тепер я запитую себе: скільки годин мене вчили того, як працює моя пам'ять чи функціонують мої очі? Скільки часу пішло на те, щоб навчити мене вчитися? Скільки годин навчальної програми відводять на те, щоб пояснити, як працює мій

мозок? Яка природа моєї думки і як вона впливає на наш організм? А відповідь тут одна – ніскільки! Іншими словами, мене не навчили головного – як послуговуватися своєю головою». <...>

Від цього часу він написав вісім книжок. <...> Прості методи Базана надзвичайно важливі для тих, хто прагне приєднатися до революції в навчанні.

11. Культурний націоналізм

Що більше ми будемо єдину світову економічну систему, що більше розвиваємо глобалізаційний стиль життя, то більше наближаємося до того, що Найсбітт називає «культурним націоналізмом». <...>

Негативи націоналізму очевидні: етнічні чистки і страхіття громадянської війни в колишній балканській країні Югославії, війни на Близькому Сході, часто з релігійним забарвленням, повстання у країнах колишнього Радянського Союзу, расистські фанатики в багатьох країнах.

Однак очевидні й позитивні риси культурного націоналізму, особливо для освіти. Що більший розквіт технологій, то більше прагнення зберегти власну культурну спадщину в музиці, танцях, мові, мистецтві чи історії. Там, де окремі спільноти ініціюють нові напрями в освіті, особливо в так званих меншинах, можна простежити розквіт культурних ініціатив, а отже, потужне зростання самооцінки. <...>

12. Зростання чисельності нижчого прошарку

Статистика свідчить, що люди з нижчого прошарку часто повторюють життєвий шлях своїх батьків, а ті – своїх, і так до безконечності. Повернімося до 1970-х років, коли Елвін Тоффлер <...> передбачив епоху «зруйнованої» сім'ї: багато розлучень, зміна способу життя, занепад сім'ї як цілісної одиниці. Більшість передбачень ученого справдилося. А коли неповна сім'я стикнеться з безробіттям, це й будуть компоненти соціального рецепту під назвою «катастрофа».

Тільки освіта здатна дати нам альтернативу того, що ми описали вище. <...>

13. Активне старіння людства

<...> До цієї тенденції найчутливіші розвинуті країни, де простежуємо активне старіння людства. <...>

У більшості розвинутих країн, за винятком Росії, середньостатистичний чоловік, досягнувши віку шістдесяти років, може сподіватися на тривалість життя щонайменше до сімдесяти п'яти років, до 2025 р. кількість людей, кому за шістдесят, зростає до мільярда. Тому й не дивно, що багато називають вік поза шістдесяткою «третім етапом». <...>

Ті, кому за шістдесят, становлять одне з невичерпних джерел, на яких базуватиметься освіта майбутнього.

14. Новий бум самостійного навчання та праці

Нова революція під гаслом самостійного навчання та праці <...> передбачає взяття під контроль власного життя.

Сьогодні персональні комп'ютери допоможуть нам полагодити ті справи, за які ми звикли платити фахівцям: написання заповіту, ведення бухгалтерії, торгівля цінними паперами, обчислення податків. Нині будь-яка розумна людина усвідомлює те, що здоров'я також залежить і від неї самої: від того, що вона їсть чи п'є, які фізичні вправи виконує.

Однак у сфері освіти зміни відбуваються повільно. <...>

Однією з небагатьох інституцій, яка зостається незмінною <...> і діє так само, як і п'ятдесят років тому, – це місцева школа.

Звичайно, ця критика не стосується тих шкіл, які стрімко змінюються, спонукаючи учнів до того, що називаємо контролем за власним життям. Але вона актуальна для більшості шкіл.

На наш погляд, у навчанні щораз більше домінуватиме самонавчання: коли особа сама спрямовуватиме себе на результат і досягатиме його.

15. Спільне підприємство

<...> Якщо хтось прагне побачити сучасне обличчя компанії, – вважає Джон Найсбітт, – то варто подивитись на нові фірми, а не на старі гіганти, які зараз скорочуються і майже не піддаються змінам. Саме в нових фірмах існує високий ступінь залучення персоналу до керування та ухвалення рішень. <...> Щоденна турбота компанії починається від самого початку. Вона оплачує навчальні курси своїм працівникам, які прагнуть підвищити власну кваліфікацію, створює сприятливе довкілля, що спонукає до особистого розвитку, зокрема до навчання. <...>

16. Тріумф особистості

У світі простежуємо відродження духу особистості та відповідальності, позаяк щораз більше людей бере на себе побудову власного майбутнього. Упродовж двохсот років національні уряди та індустріальні гіганти домінували майже в кожному аспекті суспільного життя.

Сьогодні окремих споживач – це король чи королева із правом (і можливістю) вибирати з-поміж найкращих товарів чи послуг у світі. Це передбачає і відповідальність за вибір власної освіти, найефективнішої навчальної системи – це революційна зміна потенціалу.

Ми переконані, що революція на рівні особистості починається в ранньому дитинстві. Дон Тапскотт у своїй праці *Growing Up Digital* підсумовує: «Я переконаний, що найреволюційніша сила – це самі учні. Дайте дітям ті засоби, які їм потрібні, і вони стануть для вас першими порадиниками, як зробити школу ефективною та актуальною».

Звичайно, існують і інші тенденції та зміни. Ми не згадували тут про духовне відродження в багатьох куточках земної кулі, про фундаменталізм, який заново набирає сили в багатьох релігіях. Іншим важливим напрямом є захист довкілля, про який ідеться в десятках праць, як і про нову еру біохімії.

Однак шістнадцять ключових тез цього розділу демонструють основні тенденції, які, на наше переконання, слугують безперечним доказом на користь відповідних революційних змін у навчанні. Усвідомлення всіх можливостей змінить не тільки обличчя сучасних урядів та виробництва, але й характер світу, в якому живемо, а також суть освітньої та навчальної систем, здатних підготувати нас до майбутнього.

Наскрізною темою цієї книжки є те, що нам не вдасться радикально змінити освіту без збільшення інвестицій у нові *методи* викладання та навчання.

Нікому не прийде сьогодні на думку розпалювати вогонь через тертя однієї палички об іншу, однак ті концепції, що ми використовуємо в освіті, ґрунтуються саме на таких застарілих технологіях.

ЧОМУ Б НЕ СТАТИ НАЙКРАЩИМ? ТРИНАДЦЯТЬ КРОКІВ ДО СТВОРЕННЯ СУСПІЛЬСТВА, ЯКЕ НАВЧАЄТЬСЯ¹¹²

1. Новий погляд на навчальну роль електронних засобів масової комунікації.
2. Навчальні курси з користування комп'ютером та Інтернетом.
3. Наполягання на освіті батьків, особливо молодих.
4. Істотне поліпшення медичного догляду в ранньому дитинстві, що запобігає проблемам у навчанні.
5. Цінні програми, що стимулюють ранній розвиток дитини, – для всіх.

¹¹² Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос ; перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

6. Впровадження у всі школи програм, які допомагають надолужити пропуски у знаннях.

7. Визначення індивідуальних стилів навчання і пристосування до них учительських методик.

8. Навчання того, як учитися і мислити.

9. Нове визначення того, чого має навчити школа.

10. Навчальна програма, що складається із чотирьох частин і ґрунтується на формуванні самоповаги, життєвих навичок і вмій.

11. Три причини, щоб навчатися.

12. Пошук місць поза школою, які найбільше сприяють навчанню.

13. Відкритий розум і чітке формулювання думки.

Уявімо собі спільноту ХХІ ст.: кожен учень має власний портативний комп'ютер. Кожна сім'я має вдома великий комп'ютер, поєднаний із телевізором, який коштує всього триста доларів, а то навіть менше. Кожен учень, як і кожна сім'я, має Інтернет.

Будь-яка особа, незалежно від віку, має безпосередній доступ до найліпших у світі вчителів з усіх дисциплін.

Кожен може ознайомлюватись із зібраннями бібліотек, матеріалами інтерактивних наукових музеїв, картинних галерей.

Кожна особа має можливість через Інтернет регулярно з'єднуватися з іншими, конструюючи нові електронні ігри задля вивчення улюблених предметів.

Молоді батьки проходять відповідний вишкіл, що допоможе їм максимально розвинути фантастичний потенціал, який виявляється в ранньому віці дитини, визначити її темперамент, стиль навчання та мислення.

Кожна чотирирічна дитина вміє читати, грамотно писати, лічити, додавати, віднімати, множити і ділити, компонувати власні розповіді, рисувати, розфарбовувати, розмовляти трьома-чотирма мовами, проте всього цього вона навчається за посередництвом ігор і розваг. Регулярно обстежують здоров'я дитини, особливо її зір, слух, інші відчуття, відповідно до того, як відбувається ознайомлення зі світом.

Кожна п'ятирічна чи шестирічна дитина йде до школи, маючи рівні можливості повною мірою розвивати свій потенціал. Школа стає найкращим місцем розваг у місті, базою дослідження власного досвіду та знань.

Учителів шанують як добрих фахівців, їхню працю відповідно високо оплачують.

Для найліпших учителів-предметників школою стає цілий світ. Замість того, щоб писати підручники, вони придумують

мультимедійні інтерактивні навчальні ігри, а їхні проекти пізніше реалізують групи фахівців, які займаються створенням професійних програм і телевізійної реклами.

Інші вчителі стають успішними менеджерами освітніх осередків, виконуючи і роль наставників, як це завжди робили великі спортивні тренери.

Кожна особа, незважаючи на свій вік, може сама планувати свою навчальну програму й має доступ до обов'язкових інформаційних джерел, щоб швидко оволодіти знаннями.

Усі випускники середньої школи мають значно вищий, ніж сьогодні, рівень навичок з основних галузей знань, як-от: із читання, письма, математики, природничих наук, географії, історії та загальних знань. Це й складає базові знання культурної людини – так звану культурну грамотність.

Три головні шкільні дисципліни – це наука, як учитися, наука про мислення, а також наука про те, як стати «самостійним менеджером власного майбутнього». Цього не вчать на окремих предметах, ці дисципліни вплетені у всі заняття.

Панують цілком інші принципи діяльності шкіл, які стають цілодобовим осередком навчання та поширення знань для місцевих спільнот.

Завдяки інформаційній мережі – Інтернетові – можна відвідувати навчальні курси з тисячі предметів: від бухгалтерських до комп'ютерних і письменницьких. Здобуті знання закріплюються за допомогою особистих зустрічей з учителями в інформаційних центрах. Найчастіше курси тривають від одного дня до шести тижнів.

Залежно від рішення місцевої спільноти школа може мати власне сільське господарство, лісову ділянку, вирощувати рибу, випускати газету чи вести радіостанцію. Іноді школа має навіть власну маленьку фабрику, де діти на практиці застосовують здобуті знання з економіки, бухгалтерії, техніки тощо, а також продають вироблені товари.

Кожний є одночасно і вчителем, і учнем.

Небагато діяльних осіб іде на пенсію в традиційному розумінні цього слова. Часто сімдесятилітні столярі, інженери вчать свого фаху молодих, які б раніше не мали перспектив, бо не закінчили школи. Разом вони виробляють навчальне приладдя для дошкільних закладів.

У місцевих навчальних осередках підлітки-ентузіасти вчать своїх батьків і дідусів-бабусь користуватися комп'ютером та Інтернетом.

Усі, хто хочуть працювати, працюють на повну ставку. Однак у розвинутих країнах кількість осіб, які працюють для фірм у чітко

визначені години, зменшується. Більшість людей працюють самі на себе, роблячи те, що подобається, і продаючи свої послуги та товари за допомогою Інтернету в ті куточки світу, де їх немає.

Майже всі фірми – це інституції, що вчаться. Їхнє головне завдання – організація роботи працівників, а не працевлаштування, бо більшість осіб працюють самі на себе, підписуючи з компанією угоди на виконання конкретних завдань.

Майже всі місцеві навчальні заклади тісно пов'язані з фірмами та іншими організаціями, завдяки чому і створюється суспільство, що вчиться.

Наскільки це звучить утопічно? Чи справді від цього нас відділяє багато світлових років? Насправді так не є, усе це можливо вже сьогодні. Кожну з описаних ситуацій так чи так уже зреалізовано десь у світі, хоч і на обмеженій території. Про конкретні приклади ми поговоримо пізніше. Однак побіжного ознайомлення з цими моделями не вистачить, сьогодні потрібне *активне формування нової майбутньої системи освіти*. Велика консалтингова компанія устами Артура Андерсена висловилася про це без викрутів: «Традиційна система освіти сьогодні застаріла».

Нинішню продуктивну навчальну модель треба замінити на модель індивідуальних підходів до навчання, яка ґрунтується на сучасних принципах пізнавальної психології, серед яких: навчання через самостійні відкриття, осмислення значень, тісне залучення в процес та адекватна оцінка власних досягнень». На підставі цих тез консалтингова компанія опрацювала власну модель XXI сторіччя.

Схожі висновки подає *Канадська королівська комісія* у звіті за 1995 р.: «Упродовж останніх років настільки зросли вимоги до школи і так змінився світ, що тільки глибока реформа шкільництва дозволить увійти у двадцять перше сторіччя з гордо піднесеною головою». Такі ж шляхи реформування освіти шукають інші країни.

Проте якщо наше завдання – створити найефективнішу школу на світі, то розв'язати його нескладно: варто знайти найкращі ідеї, які вже були втілені в життя, а далі застосувати ті, що найбільше відповідатимуть нашим потребам. Бо справжня революція в навчанні не обмежується системою шкільництва. Йдеться передусім про одне: навчитися того, *як учитися і як мислити*, ознайомитись із новими методиками, які, незалежно від віку, можна застосувати до кожної проблеми, беручи виклик на себе.

Отож революція в навчанні охоплює значно більше, ніж просто шкільництво. На щастя, прорив у навчанні вже відбувся. Це сталося почасти завдяки здібним учителям, почасти – завдяки бізнесові і спортивній психології та тренерським методам. Великий внесок зробили дослідники мозку. Революція в навчанні неможлива без досліджень харчування, програм здоров'я. Багато залежить від об'єднання зусиль громади, школи і бізнесу, які окреслили шлях уперед. Щоб сконструювати найдосконалішу у світі освітню систему, на нашу думку, потрібні дії у тринадцяти окремих галузях, пов'язаних між собою. <...>

Марек Квієк

УНІВЕРСИТЕТ У ГЛОБАЛЬНУ ЕПОХУ¹¹³

<...> Приймаємо за точку відліку кілька досить вільно взаємопов'язаних припущень. По-перше, вища освіта в її традиційній європейській формі фінансувалася переважно державою, а період її найвищого злету збігся з розвитком післявоєнної держави добробуту. По-друге, зараз ми виступаємо очевидцями зростання ролі виробництва, набуття, поширення й застосування знання у новонароджуваних знанневих суспільствах та економіках, з одного боку, а з іншого – спостерігаємо за досі традиційною роллю європейських систем вищої освіти у (дедалі вужчому, переструктурованому, врізаному) державному секторі. По-третє, ми стали свідками тиску глобальних сил як на національні політичні стратегії соціального забезпечення, так і на національні бюджети, і тиск цей супроводжується ідеями (й ідеалами) «мінімальної» або, останнім часом, «ефективної», «розумної» тощо держави, яка би брала на себе менше соціальних обов'язків, ніж післявоєнні західні системи соціального забезпечення. По-четверте, нині відбуваються загальні спроби переформулювати післявоєнний *суспільний договір*, котрий започаткував державу добробуту, якою ми її знаємо (разом зі званою нам державною вищою освітою). <...>

Одна з центральних тез <...> – це твердження, що нині недостатньо обговорювати університет як суспільний інститут винятково або переважно в контексті досліджень (*національних*

¹¹³ Квієк Марек. Університет і держава : вивч. глобал. трансформацій / М. Квієк ; пер. з англ. Т. Цимбала. – К. : Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр. : с. 319–371. – Парал. тит. арк. англ.

чи *порівняльних*) вищої освіти. Панораму сучасних динамічних процесів, котрі витворюють середовище цього *інституту* і особливо картину його майбутнього в суспільствах і економіках, що все більшою мірою спираються на знання й керуються ринковими силами, вже не можна обговорювати виключно в традиційних, відносно самозамкнених дисциплінарних контекстах.

Отож, ми розглядатимемо університет з різноманітних точок зору й крізь призму широкого спектру дисциплін (політекономії, соціології, політології, філософії тощо). Розпочнемо з того, що нація-держава протягом майже двохсотрічного періоду плекала свої зв'язки із модерним інститутом університету, котрий постачав її національною свідомістю й національною культурою, а також виступав соціальним і національним сполучником для новонароджуваних європейських націй-держав. <...> Держава добробуту зробила значний внесок у безпрецедентне зростання державної вищої освіти і безпрецедентні освітні надбання індивідів, соціальних груп і націй, особливо протягом післявоєнного періоду. <...>

Освітня політика традиційної європейської держави добробуту трактувала вищу освіту як громадське (або соціальне) благо, і цей погляд спонукав державу збільшувати фінансування національних систем вищої освіти, наукових установ та закладів підвищення кваліфікації. Наразі ми є свідками переозначення вищої освіти як приватного (або індивідуального) блага, тому природно постає питання: чи є це переозначення сигналом зниження фінансової підтримки з боку держави? Але в знанневих суспільствах цьому переозначенню протистойть зростання попиту на вищу освіту, тому здається правдоподібним, що, з погляду «соціального капіталу», університет і надалі може розраховувати виключно або переважно на державні фонди для забезпечення своєї діяльності. Чи так це насправді? По суті, в основі нинішнього становища вищої освіти лежить виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, однак, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, ніж у попередні десятиріччя. Якщо зважити на нагальність реформування нинішніх державних систем соціального забезпечення, державна підтримка вищої освіти у майбутньому, ймовірно, матиме тенденцію до скорочення. Національним урядам бракує простору для маневру при розподілі державних бюджетів між різними галузями, вже не кажучи про чимраз гостріші проблеми ефективного

збору податків у новій глобальній економіці. З огляду на значущість, якою виробництво і поширення знання наділяється в ново-явлених «знанневих суспільствах», дещо неймовірними і несподіваними видаються повсюдні наміри реформувати вищу освіту разом з іншими галузями державного сектора, іншими соціальними послугами, але вже після реформ охорони здоров'я та пенсійної системи. Протириччя між загальною настановою урядів і громадян (які, напевно, вважають освіту *найважливішим* набутком для індивіда), з одного боку, та неспроможністю або небажанням тих самих урядів підтримувати нинішній рівень фінансування освіти, вже не кажучи про збільшення державного фінансування вищої освіти й дослідницької діяльності в державних університетах), з іншого боку, зараз загострилося як ніколи.

Як наслідок, скрізь у світі бачимо зближення національні освітніх політик, котрі часто вже більше не трактують вищу освіту як щось особливе чи унікальне, а розцінюють її як безпосередній і дедалі більш вимірюваний чинник для розвитку нової знанневої економіки. На політичний вибір національних урядів (зокрема й вибір політики в галузі освіти) та їхню спроможу виконувати політичний маневр справляють тиск економічні обмеження глобальної економіки, котрі відчутні в кожному закутку планети. Чимдалі, то більш помітною в глобальних масштабах стає «ринкова перспектива» державних послуг – приміром, у вже згадуваній охороні здоров'я, пенсійній та освітній галузях – поруч із перспективою «свободи вибору», котра особливо приваблива для суспільств із великим і заможним середнім класом. В іншому контексті інститут університету грає важливу роль у процесі становлення загальноєвропейської вищої освіти та науки. Вже стало зрозумілим, що ні в освіті, ні в науці університет не розглядають традиційним чином, як у дискусіях, які передували настанню глобалізації, прискоренню процесу європейської інтеграції та *переходу від* індустріального й обслугового суспільств до постіндустріального, глобального, знанневого й інформаційного. <...> Саме цей інститут загалом уже прийшов до усвідомлення законності, користності й невідмінності *паралельного* радикального перетворення себе разом із соціальним оточенням, у якому він функціонує. <...>

Можна стверджувати, що переосмислення університету сьогодні невіддільне від переосмислення держави: по-перше, сучасний науково-дослідницький університет віднесли у відання нації-держави його німецькі філософи-засновники, тож зміни держави зачіпають і університет <...>; по-друге, університет за традицією виступає

гігантським поглиначем державних прибутків у межах кейнсіанської моделі держави добробуту. <...> А сьогодні і нація-держава, і держава добробуту опинилися під тиском глобальних сил, котрі непрямим чином позначаються і на майбутньому університету.

Для вивчення зміни ролі вищої освіти і зміни соціальної місії модерного університету вирішальне значення мають два аспекти держави у стані переходу: по-перше, міра її відповідності критеріям держави добробуту, а по-друге – її приналежність до категорії націй-держав. Обидва аспекти тісно пов'язані з вищою освітою, а надто з її елітарним сегментом – інститутом університету, котрий, головним чином, фінансувала держава як частину добре розвиненого післявоєнного апарату кейнсіанської держави добробуту і котрий дуже тісно пов'язаний із модерною конфігурацією нації-держави. <...>

З мого погляду, немає сенсу обговорювати майбутнє (державної) вищої освіти, зокрема (державних) університетів, не порушуючи заплутаних тем нинішніх перетворень держави добробуту, нації-держави і державного сектора переважно, але не тільки під дією глобалізаційних сил. Державний університет дедалі частіше вважають лише частиною державного сектора, а всі його традиційні претензії на соціальну (а відтак політичну й економічну) унікальність пропускають повз вуха. Реформування державного сектора вже розгорнулося по всьому світу, так що університетові, либонь, не лишається іншого реального вибору, як взяти в ньому участь. Теперішні дебати про майбутнє університету посідають важливіше місце в державній політиці й широких громадських дискусіях, ніж будь-коли раніше. Навряд чи можливо зараз розглядати трансформацію інституту університету окремо від аналізу трансформацій соціальної тканини, в яку він уплетений. <...>

Василь Кремень

ВИНИКНЕННЯ І СУТНІСТЬ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ¹¹⁴

Глобалізація світової економіки, політики, культури – складна, багатоаспектна проблема, що постійно породжує численні наукові дискусії, і тому на сьогодні вона не має простого й однозначного тлумачення. За цим поняттям – велика кількість явищ

¹¹⁴ Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Національне / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с. – С. 442–478.

і одночасний перебіг багатьох процесів, а також проблеми, які торкаються всього людства і які прийнято називати *глобальними проблемами сучасності*. Семантично це поняття пов'язане з англійським словом “Globe” (земна куля), яке не залишає шансів на існування іншим термінам інших семантичних коренів типу «*мировизація*» (рос.) або «*мондіалізація*» (фр.). Із безлічі вимірів поняття глобалізації можна виділити два найочевидніших: *загальнопланетарний масштаб інтернаціоналізації світової економіки* як логічний результат взаємодії національних економік, що постійно розширювались, коли ця взаємодія набула вигляду транснаціоналізації, тобто їхнього взаємного проникнення й переплетіння; *універсалізація або гомогенізація економічного життя*, яка під впливом обміну знаннями, людьми, товарами, культурними цінностями і т. п. усе більш тяжіє до єдиних стандартів, принципів і цінностей. <...>

Сьогодні термін «глобалізація» отримав виражене емоційне забарвлення. Одні вважають, що це корисний процес, який має ключове значення для розвитку світової економіки в майбутньому, і він неминучий та незворотний. Інші ж ставляться до нього вороже, навіть зі страхом, вважаючи, що глобалізація веде до збільшення нерівності між країнами, а в їхніх межах породжує загрозу зростання безробіття і зниження рівня життя, є гальмом на шляху соціального прогресу. Дуже важливо визначити шляхи, що відкривають усім країнам *можливість* користуватися плодами процесу глобалізації, зберігаючи при цьому практичність в оцінці його потенціалу і ризиків.

