

Maria Kultaieva

Кафедра філософії
Харківського національного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet
im. G. Skoworody w Charkowie, Ukraina
Katedra Filozofii

Рецепція філософсько-педагогічної спадщини Я.А. Коменського у сквородинівській традиції української культури: парадокси і суперечності

The reception of the philosophical and pedagogical heritage
of John Amos Comenius in the skovorodinian tradition
of the ukrainian culture: paradoxes and contradictions

Recepcja dorobku pedagogiki filozoficznej
Jana Amosa Komeńskiego w skoworodynowskiej tradycji
kultury ukraińskiej: paradoksy i sprzeczności

Резіме

Стаття присвячена розгляду рецепції філософсько-педагогічних ідей Яна Амоса Коменського у культурній традиції, започаткованої видатним українським філософом Григорієм Сковородою (1722-1794). Розкриваються суперечливі моменти філософсько-педагогічних настанов Коменського, які визначили логіку їхньої селекції на різних етапах еволюції сквородинівської традиції, де перевага надається трансформаціям платонізму, перед усім концептам удосконалення світу і шляху світла, а також принципам «Великої дидактики». Показано, що парадокси і суперечності рецепції ідей Коменського в Україні обумовлені ситуативними переходами від середньовічних уявлень про смисл і призначення освіти до їх модерних модифікацій і навпаки, але з акцентуванням свободи і нового культурного статусу дитини. Взаємопроникнення засадничих ідей Коменського і збережених смислів сквородинівської традиції сприяло створенню внутрішньої опозиції навіть усередині теорії комуністичного виховання. Різні версії такого явного і неявного спротиву розглядаються на матеріалі філософсько-педагогічних теорій Г. Ващенка, А. Макаренка і В. Сухомлинського, які відстоювали діаметрально протилежні шляхи удосконалення світу. Пропонується нове прочитання теорії пансофійної школи у сучасних соціокультурних контекстах як можливих орієнтирів у сучасних інституціональних трансформаціях шкільної освіти та оновлення її змісту.

Ключові слова: рецепція, ідеї Коменського, сквородинівська традиція, школа, дидактика, виховання, дитина, свобода, шлях світла, педагогічні відносини

Abstract

The article is devoted to considering of the reception of the philosophical and pedagogical ideas of John Amos Comenius in the cultural tradition, which was founded by the prominent Ukrainian philosopher Gregory Skovoroda (1722-1794). The contradictory moments of Comenius' philosophical and pedagogical attitudes are explicated, which have determined the logics of their selection on the different evolutionary stages of the Skovorodnian tradition giving advantage the transformations of the Platonism, but above all the concepts of the world emendation and of the way of light including the principles of "The Great Didactic". It is showed that paradoxes and contradictions of the reception Comenian ideas in the Ukraine are caused by occasionally crossing from the Middle age conceiving about sense and destiny of education to their modern modification and reversed, but always emphasizing of freedom and the new cultural status of child. Interpenetration of the fundamental Comenian ideas and hidden senses of the Skovorodnian tradition has supported the appearance of the intrinsic opposition even inside of the communist education theory. The different versions of that protest are considering on the examples of the G.Vashchenko', A. Makarenko' and V. Suchomlinsky' philosophical and pedagogical theories as therepresentation of diametric ways of the world emendation. New reading of the pansophy school theory as the possible orienteer for the contemporary institutional transformations of education is proposed.

Keywords: reception, Comenian ideas, the Skovorodnian tradition, school, didactic, education, child, freedom, the way of the light, pedagogical relationship