Глобалізація справді відкриває найширші можливості для всесвітнього розвитку, однак темпи її поширення нерівномірні. Процес інтеграції у світову економіку відбувається в деяких країнах швидше, ніж в інших. У країнах, що зуміли досягти інтеграції, спостерігаються вищі темпи зростання і скорочення бідності. Політика зовнішньої орієнтації принесла динаміку й процвітання значній частині Східної Азії, цілком змінивши цей регіон, який 40 років тому був найбіднішим у світі. Підвищення рівня життя вплинуло на розвиток демократії і просування вперед у вирішенні таких економічних і соціальних питань, як захист довкілля і поліпшення умов праці.

На відміну від цього, для багатьох країн Латинської Америки й Африки, які проводили в 70-ті і 80-ті роки ХХ ст. політику *внутрішньої орієнтації*, були характерні застій чи спад економіки,

зростання бідності й високі темпи інфляції, які стали нормою. У багатьох випадках, особливо в Африці, проблеми збільшувалися через несприятливий розвиток *зовнішніх умов*. Після того як ці країни змінили свою політику, рівень їхніх доходів почав зростати. У даний час відбувається процес їхньої трансформації. Необхідно сприяти збереженню цієї тенденції, а не спробам переломити її, і це стане найкращим способом сприяння економічному зростанню, розвитку і скороченню бідності та розвитку соціокультурної сфери.

Кризи, які спостерігалися в країнах з перехідною економікою в 90-і роки ХХ ст., з усією очевидністю продемонстрували: можливості, які відкриваються завдяки глобалізації, *не застраховані від небезпек*, оскільки пов'язані з нестійким рухом капіталу, а також із загрозою соціальної, економічної та екологічної деградації. Це, однак, не є підставою для відмови від наміченого курсу. Навпаки, усі зацікавлені сторони як у країнах, що розвиваються, так і в країнах з розвинутою економікою і, зрозуміло, інвестори повинні відгукнутися на це готовністю до перегляду політики з метою побудови міцної економіки і *надійної світової фінансової системи*, здатних забезпечити швидше зростання і скорочення бідності.

Економічна «глобалізація» – це історичний процес, який є результатом новаторства людей і технічного прогресу. Цим терміном називають усе зростаючий ступінь інтеграції країн у всьому світі, обумовлений насамперед торговими й фінансовими потоками, іноді також: рухом *людей* (праці) і *знань* (технологій) через міжнародні кордони. Глобалізації властиві широкі культурні, політичні й екологічні параметри.

В основі глобалізації немає нічого загадкового. Вона почала широко використовуватися наприкінці ХХ ст. у відповідь на прогрес у технологічній сфері, що дав змогу спростити й прискорити проведення міжнародних операцій. Це означає поширення за межі національних кордонів тих же ринкових сил, що вже протягом багатьох століть пронизували всі рівні господарської діяльності людей: сільські ринки, промислові підприємства в містах, фінансові центри.

Ринки сприяють зростанню ефективності завдяки конкуренції і поділу праці – *спеціалізації*, у результаті якої люди й країни можуть зосереджувати свої зусилля над тим, що їм вдається найкраще. Глобалізація ринків відкриває додаткові можливості для виходу країн на нові ширші ринки в усьому світі, а це означає розширення їхнього доступу до потоків капіталу, технологій, дешевий імпорт

і великий експортний ринок. Однак ринки не обов'язково є гарантією того, що блага, принесені підвищенням ефективності, дістануться всім без винятку. Країни повинні виявити готовність до проведення *необхідної політики*, а у випадку найбідніших країн може знадобитися підтримка з боку міжнародного співтовариства.

На думку ряду аналітиків, 100 років тому глобалізація світової економіки була нітрохи не меншою ніж зараз. Однак на відміну від того часу сьогодні значно зріс ступінь розвитку й глибина інтегрованості комерційних та фінансових послуг. Найразючішим прикладом цього є інтеграція фінансових ринків, досягнута завдяки сучасним засобам електронного зв'язку.

У ХХ ст. спостерігалось безпрецедентне зростання економіки, яке знайшло своє вираження в майже п'ятиразовому збільшенні світового ВВП на *душу населення*. Однак *темпи цього* росту не були постійними: найбільший *ріст відбувся* в другій половині століття, у період стрімкого розвитку економічних зв'язків, що супроводжувалися торговою, а також (як правило, трохи пізнішою) фінансовою лібералізацією.

Глобалізація, як і її основа – інтернаціоналізація, відбувається на двох рівнях. *Перший рівень* – це рівень стихійно-ринкового перебігу глобальних процесів, в основі яких лежать постійні й знайомі нам пошуки виробниками способів мінімізації витрат через використання механізму порівняльних витрат і побудову нових комбінацій спеціалізації, з уточненням, що виробниками тут *стали* – транснаціональні корпорації (ТНК). Іншими словами це – рівень *ринкових механізмів*, що стали глобальними. *Другий рівень* – це рівень міждержавних форм, що компенсують втрату або обмеженість можливостей із боку держави регулювати стихійно-ринкові прояви глобалізації. Обидва рівні були причиною появи цілої гами інституціональних утворень, серед яких лідерство, безумовно, належить ТНК.

Одна з новітніх тенденцій останнього часу в ділянці глобалізації – *це фінансова глобалізація*, свого роду «фінансизація» світової економіки. У чому її суть? На етапі транснаціоналізації інтернаціоналізованих процесів виникають виробничі комплекси, національна приналежність яких починає долати державні кордони. Ці комплекси інтегруються в могутню торгово-індустріальну транснаціональну систему, у якій лідируюча роль переходить від торгового й промислового капіталу до фінансового капіталу. Отримуючи прибуток із усіх країн світу, ТНК досить швидко нагромадили резерви

валют, які сьогодні в декілька разів перевищують резерви всіх центральних банків світу разом узятих. Зрозуміло, що багато які ТНК не відмовляються отримати прибуток на обмінних валютних операціях, на операціях із корпоративними цінними паперами або на ринках державних позик. Це породжує загрозу глобальної фінансової нестабільності, жертвами якої стали, наприклад, у 1998 р. багато азіатських країн. <...>

Розвиток світового соціуму, таким чином, починаючи з останньої чверті ХХ ст., складається під зростаючим впливом глобальних або загальносвітових проблем. Виникнення цих проблем – очевидний вияв глобалізації всесвітнього господарства, що відбувається в конфліктній, проблемній, суперечливій формі. <...>

ГЛОБАЛІЗМ І КУЛЬТУРА ¹¹⁵

Незважаючи на те, що економічний аспект глобалізму (і на сутнісно феноменологічному рівні) сьогодні впевнено виходить на перше місце, усі, чи майже всі, розуміють, що зводить глобалізацію до економічних процесів недостатньо. Безсумнівно є те, що глобалізм – складне системне явище, охоплює економічні, екологічні, комунікаційні, інформаційні та інші аспекти, серед яких чи не найважливішим є співвідношення глобалізму та культури. Це передбачає переосмислення природи й внутрішньої сутності глобалізму, розуміння його як *всезагального культурного явища*, що досягається за рахунок висвітлення культурної сутності сучасних техніко-технологічних процесів як протистояння двох різнопланових, різномасштабних культур – наднаціональної і національної. Такий підхід стверджує розуміння сутності глобалізму як нової універсальної культури третього тисячоліття.

Багатовимірність нового світового порядку полягає в тому, що він не зводиться до співвідношення багатих, розвинених країн і країн бідних, що розвиваються. У новому тисячолітті відносини лідерства та опозиція країн-лідерів і країн-аутсайдерів ґрунтуються не тільки на кількісних показниках економічного розвитку. Новий світовий порядок оснований на нових відносинах, що виникають між країнами-виробниками *нового наукового*

¹¹⁵ Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Національне / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 442–478.

знання і країнами з дефіцитом знання, між країнами з багатим людським капіталом і країнами з недостатнім розвитком людського капіталу. Це означає, що нова *наднаціональна цивілізаційна сила*, яка прискорює процеси глобалізації, є культурною силою в тому сенсі, що її природа визначається факторами культурного порядку в сучасному розумінні культури, яка має сприяти розвитку інтелекту, навичок, умінь, якостей людини. Водночас це означає, що за традиційним економічним протистоянням знаходиться опозиція з культурним підтекстом і культурним значенням: це опозиція нових універсальних технологій виробництва, нової промислової культури, яка стверджує нові стандарти виробництва, споживання, традиційних для певних країн форм технологічного виробництва, що сформувалися в національно-державних межах і «зрослися «з культурою цих країн, ставши підвалиною її існування. За цим протистоянням, нібито суто технологічним, криється протистояння культурне. Це суперечності універсальної, глобальної, цивілізаційної, нової культурної сили, пов'язаної з просуванням на внутрішні ринки країн нових технологій транснаціональних корпорацій, національних культурних форм виробництва та споживання. Це протистояння нової промислової культури нового світового устрою та існуючих культур як форм виживання. <...> Культурне підґрунтя технологічного протистояння не помітне, тому що йдеться про країни з досить високим рівнем технологічного розвитку.

Виявленню масштабного культурного підтексту в суто технологічному протистоянні заважають традиційні стереотипи у визначенні культури. Ми звикли розглядати як культуру все, що пов'язане з розвитком інтелектуальних, моральних здібностей людини, із тим, що привносить нову, більш високу якість у політичні відносини й стосунки між людьми, ототожнюючи з культурою все позатехнологічне. З іншого боку, ми називаємо культурами такі форми людського існування, які «ще» не досягали рівня технології.

Необхідно зрозуміти: за поступом нових технологій стоїть формування нового світового порядку – порядку, який у контексті розглянутого культурного виміру технологічного протистояння в багатьох випадках виступає не тільки як *наднаціонально-культурний*, а й як *надлюдський*. За ним стоїть нова цілісність світу й нові умови входження країн у світове співтовариство. Установлення лідерства й поділ ринків у новій світовій спільноті відбувається на основі нового загальнокультурного критерію, а саме, *за ступенем володіння*

*країною науковим знанням і формами цього володіння. Відношення до наукового знання визначає напрям розвитку світової спільноти й можливості кожної окремої країни посісти певне місце в ній. Важливо, що наявність у країні дефіциту знання не можна розглядати як питання про «неучасть» її у глобальному процесі розвитку. Навпаки, констатація наявності проблеми дефіциту знання в країні згідно з новою ідеологією сучасного етапу глобалізації – це фіксація наявності проблеми. Недостатність знання розглядається як проблема дефіциту знання, розв'язання якої є ключовим моментом форм, темпів входження країни в нову світову структуру. Недостатність інформації класифікується як *проблема інформування*. Отже, не інформація, а *знання є стратегічною основою розвитку суспільства*.*

Із точки зору сучасного рівня методологічних досліджень інформаційного суспільства ця обставина набуває важливого значення. В інформаційному суспільстві інформація перетворюється на своєрідну метафізичну субстанцію, універсальну оречевлену форму капіталу, землі й праці, використання якої, на відміну від інших ресурсів, не веде до її кількісного зменшення. Ця інформація, що існує у вигляді потоків даних, тобто об'єктивно, незалежно від свідомості людини, становить основний елемент інформаційного способу виробництва. Таким чином, головною ознакою та основою нового світового порядку третього тисячоліття є перетворення наукового знання в основний стратегічний і комерційний продукт, умови отримання і використання якого визначають лідерство й відносини між країнами в новій світовій спільноті.

Поділ країн на ті, що виробляють, і ті, що купують знання в особливій комерційній формі, придатній для його техніко-технологічного застосування, стає основним геополітичним фактором світового порядку третього тисячоліття. Протиставлене тут не ідеальне і матеріальне, знання і предмет, як передбачається в концепції матеріалізації знання, а знання у формі комерційного продукту – товару для продажу – *знання у формі когнітивного (креативного) продукту*. Водночас просування комерційного продукту на внутрішні ринки створює потребу в місцевому знанні. <...>

На визначення цілей, напрямів, завдань наукових досліджень слід звернути особливу увагу, тому що у складних економічних умовах відбувається стихійна орієнтація не на власний креативний розвиток, який відповідає світовій науці як продуктивній системі, а на створення творчих продуктів, що пристосовують знання

країн-виробників до місцевих умов промислового розвитку й соціального функціонування. Небезпечність цих тенденцій не тільки в тому, що згортається творчий розвиток країни, а й особливо в тому, що в цьому не вбачають негативне явище, оцінюючи його як практичну спрямованість, ефективність тощо.

Іншим креативним аспектом нового світового порядку є залежність темпів розвитку країни та її міжнародного статусу від рівня розвитку людського капіталу. У кількісні показники людського капіталу країни входять не тільки кількість випускників середніх, спеціальних і вищих навчальних закладів, а й кількість спеціалістів в основних галузях промисловості, транспорту, зв'язку тощо, і що особливо важливе – кількість науковців в основних сферах виробництва наукового знання. Тобто *людський капітал є інтеграційним показником*, який визначає внутрішні можливості країни з продукування знання та його використання у промисловому й суспільному розвитку.

При формуванні нового світового порядку третього тисячоліття на зміну «чисто» економічному й політичному протистоянню приходять суперечності у сфері виробництва і застосування наукового знання, а також людського капіталу. Останнє часто приховане, неявне, але воно виснажує країни, з яких відбувається «перекачування» людського капіталу в готовій для експлуатації формі. Країни – донори людського капіталу втрачають не тільки свої кошти і людські ресурси, готуючи кваліфіковану робочу силу для інших країн, а значно більше – втрачають потенціал і перспективу, отже, можливості розвитку в новому всесвіті, для якого володіння знанням й людським капіталом стають фундаментом розвитку й визначення геополітичного статусу.

Нові типи протистояння, що мають когнітивний вимір, між країнами, що виробляють знання, і країнами з дефіцитом знання, між країнами – донорами людського капіталу і країнами-реципієнтами можна розглядати як *культурні протистояння глобалізму*. Їхня належність до культури не викликає сумніву, адже йдеться про культуру мислення, моделювання, виробництва та використання знання. Це означає, що технологічний розвиток залежить від ступеня культурного розвитку. У той же час це дає змогу розглядати новий світовий порядок, народжений в процесі глобалізації, як новий тип культури – культури з невизначеними гуманістичними цінностями. Формування цієї культури нового типу з її об'єктивними процесами глобалізації означає, що людство вступило в нову еру – еру

культурних протистоянь. Ці суперечності відображають найглибший зміст процесу зникнення старого й виникнення нового світового порядку третього тисячоліття. Вони відкривають низку найнебезпечніших протистоянь, у яких боротьба з наднаціональною, універсальною культурою може набути форм екстремізму й навіть тероризму.

Невизначеність гуманітарних цінностей надає новій універсальній культурі, яка формується в процесі глобалізації, якийсь надлюдський, а подекуди й нелюдський характер, послаблює її культурні функції (це одна з головних причин, чому на поверхні видно тільки технологічний розвиток, а не розвиток культури). Ця нова культура (поки що) неспроможна стати основою світу цінностей і виконувати функції породження смислу й надання сенсу предметним формам існування людини та її діяльності. Існуючі в національно-державних рамках культури тут виступають поза конкуренцією. А це означає неминучість суперечностей між об'єктивними процесами глобалізації, якими супроводжується процес народження нового світу третього тисячоліття, і культурами з їхніми глибинними релігійними й світоглядними фундаціями. Необхідне дослідження механізмів відтворення культурної самототожності та їхньої трансформації під час входження традиційних культур у глобалізаційні процеси. Оцінка глобалізації тільки як позитивного явища, а протистоянь їй як негативного не адекватна ні реальному стану проблеми співвідношення глобалізму й культури, ні настроям і почуттям широких верств населення і стану масової свідомості. Про це необхідно пам'ятати, щоб не загострювати суперечностей і не доводити протистояння до небезпечного рівня.

ОСВІТА І ГЛОБАЛІЗАЦІЯ¹¹⁶

Глобалізація, безумовно, є об'єктивним процесом у світовому розвитку. Будучи за своїм змістом спрямованою на консолідацію, поєднання потенціалів, зусиль дедалі більшої частини людства, вона має відігравати вирішальну роль у забезпеченні успіху подальшого розвитку людської цивілізації. Однак процес

¹¹⁶ Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Національне / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 442–478.

глобалізації є суперечливим, на його шляху виникло декілька глобальних проблем, що потребують негайного вирішення. Однією з головних проблем суспільного розвитку є недостатній рівень культури та духовності в суспільстві як на глобальному рівні, так і стосовно окремих спільнот та особистостей. Без належної культури та духовності суспільства й особистості, які поєднують у собі, передовсім, такі якості, як гуманність, толерантність, розуміння найвищих цінностей людини, повага до людського життя, до представників інших держав, націй та рас у поєднанні з самоповагою, шанобливим ставленням до себе, до своєї національної приналежності, – успіх у глобальному поступі людства буде неможливим.

Проблема відсутності необхідних культурних, духовних засад для успішного суспільного розвитку проявляється як на загальносвітовому, так і на регіональному та національному рівнях, зокрема на рівні суспільства українського. Як і на світовому рівні, вони пов'язані з наявністю різних світоглядних, релігійних позицій (не завжди толерантних стосовно інших суспільств чи людей), а також із низьким рівнем культури та системи освіти.

Коли йдеться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме, про підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, то одними з головних шляхів до цього є поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас і духовності громадян.

Вплив сучасної освіти на розвиток духовної культури особистості ускладнюється ще й необхідністю протидіяти засобам масової інформації, які несуть продукцію, не завжди відповідну образам культурної людини. Однак наявність у сучасній духовній культурі певної кількості негативних явищ не означає їхньої негайної заборони. Адже антикультура – також культура. Культура взагалі не терпить зовнішніх заборон і норм, окрім тих, які вона створює сама. Але не усвідомлювати процеси, які відбуваються в культурному просторі, не помічати, що в «екології» мистецтва йде зниження питомої ваги та ролі «високих взірців» класики і поширення вульгарних, низьких форм, було б антропологічно небезпечно. Культура та розум – захисні механізми величезної сили, але й захисно-виховну силу потрібно підтримувати та стимулювати – і насамперед через систему освіти та навчання. У рамках української держави, наприклад, підвищення ролі освіти у формуванні позитивних особистісних якостей громадян можливе

за умови відповідного *аксіологічного спрямування* навчального процесу.

Сьогодні в Україні проблема аксіологічного спрямування навчального процесу в навчальних закладах набуває актуальності. Причина одна – від змісту й спрямованості навчальних дисциплін, виховного процесу залежить духовна, морально-психологічна культура учнів, студентів, узагалі молодих людей. Виходячи зі стану особистості, неоднозначних соціокультурних впливів на неї, освітній процес у державі має бути спрямований на духовне збагачення і творчу діяльність особистості, виявляючої свої здібності для самореалізації.

Звичайно, при визначенні аксіологічної спрямованості навчально-виховного процесу потрібно враховувати як реалії сьогодення, так і прогнозовані перспективи суспільства. Саме враховуючи ці чинники в межах розмаїття ціннісних орієнтацій, що можуть застосовуватися в процесі навчання, необхідно визначити пріоритетні цінності. Такими для України історично були й залишаються: *цінності гуманізму, людської гідності, патріотизму, демократизму, соціальної ініціативи та відповідальності, національної самосвідомості з її центром – національною ідеєю*. Не рівень освіти, а саме її характер, спрямованість є актуальними з точки зору вирішення сучасних проблем розвитку культури, духовності особистості в суспільстві, що має також незаперечне позитивне значення і для подолання суперечностей процесу глобалізації.

Глобалізація небезпек та ризику в постіндустріальному суспільстві потребує посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу. Слід зазначити, що як єдність соціогенетичного й психогенетичного розвитку він завжди був процесом навчання і виховання, формування людства як відповідальної комунікативної спільноти. Рівні такого навчання є різними. Зокрема соціалізація нової генерації, що на емпіричному рівні репрезентуватиме сучасне динамічне людство, для якого політичні кордони вже не мають культурно-антропологічного значення, передбачає засвоєння правил нової світової гри, щоб зайняти своє місце на каруселі світової торгівлі. <...> Названі вимоги належать до так званої *педагогічної очевидності*, але свідома участь у процесах глобалізації, а відтак – і управління цими процесами, потребують повернення до площини особистості, що передбачає підготовку до освоєння нових просторів життєвого світу, який раптово став «завеликим» для пересічної людини. Те що раніше соціальні екологи та прихильники

системного аналізу відносили до доквілля, здатного до інтернетрантності, входить у життя індивіда. Якщо за умов індустріального суспільства вулиця, місто, нарешті держава, насамперед через газети, радіо та телебачення, починали входити у помешкання, втручаючись навіть у структурування інтимної комунікації та вільного часу, то на початку нового тисячоліття непроханим гостем стає універсум.

Цивілізаційна функція освіти й виховання здійснюється як на мікрорівні індивіда, так і макрорівні соціального універсуму. Ця ідея лежить в основі відомого «Проекту модерн», в оцінці якого ми поділяємо точку зору *Ю. Габермаса* щодо його незавершеності. Але зауважимо, що суттєвий внесок до цього проекту свого часу зробив *Й. Фіхте*, філософсько-педагогічні ідеї якого стають актуальними на даному етапі розгортання цивілізаційного процесу. Саме *Й. Фіхте* першим установив та обґрунтував функціональний зв'язок між людською творчістю, спрямованою на розвиток особистості, та самоформуванням людства. <...>

Філософсько-педагогічний конструкт *Фіхте* в основних рисах передбачив риси трансцендентальної комунікативної спільноти, який *К.-О. Апель* проголосив запорукою розумного світопорядку на засадах планетарної макроетики. Такий конструкт одночасно має сприяти запобіганню повній духовній деградації або ж духовній смерті «самоосвічених монад» динамічного людства. Адже спроби відокремлення соціумів від загального світового порядку значно знижують їхню життєздатність. <...>

Відкриття замкнутого простору повсякденності як соціумів, так і індивідів наштовхується на труднощі соціально-психологічного плану у вигляді існуючих етологічних і, ширше, культурних бар'єрів, стереотипів, процедур розрізнення та ідентифікації на основі патерну «ми–вони». Усе це актуалізує такі популярні у 1970-х – 80-х роках теорії формування людини, як *педагогіка миру та емансипаторська педагогіка*. Але в ті роки названі філософсько-педагогічні теоретичні побудови відштовхувалися переважно від *білатеральної структури світу*, не занурюючись глибоко в проблематику сучасного *мультикультуралізму та глобалізму*. Розгляд мультикультуралізму у 1980-х роках переважно обмежувався рамками окремих соціальних систем, отже, концентрувався на його локальному аспекті та розглядав переважно наявні стани мультикультурно структурованих суспільств. Тематизація конвенційного та постконвенційного патріотизму

в сучасній комунікативній філософії виводить проблематику мультикультуралізму на новий рівень, одночасно навчаючи не боятися тіньових сторін глобалістики, яка перетворюється в інструмент самовдосконалення людства.

Антоніо Менегетті

РОЛЬ ЛІДЕРА ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ РЕСУРСІВ В ЕРУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ¹¹⁷

На початку 1970-х років найрозумніші люди, які мали підприємницькі здібності, почали йти з великих громадських установ, великих університетів, урядових кабінетів, гігантських транснаціональних корпорацій. Жваві, звиклі перемагати особистості захотіли на власному досвіді випробувати творчу діяльність людини, що відчуває себе у своїй духовності істотою планетарною.

Глобалізація день за днем вчить нас тому, що світ може бути особистістю; перш ніж займатися розумом якогось народу, потрібно виховати особистість. Ми є свідками такої передової стадії прогресу, яка виявилася не по силах нашим інститутам, а значить, вони їй не можуть координувати її. Я хотів би, щоб лідери навчилися швидко відчувати це. Лідер – це людина, що вміє реалізовувати особистісне та соціальне зростання в цілях глобального прогресу спільноти, а отже, це розум здібної людини, яка вміє інтегрованим шляхом, а не в ідеологічному, вузькопартійному, расистському сенсі служити функціональності інших. Лідер – це інтегрована людина для інтегрованого світу. Кожна людина, щоб стати великою, повинна спочатку послужити іншим людям; вирішуючи проблеми інших, лідер сам отримує внутрішнє задоволення, що робить його свідком благодаті творчого акту вічності. А це, очевидно, можливо, якщо лідер, піднявшись над своєю зрілістю, побачить також і перспективу прогресу, як такого. <...>

Представляючи тут загальні положення свого нового аналізу міжнародної соціальної проблематики, я хочу запропонувати засоби для радикального вирішення тих проблем, від яких, схоже,

¹¹⁷ Менегетті А. Система і людина / А. Менегетті ; пер. с італіан. ННБФ «Онтопсихологія». – Изд. 2-е, исправл. и дополн. – М. : ННБФ «Онтопсихологія», 2007. – 352 с. – С. 244–259; С. 297–308; С. 309–318.

страждає велика частина людства, і дати деякі рекомендації, на мій погляд, безумовно, більш ефективні, ніж застосовувані сьогодні системи педагогічного, економічного, політичного, соціального втручання. <...>

Через п'ять років після грандіозного конгресу, організованого ООН в Пекіні, на конференції в Нью-Йорку перед десятитисячною аудиторією були викладені всі головні проблеми нашої планети. Всі виступаючі зупинялися, в основному, на двох моментах:

1) проблеми здоров'я, насильства, бідності, права на самовизначення, у тому числі проблема торгівлі жінками (перш за все, проблема вимушеної проституції), дітьми, людськими органами, зброєю і т.п.;

2) проблема зростання злочинності, перш за все, в сильних, громадянсько розвинених країнах. Всі ініціативи, всі зусилля, спрямовані на попередження та ліквідацію якого б то не було виду злочинності, не тільки не призвели до бажаного результату, не тільки спричинили собою величезні витрати для суспільства – матеріальні, фінансові або людські, але і викликали зростання її рівня.

У цій ситуації наші соціальні установи повинні визнати свою нездатність до ефективної стратегії практичного втручання.

Ця картина, що характерна для всіх країн світу, передбачає деяку роздвоєність. З одного боку, існує бюрократія установ, які працюють самі на себе, вони не здатні звернутися до реальності і запропонувати дієве вирішення ситуацій, що виникають. З іншого боку, існує відома форма нездатності й недосвідченості, що не дозволяє вловити внутрішні рушійні причини того, що ми вважаємо злочинністю.

Саме цей аспект я хотів би коротко проаналізувати, щоб дати перші практичні поради тим організаціям, які у всьому світі покликані створювати кращі умови для людини. Сьогодні це вже можна зробити завдяки приватній ініціативі впливових асоціацій, таких, наприклад, як Міжнародна Академія Інформатизації, яка надає кожному лідеру в світі можливість прямого спілкування з іншими вченими, з іншими практичними діячами. Кращі генії у будь-якій сфері діяльності не «сидять» в установах, вони тримаються дещо відокремлено, спираючись на власну ініціативу, а найбільші релігійні, урядові та наукові установи втратили присутність творчого генія. <...>

Сьогодні багато людей напряду змагаються один з одним у тому, хто виявиться кращим адептом асистенціалізму. Вони шукають нещасного, якому можна було б допомогти, оскільки лише завдяки чужим нещастям ці люди відчувають свою важливість і можуть

заслужити собі робоче місце. <...> Так звані «країни третього світу» виявляються об'єктом насильства та зловживання ідеологій країн великої вісімки, що використовують їх як знаряддя для підтримки інтелектуальної, моральної та економічної колонізації. Ця ситуація зумовлює комплекс відсталості в психології лідерів багатьох націй, які володіють скарбами, гідними того, щоб повідомити про них людству, і не дозволяє їм взяти відповідальність і бути нарівні з іншими головними дійовими особами світових подій, зберігаючи при цьому свою культуру та свої традиції. <...>

Мої слова – не докір, а аналітичний вклад. Якщо ми хочемо дійсно допомогти, то повинні з усією увагою поставитися до цієї примусової форми допомоги, тому що вона є не чим іншим, як інструменталізацією військової та окупаційної стратегії, вона є видом колоніалізму, який, примусово, навіюючи свою перевагу, зумовлює в об'єктах допомоги усвідомлення своєї расової, цивілізаційної чи особистісної неповноцінності. <...>

Перш за все, найбільші організації, такі як ООН і всі, пов'язані з нею, <...> повинні усвідомити свою відповідальність та зрозуміти цю ситуацію. <...>

Отже, як вирішити розглянуті вище проблеми?

Перше рішення полягає в обов'язковому забезпеченні рівного безкоштовного інформаційного простору в межах державних та громадських інститутів. Це означає, що лідери, які просунулися завдяки власним коштам та власній ефективності, повинні знаходитися в однаковому інформаційному просторі в межах ООН, в межах ЮНЕСКО, в межах різного роду теле- і радіожурналів. Джерелом інформації не повинна слугувати виключно тільки система: вільні громадяни, що фактично підтвердили свій статус лідера, зобов'язані мати право голосу у сфері інституційної інформації та інституційних рішень. Якщо ж нас залишать один на один з будь-якою інформацією, яка надходить виключно від інституційної бюрократії, нам загрожуватиме небезпека шизофренічного спотворення людського як такого.

Якщо інформація буде виходити тільки від поліції або уряду, то, очевидно, що так чи інакше вони завжди будуть лити воду на власний млин і не стануть розглядати проблему в цілому. Як можуть люди, які вивчали одну тільки криміналістику, зрозуміти сенс благодаті, творчості, невинності, чистоти, одкровення, краси вільної людини та природи? Той, хто вивчав людину тільки в її патологічних виявах, не бере до уваги суверенну гідність глибинних причин

життя, яких, між тим, існує немало. Всі ті, кому доводиться як лідеру робити свій внесок в ефективність суспільного життя, в реалізацію людського потенціалу, повинні знаходитися в рівному становищі, коли мова йде про інформацію. <...>

Друге рішення полягає в тому, щоб покласти початок формуванню педагогіки, політики, інформації відповідальності, тому що хворий несе свою частку відповідальності, бідняк, злочинець, повія, невігласи та неосвічені – свою. <...> Ми повинні покласти початок педагогіки, яка б допомогла розвитку у них усвідомлення цієї відповідальності, навчивши їх стилю поведінки переможців: вміти читати історію, вміти читати ситуацію, розуміти, як вів себе лідер (підприємець, учитель, господар і т.п.) із самого свого дитинства, щоб досягти тієї переваги, яка тепер підкреслена в ньому його життєвими успіхами.

Всі, хто перемагає в житті, – це люди, які вищою мірою підготувалися, вивчилися, а не блукали вільно і безцільно по житті при потуранні батьків та допоміжних громадських установ, що сприяють розвитку почуття неповноцінності та неповноти людської сили волі. Безсумнівно, завжди буде потреба в тому, щоб допомагати і сприяти, але потрібно почати зміцнювати свідомість відповідальності в тих, хто програв, тому що ці люди не були поранені на війні, вони живуть у цивілізованому світі, де для всіх однаково доступні телебачення та радіо, книги та бібліотеки. У цьому світі існують величезна службова машина і безліч засобів для одержання вигоди, а тому необхідно навчати, переконувати і наділяти частиною провини також і жертву, відповідно до цивільного та кримінального кодексів. Аналізуючи події, не можна забувати про жертву і покладати всю вину лише на того, хто скоює злочин, він, безумовно, винен, але існує ще й волюнтаризм, що зумовлює злочинність так званих «підлеглих» та «неповноцінних». <...> Отже, потрібно перестати освячувати на кожному кроці наслідки убогості та насильства і покласти частину відповідальності також на хворого, на бідного, на жертву насильства.

Після зустрічі, що відбулася в Палаці ООН в Нью-Йорку, я хотів би доповнити тривожні промови, що там прозвучали, своїм спостереженням: не слід завжди покладати всю провину тільки на існуючу систему, на нинішніх переможців і господарів становища, тому що такий спосіб дії характеризує відому форму манії і неврозу, які шукають миттєвого переможця, щоб знищити і його.

Оскільки я людина, я також і «кожна людина», і саме з цієї причини я не маю права позбавити її тієї відповідальності, яку я відчуваю всередині себе. Основні початки моєї величі як людини,

що успішно реалізувала себе, повинні бути також властиві амбіціям маленької людини, бідняка чи дитини. І тоді стане можливим нескінченний діалектичний розвиток благ.

Панічні настрої, безсумнівно, не вкажуть шляхи вирішення піднятих проблем. Мої слова – не биття на сполох і не звинувачення, а лише вказівка на можливість, яку можна сформулювати так: якщо ми хочемо, щоб всі люди почали відповідати вимогам, які пред'являє до них природне право і право особистості, то потрібно, щоб суспільство допомогло їм усвідомити свою відповідальність за ті цінності, які згодом стануть п'єдесталом для їх величі, для їх успіху, для їх економіки, для їхньої політики і для всіх дивовижних речей, завдяки яким людський дух реалізує себе. <...>

ЦІЛІ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ – УКРАЇНА. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ¹¹⁸

I. Завдання та індикатори

Завдання 2.А. Підвищити рівень охоплення освітою
(див. табл. 1)

Індикатори

2.1. Чистий показник охоплення освітою у дошкільних навчальних закладах дітей 3–5 років, які проживають у міських поселеннях, %.

2.2. Чистий показник охоплення освітою у дошкільних навчальних закладах дітей 3–5 років, які проживають у сільській місцевості, %.

2.3. Чистий показник охоплення дітей повною загальною середньою освітою, %.

2.4. Чистий показник охоплення вищою освітою осіб віком від 17 до 22 років, %.

2.5. Сукупний валовий показник кількості працівників, які проішли перепідготовку та підвищили свою кваліфікацію, тис. осіб.

Завдання 2.В. Підвищити якість освіти

Індикатори

2.6. Кількість загальноосвітніх навчальних закладів, які мають підключення до Інтернету, %.

¹¹⁸ Цілі розвитку Тисячоліття. Україна. – 2010. Національна доповідь. – К., 2010.

Таблиця 1

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2013	2015
Індикатор 2.1. Чистий показник охоплення освітою у дошкільних навчальних закладах дітей 3–5 років, які проживають у міських поселеннях, %												
–	–	79,5	82,6	85,8	86,9	87,2	87,3	88,0	89	91	93	95
Індикатор 2.2. Чистий показник охоплення освітою у дошкільних навчальних закладах дітей 3–5 років, які проживають у сільській місцевості, %												
–	–	27,5	29,9	33,2	38,0	41,7	44,9	47,6	50	52	55	60
Індикатор 2.3. Чистий показник охоплення дітей повною загальною середньою освітою, %												
–	98,1	–	97,8	99,1	99,3	99,4	99,5	99,7	99,7	99,8	99,8	99,9
Індикатор 2.4. Чистий показник охоплення вищою освітою осіб віком від 17 до 22 років, %												
–	32,5	–	35,0	32,7	41,8	44,1	45,4	46,3	48,0	52,0	54,0	56,0
Індикатор 2.5. Сукупний валовий показник кількості працівників, які пройшли перепідготовку та підвищили свою кваліфікацію, тис. осіб												
–	158	–	167	188	193	193	197	292	294	297	310	320
Індикатор 2.6. Кількість загальноосвітніх навчальних закладів, які мають підключення до Інтернету, %*												
–	–	–	–	–	–	–	–	42	43	55	75	90

* до 2008 року дані відсутні

Завдання, спрямовані на досягнення Цілі, є взаємопов'язаними.
<...>

II. Стан досягнення Цілі 2

Підвищення якості освітніх послуг, забезпечення рівного доступу до якісної освіти на всіх рівнях, підвищення конкурентоспроможності національної системи освіти та її інтеграція в єдиний європейський освітній простір є основними пріоритетами розвитку галузі.

Основними показниками конкурентоспроможності національних систем освіти, за оцінками Всесвітнього економічного форуму, є такі: якість освітньої системи; якість математичної освіти; якість навчальних закладів з підготовки управлінців; сприйнятливість наукових інститутів до інноваційних змін; розповсюдженість систем перепідготовки персоналу; наявність професійних управлінців; якість науково-дослідних інститутів; сприйнятливість науковців та інженерів до інноваційних змін. Аналіз місця України у рейтингу конкурентоспроможності в контексті відповідності освітньої системи вимогам інноваційних змін свідчить про значне відставання за всіма показниками від розвинених країн. Зокрема, за рівнем сприйнятливості до інновацій науковців та інженерів спостерігається відставання України (4,6 бала порівняно з 6,0 у Фінляндії, 5,8 – у США, 6,1 – у Сінгапурі). Щодо розвиненості систем навчання персоналу, що є основою формування системи безперервної освіти, то бальна оцінка України за цією складовою майже вдвічі менша від країн-лідерів у рейтингу конкурентоспроможності (Фінляндії, США, Швеції, Сінгапуру, Німеччини).

На сьогодні основний галузевий Закон України «Про освіту» має ряд недоліків. Потребують модернізації нормативно-правові засади регулювання освітнього ринку та система державного управління освітньою галуззю. У Конституції України (стаття 53) визначено перелік видів освіти у контексті доступності, безоплатності та розвитку, що забезпечується державою: дошкільна; повна загальна середня; професійно-технічна; вища; позашкільна; післядипломна. Зрозуміло, що цей перелік не є вичерпним. У ньому немає таких важливих категорій, як безперервна освіта, освіта дорослих (яка не завжди носить чисто професійну спрямованість), дистанційна освіта, інклюзивна освіта тощо.

Дошкільна освіта. Основа майбутньої особистості закладається в ранньому віці. Знання та вміння, набуті в дитинстві, впливають на подальший життєвий шлях людини, на можливості її гармонійного розвитку. Проблеми зі зменшенням охоплення дітей

дошкільною освітою в Україні пов'язані перш за все з наслідками соціально-економічної кризи 1990-х років, скороченням народжуваності та, як наслідок, – різким скороченням мережі ДНЗ. У попередні роки значну частину державних ДНЗ було закрито, перефільовано та передано в інші форми власності. <...>

Загальна середня освіта. Загальне зменшення кількості дітей шкільного віку в Україні вплинуло на мережу загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ), призвело до зменшення середньої наповнюваності класів та шкіл, збільшення ЗНЗ з малою чисельністю учнів, що, у свою чергу, призвело до збільшення витрат на утримання одного учня та скорочення педагогічного навантаження вчителів. Найбільш гостро ця ситуація позначилася на сільських школах. Стан фінансово-економічного, матеріально-технічного, кадрового та науково-методичного забезпечення залишає проблемним питання щодо реалізації повноцінної освітньої програми у багатьох навчальних закладах, насамперед у сільській місцевості. Складним залишається положення сільських шкіл у віддалених районах. <...>

З 2008 р. в Україні проводиться загальне Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень випускників середньої школи, яке стало обов'язковою процедурою для бажаючих вступити у вітчизняні ВНЗ.

Актуальним є залучення України до системи міжнародних порівняльних досліджень. Міжнародне дослідження якості математичної і природничої освіти – TIMMS вперше було проведено в Україні у 2007 р. За його результатами, а саме, за міжнародними тестами з успішності для 4-го та 8-го класів Україна посіла нижче місце ніж Росія, Казахстан, Вірменія, країни Балтії. На сьогодні досягнуто домовленостей про участь України в проведенні досліджень PISA та TIMSS. <...> Це дозволить наблизитися до міжнародних стандартів оцінювання якості загальної середньої освіти в Україні. <...>

Позашкільна освіта. Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти. Однак вона потребує модернізації з метою державної підтримки і подальшого розвитку позашкільних навчальних закладів, створення додаткових можливостей для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку дітей та підлітків, які бажають здобути позашкільну освіту за різноманітними напрямками (художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим, еколого-натуралістичним, науково-технічним, дослідницько-експериментальним, фізкультурно-спортивним, військово-патріотичним та іншими). <...>

Оскільки основні статті видатків бюджету спрямовані на виплату заробітних плат та комунальні платежі <...> заклади позашкільної освіти не мають достатнього фінансування на забезпечення навчально-виховного процесу, придбання необхідного інвентарю та обладнання.

Професійно-технічна освіта. <...> На професійну і освітню орієнтацію української молоді вплинули такі чинники, як падіння престижу робочих спеціальностей внаслідок рецесії 1990-х років, підвищення соціальної значущості вищої освіти у суспільстві, розширення державного та комерційного сектору освіти. Все це підвищило попит на вищу освіту серед молоді. <...> Хоча сучасний перелік професій налічує понад 7000 позицій, система професійної освіти недостатньо забезпечує попит на ринку праці. Притаманна ринковим відносинам динаміка розвитку виробництва потребує надання професійно-технічній освіті певної якості, ефективності, гнучкості та органічної інтеграції в економіку, орієнтації на постійні зміни між попитом і пропозицією кадрів.

Вища освіта. У вітчизняній системі вищої освіти за роки незалежності відбулися значні реформи, що відповідали засадам Болонської декларації: 1) введено ступені бакалавра і магістра (додаток до диплому було запроваджено значно раніше); 2) введено систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти – кваліфікації спеціаліста або магістра неможливо без завершення першого циклу – бакалаврату); 3) запроваджено кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін (ще у 1994 р.); 4) сьогодні за кордоном навчається студентів і працює викладачів та науковців значно більше, ніж до 1991 р.; 5) розширюється співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання і досліджень. <...>

З метою приєднання до Болонського процесу в Україні було розроблено низку нормативно-правових актів для удосконалення системи вищої освіти, зокрема було введено перелік кваліфікаційних рівнів спеціалістів.

З 2008 р. в Україні почала діяти програма «Компас», яка вперше визначила рейтинг ВНЗ серед роботодавців. Необхідно відзначити, що кількість абітурієнтів, які обирають престижні спеціальності, збільшується за рахунок розширення діапазону ВНЗ не лише державної, а й недержавної форм власності. Недержавні заклади, що намагаються отримати ліцензії на право навчання та видачі сертифікатів про освіту, спеціалізуються, в основному, на навчанні студентів за спеціальностями, що користуються попитом у сфері бізнесу (менеджмент, маркетинг, банківська справа, економіка, юриспруденція). При цьому

не завжди враховуються довгострокові тенденції попиту та пропозиції на ринку праці, що в майбутньому може призвести до зростання напруженості на ринку праці України. <...>

Багаторазові спроби реформувати вищу освіту не мали цілісного, системного характеру. Необхідно розглядати в єдиному комплексі сектори, які виробляють суспільні блага, товари і послуги та сектори, які готують для цього фахівців і проводять наукові дослідження. У свою чергу, в процесі прогнозування тенденцій соціально-економічного розвитку країни на середньострокову перспективу мають бути враховані прогнозовані потреби ринку праці, узгоджені з обсягами державного замовлення на підготовку фахівців. <...>

Післядипломна освіта. Постійно діючою ланкою в національній системі освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення, поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок. <...>

Темпи розвитку сучасної економіки, науки та інформаційних технологій потребують нових підходів до організації роботи в галузі перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, а також додаткової професійної освіти студентів, здобуття другої освіти, навчання в аспірантурі і докторантурі. Виникає потреба у забезпеченні розвитку системи безперервної професійної освіти (від середньої школи до університету) за моделлю мультіверситету та застосування інноваційних освітніх технологій, заснованих на ідеї активації самостійної навчальної діяльності учнів та студентів. Кваліфікація, здобута раніше, має бути приведена у відповідність до оновлених кваліфікаційних вимог або доведена до рівня, потрібного для роботи за новою професією, новим видом трудової діяльності. Не менш важливою є проблема перепідготовки педагогічних і управлінських кадрів сфери освіти. <...>

Освіта впродовж життя (освіта дорослих). Швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації та перенавчання працюючих, оволодіння новими професіями. Зростаючі темпи економічних змін і гнучкість ринку праці також призводять до необхідності зміни роботи і навіть професії, що дедалі більше вимагає переходу від традиційної до гнучкої форми зайнятості та використання у процесі професійного навчання інноваційних навчальних технологій. Особливо це стосується організації професійного навчання незайнятого населення з метою підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці. <...>

Освіта впродовж життя має бути доступною для всіх. Це потребує змін у підходах до реформування системи освіти на наступні

роки, зростання ролі мотивації до постійного підвищення рівня освіти та кваліфікації, створення дієвих інститутів освіти дорослих для забезпечення потреб ринку праці. Реалізація концепції безперервної освіти передбачає відсутність будь-яких обмежень навчання впродовж усього життя.

III. Проблеми на шляху досягнення Цілі 2

Проблеми на шляху досягнення Цілі носять наскрізний характер. Серед основних проблем на шляху адаптації системи освіти до вимог часу слід назвати:

- 1) зниження доступності та невідповідність якості освіти сучасним вимогам;
- 2) невідповідність ринку освітніх послуг потребам ринку праці; диспропорції у процесах підготовки спеціалістів та попиту на них з боку роботодавців;
- 3) неефективні механізми державного фінансування системи освіти при постійному збільшенні бюджетних видатків на освіту;
- 4) збереження занадто централізованого управління. Необхідним є здійснення заходів, спрямованих на підвищення ефективності використання державних коштів, які наразі спрямовуються здебільшого на утримання навчальних закладів, а не на покращення результатів освіти.

Дошкільна та загальна середня освіта. Нестача місць у ДНЗ та повна відсутність ДНЗ у деяких населених пунктах України є на сьогодні однією з найгостріших проблем. У відповідь на це з'являються альтернативні інституції, що займаються раннім розвитком дитини, в деяких регіонах України активно запроваджується соціально-педагогічний патронат. <...> Однак актуальним питанням залишається запровадження різних форм охоплення дітей дошкільною освітою (групи короткотривалого перебування дітей, вихідного дня, родинні групи, центри розвитку дитини тощо).

Застарілі та непристосовані для комфортного перебування учнів та вчителів будівлі шкіл. <...> Шкільні будівлі потребують термінового ремонту як капітального, так і поточного. Лише у 27,8 % ЗНЗ працюють медпункти. Бракує навчальних ресурсів. <...>

Професійно-технічна освіта. У системі професійної освіти спостерігається наростання негативних тенденцій, серед яких: 1) слабкість адаптації ринку освітніх послуг до потреб ринку праці, відсутність систематичного моніторингу та прогнозування змін на освітньому ринку з урахуванням кон'юнктури ринку праці; 2) повільні темпи реструктуризації зайнятості, що не супроводжуються адекватними

змінами у підготовці кваліфікованих робітників; 3) погіршення якості освітніх послуг у ПТНЗ та відсутність державної системи забезпечення якості професійно-технічної освіти; 4) неефективні механізми фінансування розвитку професійно-технічної освіти, нерозвиненість її інфраструктури; 5) порушення традиційних зв'язків ПТНЗ з роботодавцями; 6) відсутність мотивації викладачів до впровадження інноваційних освітніх технологій.

Недостатня ефективність управління процесом вибору професії зумовлена, в першу чергу, відсутністю аналізу стратегічного планування розвитку ринку праці, використанням традиційної системи освіти, не адаптованої до змін вимог молоді та потреб ринку праці, нерозвиненістю системи поетапної професійної підготовки та безперервної освіти. Подолання цих перешкод дасть змогу підвищити адаптаційний потенціал молоді, сприяти формуванню соціально активного стилю поведінки, професійній соціалізації.

Вища освіта. Недосконалість управління системою ВНЗ характеризується розпорошенням її за підпорядкуванням. <...>

Відсутність взаємодії роботодавців із закладами вищої освіти, що обмежує можливості працевлаштування випускників ВНЗ. Українські роботодавці не бажають інвестувати в освіту: доказом цього є низький рівень оплати юридичними особами навчання студентів. <...>

Особливо важливими є питання навчальних планів, зокрема співвідношення в них базового і варіативного компонентів. Недостатня робота у напрямі удосконалення Переліків напрямів та спеціальностей підготовки фахівців з вищою освітою: суттєво уповільнилися темпи розроблення стандартів вищої освіти третього покоління.

В умовах розбалансованості ринку праці та ринку освітніх послуг необхідна переорієнтація вищої школи на багаторівневу систему підготовки кадрів. ВНЗ може закріпити своє положення в системі «інститут–студент–роботодавець» лише за рахунок виявлення реальних складових попиту потенційних споживачів-роботодавців щодо підготовки конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів. Сучасна система вищої освіти в Україні поки що не забезпечує випереджального розвитку професійно-орієнтованої вищої освіти.

Слабка компетентнісна спрямованість освіти. Проблеми невідповідності змісту освіти засадам орієнтації на майбутню професію та потребам ринку праці. Навчальні програми перевантажені фактичним матеріалом. Відсутній вибір програм, низька якість

підручників, неефективно відбуваються процеси освітніх інновацій, потребують вдосконалення методи викладання.

Стандарти як у в загальноосвітній, так і у вищій освіті України перебувають у стані безперервного трансформування і модернізації. Головним критерієм оцінки функціонування системи освіти є затребуваність випускників ринком праці та їх висока конкурентоспроможність при оцінюванні рівня кваліфікації роботодавцями. За експертними оцінками, одним з найбільш проблемних параметрів вітчизняної системи вищої освіти є дієвість, тобто здатність студентів використовувати набуті знання та уміння на практиці.

За практичної відсутності узгодженої, послідовної політики у сфері розвитку «трикутника знань» – освіти, науки та інновацій, – ці сфери в Україні функціонують незалежно одна від одної, без будь-якої координації і спільних цілей. ВНЗ відводиться другорядна роль у проведенні передових наукових досліджень, які є основою елітної університетської підготовки. Відповідно до цього вибудовано систему державних пріоритетів і сформовано ставлення до університетської освіти як до просвітянської, допоміжної сфери, а не як до продуктивної та інноваційної.

Доступ до здобуття якісної освіти. В Україні досі існують проблеми рівних можливостей отримання якісної освіти, починаючи з дошкільної освіти. На перешкоді отримання якісної освіти постають проблеми кадрового, матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення навчальних закладів, проблеми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів та викладачів. Проблемним є доступ до дошкільної освіти у великих містах та у сільській місцевості, доступ до якісної середньої освіти насамперед у віддалених районах сільської місцевості. Залишаються вкрай актуальними питання навчання дітей з особливими потребами. Недостатньо підручників та спеціальної літератури для дітей із вадами зору і слуху. Існують складності доступу до якісної освіти тих дітей, що перебувають на державному утриманні в дитячих будинках, інтернатах системи соціального захисту, які не здійснюють освітньої діяльності й не мають у штатних розписах відповідних фахівців та педагогів. Спостерігаються випадки, коли діти-біженці не відвідують школу. <...>

Надмірна кількість предметів у навчальному плані, завантаженість педагогів знижує якість освіти. Нагальним є вирішення питання доступу до якісної освіти, особливо вищої, яка все більшою мірою є платною, тобто недоступною для сімей з невисоким рівнем доходу. <...>

БУХАРЕСТСЬКЕ КОМЮНІКЕ «ВИКОРИСТАННЯ НАШОГО ПОТЕНЦІАЛУ З НАЙБІЛЬШОЮ КОРИСТЮ: КОНСОЛІДАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»¹¹⁹

Ми, Міністри, відповідальні за вищу освіту у 47 країнах Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), зустрілися в Бухаресті 26 та 27 квітня 2012 р., щоб розглянути досягнення Болонського процесу та домовитися про майбутні пріоритети ЄПВО.

Інвестиції у вищу освіту заради майбутнього

Європа переживає фінансово-економічну кризу з руйнівними суспільними наслідками. У галузі вищої освіти криза впливає на доступність адекватного фінансування та робить перспективи працевлаштування випускників більш невизначеними.

Вища освіта є важливою складовою вирішення наших поточних труднощів. Потужні та відповідальні системи вищої освіти забезпечують основу для суспільств знань, що швидко розвиваються. Вища освіта повинна знаходитись в самому центрі наших зусиль, спрямованих на подолання кризи – зараз більше, ніж коли-небудь.

Пам'ятаючи про це, ми зобов'язуємося забезпечувати найвищий можливий рівень фінансування вищої освіти, вдаючись до всіх відповідних джерел, як інвестиції в наше майбутнє. Ми будемо підтримувати наші заклади в освіті творчих, інноваційних, критично мислячих і відповідальних випускників, необхідних для економічного зростання та стійкого розвитку наших демократій. Ми беремо на себе зобов'язання співпрацювати в цьому напрямі, щоб зменшити безробіття серед молоді.

ЄПВО вчора, сьогодні та завтра

Болонські реформи змінили обличчя вищої освіти по всій Європі завдяки залученню та відданості вищих навчальних закладів, їх працівників і студентів.

Структури вищої освіти в Європі тепер є більш сумісними та порівнюваними. Системи забезпечення якості сприяють побудові довіри,

¹¹⁹ Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» (26–28 квітня, 2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/uk/news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>

кваліфікації вищої освіти все більш визнані між кордонами, а участь у вищій освіті розширилася. Сьогодні студенти користуються більш широким спектром освітніх можливостей та стають все більш мобільними. Бачення інтегрованого ЄПВО знаходиться в межах досяжного.

Проте, як свідчить звіт про впровадження Болонського процесу, ми повинні вживати подальших зусиль, щоб укріпити та поглибити цей прогрес. Ми будемо намагатися досягнути більшої узгодженості в нашій політиці, особливо у завершенні переходу до трициклової системи, використання кредитів ECTS, видачі Додатків до дипломів, удосконалення забезпечення якості та запровадження рамок кваліфікацій, у тому числі визначення та оцінювання результатів навчання.

Ми будемо переслідувати такі цілі: забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання.

Наші дії на досягнення цих цілей будуть спиратися на постійні зусилля з узгодження національної практики з цілями та напрямками політики ЄПВО, зокрема у тих сферах політики, де потрібна подальша робота. У 2012–2015 рр. ми особливо зосередимося на повній підтримці наших вищих навчальних закладів і стейкхолдерів у їх зусиллях з проведення змістовних змін і просування всебічного впровадження всіх напрямів дії Болонського процесу.

Забезпечення якісної вищої освіти для всіх

Розширення доступу до вищої освіти є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку. Ми домовляємося вжити заходи на національному рівні з розширення загального доступу до якісної вищої освіти. Ми будемо працювати в напрямі підвищення відсотку тих, хто успішно завершує освіту, та забезпечення своєчасного просування у вищій освіті в усіх країнах ЄПВО.

Основна частина вступників і випускників вищих навчальних закладів повинна відображати різноманітність населення Європи. Ми спрямуємо наші зусилля на групи, що недостатньо представлені, щоб розвинути *соціальний вимір* вищої освіти, зменшити нерівність і забезпечити адекватні послуги підтримки для студентів, консультування та керування, гнучкі навчальні траєкторії та альтернативні шляхи доступу, в тому числі визнання попереднього навчання. Ми заохочуємо використання взаємного колегіального навчання в розрізі соціального виміру та прагнемо відслідковувати прогрес у цій галузі.

Ми знову повторюємо наше зобов'язання сприяти *студентоцентрованому навчанню* у вищій освіті, що характеризується інноваційними методами викладання через залучення студентів як активних

учасників процесу свого власного навчання. Разом з інституціями, студентами та працівниками ми сприятимемо робочому та навчальному середовищу, що підтримує й надихає.

Вища освіта повинна бути відкритим процесом, в якому студенти розвивають інтелектуальну незалежність та упевненість в собі поряд з професійними знаннями та навичками. Займаючись академічним навчанням і дослідженнями, студенти повинні набувати здатність упевнено оцінювати ситуації та обґрунтовувати свої дії на основі критичного мислення.

Забезпечення якості є надзвичайно важливим для побудови довіри та посилення привабливості пропозицій ЄПВО, у тому числі забезпечення закордонної освіти. Ми зобов'язуємося підтримувати відповідальність держави за забезпечення якості, а також активно залучати широке коло стейкхолдерів до цього процесу. Ми визнаємо звіт ENQA, ESU, EUA та EURASHE (групи E4) із запровадження та застосування «Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості» (ESG). Ми переглянемо ESG задля удосконалення їх зрозумілості, придатності та корисності, включаючи їх сферу застосування. Перегляд буде ґрунтуватися на початковій пропозиції, яку має підготувати група E4 разом з Організацією міжнародної освіти (Education International), Конфедерацією європейського бізнесу (BUSINESSEUROPE) та Європейським реєстром забезпечення якості у вищій освіті (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR), що буде представлена для розгляду Групи супроводу Болонського процесу (Bologna Follow-Up Group).

Ми вітаємо зовнішнє оцінювання EQAR та закликаємо агенції із забезпечення якості звертатися за реєстрацією. Ми дозволимо агенціям, зареєстрованим EQAR, здійснювати свою діяльність в усьому ЄПВО, дотримуючись при цьому національних вимог. Зокрема, ми маємо на меті визнавати рішення агенцій, зареєстрованих EQAR, щодо забезпечення якості за програмами спільних (*joint degree*) і подвійних (*double degree*) дипломів.

Ми підтверджуємо наше зобов'язання підтримувати відповідальність держави за вищу освіту та визнаємо необхідність відкрити діалог щодо *фінансування та урядування (governance)* у вищій освіті. Ми визнаємо важливість подальшого розвитку належних інструментів фінансування заради досягнення наших спільних цілей. Більше того, ми наголошуємо на важливості розвитку більш ефективних структур урядування (*governance*) та управління (*management*) у вищих навчальних закладах. Ми зобов'язуємося підтримувати

залучення студентів і працівників до структур урядування на всіх рівнях та підтверджуємо наш вибір на користь автономних і підзвітних вищих навчальних закладів, що обирають академічну свободу.

Покращення здатності до працевлаштування задля задоволення потреб Європи

Сьогоднішні випускники мають поєднувати наскрізні, мультидисциплінарні та інноваційні навички і компетентності з сучасним спеціальними професійними знаннями, що надає можливість їм задовольняти більш широкі потреби суспільства та ринку праці. Ми прагнемо покращити *здатність до працевлаштування (employability)* та особистий і професійний розвиток випускників протягом усієї їх кар'єри. Ми досягнемо цього, покращуючи співпрацю між роботодавцями, студентами та вищими навчальними закладами, особливо стосовно розвитку навчальних програм, що допомагають підвищити інноваційний, підприємницький та дослідницький потенціал випускників. Навчання впродовж життя – один з важливих факторів задоволення потреб ринку праці, що змінюється, а вищі навчальні заклади відіграють центральну роль у передачі знань і посиленні регіонального розвитку, в тому числі шляхом постійного розвитку компетентностей та посилення альянсів знань (*knowledge alliances*).

Нашим суспільствам потрібно, щоб вищі навчальні заклади інноваційно сприяли стійкому розвитку, а тому вища освіта повинна забезпечити міцніший зв'язок між *дослідженнями*, викладанням і навчанням на всіх рівнях. Навчальні програми повинні відображати дослідницькі пріоритети, що змінюються, та нові напрями, що розвиваються, а дослідження повинні підводити фундамент для викладання й навчання. У цьому відношенні ми будемо підтримувати різноманітність докторських програм. Беручи до уваги «II Зальцбурзькі рекомендації» (*Salzburg II recommendations*) та Принципи інноваційної докторської підготовки (*Principles for Innovative Doctoral Training*), ми будемо досліджувати, як сприяти якості, прозорості, здатності до працевлаштування та мобільності на третьому циклі, оскільки освіті та підготовці кандидатів на ступінь доктора належить особлива роль у наближенні ЄПВО та Європейського дослідницького простору (ЄДП) (*European Research Area, ERA*). Наступною після докторської підготовки необхідною передумовою для успішного поєднання викладання, навчання та досліджень є високоякісні програми другого циклу. Зберігаючи широке розмаїття та в той же час покращуючи

зрозумілість, ми зможемо також розглянути подальші можливі спільні принципи для магістерських програм ЄПВО, урахуваючи попередню роботу.

Для консолідації ЄПВО необхідне свідоме запровадження *результатів навчання (learning outcomes)*. Розвиток, розуміння та практичне використання результатів навчання є вирішальним для успіху ECTS, Додатку до диплому, визнання, рамок кваліфікації та забезпечення якості, які є взаємозалежними. Ми закликаємо інституції надалі прив'язувати навчальні кредити як з результатами навчання, так і з навантаженням студентів, а також включати досягнення результатів навчання до процедур оцінювання. Ми будемо працювати над забезпеченням того, щоб Довідник користувача з ECTS (ECTS Users' Guide) повністю відображав стан роботи, що ведеться з результатів навчання і визнання попереднього навчання.

Ми вітаємо прогрес у розробленні *рамк кваліфікацій (qualifications frameworks)*; вони покращують прозорість і дають можливість системам вищої освіти стати більш відкритими та гнучкими. Ми визнаємо, що реалізація всіх переваг рамок кваліфікацій на практиці може виявитися більш проблематичною, ніж розвиток структур. Розвиток рамок кваліфікацій має продовжуватися так, щоб вони стали повсякденною реальністю для студентів, працівників та роботодавців. У той же час деякі країни стикаються з викликами у наданні остаточної форми національним рамкам та забезпеченні через самосертифікацію сумісності з Рамкою кваліфікацій ЄПВО (QF-EHEA) до кінця 2012 р. Цим країнам потрібно подвоїти їх зусилля та скористатися перевагами підтримки та досвіду інших, щоб досягнути цієї мети.

Спільне розуміння рівнів наших рамок кваліфікацій є суттєвим для визнання як для академічних, так і для професійних цілей. Кваліфікації по закінченні школи, що дають доступ до вищої освіти, будуть вважатися четвертим рівнем Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) (European Qualifications Framework, EQF) або еквівалентними рівнями для тих країн, де EQF не є обов'язковою, де натомість вони включені до Національних рамок кваліфікацій. Надалі ми зобов'язуємося прив'язати кваліфікації першого, другого та третього циклів до 6, 7 та 8 рівнів EQF відповідно або до еквівалентних рівнів для країн, де EQF не є обов'язковою. Ми розглянемо, як QF-EHEA може враховувати кваліфікації короткого циклу (5 рівень EQF) та закликаємо країни використовувати QF-EHEA

для прив'язки цих кваліфікацій, де вони існують, до національних умов. Ми звертаємось з проханням до Ради Європи та Європейської Комісії продовжити координацію зусиль, щоб відповідні рамки кваліфікацій добре запрацювали на практиці.

Ми вітаємо чітке посилання на ECTS, Європейську рамку кваліфікацій та на результати навчання у пропозиції Європейської Комісії щодо перегляду Директиви ЄС з визнання *професійних кваліфікацій*. Ми підкреслюємо важливість відповідного врахування цих елементів у рішеннях щодо визнання.

Посилення мобільності для кращого навчання

Навчальна мобільність є необхідною для забезпечення якості вищої освіти, покращення здатності до працевлаштування студентів та розширення міжнародного співробітництва як усередині ЄПВО, так і за його межами. Ми приймаємо стратегію «Мобільність для кращого навчання» як доповнення, в тому числі її мету мобільності як невід'ємну частину наших зусиль щодо сприяння елементу інтернаціоналізації в усій вищій освіті.

Достатня фінансова підтримка студентів є суттєвою для забезпечення рівного доступу та можливостей мобільності. Ми підтверджуємо наші зобов'язання щодо повної *можливості переносу* національних грантів та позичок по всьому ЄПВО та закликаємо Європейський Союз підтримати це прагнення у своїй політиці.

Чесне академічне і професійне *визнання*, в тому числі визнання неформального та інформального навчання, знаходиться в центрі уваги ЄПВО. Це пряма користь для академічної мобільності студентів, визнання підвищує шанси професійної мобільності для випускників та представляє адекватну міру досягнутого ступеня зближення та довіри. Ми повні рішучості усунути серйозні перешкоди, що гальмують ефективно та належне визнання та готові співпрацювати в напрямі автоматичного визнання порівнюваних академічних ступенів як довготермінової цілі ЄПВО, ґрунтуючись на інструментах Болонської системи. Ми, таким чином, зобов'язуємось переглянути наше національне законодавство в світлі його відповідності Лісабонській конвенції про визнання (Lisbon Recognition Convention). Ми вітаємо Посібник Європейського простору визнання (ЄПВ) (European Area of Recognition, EAR) та рекомендуємо використовувати його як набір рекомендацій для визнання іноземних кваліфікацій та збірник гарних практик, а також закликаємо вищі навчальні заклади та агенції з забезпечення якості оцінити процедури

інституційного визнання у зовнішньому та внутрішньому забезпеченні якості.

Ми прагнемо до відкритих систем вищої освіти та більш *збалансованої мобільності* в ЄПВО. Якщо дисбаланси мобільності між країнами ЄПВО здаються неприйнятними хоча б одній стороні, ми закликаємо причетні країни спільно шукати рішення у відповідності до Стратегії мобільності ЄПВО.

Ми заохочуємо вищі навчальні заклади надалі розвивати *спільні програми та ступені* як складову більш широкого підходу ЄПВО. Ми проаналізуємо національні правила та практики щодо спільних програм і ступенів як шлях усунення перешкод до співпраці і мобільності, вбудованих в національному контексті.

Співпраця з іншими регіонами світу та *міжнародна відкритість* є ключовими факторами розвитку ЄПВО. Ми зобов'язуємося надалі досліджувати глобальне розуміння цілей та принципів ЄПВО згідно з стратегічними пріоритетами, встановленими стратегією щодо «ЄПВО у глобальному оточенні» 2007 р. Ми оцінимо впровадження стратегії до 2015 р. з метою забезпечити керівні рекомендації для подальшого розвитку інтернаціоналізації. Болонський політичний форум (Bologna Policy Forum) триватиме як можливість діалогу, а його формат буде надалі розвиватися з нашими глобальними партнерами.

Покращення збору даних і прозорості на підтримку політичних цілей

Ми вітаємо покращену якість даних та інформації щодо вищої освіти. Ми наполягаємо на більш цільовому зборі даних та прив'язки до спільних індикаторів, зокрема щодо здатності до працевлаштування, соціального виміру, навчання впродовж життя, інтернаціоналізації, мобільності грантів/кредитів, а також мобільності студентів і працівників. Ми закликаємо Eurostat, Eurydice та Eurostudent проводити моніторинг упровадження реформ та доповісти про його результати у 2015 р.

Ми будемо заохочувати розвиток системи добровільного колегіального («від рівного рівному») навчання і перегляду в країнах, що потребують цього. Це допоможе оцінити рівень упровадження Болонських реформ та просуватиме гарні практики як динамічний спосіб відповіді на виклики, що постають перед Європейською вищою освітою.

Ми докладемо зусиль, щоб зробити системи вищої освіти більш зрозумілими для громадськості, а особливо для студентів

і роботодавців. Ми будемо підтримувати покращення існуючих та розроблення нових інструментів прозорості, щоб зробити їх більш керованими користувачами та обґрунтувати їх емпіричними даними. Ми прагнемо досягнути узгодження щодо спільних принципів прозорості до 2015 р.

Установлення пріоритетів на 2012–2015 рр.

Визначивши основні цілі ЄПВО на наступні роки, ми встановлюємо такі пріоритети діяльності до 2015 р.

На національному рівні разом із відповідними стейкхолдерами і, особливо, з вищими навчальними закладами ми домовляємось:

- ретельно розглянути висновки Звіту з упровадження Болонського процесу 2012 р. та врахувати його висновки й рекомендації;
- посилити політику розширення загального доступу та підвищення частки успішного завершення навчання, включаючи заходи, що мають на меті більшу участь груп, що недостатньо представлені;
- створити умови, що сприяють студентоцентрованому навчанню, інноваційним методам викладання та сприятливому робочому й навчальному середовищу, що надихає, продовжуючи в той же час залучати студентів і працівників до структур урядування на всіх рівнях;
- дозволити агенціям із забезпечення якості, зареєстрованим EQAR, здійснювати свою діяльність в усьому ЄПВО, водночас дотримуючись національних вимог;
- працювати над підвищенням здатності до працевлаштування, навчання впродовж життя, навичок прийняття рішень та підприємницьких навичок шляхом кращої співпраці з роботодавцями, особливо стосовно розвитку освітніх програм;
- забезпечити запровадження рамок кваліфікацій, ECTS і Додатку до диплому, що ґрунтуються на результатах навчання;
- запросити країни, які не можуть завершити запровадження національних рамок кваліфікацій, сумісних із QF-ЕНЕА до кінця 2012 р., подвоїти їх зусилля та подати переглянуті дорожні карти для цього завдання;
- виконати рекомендації стратегії «Мобільність для кращого навчання» та працювати в напрямі можливості повного перенесення національних грантів і позичок в ЄПВО;
- переглянути національне законодавство в світлі його повної відповідності Лісабонській конвенції про визнання та заохочувати використання Посібника з ЄПВ для вдосконалення практик визнання;

- сприяти альянсам на основі знань в ЄПВО, сфокусованих на дослідженнях і технологіях.

На європейському рівні, готуючись до Конференції на рівні міністрів у 2015 р. та разом із відповідними стейкхолдерами, ми домовляємося:

- запросити Eurostat, Eurydice та Eurostudent проводити моніторинг прогресу в упровадженні реформ Болонського процесу та стратегії «Мобільність для кращого навчання»;

- розробити систему добровільного колегіального («від рівного рівному») навчання та розгляду до 2013 р. у країнах, які потребують цього, та ініціювати пілотний проект з підтримки колегіального («від рівного рівному») навчання з соціального виміру вищої освіти;

- розробити пропозицію щодо оновленої версії ESG для прийняття;

- сприяти якості, прозорості, здатності до працевлаштування та мобільності на третьому циклі, в той же час будуючи додаткові зв'язки між ЄПВО та ЄДП;

- працювати над забезпеченням того, щоб Довідник користувача з ECTS повністю відображав стан роботи, що проводиться, з результатів навчання та визнання попереднього навчання;

- координувати роботу із забезпечення того, що рамки кваліфікацій працюють на практиці, підкреслюючи їх зв'язок з результатами навчання, та проаналізувати, як QF-EHEA може врахувати кваліфікації короткого циклу в національному контексті;

- підтримати роботу дослідницької групи країн, що досліджує шляхи досягнення автоматичного академічного визнання порівнюваних ступенів;

- проаналізувати національне законодавство і практики, що стосуються спільних програм і ступенів, як шлях усунення перешкод до співпраці і мобільності, вбудованих у національні контексти;

- оцінити впровадження стратегії «ЄПВО у глобальному оточенні»;

- розробити рекомендації ЄПВО щодо політики прозорості та й надалі проводити моніторинг існуючих інструментів прозорості та таких, що розробляються.

Наступна Конференція ЄПВО на рівні міністрів пройде в Єревані, Вірменія, у 2015 р., де будуть розглянуті досягнення з визначених вище пріоритетів.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Віктор Андрущенко, Владлен Лутай

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ¹²⁰

<...> Як відомо, існують дві основні функції освіти. Перша — навчальна, спрямована на передачу тих знань та вмінь, які вже попередньо набуті суспільством, та на їх подальший розвиток. Друга — виховна, спрямована на формування системи духовних цінностей, яка б найкраще поєднувала інтереси особистості, що виховується, із загальними інтересами суспільства, тобто соціалізація людини. Сукупність результатів цих двох функцій освітньої діяльності формує світогляд людини як певний цілісно-субординований її погляд на світ в цілому і місце в ньому людини, що й зумовлює в кожній конкретній ситуації вибір одного з багатьох можливих видів її цілеспрямованої діяльності. Філософія, як відомо, з'являється як теоретико-рефлексійний аналіз попереднього релігійно-міфологічного світогляду, який значно прискорює розвиток останнього, зумовлює становлення принципово нових вихідних принципів і логіки субординації елементів світогляду та засобів його формування. Так, першими педагогами-професіоналами в стародавній Греції стали філософи-софісти. На відміну від інших «прикладних» філософій (філософія будь-яких наук, релігії тощо), філософія освіти містить усі основні світоглядні питання, розробляє методологію оптимізації у формуванні освіти. <...>

Становлення основних видів філософії освіти збігається з головними етапами розвитку суспільства та відповідних їм філософських та освітніх систем. Однак лише в епоху Нового часу великий чеський педагог Ян Коменський розробив першу

¹²⁰ Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с. — С. 960–962.

систематизовану теорію педагогіки («Велику дидактику»), що спиралась на розроблену ним філософську основу — пансофію. Лише в кін. ХІХ — на поч. ХХ ст. з'явилися перші підручники з філософії освіти і курси з цієї дисципліни (насамперед, Дж. Д'юї). В Радянському Союзі філософія освіти не розроблялась як окрема дисципліна. В Україні лише в 1996 р. було проведено першу Всеукраїнську конференцію «Філософія освіти у сучасній Україні». <...>

Як відомо, ще в ХІХ ст. більшість видатних філософів були впевнені в необхідності розробки такої цілісно-моністичної системи, яка б змогла стати загальною методологією оптимізації розв'язання найважливіших суперечностей людства (гегельянство, марксизм, неотомізм тощо). Але вже в сер. ХХ ст., коли було розкрито принципи їх недоліки, більшість філософів перейшли на позиції так званого демократичного плюралізму. Останнє стосується і сучасної української філософії і філософії освіти, а також освітньої діяльності в цілому. Позитивним у цьому, насамперед, є те, що <...> цей плюралізм виходив із можливості мирного співіснування різних точок зору, в т. ч. в галузі філософії освіти.

Але й цей антихолостичний напрям у філософії освіти призвів до хаотично-безмежної кількості точок зору на вирішення найгостріших суперечностей сучасності. <...> Новий напрям філософії освіти долає однобічність двох попередніх та синтезує у собі те позитивне, що є в їх змістах. На цих засадах розроблено перший в Україні проект загальних концептуальних засад філософії освіти. <...>

Найважливішим завданням сучасної освіти є формування нового світогляду, який би зміг неантагоністично розв'язати найгостріші суперечності — як глобальні, так і специфічні для кожного соціуму, насамперед українського. Це потребує, у першу чергу, розкриття головної суперечності освітянської діяльності та розробки нової діалектики оптимізації її розв'язання. Така освітня і загально-соціальна суперечність <...> полягає у постійній конкуренції (тобто суперечності) між двома протилежними тенденціями (індивідуальною і колективістською). <...>

Великого значення в новій методології оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей відіграє і принцип діалектичного зведення протилежностей в нескінченості до розкриття їх загальної суті. Це стосується як загальних інтересів кожного суспільства, держави, так і всього людства, розкриття того загального, що притаманне кожному типу сучасних світоглядів. <...>

Найважливіше значення має застосування як у філософії, так і в освіті в цілому ще одного принципу нової діалектики. А саме — розв'язання найважливіших суперечностей, як у теоретичній, так і в реально-практичній діяльності діалоговими методами замість антагоністичних, що пов'язані з перемогою однієї протилежності над іншою. Діалогові методи усе більше застосовуються і в освітній діяльності, починаючи від діалогу «я» і «ти», особливо між вчителем та учнем, закінчуючи діалогом між різними культурами. Саме завдяки таким діалоговим методам зараз здійснюється певне зближення багатьох суперечливих концепцій та їх розвиток. <...>

Віктор Огнев'юк

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ОСВІТИ¹²¹

<...> Поняття «філософія освіти» вперше з'являється у другій половині XIX століття, коли у розвинених країнах Європи і США сформувалися національні системи освіти, але її формування як галузі знання відбувалося упродовж XX ст. та продовжує відбуватися на початку XXI ст., саме у цей період освіта набула визначального впливу на суспільні трансформації, а наука обґрунтувала необхідність її пріоритетного розвитку.

Відтак дискусії щодо статусу і змісту філософії освіти, що розгорнулися у другій половині XX ст., не вщухають і досі. Складнощі у її становленні та утвердженні значною мірою пов'язані із композицією дуалізму — філософією та освітою, що спричиняє певну невизначеність предметного поля досліджень, а відтак дискусії з цього приводу серед різних філософсько-освітніх напрямів. Особливо гостро проблеми філософії освіти точилися в англо-американському середовищі у другій половині XX ст. Так, наприклад, у США представники аналітичної філософії освіти під час щорічних зустрічей Товариства філософії освіти, змушені були вести дискусії у готельних номерах, оскільки феноменологи не давали їм доступу до участі у програмах

¹²¹ Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». — 2009. — № 4 (54). — С. 2–6.

конференцій. З 1966 р., після упровадження серед філософів принципу «живи і дай жити іншим», становище змінилося. Але залишилася проблема різного розуміння філософії освіти представниками основних філософських шкіл. Значні дискусії щодо філософії освіти у другій половині ХХ ст. розгорнулися між течіями аналітичної філософії, екзистенціалізму, експерименталізму, марксизму, неолібералізму, позитивізму, постмодернізму, прагматизму, психоаналізу, фемінізму, феноменології тощо. Представники аналітичної філософії сформували ставлення до освіти як практичного мистецтва, що спирається на наукове підґрунтя й сприяє просуванню учня в напрямі істинного знання та розвиває його раціональне мислення, а розвиток розумових здібностей для прихильників аналітичної філософії є найбільшою цінністю в освіті. Експерименталісти за базову основу прийняли парадигму ефективних форм діяльності, що має забезпечувати високу якість та глибину набутих знань. Найбільш радикальною формою експерименталізму став соціальний реконструктивізм, що скеровує до перетворення навчальних закладів у провідні центри перебудови суспільства. В екзистенційній філософській рефлексії освіта є процесом розвитку вільних і самоактуалізованих особистостей. Відтак пізнання сутності людини, спірання, як говорили софісти, на своє Я та розкриття морального Я для екзистенціалістів є платформою у розвитку освіти. Завоювання внутрішньої духовної свободи кожною окремою людиною є головною цінністю екзистенційної філософії освіти.

Найбільший вплив на філософію освіти другої половини ХХ ст., як стверджує Стенфордська енциклопедія філософії, мали праці Річарда Пітерса, Пола Хірста та Ізраєля Шеффлера. <...>

Філософія освіти в англо-американському просторі стала однією з найбільш плюралістичних наукових дисциплін, вона об'єднала індивідуальні дослідження, різноманітні філософські школи і течії з властивими для них інтелектуальними рефлексіями над освітою. У різних країнах світу — Нідерланди, Німеччина, Росія, США, Франція, Японія тощо — науковці напрацювали свої специфічні традиції та шляхи інституалізації філософії освіти в академічну науку. <...>

Аналітична філософія освіти, яка домінувала в англomовному світі до 70-х років минулого століття, через свою зосередженість на мовному аналізуванні, була гостро критикованою й поступилася новим підходам — індивідуалізму, комунітаризму, громадянській освіті, інклюзивному навчанню тощо. З початку 90-х років

філософія освіти англomовного світу вийшла на якісно новий рівень, а наукові дослідження у цій галузі філософії стали більш співзвучними із проблематикою загальної філософії.

Філософія освіти у своєму новому форматі кінця ХХ ст. прирівнювалася до інших прикладних галузей філософії — філософії права, філософії науки, філософії медицини тощо. Привертає увагу те, що дуальна природа філософії освіти, оскільки, як зазначалося вище, вона є похідною від двох складових — філософії та освіти, традиційно пов'язаних з теорією та практикою — базовими філософськими питаннями (на зразок природи знань), усе більше впливає на проблематику наукових досліджень, філософія освіти стали перейматися і більш специфічними проблемами, що випливають із освітньої практики. Відтак більшість базових проблем філософії освіти були спрямовані на з'ясування питань: що є первинними цілями та визначальними ідеалами освіти? Що є визначальним критерієм для оцінювання освітніх зусиль, інститутів, освітньої практики та результатів освітньої діяльності? <...>

На східноєвропейському освітньому просторі проблематика філософії освіти також не залишилася поза увагою дослідників. Одним із перших у форматі філософії освіти стало видання відомого російського філософа і вченого-педагога С.Й. Гессена «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії». У вступі С.Й. Гессен зазначав: «Завдання цієї книги — з'ясування поняття і сутності освіти». Освіта, у його розумінні, не що інше, як культура індивіда. Як бачимо, розставлені акценти цілковито відповідають сучасному розумінню досліджуваних філософією освіти проблем. Розуміння філософії освіти як прикладної філософії близьке до американської та британської філософських шкіл. <...>

Російський учений Б.С. Гершунський, на відміну від багатьох своїх колег, не вважає філософію освіти прикладною філософією, він стверджує, що філософія освіти <...> — це цілком самостійна галузь наукових знань, фундаментом яких є не стільки загальнофілософське вчення, скільки об'єктивні закономірності розвитку власне освітньої сфери в усіх аспектах її існування. Філософія освіти, асимілюючи усі ці знання у їх найбільш загальному концептуальному вигляді, є за своєю сутністю науково обґрунтованою і загальновизнаною науковою парадигмою. <...> Проте далеко не усі російські філософи поділяють твердження Б.С. Гершунського щодо єдиної філософської парадигми освіти.

В українській філософській думці питання єдиної філософської парадигми освіти не ставиться, навпаки, пропонується враховувати наявність міжпарадигмального освітнього простору як явища, характерного не тільки для трансформаційних, а й суспільств, у яких домінують ліберальні цінності. Загалом українські вчені не мають загальноприйнятого тлумачення філософії освіти та предмета її досліджень, що може свідчити про незавершеність процесу становлення філософії освіти як науки. <...>

Загалом українські філософи продовжують працювати над виробленням концептуального бачення філософії освіти. Починаючи з другої половини 90-х років в Україні, проведено декілька національних конференцій та методологічних семінарів, видано десятки монографічних досліджень та збірників наукових статей зі спеціальності «філософія освіти» успішно захищаються наукові дисертації, започатковано видання наукових журналів тощо. Знаковими подіями для філософії освіти стало видання «Енциклопедії освіти», здійснене вченими Академії педагогічних наук України, а також поява у структурі Академії Відділення філософії освіти.

Виходячи з аналізу надбань вітчизняних і зарубіжних філософів освіти, можемо зробити деякі висновки:

- філософія освіти є закономірним явищем у науці, яка адекватно реагує на зміни суспільного статусу освіти в умовах глобальної конкуренції та переходу до моделі сталого людського розвитку, яка ґрунтується на концепції суспільства знань та парадигмі освіти упродовж життя;

- філософія освіти як наукова галузь теоретико-методологічного спрямування підійшла до більш чіткого окреслення свого предметно-наукового поля, спираючись на раціональні методи, вона прагне створити цілісну картину сфери освіти та відносин людини у ній, виробити систему знань про фундаментальні засади її розвитку;

- філософія освіти, перебуваючи у тісній взаємодії з педагогікою, психологією та іншими галузями науки, має зосередитися на всебічному осмисленні освітніх ідей <...>;

- філософія освіти, хоч і здійснює найбільш сутнісні теоретичні узагальнення у сфері освіти, але, зважаючи на багатоманітність та специфіку проблем, всебічне й комплексне дослідження освіти має забезпечуватися інтегрованими зусиллями різних галузей наук, що об'єднуюватимуться науковим напрямом освітології. <...>

Василь Кремень, Володимир Ільїн

КРЕАТИВ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В СИНЕРГІЇ СУЧАСНОГО ЗНАННЯ¹²²

Суспільство XXI ст. цілком справедливо називають «суспільством знань», бо саме знання, розум визначають не лише можливість подальшого розвитку матеріального і культурного життя, а і його смисл. Це зумовлено тим, що завдяки інтенсивному входженню інформаційних технологій в освітньо-педагогічний простір розширюються його межі, водночас ставлячи нові, більш складні і неочікувані проблеми. Так, «духовна криза», про яку багато говорять і яка має глобальний характер, є неочікуваним результатом розвитку цивілізації. Вирішення проблем загальної освіченості, розвиток системи середніх і вищих навчальних закладів у світовому масштабі, підвищення рівня культури, законодавче забезпечення дотримання загальноцивілізаційних цінностей все ж не врятувало людство від кризових явищ у духовній культурі: обмеженість, аморалізм, цинізм, жорстокість, формалізм, догматизм є не поодинокими явищами, а немовби іншим, але тривожним і не менш важливим аспектом сучасного соціокультурного буття.

Подібна оцінка одного з моментів складного, непередбачуваного у спонтанності світу показує необхідність залучення до осмислення й розуміння його синергетичного розвитку філософії. Оскільки в процесах розвитку інформаційного суспільства, які створюють нові реалії здійснення та забезпечення людської життєдіяльності, освіті належить особлива роль, то ми повинні говорити про *філософію освіти*. Адже лише з її позицій можна розглянути проблему місця освіти в інформаційному суспільстві як процес розширення можливості передавання цінностей, умінь і знань, урахувати аспект глобалізаційного впливу освіти на особистість. <...>

Необхідність філософії освіти зумовлена статусом освіти — вчити і виховувати (у їх безперервній взаємодії). Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував и професійну діяльність

¹²² Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн ; [Нац. акад. пед. наук України]. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 368 с. — С. 104–121.

із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу буття людини та його подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем.

У свою чергу освіта також впливає на філософію. Видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї (*також часто Д'юї. — Прим. ред.*) розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти — як найважливіший засіб поліпшення суспільства, розв'язання його найгостріших проблем. <...>

Останніми роками питання філософії освіти стало предметом уваги широкої наукової спільноти, діячів освіти культури і, звичайно, філософії. Водночас цей термін, як і предмет, потребує подальшого обговорення й уточнення. І тут виникає така картина: проблемне поле філософії освіти ще не склалося але вже стали очевидними певні напрями, які досліджують місце освіти в життєдіяльності суспільства й становленні людини. Вони також розглядають системну цілісність освіти в аспекті як процесуального, так і змістовного. У полі уваги філософії освіти перебувають цілі, цінності, ідеали освіти в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх із технологіями і засобами, що практикуються як аналіз результатів та критеріїв їх оцінки. У цьому контексті вимальовується суперечлива, динамічна система «цілей—засобів—результатів», аналіз якої виявляє дисгармонійність, неузгодженість і неадекватність цих «компонентів», що само по собі вже свідчить про наявність певного проблемного поля, яке вимагає ширшого розгляду і виявлення його принципових змістів.

Важливу роль у визначенні сутності філософії освіти має з'ясування того, чим відрізняється «освічена людина» від «людини, що знає, і компетентної», і що таке «людина культурна» — складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена». Реальна цінність цих «моделей» у суспільстві або знижується, або зростає до рівня «потреб ринку», які не дуже високі. Динаміка цих процесів свідчить про необхідність їх подальшого виявлення, оскільки вони актуалізують проблеми освіти загалом. У зв'язку з цим постає проблема обґрунтування системної цілісності предметних знань, відбору їх за ознакою необхідності, вивчення можливостей продуктивного освоєння й використання знань, що набуваються. На особливу увагу

заслуговують вивчення й аналіз стандартів освіти, які не повинні бути раз і назавжди даними. Потрібно враховувати стрімку динаміку процесів зростання знань, які мають бути надбанням сьогоденішнього і завтрашнього учня — суб'єкта навчання, зокрема і того, що вчиться у вищій школі. <...>

Розроблення філософських основ освіти — поле спільної аналітичної роботи філософів і науковців різних галузей знання. Така робота включає не лише осмислення онтологічних категоріальних структур організації та розвитку освіти загалом і педагогіки зокрема. Це важливий, але тільки перший аспект проблеми філософської рефлексії освітнього процесу. Другий аспект пов'язаний з аналізом гносеологічної і методологічної тематики. Він передбачає з'ясування нових розумінь пізнавальних норм та ідеалів. Вони необхідні для опанування освіти як складної системи.

Закономірно постає питання про наявність у «філософії освіти» свого особливого предмета, а відповідно, і способу філософської рефлексії, спеціального категоріального апарату, щоб претендувати на особливе місце в системі філософського знання подібно до класичних розділів і дисциплін: онтології, гносеології, логіки, етики, філософської антропології, герменевтики, соціальної філософії тощо. Найімовірніше, вона є окремою, дотичною сферою, яка може утворюватися в рамках соціальної сфери на тих самих підставах, що й «філософія економіки», «філософія техніки», «філософія культури» тощо. Разом з тим досить багато проблем філософії освіти межують з гносеологією, аксіологією, етикою, естетикою, антропологією тощо, тому її проблемне поле досить складне.

Виникнення філософії освіти є закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо з огляду на її перехід у людиноцентристський вимір, зміною ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі Постмодерну. <...>

Контекст філософії освіти має враховувати, що освіта людини є творенням не тільки книжної, а й повсякденної культури, і в кожному суспільстві діють немовби два рівні або способи передання соціокультурного досвіду. Перший — через спеціально організовану освітню систему, котра в професійно підготовленій і соціально організованій системі концентровано визначає і відображає ієрархії цінностей певного суспільства і систему знань, необхідних для виконання соціально значимих функцій за допомогою мови науки й мистецтва. <...>

Інший шлях «освіти людини» утворюється стихійно в її повсякденному житті, фіксується і передається через систему традицій, звичаїв, обрядових дій або через мову, засвоюючись через спілкування. У цій сфері транслюються повсякденні форми культури, відтворюються архетипи, накопичується житейський досвід, повідомляється досить складна система способів пізнання поведінки, оцінки і звичок поведінки. Тут формуються здоровий глузд і повсякденні форми розсудкової діяльності. Засвоений як «первинна інформація» розсудок утворює достатньо міцні системи переваг і прагнень, здатні коригувати весь моральний процес освіти людини. <...>

Буття людини, як і вона сама, суперечливе, тому поєднує і смислову визначеність, й аморфність, і ці крайнощі можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних «полях». А це потребує залучення концептуальних смислів філософії екзистенціалізму, герменевтики, персоналізму тощо.

Разом з тим філософія освіти, з огляду на особливості сучасного глобального світу, повинна орієнтувати освіту все-таки на раціональні смисли, вчити людину перспективам раціонального пізнання й оцінкам ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії. Це важливо для виведення людини за рамки програми, репресивності, зумовлених особливостей прагматичного життя.

Необхідно враховувати, що за проблемою «раціональних смислів» стоїть не лише «інтелектуальна гра», а й ідея раціональності, яка є базовим концептом соціально-філософських рефлексій у західній філософії. На її основі зростає ідея раціонального суспільства або соціальної раціональності. Раціональне суспільство — це організація суспільного життя відповідно до вимог розуму. Тобто суспільство розуміється як реальність, що утворюється істотами, визначальною якістю яких є розум, і має на меті розв'язання завдань, осягнутих розумом (не тільки людським, а й Божим), що передбачає цілераціональні дії людей. Раціональність — не завжди стан суспільного життя. Але вона — його визначальна інтенція, що спрямовує існування і розвиток суспільного організму. <...>

У контексті сучасних філософсько-освітніх рефлексій потрібно виходити з того, що нова, постнекласична раціональність утверджує себе в просторі людських цінностей, в якому тільки й можливе самокритичне, але повноцінне розкриття інтелектуальної самодостатності людини. Сьогодні це має особливе значення для вироблення стратегій сучасної освіти, в якій наукова раціональність

є важливим аспектом, оскільки визначає її зміст. <...> Через систему освіти раціональність формує особливі стани людської свідомості — світоглядні образи, які спираються на досягнення науки (наукова картина світу), і логіку міркування, зорієнтовану на доказ і обґрунтування знань. Зрозуміло, наскільки важливий принцип раціональності для педагогічного процесу, в якому потрібні чіткість, логічна експлікація текстів, їх виразність.

Зауважимо, що тенденція розвитку раціонально осмислених і організованих освітніх і виховних систем має все ж орієнтуватися на моделі високої культури, яка перебуває в жорсткому протистоянні з декультурацією і зразками масової культури. Раціональний підхід повинен враховувати, що освіта і життя здійснюються немовби в різних площинах, містячи протилежні тенденції. Всі названі моменти є проблемами, розв'язання яких належить до компетенції філософії освіти.

Трансформація сучасної освіти, таким чином, передбачає визначення цільових, змістових і ціннісних контекстів освіти всіх рівнів. Трансформація — це переломні етапи еволюційного розвитку системи. Це своєрідні точки біфуркації, в яких суперечливість проблем досягає гостроти, яка за всієї багатоваріативності потребує вирішення. Причому спрямованого на основи системи і перехід її на досконаліший рівень, адекватний соціокультурним викликам часу. Філософія освіти дає змогу усвідомити запити часу та правильно визначити шляхи і засоби подальшого розвитку. Зокрема, таким запитом є синергетика в її залученні до освітнього процесу.

Олег Базалук

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ЇЇ РОЛЬ ТА МІСЦЕ В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКОГО ЗНАННЯ¹²³

Необхідність розвитку дисципліни «Філософія освіти» і введення її в курс вищих навчальних закладів зумовлена низкою причин.

По-перше, необхідністю осмислення кризового положення системи освіти у зв'язку з переходом суспільства від однієї стадії

¹²³ Базалук О.А. Философия образования / О.А. Базалук // Философия образования в свете новой космологической концепции : учеб. — К. : Кондор, 2010. — 458 с. — С. 8–25.

розвитку до іншої, що передбачає нову класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечують інформаційний арсенал особистості, що вдосконалюється, і ціннісно-сміслові основи її діяльності.

По-друге, актуальністю нових загальнолюдських цінностей, що вимагають формування нового типу особистості, не зацикленої на внутрішньо планетарній діяльності, а такої, що мислить масштабними категоріями, що охоплюють найближчий космос.

По-третє, <...> філософія освіти покликана не тільки глибоко досліджувати як глобальні загальнолюдські проблеми, так й індивідуальні інтереси людей, але і знаходити гармонію взаємовідносин між ними.

По-четверте, потребою створення додаткових спеціально організованих систем передачі культурного досвіду в умовах постійного вдосконалення загальнонаціональної системи виховання. <...> Однією із задач філософії освіти є поєднання раціонального та ірраціонального задля досягнення конкретних цілей з формування образу людини майбутнього.

По-п'яте, філософія освіти направляє і коректує еволюцію процесу освіти, використовуючи найбільш сучасні дослідження з інших наукових дисциплін, що напряму не пов'язані з педагогічною діяльністю. <...>

У словосполучення «філософія освіти» вкладається різний зміст. Одні дослідники віддають перевагу філософії та філософствують про освіту, інші вважають пріоритетною педагогіку, тому говорять в основному про процес виховання та навчання, лише інколи використовуючи масштабні філософські узагальнення, треті намагаються «охопити неохопне», об'єднуючи філософську та педагогічну проблематику. <...> І не можна сказати, що хтось з них неправий. Це — творчість. Філософія освіти — це гуманітарна дисципліна, яка далека від жорстких вимог природничо-наукових дисциплін. <...>

Філософія освіти розвивається в межах соціальної філософії, організовуючи комплексне та міждисциплінарне вивчення системи освіти. Як наукова дисципліна філософія освіти об'єднує «зовнішні» щодо системи освіти соціальні науки з «внутрішніми» — педагогікою. <...> Філософія привносить у педагогіку те, що в ній відсутнє, — масштабне бачення соціальних трансформацій і домінуючих на даній історичній сходинці світоглядних концепцій. <...> Філософія освіти, висуваючи загальні, систематичні і фундаментальні задачі, об'єднує різні педагогічні напрями та привносить

в процес освіти цілісність і гармонійність. Якщо педагогіка <...> реалізує цілі та задачі освіти, то філософія освіти встановлює сутність самої системи освіти як соціального інституту, його зміст і взаємодію з іншими соціальними інституціями суспільства, а також місце в системі освіти процесу виховання. <...>

Філософія як наука про смисл людського буття, як вчення про загальні закони існування світу, життя і розуму має можливість через філософію освіти розглянути смисл і загальні закономірності становлення та розвитку системи освіти, проаналізувати функції цих систем у суспільстві. У свою чергу педагогіка як наука про навчання та виховання людини через філософію освіти здатна залучити сучасні концепції світобудови, що розкривають місце і значення людини в матеріальному світі та в масштабах землі, а також іншу масштабну аналітику, яка, як правило, закладається в основу внутрішнього світу підрастаючого покоління. <...>

Варто пам'ятати, що освіта (як і наука) у будь-якому суспільстві виконує дві основні функції: когнітивну (пізнавально-практичну) і соціальну. <...> Тому одне із завдань, яке стоїть перед філософією освіти як науковою дисципліною, полягає в тому, щоб об'єднати соціальні функції державних систем освіти, надати цілісність і направленість цивілізації, при цьому зберігаючи самобутність культури народів, які населяють нашу планету.

Крім того, філософія освіти відповідає на питання: яких орієнтирів в ході процесу освіти людина хоче досягнути — матеріальних чи духовних, навіщо потрібен цей процес і чи потрібен він взагалі? <...>

Сергій Клепко

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ¹²⁴

Сучасні дослідження, що додаються авторами або читачами до галузі філософії освіти, є взаємоперетином філософії та освіти як людських практик і соціально-культурних інституцій.

В англomовній літературі з філософії освіти відправною точкою досліджень є широка педагогічна практика, її напрацювання на великому масиві даних, опис отриманих результатів, орієнтація

¹²⁴ Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. — Полтава : ПОІШО, 2006. — 328 с. — С. 13–15.

на прогноз. Основний підхід — опис «за фактами», аналіз того, «що є», а не того, що «хотілося б, щоб було». Тому філософія освіти в енциклопедії *Britannica* визначається як така галузь вивчення, дослідження і практичного застосування, у якій філософські методи застосовуються до вивчення проблем, тем і сутності освіти. <...>

Виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання (або як складової едукології — науки про освіту) констатується широким спектром концепцій. Розробка філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки ведеться у різних вимірах. Основними серед них є публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний виміри. <...>

Вказуються такі панівні виміри філософії освіти.

1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі і основних закономірностей розвитку освіти (Гегель, Дж. Дьюї, К. Ясперс, М. Гайдеггер, І. Ільїн, М. Бердяєв, Е. Ільєнков, М. Моїсеєв, Н. Алексєєв, С. Гессен, В. Біблер, П. Щедровицький, С. Курганов та ін.).

2. Філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства — соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П. Сорокін, В. Зінченко, В. Платонов, О. Долженко).

3. Філософія освіти як філософська метафізика — ширша галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (С. Смірнов).

4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня (Р. Лохнер, В. Брезінка, І. Шеффлер, І. Херст, Р. Пітерс, А. Елліс, Дж. Неллер, В. Розін, В. Краєвський, Г. Філонов, Б. Вульфсон, В. Кумарін).

Така варіативність вимірів філософії освіти лише підтверджує тезу К. Поппера про конвенціональний характер визначення філософії. <...>

Узагальнюючи можливі виміри, висувається гіпотеза про наявність конструктивних аспектів кожного з них і про доцільність їх використання для комплексної характеристики філософії освіти як особливої галузі сучасної гуманітарної науки.

Але в ситуації змінності вимірів філософії освіти доцільно не звужувати її царину спробами дисциплінарної ідентифікації,

а використати ідею Я. Коменського, яку підтримав Ж. Піаже, щодо розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі, що фактично й розпочато на XX Всесвітньому філософському конгресі.

Справа в тому, що <...> філософія освіти є останнім шансом філософії взагалі, яка в усіх інших своїх сферах залишається дискусією заради дискусії. Освіта справедливо розглядається як фундаментальне підґрунтя історичного поступу філософії, а виникнення філософської думки, її високі злети в античні, середньовічні, нові і новітні часи тісно пов'язуються з освітою, як свідчать книги, що досліджують історію філософії у зв'язку з освітою. <...>

Однак тема освіти <...> у проблематиці російської філософії (як радянської, так і дореволюційної) фактично відсутня як така (за окремими рідкісними винятками). Ця ситуація особливо помітна, якщо порівнювати її з німецькою чи англо-американською філософією. Так, практично кожний німецький мислитель торкався проблеми освіти, деякі з них ініціювали цілі напрямки в педагогіці (наприклад, Фрідріх Едуард Бенеке чи Вільгельм Дільтей), а осмислення педагогічної спадщини в цілому є традиційною темою не тільки педагогів, але й філософів. <...>

Присвячені освітній проблематиці роботи Вільгельма фон Гумбольдта, Шлейєрмахера, Шеллінга не перекладено ні українською, ні російською мовою. І очевидно, що якщо спадщина в цій галузі не освоюється (нехай навіть головним чином з метою запобігання помилок), навряд чи можна чекати глибокого розуміння філософських аспектів освіти.

Наслідком цих обставин є слабкий вплив філософської думки на процес обговорення проблем модифікації освіти в Україні в цілому і брак у публічному просторі загальних (філософських) точок зору, що дозволяють говорити про стратегічні цілі та завдання освіти. У той же час цей простір перевантажений низкою окремих дисциплінарних та інституціональних позицій, кожна з яких претендує на особливу роль і значимість.

Філософія освіти XXI ст. постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки і управління знаннями у сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макроперспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання. В організаціях, у тому числі навчальних, управління знанням є управлінням інтелектуальним капіталом як формою капіталу, подібного до матеріального або фінансового, яким управляє організація задля досягнення своєї мети. Управління знаннями в суспільстві здійснюється через

процедури збільшення ролі використання інформаційних мереж і технологій, формування нових ролей і відношень між дослідниками і практиками, створення нових форм професійного розвитку та освіти, об'єднання інтелектуального й соціального капіталу, проектування відповідної інфраструктури.

Трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства в суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам XXI ст.

Михайло Романенко

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ДОСЯГНЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ¹²⁵

Існує кілька підходів до інтерпретації генезису філософії освіти.

Передусім це погляд, згідно з яким філософія освіти зародилася ще в античні часи як складова філософії загалом. Філософія освіти має свій початок у давньогрецьких філософських школах, де вона стає вченням про методи, засоби, прийоми навчання мудрості. Прихильники цього погляду досліджують філософію освіти в історико-філософському плані як аналіз поглядів на освіту практично всіх великих філософів минулого — починаючи від Сократа.

Ще один підхід ґрунтується на тому, що філософія освіти як самостійна ділянка філософського знання починається від філософських досліджень Дж. Локка. Він як автор ідеї громадянського суспільства одним із перших аргументував необхідність інституалізованої масової освіти. Адже правова держава, яка визнає як природні, так і громадянські права має забезпечити, з одного боку, їхнє дотримання, а з іншого — просвітити своїх громадян.

Можливо найбільш поширений підхід, не заперечуючи ролі західноєвропейського філософського дискурсу для конституювання філософії освіти (позаяк він започаткував постійне звернення до проблем освіти, звертається не лише до філософських ідей, а й до соціально-етичних практик), віддає перевагу американському філософському

¹²⁵ Романенко М.І. Філософія освіти: досягнення та проблеми / М.І. Романенко // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». — 2013. — № 5 (97). — С. 48–52.

дискурсу, бо поєднання їх відбулося на американському ґрунті, де філософія освіти сприяла становленню масової егалітарної освіти кожного американця на засадах демократизму й раціоналізму. У цьому зв'язку прихильники даної точки зору вважають, що філософія освіти як самостійна галузь філософського знання постає на початку ХХ ст. завдяки Дж. Дьюї (*також часто Д'юї. — Прим. ред.*). Він поставив освіту в центр філософських досліджень. Західноєвропейський імператив «освіта для демократії» він доповнив імперативом «демократія в освіті». У своїй фундаментальній праці «Демократія і освіта» автор обґрунтував необхідність утвердження ідей демократії в освітніх інституціях в умовах промислової модернізації. На початку ХХ ст. Дж. Дьюї так визначив мету сучасної демократичної освіти: домогтися, щоб суспільна корисність (набуття досвіду) й особиста культура (розумове збагачення) органічно поєднувалися в освіченій людині, аби вона змогла успішно адаптуватися. <...>

Практично всі автори вважають, що кінець ХХ ст. став періодом ренесансу філософії освіти. На рубежі тисячоліть філософія освіти переживає етап бурхливого розвитку, який зумовлений, з одного боку, глобально-інтегративними процесами в усіх сферах життя, а з іншого — здобутками комп'ютерно-мережевої революції. Завдяки технологічним новаціям утверджується глобальне інформаційне суспільство, основним ресурсом якого є знання. З'ясувалося, що «суспільство знань» може бути успішним лише за умови ефективної та якісної освіти громадян. Саме тому освіта набула пріоритетного статусу в суспільному поступі, а ХХІ ст. було проголошене ЮНЕСКО століттям освіти.

Зрозуміло, що система освіти, яка забезпечувала функціонування індустріального суспільства, не відповідає запитам інформаційного. Воно потребує якісно іншої освіти. Тож цілком слушним є запитання, яке рефреном звучить у монографічних і періодичних публікаціях: якою має бути освіта ХХІ ст.? Не менш актуальним у контексті глобалізаційних тенденцій є запитання: яка освіта потрібна Україні? А звідси потреба у філософському дискурсі розвитку сучасної освіти. <...>

У даний час досить виразно окреслилися три основні підходи до визначення статусу філософії освіти.

Перший з них пов'язаний з припущенням про те, що філософія освіти, як і багато інших галузей приватно-філософського знання, є специфічною прикладною філософією. При такому підході вважається, що цілком достатньо використовувати (докласти)

загальні філософські положення для обґрунтування статусу освіти і закономірностей його розвитку як у найбільш загальному вигляді, так і стосовно до ціннісно-цільових системних, процесуальних і результативних аспектів багатопланової освітньої діяльності.

Власне кажучи, саме такий, занадто обліплений і досить формальний, з нашої точки зору, підхід використовується для характеристики статусу філософії освіти в багатьох країнах світу, зокрема у США, а багатотомні видання, присвячені цій галузі знань, і навіть підручники з цілком конкретних питань освіти, рясніють нескінченними зіставленнями найрізноманітніших філософських шкіл і течій та спробами проілюструвати плідність прямого застосування програми загальнофілософських знань до вирішення специфічних освітніх проблем. В результаті філософія освіти або трактується в гранично «розмитому» вигляді з апеляцією, головним чином, до загальних філософських доктрин, або «перетинається» з педагогікою (методологією педагогіки), зазіхаючи на її самобутність і самодостатність...

Другий підхід побудований на обґрунтуванні необхідності вирішувати всі складні питання філософського характеру в рамках методології педагогіки або загальної педагогіки. За філософією освіти заперечується статус самостійної галузі знань. На сьогодні цей підхід практично зжитий, оскільки зрозуміло, що від вирішення, здавалося б, суто наукових, на перший погляд абстрактних проблем безпосередньо залежать стан і перспективи розвитку практики освіти, маючи на увазі не тільки повсякденну педагогічну практику вчителя, викладача, а й практику прийняття відповідальних стратегічних та політичних рішень у цій сфері на всіх рівнях.

Третій підхід до розуміння статусу філософії освіти принципово відрізняється від двох попередніх. У його основі — гармонія дедуктивної і індуктивної логіки становлення філософії освіти як повноцінної міждисциплінарної (інтегративної) галузі наукових знань. Таким чином, філософія освіти — це зовсім не прикладна філософія. Це цілком самостійна галузь наукових знань, фундаментом яких є не стільки загальнофілософські вчення, звернені до освіти, скільки об'єктивні закономірності розвитку власне освітньої сфери в усіх аспектах її функціонування.

Філософія освіти, асимілюючи всі знання стосовно освіти в їх найбільш узагальненому, концептуальному вигляді, являє собою, по суті, науково обґрунтовану і суспільно визнану наукову

парадигму, що означає (за Т. Куном) визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх рішень науковому співтовариству.

Філософія освіти має один єдиний цілісний об'єкт — освіта в усіх її ціннісних, системних, процесуальних та результативних характеристиках, що враховують, природно, і міждисциплінарні, зовнішні, фонові параметри, і фактори, які так чи інакше впливають на функціонування та розвиток сфери освіти. Саме єдність і цілісність об'єкта при різноманітті предметних сфер дослідження (вивчення, перетворення) цього об'єкта зумовлює принципову інтегративність, міждисциплінарність наукового знання, фіксованого в філософії освіти.

Ірина Утюж

ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ¹²⁶

Системний аналіз фундаментальних орієнтацій сучасної освіти, що формуються в ході пошуку нових перспективних його парадигмальних моделей, а також шляхів їх можливої інтеграції, є актуальним, перш за все, у теоретичному й загальноосвітоглядному плані, що диктується рядом істотних факторів, до яких відносяться:

- глибинні зміни в суспільно-політичному й економічному ладі;
- переорієнтація суспільства на нові типи соціальних і економічних відносин;
- тенденції глобалізації та антиглобалістські прагнення;
- приєднання України до Болонського процесу і пов'язаних з цим надій та побоювання;
- усе більш відчувається і усвідомлюється криза колишньої моделі освіти і неоднозначне ставлення до спроб її реформування.

Усі ці події супроводжуються багатьма інноваціями у сфері теорії та практики освіти, зумовлюючи таким чином необхідність загального аналізу й зіставлення різних, дуже часто протилежних за своїми глибинними філософськими підставами методологічних принципів, які використовуються для вирішення проблем і завдань

¹²⁶ Утюж І.Г. Парадигмальні засади освітнього простору : [монографія] / І.Г. Утюж. — Запоріжжя : Просвіта, 2012. — 352 с. — С. 4–16.

сучасної освіти. Спроби знайти шляхи гармонізації та синтезу багатьох підходів і парадигмальних орієнтацій освіти, скерованих прагматичними міркуваннями, без ґрунтовного пошуку та вивчення можливих спільних для їх об'єднання метазадань філософсько-методологічного рівня можуть лише привести, а нерідко і приводять, або до еkleктики, або до протиставлення одних парадигмальних орієнтацій іншим як найбільш перспективних, ефективних і правильних. Типологізація освітніх парадигмальних орієнтацій часто базується на різних, не пов'язаних одна з одною підставах, що не дозволяє, наприклад, упевнено та аргументовано говорити навіть про приблизну кількість реально існуючих «освітніх парадигм» у сучасній теорії і практиці не тільки вітчизняної, але й світової освіти. Ще складніша справа з розглядом суті та якісної своєрідності освітніх орієнтацій, зразків, систем і моделей, оцінкою їхніх можливостей та обмежень, переваг і недоліків, а також із самою їх кваліфікацією як парадигми.

У зв'язку з цим предметом особливої уваги й осмислення повинні стати вихідні ідеї побудови традиційних і нових систем освітньої теорії і практики, а також концепції, що втілюють їх зміст, моделі та зразки, що лежать в основі цієї різноманітності та заслуговують бути названими та кваліфікованими як дійсно парадигмальні. За таких умов потрібно здійснити її філософсько-методологічний системний і комплексний аналіз, який урахував би особливості сфери освіти як феномена культури, пов'язаної, у свою чергу, з такими основними типами буття, як природа, суспільство і людина. <...>

Системне соціально-філософське вивчення різних підходів до процесів розвитку сучасної освіти актуальне і в практичному плані, необхідна побудова єдиного освітнього простору, що дозволить краще зрозуміти походження й реальний зміст різних парадигмальних орієнтацій, які співіснують і змагаються одна з одною в процесах реформування, модернізації та розвитку освіти, а також виявити, які метазадань їх гармонізації та інтеграції. <...>

Структурний функціоналізм став концепцією, в межах якої досить яскраво виражається вплив освіти на соціальну систему. Т. Парсонс увів поняття системи, яке в нього стало не тільки ключовим, а й універсальним. Парсонівський підхід до соціальних змін окреслив соціальну систему як сукупність елементів зі стабільними якостями, а соціальні зміни — як процеси, що змінюють властивості та співвідношення між елементами системи. <...>

Парсонівська концепція, застосована до аналізу освіти як чинника соціальних змін, демонструє, що традиційна система освіти є фактором компенсаторних соціальних змін. Інший тип змін, які виділяв Т. Парсонс у своїй концепції, — це структурні, які, змінюючи цінності та норми частіше, ніж інші типи змін, ведуть до трансформації самої системи, а не окремих її компонентів. Завданням освіти сьогодні є генерування саме структурних змін. Напевно, не буде перебільшеною думка про те, що розкрити в усій повноті всі таємниці пізнавальної, освітньої діяльності неможливо без розкриття таємниць буття людини, таємниць її сутності та існування. <...>

Функціоналізм є теорією, що розглядає роль освіти в суспільстві надто консервативно. В цілому в структурно-функціональному та системному підходах освітні зміни виступають механізмом адаптації та відновлення стабільності суспільства. Сама діяльність людини пояснюється в категоріях відповідності суспільству. В такому ракурсі навчання і виховання особистості має забезпечувати не зміни, а незмінність певних компонентів соціальної системи. І є скоріше головною формою організації соціальної дії, ніж самотійний генератор соціальних змін.

Функціоналізм викликає зміни в освіті та у функціонуванні інших суспільних установ як раціональне пристосування до змінних суспільних потреб, як функціональну необхідність. Функціоналістська традиція виділяє як вихідну одиницю дослідження «первісні людські поведінки», на основі яких виникають взаємодії людей у суспільстві. <...>

Освіта у функціоналістській моделі сприяє соціалізації, тобто пристосуванню індивідів до економічних, політичних і суспільних установ, забезпечує ефективне формування осіб, щоб вони пристосувались до обов'язкових у суспільстві практик і вимог. <...>

Сучасні функціоналісти <...> виділяють 4 специфічні цільові галузі в процесі навчання: інтелектуальну, політичну соціальну й економічну. Інтелектуальні цілі навчання містять у собі: вироблення базисних когнітивних навичок; передачу специфічного знання, наприклад, з літератури, історії та інших наук; допомога студентам у набутті розумових навичок вищого порядку — таких, як аналіз, синтез. Політичні цілі передбачають: виховання лояльності щодо існуючого політичного порядку підготовку громадян до участі в його підтримці; допомогу культурним групам в асимілюванні;

навчання дітей основним законам суспільства. Соціальні цілі спрямовані на соціалізацію згідно з ролями, нормами поведінки й цінностями суспільства. <...> Нарешті, економічні цілі навчання включають підготовку до майбутніх професійних ролей і добір, навчання й розподіл індивідів відповідно до поділу праці. В індустріальному суспільстві економічні цілі освіти особливо важливі, тому що існує напруга між принципами поділу праці й нормами соціального розподілу заслуг.

Функціоналістський і структурно-функціоналістський підхід можна розглядати через призму діяльнісного підходу. В такому випадку функціоналістський підхід представляє освіту як значиму систему для життя людей, що тісно пов'язана з іншими елементами повсякденної діяльності. <...>

Соціокультурний підхід в освіті пов'язаний з відтворенням культури, значущих цінностей суспільства, які забезпечують наступність поколінь. <...> Однак, обмежуючись розглядом освіти як соціокультурної парадигми, неможливо пояснити багато феноменів, що формуються під впливом сучасних інформаційно-комунікативних практик, викликаних з «утіканням суб'єкта», «зникненням суб'єкта» і «віртуальністю суб'єкта», які суттєво ускладнили трансляцію змісту освіти. Питання, окреслене соціокультурним підходом про зв'язок освіти і призначення людини, виявилось ширшим його власних можливостей і потребує комплексного аналізу, яким і є цивілізаційний підхід, у континуумі якого розкривається транзитивна потенційність освіти. <...>

Сьогодні освіта змінила межі і освітнім стає все суспільство. Освіта в сучасних умовах розуміється як поліфонічна мережа освітніх процесів, які здійснюються в усіх суспільствах і соціальних середовищах, а не тільки в традиційних установах, набуваючи відкритого характеру і виступаючи як комунікація різних культурних практик. Амбівалентність поняття «освіта» нині стає особливо суттєвою, коли, з одного боку, виявляє традиційний смисл становлення (як технології виховання і навчання) особистості, а з іншого — орієнтується на бачення соціальної реальності, що рухається, змінюється процесуально і технологічно. <...>

Феноменологічний підхід переважно намагається знайти не тільки опис ситуації, але й елемента, які конституують її сенс. Тому важливо усвідомлювати, на якому логічному рівні розгляду ми знаходимося в будь-який момент часу. Наприклад, кажучи про освітню парадигму, ми маємо на увазі освіту, яка має

конститууючий сенс. Освіта володіє логічним статусом необхідної умови для дії: діяти — означає діяти навмисно, в тому або іншому сенсі свідомо. Дія припускає, що ми бачимо, що ситуація могла б бути іншою, ніж вона є, що існує альтернатива тому, що дане, а саме — позитивна альтернатива, яку ми можемо реалізувати за допомогою особливої послідовності дій. <...> Нова парадигма, таким чином, конститує дію. У цьому сенсі дія можлива саме завдяки новому значенню в освіті. <...>

Феноменологія — це дорога чи напрямок, що дозволяє докорінно осмислити освіту, навчання. Вбачаючи в освітньому процесі глибокі інтенціональні якості, науковець може увійти в пізнавальну ситуацію і допомогти її аналізувати через пояснення значень змістів у свідомості людини, що навчається. <...>

Дмитро Дзвінчук

ФІЛОСОФСЬКЕ БАЧЕННЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА І ДЕРЖАВИ ¹²⁷

Завдання освітньої системи невпинно розширюються <...>. Відбувається процес залучення до освітніх тем, проблем і питань все більшої кількості представників інших наук — не лише філософів чи психологів, а й економістів, соціологів, політологів, прогнозістів. <...> На наш погляд, це позитивне явище, адже формується ширше бачення сучасного освітнього феномену, акцентують на важливих для всього суспільства його сторонах, які з тих чи інших причин раніше не розглядали науковці-педагоги.

Відмінності підходів до освіти педагогів і представників інших наук помітні вже на рівні вступних означень. Так, відомий британський соціолог Е. Гідденс у своєму великому за обсягом підручнику «Соціологія» гранично лаконічний: освітою він називає організований процес трансляції знань від представників старшого покоління до дітей і молоді у призначених для цього спеціальних приміщеннях середніх чи вищих шкіл. <...> Цей варіант означення дає йому змогу акцентувати два важливих для соціолога факти:

¹²⁷ Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі : тенденції розвитку та управління : [монографія] / Д. Дзвінчук. — К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. — 378 с. — С. 8–32.

- формування звичної для нас шкільної системи освіти лише після винайдення у 1454 р. друкарського верстата й створення можливостей для масового виробництва підручників. Учителі отримали можливість працювати не з одним чи двома-трьома учнями, а одразу з десятками;

- накопичення наприкінці ХХ ст. інформаційних засобів нового покоління, які стають серйозною загрозою традиційній освіті. Ці засоби дають змогу навчатися поза спорудженими для навчальної мети приміщеннями і не вимагають безпосереднього фізичного перебування викладачів і тих, хто навчається, в одному і тому ж приміщенні. <...>

Підручники й інший друкований навчальний матеріал та невисока вартість засобів і матеріалів для письма дали можливість успішно навчати дітей і підлітків навіть тоді, коли один учитель припадає на 18–25 учнів, а не на одного чи двох. Власне, подібне співвідношення і було характерним для навчання «грамотіїв» в аграрних суспільствах до винайдення книгодрукування і застосування до виробництва підручників методів і засобів індустріального суспільства. <...>

На цей час завдяки досягненням точних наук і застосуванню у промисловості їхніх відкриттів на зміну книгам і зошитам приходять цілком інші засоби навчання. Якщо в Україні не було ні потреби, ні можливості їх ефективно й масово застосувати, то в окремих зарубіжних країнах вже є приклади не просто якихось незначних сьогоденних спроб і експериментів, а досить тривалої діяльності навчальних закладів, які не підпадають під традиційні вимоги до шкіл чи університетів.

Наприклад, після формування у США достатньо розвиненої мережі Інтернет і перетворення персональних комп'ютерів на продукт щоденного вжитку мільйонів людей група підприємців заснувала в 1989 р. університет Фінікса, зорієтувавши його на надання освітніх послуг дорослим людям, а не підліткам чи молоді. З точки зору маркетингу це був вдалий вибір: ті, хто вже працює, можуть самостійно заплатити за навчання, до того ж не лише мають досить високий рівень мотивації до здобутки нових знань, але й спроможні успішно працювати самостійно, не використовуючи щоденних безпосередніх зустрічей з викладачем чи консультантом. Специфіка американського життя полягає в тому, що значний відсоток активного населення відзначається бажанням забезпечити своє кар'єрне зростання чи захиститися від безробіття шляхом самонавчання і самовдосконалення.

Межу сторіч університет Фінікса зустрів у статусі найбільшого акредитованого навчального закладу США, випередивши за кількістю студентів (понад 68 тис. чол.) великі державні університети Сходу, Центру і Заходу країни. Віртуальне спілкування його студентів (зрозуміло, у цьому випадку йдеться не про традиційних, а специфічних студентів) між собою і з викладачами відбувається майже лише електронними засобами. <...>

Магістерські та інші навчальні програми цього університету користуються значним попитом, що свідчить лише про те, що організатори подібного «віртуального» університету своєчасно помітили виникнення у суспільстві нових уявлень про освіту і про те, як саме необхідно забезпечувати професійне і соціально-культурне піднесення значної частини активного населення.

Цей факт може бути розширеним у своєму значенні новими доказами глибинних змін у суспільному уявленні про «освіту» — створенням корпоративних університетів та ще кількох інших типів вищих навчальних закладів, поява яких зумовлена спільними впливами змін на ринку праці і постійним удосконаленням інформаційно-комп'ютерного устаткування. <...>

Отже, з точки зору соціологів наші традиційні уявлення про освіту в цілому, її участь в соціалізації всіх нових поколінь, організації і забезпеченні діяльності освітньої мережі і нових засобів надання послуг з елементами навчання, консультування чи професійної підготовки слід доповнити багатьма новими аспектами, пов'язаними з неминучим виходом інформаційних технологій на ще вищий рівень розвитку. <...>

Дуже цікавими для філософів і науковців з психолого-педагогічної сфери, для колективів і керівників освітніх закладів ми вважаємо новітні досягнення <...> з теоретичного і практичного вивчення взаємодії освіти (процесу навчання і виховання) з позаосвітніми об'єктами і суб'єктами, впливу на результати навчання соціальних та інших умов, а також багатьох інших факторів. <...>

Своє бачення освіти і діяльності навчально-виховних закладів мають економісти, чия підвищена сучасна цікавість до системи освіти не в останню чергу викликана тим, що вона наприкінці ХХ ст. перетворилася з другорядного поля витрат коштів бюджету і населення у суспільно важливий об'єкт, що поглинає ресурсів більше, ніж система оборони. З точки зору економістів під час спроб визначення того, що ми повинні у наш час вкладати в категорію «освіта», обов'язковим є врахування таких її аспектів:

- 1) освіта як результат, як сума суспільно-значущих знань;
- 2) освіта як процес передачі знань та інформації, втілення навичок та умінь, тобто навчальний процес;
- 3) освіта як організаційно-економічна система, тобто як галузь соціально-економічної діяльності <...>.

Зокрема І. Каленюк, як й інших науковців-економістів, у своїх дослідженнях наголошує насамперед на тому, що здобуття освіти стало головним засобом нарощування людського капіталу сучасних держав, адже йдеться про здобуття загалом представниками нових генерацій все більшої суми загальних, академічних, також специфічних і вузькопрофесійних знань. <...>

Як відомо філософам, соціологам і представникам інших наук, здобуті у навчально-вихованих закладах знання, навички і вміння цінні в індивідуальному і загальносуспільному плані не лише як чисті «знання і вміння», а й як база професійного, культурного, фізичного і духовного розвитку людини. Належним чином організована й орієнтована на інтереси молоді освіта є засобом формування високої моралі, виявлення і стимулювання здібностей та устремлень молоді. Ці освітні набутки не менше від фахових умінь входять до людського капіталу націй і держав, впливаючи на їхні розвиток і місце в сучасному глобалізованому світі.

Економісти, за винятком тих, хто вивчає і втілює на практиці навчальний процес з дисциплін економічного профілю, порівняно мало цікавляться освітою у сенсі її існування як педагогічного процесу, який завжди полягатиме у передачі знань і досвіду старших поколінь молодшим, у здійсненні на дітей і молодь виховного впливу.

В принципі економісти не можуть оминати той факт, що ефективна сучасна освіта є належним чином організованою і керованою діяльністю. Слова «належним чином» приховують безліч конкретних понять, правил, норм і алгоритмів, які стосуються організації, забезпечення та управління всіма видами і різновидами навчально-виховного процесу. Та поза ними залишається виховний та інформаційний вплив родинного оточення, всього сучасного суспільства, середовища постійного перебування людини в різні періоди її життя тощо.

Якщо щойно визначені впливи є безпосереднім об'єктом цікавості соціологів, філософів і представників інших наук, які виходять на поведінку людини, то економісти порівняно рідко <...> звертаються до гуманістично-цивілізаційних аспектів освітнього процесу. <...>

Незалежно від того, наскільки правильно, спеціально і цілеспрямовано інформація відбирається, подається і формується, вона постійно засвоюється людьми в щоденному житті. Тому в даному аспекті освіти чи не найважливішу роль відіграють нематеріальні, невідчутні елементи: той дух спільності, що виникає в кожному даному середовищі і втілює в собі весь нагромаджений досвід культурного, національного, соціального, економічного, політичного та ін. розвитку. Він не є простою сумою освітніх потенціалів всіх людей даної спільноти, це новоутворення, що є похідним від них, яке є результатом їх взаємодії, взаємовідносин і взаємного намагання спільно досягати одних цілей. <...>

В аналізах подібних граней освітньої діяльності економісти навряд чи зможуть змагатися з філософами чи соціологами, тим більше, що у них все ще не бракує невирішених завдань на полях їхнього безпосереднього інтересу — дослідження освіти як організаційно-економічної системи, тобто як галузі соціально-економічної діяльності. Такі дослідження все ще не вийшли на належний рівень достатньо точного виміру і співвіднесення бажаних для населення бюджетних і приватних витрат на навчання молоді і надання їм професій та тих витрат, які існують на цей час для наявної мережі закладів і використаних у них методів і засобів. Ще менш надійними є оцінки впливу систем освіти на економічну діяльність держав у категоріях «витрати—прибуток». Лише для частини вищих шкіл, подібно до університету Фінікса, можна з незначними похибками обчислити коефіцієнт рентабельності, але для суджень про його суспільно-економічне значення необхідна праця не лише економістів, а й соціологів, психологів і представників інших наук. <...>

Освіту в цілому аж ніяк не можна вважати «послугою», хоч вона має особистісний характер, скерована насамперед на конкретного учня чи студента. Вже від часу свого формування система обов'язкової освіти виконувала різноманітні функції і мала бути віднесена не до числа засобів «розподілу послуг», а до національного багатства як специфічне суспільне благо. <...>

Звісно, певні елементи «ринковості» як засіб підвищення економічної ефективності надання невеликої частини освітніх послуг і у стилі репетиторської діяльності можуть використовуватися обмежено і контролювано, але не більше цього.

Леонід Губерський, Віктор Андрущенко

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ¹²⁸

Україна, як власне й весь світ, перебуває в очікуванні нової епохи та одночасно намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток людини як її активного суб'єкта й творця.

Центром цієї парадигми є освіта, що розвивається як відповідь на виклики цивілізації і, одночасно, — як відповідь на потреби людини знайти своє місце та можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Освіта, її організація, загальна філософія розвитку перебувають в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі. <...>

Філософське бачення нової картини світу — це, передусім, визнання факту домінування у буттєвості відкритого раціоналізму, вибудованого на принципах глобального еволюціоналізму, єднання наук про природу й наук про духовність, тобто синтезування різних способів духовно-практичного осягнення світу.

Простіше кажучи, нова картина світу — це, за великим рахунком, корелят світоглядних ідей та ідеалів протилежних культурних традицій. Вона утворює таку матрицю людської поведінки та діяльності, яка виключає конфронтацію, забезпечує конструктивізм і неможливість тим самим домінування в житті істини без (поза) моралі. Ця картина світу спонукає, приневолює будь-кого до морального вдосконалення та самовиявлення.

Наголосимо ще ось на чому. За своєю сутністю означена матриця глибоко гуманістична та педагогічна. Бо звільняє буттєвість від антагонізмів, ворожнечі, безперервних суперечностей і протистоянь. <...>

¹²⁸ Губерський Л.В., Андрущенко В.П. Філософія освіти ХХІ століття : пошук пріоритетів / Л.В. Губерський, В.П. Андрущенко // Сучасна українська філософія : традиції, тенденції, інновації : зб. наук. праць / відпов. ред. А.Є. Конверський, Л.О. Шашкова. — К. : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2011. — 304 с. — [16] окр. с.: іл. — С. 132–150.

Володимир Шинкарук

КУЛЬТУРА І ОСВІТА. СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ ¹²⁹

Ставлячи питання про шляхи і способи якісного підвищення рівня освіти в нашій молодій українській державі, ми маємо усвідомлювати, що цей рівень визначатиметься, зрештою, рівнем освоєння в процесі виховання і навчання загальної і національної культури. Бо ж обсяг і глибина знань, і навіть розвинені творчі здібності, небагато важать без наявності у суб'єктів цих знань і здібностей високої культури, вищих, духовних запитів і інтересів служіння Добру. Маємо побудувати нашу систему освіти так, щоб вона готувала не просто високоосвічених, а й висококультурних громадян. <...>

Проблема єдності освіти і культури набула всесвітньо-історичного значення як проблема людяності, гуманності культури і культурності освіти. <...>

В історії духовного розвитку людства культура і освіта з самого початку осмислюються в їх єдності як божий дар, результат чудодійної діяльності божественних предків, міфологічних «культурних героїв». Класичним зразком такого «культурного героя» є Прометей з давньогрецької міфології. <...>

«Культурницька» діяльність Прометея зображується в трагедії Есхіла «Прометей закутий». Тут Прометей не лише дарує людям тепло і світло, а й «освічує», навчає їх «божественним справам», тому, чим стали володіти лише люди. <...>

У дещо іншому плані оповідається міф про Прометея та набуття людьми культури в діалозі Платона «Протагор». <...> За цим міфом, Прометей дарував людям не «мистецтва всі», не всю культуру, а лише божественні здатності, що ними володіли «Гефест і Афіна». <...> Ці чесноти у всій їх багатоманітності є продуктом виховання, просвіти, освіти. Діалог Платона «Протагор» вперше в широкому плані висвітлює освоєння людьми культури в системі суспільного: сімейного, громадського та державного виховання і освіти. <...>

¹²⁹ Шинкарук В. Культура і освіта : світоглядні аспекти / В. Шинкарук // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції [«Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні»], (1–3 лютого 1996 р., Київ). – К. : ІЗМН, 1997. – 544 с. – С. 9–23.

Від міфу про надприродне, чудодійне, божественне походження людської культуротворчості Платон іде до ідеї про культурну самотворчість людини та виховне, культуро-освітнє засвоєння її досягнень з покоління в покоління.

Однак філософи Стародавньої Греції, навіть найвидатніші з них — Платон і Арістотель, ще не узагальнюють культуротворчої діяльності людей (і богів) в інтегруючому понятті «культура».

Як відомо, вперше поняття «культура» впровадив Марк Туллій Цицерон (*також часто* Цицерон. — *Прим. ред.*) для визначення філософії як «культури розуму». <...> За Цицероном, філософія є культурою, тому що, як і у випадку з землеробством, обробляє розум для його кращого плодоносіння. Для нас важливою є тут думка про те, що культура, з одного боку, є діяльністю з перетворення природи на благо людини (землеробство), а з іншого — засобом удосконалення духовних сил людини, її розуму (філософія).

У філософії нового часу ідею єдності культури й освіти блискуче розвивали Й.Г. Гердер і Г.В.Ф. Гегель, а в Україні — Григорій Савич Сковорода.

Й. Гердер, відстоюючи ідею історичного прогресу людства, пов'язував цей прогрес з розвитком культури, до якої він відносив мову, мистецтво, науку, релігію, ремесла, сімейні відносини, державне управління, традиції і звичаї. Причому сприйняття і засвоєння набутої людством культури для кожної окремої людини, на його думку, є необхідною умовою становлення (генезису) її як людини. Її, так би мовити, «другим народженням». <...>

Ідею про друге, а саме — духовне, народження людини через освоєння духовного змісту культури обстоював і сучасник Гедера — Г.С. Сковорода. Він вважав, що, крім природного Всесвіту (Великого Світу) і людини (Малого Світу), є ще третій символічний світ — «Біблія» («Книга»). Лише через вивчення і освоєння прихованого за символічною формою духовного змісту цього світу людина «народжується» в своїй духовній іпостасі, бо духовне може породжуватись лише духовним. <...>

Думки про друге, соціальне народження людини через культуру і в культурі (освіті) дістали свій розвиток у німецькій класичній філософії: у Канта, Фіхте, Шеллінга, а в найбільш зрілій і теоретично систематизованій формі — у Гегеля. У своїй «феноменології духу» Гегель всю набуту людством культуру розглядає як «царство духу», яке він (дух) сам своєю власною діяльністю творить, опредмечуючи і розпредмечуючи набуте через цю діяльність багатство

своїї духовності. Найважливішим досягненням Гегеля в розробці проблем культури є філософське осмислення всіх її форм, взятих у їх історичному розвитку, як формотворень людського духу. Такими є мова і наука, мораль і право, релігія і просвіта, праця та історичні форми громадської діяльності тощо. Формування кожної окремої людини від народження до зрілості, за Гегелем, ґрунтується на діяльному перетворенні даної їй суспільством культури в її внутрішній духовний світ, в її «неорганічну природу». Отже, «неорганічною природою» людини, її людським еством є освоєна нею в процесі соціалізації і освіти культура. І міра її духовності, багатство її духовного світу визначається мірою освоєння нею культури.

Для Гегеля, як і для Гердера, культура була освітою в найширшому її розумінні. Бути освіченим і бути культурним — одне й те саме. Але бути освіченим не означало для них здобуття освіти в нашому, сучасному значенні цього слова. Крім здобуття знань і досягнення «просвітлення» духу, усвідомлення свого ества, своїх прав і обов'язків, освіта означала формотворення людського в людині, її здатності бути вільною. <...>

Важливим історичним досягненням філософської думки XVIII–XIX ст. і було якраз висунення та перші спроби розробки ідеї культури як системи форм, що забезпечують становлення (формування) людського в людині, системи формотворень людського духу («мислячого духу»). Такими формотвореннями є і мова, і історичні способи людської діяльності та засоби цієї діяльності, і міфологія та релігія, і мораль та право, і наука та філософія, і, безперечно, найрізноманітніші форми мистецтва — тобто все те, що робить людину людиною. Насамперед, це — мова. Культура дається людині через мову і в мові. Можна сказати навіть більше: завдяки мові як суспільно-історичному здобутку людина лише і стає людиною. Цей людинотворчий, буттєвий статус мови глибоко висвітлений у працях Мартіна Хайдеггера та у філософській герменевтиці Х.-Г. Гадамера. <...>

Висловлену ще Вільгельмом Гумбольдтом думку про нерозривність мови і людського способу буття в світі, мови і світогляду, в Україні ґрунтовно розвиває О.О. Потебня. При цьому він рішуче виступає проти мовної асиміляції, за збереження і розвиток усіх національних мов як найглибших «стихій» народного буття. <...>

Поряд з мовою чи не найпершим феноменом культури і в історичному, і в індивідуальному становленні людини і людства

є гра. Це блискуче показав Йохан Хейзінга у відомій праці “*Homo ludens*”. <...>

Хейзінга досить переконливо доводить «первородність» гри майже для всіх сфер культурної діяльності — від мови до мудрості, науки і філософії. Виникаючи на основі духовних потенцій людини, вона реалізує їх, розвиває, підносить до вищих сягань людського духу. <...>

Такою самою першопочатковою культурною формою становлення і розвитку людського духу в історичному плані виступає міф, а в індивідуальному — казка.

Культурними формами становлення людської духовності в процесі виховання і освіти є, поряд з дитячими іграми, дитячі казки. <...> Це історично вироблені культурні форми становлення і розвитку людської свідомості. <...> Казка виступає як формотворення здатності переживати уявне як дійсне, як засіб засвоєння і перетворення в «неорганічну природу» людського в людині і першопочатків моральності, людських почуттів і моральних переживань, власне, того, що зветься сумлінням.

Дитинство у віці від народження до двох років і від «двох до п'яти» — це і є час «другого народження», час, коли формуються основи людської духовності — через засвоєння мови, її смислів і значень, звукової і музикальної тональності, людських способів самообслуговування за допомогою рук і прямоходіння, особливо діяння «через не хочучи», дитячі ігри і забави, казки і діяльне духовне і предметне спілкування з усім реальним оточенням, наслідування, співучасть і співпереживання тощо — отже, через освоєння історично виробленої людської культури.

Весь подальший розвиток людської духовності знову ж таки відбувається на основі діяльного засвоєння, перетворення у власний світ історичних і більш зрілих форм культури, зокрема і особливо — праці, і самозмушуваної предметної діяльності, звичаїв і обрядів, мистецтва, релігії, науки, правової і політичної свідомості і т. ін.

Як відомо, людина стає людиною в процесі соціоантропогенезу, суть якого полягає в поступовому переході від тваринних до людських форм життєдіяльності і поступовому витісненні перших останніми. Визначальним у суто людській життєдіяльності є домінування у ній суспільної праці. Праця формує, насамперед, волю, здатність стримувати, переборювати свої безпосередні бажання й тваринні інстинкти, підпорядковувати свого діяльність суспільним цілям. Саме на цьому ґрунті сформувався розум людини, який

з самого початку був суспільним розумом, розумом первісних родових громад. Тим-то праця — розумна діяльність, вона формує волю і вимагає її прикладання. В ній і через неї виявляється сутність людського в людині. <...>

Винятково важливу роль у формуванні й розвитку духовності в людині відіграє художня культура, зокрема мистецтво. Колискові пісні і казки, які ми колись слухали в дитинстві, як уже зазначалось, були не просто засобами розваги, а історично виробленими формами розвитку людських почуттів і людської уяви. Лише в процесі опанування художньої культури — від колискових пісень і казок і до найвищих надбань поезії, музики, живопису — людський індивід може розвинути творчу уяву, здатність переживати уявне як дійсне, жити «внутрішнім життям». <...>

Можна стверджувати, що лише через освоєння і перетворення у свій внутрішній світ історично виробленого багатства художньої культури людський індивід стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно і тонко почувати і переживати. <...>

Важливу роль у формуванні людської духовності поряд з мистецтвом відіграють наукові, зокрема історичні, знання. Прикладом цього є формування національної свідомості. Важливим культурним засобом її становлення є історичні знання — від легенд, дум і до історичної науки. В цій своїй функції історичні знання і уявлення є формою самосвідомості людини, за допомогою якої людський індивід усвідомлює свою причетність до свого народу, до нації і людства взагалі. <...>

До культури причетні різні й різноманітні форми суспільної свідомості. Проте культура є не просто їх сукупністю — «і те, і друге, і третє...», а органічною цілісністю цих форм. Тим, що забезпечує цю цілісність, є світогляд, вузлові категорії якого — «світ», «людина», «смысл буття», «минуле і майбутнє», «конечне» і «нескінченне», «простір і час» тощо — мають глибокий соціокультурний зміст. Наше бачення світу дається нам не в фізичному просторі й часі, а в соціокультурному горизонті, темпи і ритміка яких задаються культурою.

Світогляд не тотожний філософії, він формується вже в дитячому віці разом з формуванням дитячого казкового світосприйняття, здатності переживати уявне як дійсне, разом з появою в дитячій свідомості питань «звідкіля я взявся (взялася)?», «де кінчається обрій?», «звідки сходить і куди заходить сонце?» і багатьох інших, притому таких, відповісти на які не завжди в змозі й дорослі. В історичному

плані світоглядна свідомість і світоглядне мислення функціонують спочатку на базі міфології, потім на базі релігії, а з розвитком науки також на базі науки. До світогляду входять у певний спосіб узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського буття, про смерть і безсмертя, конечність і нескінченність буття тощо. Однак всі ці уявлення, а також відповідні чуттєві форми світосприйняття та світовідчуття, моральні цінності й ідеали інтегруються в світогляд, коли вони виступають як форма суспільної самосвідомості людини. Загалом світогляд — це форма суспільної самосвідомості людини (індивідів, соціальних груп, класів, суспільства), через яку суб'єкт світогляду сприймає, осмислює і оцінює навколишню дійсність як світ свого буття і діяльності, визначає і переживає своє місце, призначення і «долю» в ньому. <...>

Світогляд і духовна культура перебувають у глибокій органічній єдності, одне без одного немислимі. І все Я-визначальним у духовному змісті культури є якраз світогляд, притому в тріаді: світорозуміння, світосприйняття і світовідчуття.

Світоглядна свідомість людства ще в міфології первісного суспільства поставила питання про походження світу і самої людини, про смерть і безсмертя, про сенс людського буття, про владу випадковостей і долю, про приреченість і свободу і багато інших питань, які з давніх-давен дістали назву філософських. Високий зміст античної філософії зумовлений перекладом на мову філософії винятково багатой на світоглядні проблеми давньогрецької міфології. Філософія формувалась на базі міфології як галузь і сфера теоретичного, умоглядного розв'язання тих світоглядних проблем, що їх поставила міфологічна свідомість. Це відбулося за умов відокремлення розумової праці від фізичної, появи людей, улюбленою справою яких стало мудрування, роздуми над «вічними» проблемами, спробами їх розв'язання власним розумом, замінюючи міфологічний образ умоглядною картиною світу. Від любові до мудрості і «народилася» філософія — теоретичне осмислення світоглядних проблем і спроби їх наукового розв'язання.

Запропонований стислий і досить схематичний розгляд культури як системи формотворень людського духу, де «субстанцією» духу виступає світогляд, дає достатньо підстав для висновку про те, що освіта, перед якою ставиться завдання виховати і сформувати високоосвічену, висококультурну особистість, має включити в свою сферу всі складові формотворень людського духу. Зараз як ніколи

нагальною потребою є подолання уявлень про освіту як сферу здобуття знань через вивчення системи певних наук (математичних, природничих, гуманітарних). Нам необхідно повернутися до витоків у розумінні науки, до Сковороди: наука — це те, що навчає нас бути людиною, пізнавати в собі Бога — вищі духовні запити. Бо ж справді, найпотрібнішою наукою є наука про щастя, про шляхи його досягнення. А щастя — то «веселіє сердечное», «радость душевная». І освіта має бути обернена не лише до холодного гасіо, а й до «гарячого серця»; смисложиттєвих предметів нашої любові, наших почуттів.

Мирослав Попович

БУТИ ЛЮДИНОЮ¹³⁰

Що таке людина?

<...> Що таке людина? Це зовсім не абстрактно-метафізична проблема, а радше практична — моральнісна і навіть правова, оскільки права і свободи людини, які впливають із визначення її природи, закріплені юридичними актами ООН, обов'язковими для всіх держав — її членів.

З погляду філософії важливо підкреслити парадоксальність самої проблеми природи людини, засвідчену всією історією культури. Якщо певна властивість іманентна людині, якщо вона не випадкова, а впливає з її сутності чи природи, то саме вона може стати відправним пунктом для аналізу. Але людина сама визначає свою природу, сама шукає вихідний пункт аналізу свого Я. І, отже, визначення вихідних позицій для аналізу природи людини саме зумовлене цією людською природою. Загроза непредикативності, таким чином, виникає із самої постановки питання про природу людини. <...>

Характерно, що суто теоретико-пізнавальна проблема аналітичних і синтетичних істин (логічного та фактичного знання, а priori та a posteriori) в античності обговорювалася саме як проблема людини. У Карнапа в «Значенні і необхідності» розгляд проблеми аналітичності ведеться саме на найдавнішому прикладі — виявленні логічної різниці між реченнями «Людина є розумна тварина» і «Людина є двоного істота без пір'я». Один із давньогрецьких філософів-диспутантів наполягав на тому, що коректним є визначення

¹³⁰ Попович М. Бути людиною / М. Попович. — К. : ВД «Кієво-могилянська академія», 2011. — 223 с. — С. 15–19; С. 209–223.

«людина є двонога істота без пір'я»; наступного дня його опонент приніс і мовчки кинув на стіл обципане курча. Уточнене визначення людини звучало таким чином: людина є двонога істота без пір'я за природою. Але тепер виникла не менш складна проблема — що означає «за природою»?

Це ж питання про природу людини виявилось надзвичайно гострим і важким у християнській філософії. Августин Блаженний заперечував іманентність природи людини, оскільки Бог у силу своєї всемогутності завжди може її (природу) змінити. Природа людини, таким чином, релятивна. Іншими словами, абсолютном є не людина, а Бог. Ще іншими словами, абсолютною є лише гріховність людини, бо ми народжуємося в першородному гріху і мусимо спокутувати свою мерзотність упродовж усього свого життя. Бергсон називав це «вихідним дефектом» людини. В боротьбі зі злом людина, з цього погляду, не може спиратися на свою власну природу і на свої власні сили. Протилежна позиція випливає з визнання догми про людину як істоту, створену Богом за своїм образом і подобою. Це — позиція Томи Аквінського; не випадково неотомісти, насамперед видатний католицький філософ Жак Марітен, брали участь у підготовці Великої хартії ООН 1948 р.

Ту саму двоїстість позицій спостерігаємо у філософії марксизму. З одного боку, історично філософія марксизму складалась як філософія відчуження, тобто втрати людиною своїх природних, власне людських рис за умов приватної власності. З іншого боку, комуністичні лідери наполягали на визначальній ролі соціального середовища і заперечували іманентну природу людини, солідаризуючись таким чином із релятивізмом Августина та середньовічним песимізмом. <...>

Щоб розглянути труднощі, які виникають під час аналізу природи людини, зручно звернутися до філософії Канта, де явно формулюються антиномії «чистого» і «практичного» розуму і розв'язання, чи хоча б оцінка їх, розглядається як головна задача філософії.

У «Критиці чистого розуму» (1781) Кант виділяв чотири «космологічні ідеї», а саме, ідеї «абсолютної повноти» (1) складання даного цілого всіх явищ, (2) ділення цілого в явищах, (3) виникнення явища взагалі і (4) залежності існування змінного в явищі. З першої ідеї, за Кантом, випливали антиномії безконечності чи конечності простору і часу, з другої — дискретності чи неперервності (неподільності) світу, з третьої — антиномії причинності і свободи, з четвертої — необхідності і випадковості в світі. Спроби подолати логічні суперечності, які виникали внаслідок прийняття

або відкидання будь-якого розв'язання кожної з антиномій, виявлялись, за Кантом, неспроможними.

У «Критиці практичного розуму» (1788) третя антиномія «чистого розуму» відповідно зіставляється з антиномією «практичного розуму». Йдеться про одночасну прийнятність логічно несумісних моральнісних альтернатив, одна з яких («епікурейська») виходить із прагнення людини до задоволення особистих бажань і потреб, а друга («стоїчна») — з орієнтації людини на абстрактні принципи доброчесності. «...Або бажання щастя повинне бути побудливою причиною максими доброчесності, або максима доброчесності має бути діючою причиною щастя». Обидві альтернативи, епікурейська і стоїчна, за Кантом, нездійсненні.

Третя антиномія «чистого розуму» є особливо значущою з погляду філософії людини: «Причинність за законами природи є не єдина причинність, з якої можна вивести всі явища в світі. Для пояснення явищ необхідно ще припустити вільну причинність» (теза), «Немає ніякої свободи, все здійснюється в світі тільки за законами природи» (антитеза)». Нерозв'язність цієї антиномії, як і нерозв'язність інших, правила Канту за доказ необхідності «трансцендентального ідеалізму» (на протилежність «емпіричному ідеалізму» Берклі — Юма).

У формулюванні Канта «антиномія практичного розуму» мало нагадує класичну богословську проблему зла («теодицею»). Кант протиставляє індивідуалістичне прагнення до щастя обмеженнями, які випливають із принципу доброчинності і стримують безмежний індивідуалізм особистості. Суть справи полягає в тому, що стримувальна сила норм доброчинності неспроможна привести до ефективних наслідків, оскільки особистість під її дією втрачає свободу, перетворюється на «річ серед речей» (як пізніше говорив Сартр), включається в низку причинно-наслідкових зв'язків і діє як автомат, підкоряючись, скажемо іншими словами, спінозівсько-енгельсівському принципу «свобода є пізнана необхідність». Рішення індивіда втрачає риси вільного вибору і свій вольовий характер. Отже, «вище благо» за практичними правилами неможливе. У цьому випадку важливо, що ідея «вищого блага» як обов'язку індивіда перед спільнотою суперечить усьому світові особистих цілей і цінностей індивіда, і ця суперечність має бути розв'язаною. «Вище благо» набуває рис відчужених соціальних сил і якимось незрозумілим чином має стати особистою цінністю. <...>

Людина як суб'єкт інтелектуальної та практичної дії має складну духовну архітектуру, і завжди можна буде поставити питання, «хто говорить в мені, коли я говорю» (Ніцше). Умовно кажучи, є ділянка в Я, в якій приймається вільне рішення: це — «зона свободи». Свободі вибору протистоїть залежність від певних хаотичних сил в Я (*Willkür* за Кантом). Свобода є насамперед свобода від *Willkür*, залежності від неконтрольованих внутрішніх сил Я, в тому числі наркотичної, алкогольної залежності тощо. Мовою психоаналізу, рішення приймається в Я завдяки контролю над-Я над сферою свідомості і підсвідомості. Чи можна виокремлювати «область свободи» в Я, чи там ці сфери структурно невіддільні? І, отже, мені ніколи не дізнатися, хто говорить в мені, коли я говорю?

Яким чином можна розв'язати таку проблему? Напрошується думка, що тут філософ повинен поступитися місцем історику чи етнологу, який на конкретному фактичному матеріалі покаже, чи залежали великі історичні події від вільного вибору дійових осіб і якщо залежали, то якою мірою. Проте сумніву піддається сама по собі правомірність звернення до емпіричного матеріалу, коли йдеться про аналіз норм людської діяльності. <...>

Гуманістичні цінності

Отже, що це означає — «бути людиною»? Або, висловлюючись згідно з традицією, в чому полягає сутність людини, її природа? Добра людина за своєю природою чи зла? Красива вона чи огидна?

Чи розум її раціонально упорядковує світ, чи борсається в його ірраціональності, породжуючи ілюзії і врешті-решт викликаючи деструктивні сили, що зводять нанівець всі наші зусилля?

Куди рухається суспільна історія? Чи може взагалі суспільство мати мету, до якої йому слід рухатися?

І чи мають такі питання смисл?

Так чи інакше відповіді на них вимагають певної класифікації світу цінностей, їх аранжування за більш-менш чіткими параметрами від безумовно прийнятних до абсолютно неприйнятних. У пізнавальному (когнітивному) просторі ми маємо завдяки логіці аранжування пропозицій від логічних істин, прийнятних безумовно, через імовірно істинні твердження і до тверджень абсолютно неприйнятних, суперечливих, абсурдних (логічно хибних). В інших вимірах певну надію на упорядкування цінностей дає структуралістська методика, що розглядає зміну культурних форм як кодування і декодування знакових систем. Таким чином можна простежити глибоко архаїчні корені найсучасніших ідеологем.

Мається на увазі, наприклад, така формула, як *libertè, ègalitè, fraternitè* — «свобода, рівність, братерство», яка стала гаслом Великої французької революції і так чи інакше, незалежно від конкретних політичних проєктів, на довгий час перетворилась на вираз вищих цінностей європейської ліберальної демократії. Вона живе і зараз, хіба що дещо знизивши рівень радикальності. Всезагальні рівність і братерство — гасло надто утопічне і максималістське. Замість рівності найчастіше говорять про справедливість, замість братерства — про солідарність. Тим не менш нові формулювання цінностей і в цьому випадку можна зіставити з їх попередниками і порівняти сформульовані в них цінності. В перекладі на мову політики гасло свободи, справедливості і солідарності являє собою вираз основних характеристик сучасного західного суспільства: політична (парламентська) демократія, ринкова економіка і національна державність.

Ці та подібні до них гасла можна розглядати також як формулювання вищих соціально-політичних цінностей суспільства. Вони являють собою також певні параметри, оскільки можна говорити про міру свободи чи справедливості в даному суспільстві і, отже, відповідно аранжувати суспільства на основі певного рейтингу. <...>

Можна розглянути еволюцію вищих цінностей культур європейського типу від «семіотичної трійці» Дюмезіля до сучасної європейської політичної ідеології. Щоб була прозорішою семантика демократичних ідеалів, її доцільно зіставити з їх (ідеалів) протилежністю. <...>

Кожна цінність ліберальної демократії має свою тінь — консервативного («правого») двійника-протилежність і не може без нього існувати. Не може бути свободи без відповідальності. А система відповідальностей означає порядок («стабільність»). Порядок своєю чергою вимагає, щоб кожен знав своє місце, отже, щоб суспільство було стратифіковане, поділене на класи (соціальні групи) і очолене елітами. І, власне, чи в такому разі «свобода, рівність, братерство» означає не те саме, що «віра, порядок, нація», тільки останнє формулювання є консервативним? <...>

Ідеї свободи, справедливості, солідарності спрямовані вперед, у майбутнє, вони привабливіші як соціальні цінності, ніж їхні антиподи. Гуманістичні цінності — це виміри чи параметри, яким суспільство повинне задовольняти. Вони радше формулюють цілі, до яких суспільство прагне, або норми, яких люди мають дотримуватися. Порядок є засіб, а свобода є мета. Через норми і цінності в житті

присутнє майбутнє, через історію — минуле. Як зазначав Карл Маннгайм, лібералізм легітимується принципами, консерватизм — історією. <...>

Світова цивілізація створила достатньо чітку і водночас достатньо гнучку структуру, входження до якої дає змогу індивіду сполучити свої власні цілі, цінності та норми із загальноприйнятими в демократичному суспільстві. Ринкове суспільство, парламентська демократія і національна державність є реалізацією принципів свободи, справедливості і солідарності принаймні в тому сенсі, що дають індивіду можливість захистити свою гідність, свої права і свободи. Однак у житті суспільства завжди є ризик. Найкраща організація суспільства не виключає трагічних поворотів напрямків розвитку, втрати цивілізаційних здобутків, культурних і моральних провалів на десятиліття і століття. <...>

Людина живе за поведінковими нормами, прийнятими в її суспільстві, як правило, не замислюючись — доти, доки не опиняється в епіцентрі конфлікту, де їй доводиться приймати доленосне рішення, її власне скромне життя зіставляється раптом із грандіозними проблемами, для розв'язання яких вона мусить врахувати і власний досвід, і загальноприйняті соціальні норми.

Суспільство має бути збудоване так, щоб індивід міг повністю розкрити своє внутрішнє багатство. Але він може розкрити і свою внутрішню убогість. Усе залежить від того, на яку суспільну функцію занесе людину життя і що вона має в собі розкрити.

Людина може бути доброю, але вона може бути і страхітливо злою.

Європейська система фундаментальних цінностей не гарантує однозначності рішень. Вона не говорить сама по собі, чи зла людина, чи добра. Одне можна сказати твердо: людина здатна відрізнити добро від зла, істину від хиб, красу від мерзоти.

І тому можна бути оптимістом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПЕРШОДЖЕРЕЛ

1. Аквінський Тома. Коментарі до Арістотелевої «Політики» / Тома Аквінський ; пер. з латин. О. Кислюка ; передм. В. Котусенка. – К. : Основи, 2000. – 794 с.
2. Андрущенко В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.
3. Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с. : іл.
4. Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель ; пер. з давньогр. В. Ставнюк. – К. : Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.
5. Арістотель. Політика / Арістотель ; пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К. : Основи, 2000. – 239 с.
6. Базалук О.А. Философия образования / О.А. Базалук // Философия образования в свете новой космологической концепции : учеб. – К. : Кондор, 2010. – 458 с.
7. Беседы и суждения Конфуция. – СПб. : ООО «Издательство «Кристалл», 1999. – 1120 с. : ил. – (Серия «Б-ка мировой лит.»).
8. Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю : консолідація Європейського простору вищої освіти» (26–28 квітня 2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/uk/news/756novinirozvitkubolonskogorocesu.html>
9. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті : навч. посіб. / Г.І. Волинка. – К. : Вища шк., 2005. – 544 с.
10. Губернський Л.В., Андрущенко В.П. Філософія освіти ХХІ століття : пошук пріоритетів / Л.В. Губернський, В.П. Андрущенко // Сучасна українська філософія : традиції, тенденції, інновації : зб. наук. праць / відп. ред. А.Є. Конверський, Л.О. Шашкова. – К. : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2011. – 304 с. – [16] окр. с. : іл.
11. Дао де цзин / пер. с кит. д-ра философ. наук Ян Хиншуна. – Изд. 2-е, доп. и испр. – Алматы : Жети жагы, 2004. – 104 с.

12. Джеймс У. Что такое прагматизм? [Электронный ресурс] / У. Джеймс. – Режим доступа : <http://marsxx.ru/pragmatik.html>
13. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі : тенденції розвитку та управління : [монографія] / Д. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
14. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
15. Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
16. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант; пер. з нім. І. Бурковського. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с. – (Філософська думка). – Прим. : с. 483–490. – Слов. : с. 491–494.
18. Кант И. Ответ на вопрос : Что такое просвещение? / И. Кант // Сочинения в 8 т. – М. : Чоро, 1994. – Т. 8. – С. 29–37.
19. Кант И. Спор факультетов [Электронный ресурс] / И. Кант // Электронная библиотека по философии. – С. 313–348. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000504/index.shtml>
20. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – С. 445–504.
21. Квієк Марек. Університет і держава : вивч. глобал. трансформацій / М. Квієк ; пер. з англ. Т. Цимбала. – К. : Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр. : с. 319–371. – Парал. тит. арк. англ.
22. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
23. Ковалева Т. Тьюторство – інституалізація нової професії в російській школі [Электронный ресурс] / Т. Ковалева // Освітлогічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступа : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ktmps.pdf
24. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. : В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988 – 416 с. – (Серия «Б-ка учителя»).
25. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн ; [Нац. акад. пед. наук України]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
26. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Національне / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
27. Літопис руський / пер. з давньорус. Л.Є. Махновця ; відп. ред. О.В. Мишанич. – К. : Дніпро, 1989. – XVI+591 с.

28. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.

29. Менегетти А. Система и личность / А. Менегетти ; пер. с ит. ННБФ «Онтопсихология». – Изд. 2-е, исправл. и дополн. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2007. – 352 с.

30. Молдован А.М. «Слово о законе и благодати» Илариона / А.М. Молдован. – К. : Нук. думка, 1984. – 240 с.

31. Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.

32. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с. – С. 315–384.

33. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С. 2–6.

34. Огнев'юк В.О. Шкільна освіта у контексті семи еволюційних поступів [Електронний ресурс] / В.О. Огнев'юк // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ovosep.pdf

35. Ортега-и-Гассет Х. Миссия Университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М.Н. Голубевой ; ред. перевода А.М. Корбут ; под. общ. ред. М.А. Гусуковского. – Минск : БГУ, 2005. – 104 с.

36. Платон. Держава / Платон ; пер. з давньогр. Д. Коваль. – К. : Основи, 2000. – 355 с.

37. Платон. Діалоги / Платон ; пер. з давньогр. Й. Кобів, У. Головач та ін. – К. : Основи, 1999. – 395 с.

38. Попович М. Бути людиною / М. Попович. – К. : ВД «Києво-могилянська академія», 2011. – 223 с.

39. Прокопович Ф. Філософські твори – Opera philosophica : в 3 т. / Ф. Прокопович ; пер. з латин. Ю. Мушака та ін. ; упоряд. М. Рогович, В. Нічик ; редкол. : В. Шинкарук (голова) та ін. ; мовна ред. пер., його зв'язка з ориг. й приміт. В. Маслюка, І. Андрійчука ; передм. М. Роговича та ін. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 1. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. – 511 с.

40. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А.М. Корбута ; под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с.

41. Романенко М.І. Філософія освіти : досягнення та проблеми / М.І. Романенко // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». – 2013. – № 5 (97). – С. 48–52.

42. Русин П. Похвала Валерію Максиму / П. Русин // Україна : філософський спадок століть : Український культурологічний альманах «Хроніка». – 2000. – С. 172–174. – 804 с.
43. Сакович К. Арістотелівські проблеми. Трактат про душу / К. Сакович // Україна : філософський спадок століть : Український культурологічний альманах «Хроніка». – 2000. – С. 230–251.
44. Святий Августин. Сповідь / Святий Августин ; пер. з латин. Ю. Мушака ; післям. С. Здіорука. – К. : Основи, 1999. – 319 с.
45. Сенека Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / Луцій Анней Сенека ; пер. з латин. А. Содомори. – К. : Основи, 1999. – 603 с.
46. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Г. Сковорода. – К. : АТ «Обереги», 1994. – (Серія «Гарвард. б-ка давнього укр. письменства»).
47. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 [3] с. – (Philosophy).
48. Уваров А.Ю. Индивидуализация образовательной работы : ключевые составляющие трансформации школы [Электронный ресурс] / А.Ю. Уваров. – Освітологічний дискурс. – 2011. – № 2 (4). – Режим доступа : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11uausts.pdf
49. Утюж І.Г. Парадигмальні засади освітнього простору : [монографія] / І.Г. Утюж. – Запоріжжя : Просвіта, 2012. – 352 с.
50. Хрестоматія / упоряд. О.О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
51. Цілі розвитку Тисячоліття. Україна – 2010. Національна доповідь. – К., 2010.
52. Ціцерон Марк Тулій. Про державу. Про закони. Про природу богів / Марк Тулій Ціцерон ; пер. з латин. В. Литвинов. – К. : Основи, 1998.
53. Чжуан-цзы. Ле-цзы / пер. с кит., вступ. ст. и примеч. В.В. Малявина. – М. : Мысль, 1995. – Т. 123. – 439 с. – (Философское наследие.)
54. Шинкарук В. Культура і освіта : світоглядні аспекти / В. Шинкарук // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції [«Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні»], (1–3 лютого 1996 р., Київ). – К. : ІЗМН, 1997. – 544 с. – С. 9–23.
55. Юркевич Памфіл. Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник / Памфіл Юркевич. – К. : Ред. журн. «Український світ», 1999. – 756 с.
56. Ясперс К. Идея Университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т.В. Тягнуновой ; ред. перевода О.Н. Шпарага ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

Навчальне видання

Філософія освіти

• хрестоматія •

***Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів***

Укладачі:

Огнев'юк Віктор Олександрович

Кузьменко Ольга Миколаївна

За подані матеріали відповідають автори.

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності,
директор видавництва *М.М. Прядко*.

Головний редактор *А.М. Даниленко*

Редактор *Л.В. Потравка*

Дизайнер *Т.В. Нестерова*

Технічний редактор *Т.М. Піхота*

Верстальник *О.Д. Ткаченко*

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко,
О.М. Дзень, Г.О. Бочарник, В.В. Василенко*

Підписано до друку 24.03.2014 р. Формат 60x84¹/₁₆.
Ум. друк. арк. 29,53. Обл.-вид. арк. 28,35. Наклад 300 пр. Зам. № 4–022.

Київський університет імені Бориса Грінченка.
04053, м. Київ, вул. Воровського, 18/2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.