Streszczenie

Tekst jest poświęcony recepcji idei filozoficznych oraz pedagogicznych Jana Amosa Komeńskiego w tradycji kulturowej, której twórcą był wybitny filozof ukraiński Hryhorij (Grzegorz) Skovoroda (1722-1794). Przedstawiono sprzeczne elementy poglądów filozoficznych i pedagogicznych Komeńskiego, które wyznaczały logikę ich selekcji na różnych etapach ewolucji tradycji skoworodynowskiej, ze szczególnym uwzględnieniem transformacji platonizmu, przede wszystkim chodzi o pojęcia „ulepszenia świata”, „drogi światła” i zasad *Wielkiej dydaktyki*. Paradoxy i sprzeczności w ukraińskiej recepcji idei Komeńskiego są uwarunkowane okazjonalnym przechodzeniem od średniowiecznych wyobrażeń co do sensu i przeznaczenia edukacji do ich współczesnych modyfikacji i odwrotnie, ale z akcentowaniem wolności i nowego statusu kulturalnego dziecka. Interpenetracje idei zasadniczych Komeńskiego i skrytych sensów tradycji skoworodynowskiej przyczyniały się do stworzenia opozycji wewnętrznej nawet w rdzeniu teorii wychowania komunistycznego. Różne wersje takiego jawnego i niejawnego sprzeciwu są rozpatrywane na przykładach filozoficzno-pedagogicznych teorii H. Waszczenki, A. Makarenki i W. Suchomlinskiego, adeptów wizji ulepszenia świata. Zaproponowano ponowne zapoznanie się z teorią szkoły pansoficznej we współczesnych socjalnych i kulturalnych kontekstach, jako punktu orientacyjnego dla aktualnych transformacji instytucjonalnych edukacji szkolnej i odnowy jej treści.

Słowa kluczowe: recepcja idei Komeńskiego, tradycja skoworodynowska, szkoła, dydaktyka, edukacja, dziecko, wolność, droga światła, stosunki pedagogiczne

Рецепція філософсько-педагогічних ідей Яна Амоса Коменського в Україні має свої особливості. Це обумовлено не тільки тим, що його дидактику не можна розглядати у відриві від її метафізичного підґрунтя, де через наявність модерних і домодерних настанов вже закладено конфлікт інтерпретацій, а й тим, що ці ідеї на початковому етапі їх адаптації до культури і ментальності українців, трансливались контингентне, здебільшого у вигляді фрагментарного педагогічного досвіду окремих людей, до того ж не

завжди науковців, що подорожували по Європі, а також через комунікацію з чеськими і німецькими протестантами, які мігрували на Схід, укриваючись від переслідувань і в пошуках кращого життя. До того ж цей вторинний досвід надходив із запізненням у століття, відокремившись від свого автора, ставши натомість цивілізаційним здобутком людства.

Історико-філософською та історико-педагогічною загадкою рецепції Коменського в Україні, мабуть, залишиться співвідношення між інтерсуб'єктивністю педагогічних ідей, що начебто носяться у повітрі, та суб'єктивними інтерпретаціями педагогічного досвіду, які завжди несуть на собі відбиток авторства. Ідеологія Просвітництва, предтечею якої був Ян Амос Коменський, досить швидко проникла в культуру царської Росії, але її входження в цей простір здійснювалась здебільшого в душі православ'я і застарілих онтологій, підпорядковуючись цінностям Абсолютизму, ідеї ж та інтенції великого педагога, які мали потужний демократичний потенціал, у цих нових контекстах сприймалися здебільшого формальне і відтіснялись на задвір'я імперії. Діалектика Свого і Чужого, Відторгненого і знову Віднайденого розкриває драматизм і навіть трагізм рецепції ідейної скарбниці Коменського на східноєвропейському просторі у XVІІІ – ХХ-му століттях. Деякі інтерпретаційні схеми цього досвіду зберігаються й дотепер. Певною мірою це пояснюється контролем за освітою з боку ортодоксальної церкви. Але на периферії Російської імперії, передусім на Сході України, тиск з боку православ'я був дещо меншим, ніж у Московщині, а вплив католицизму – меншим, порівняно із теренами сучасної Західної України. До того ж, Східна Україна, де зароджувалась і розвивалась сквородинівська інтелектуальна традиція, не знала кріпацтва, тут формувалось модерне розуміння свободи і долались стереотипи до модерного напівфеодалного мислення, певною мірою відтворюючи, але на сторіччя пізніше, ті духовні та культурні контексти, у яких розгорталась філософська і педагогічна творчість Коменського. Збережені смисли цієї традиції сприяли розвитку вільнодумства навіть у радянський період, коли ідеологічно препарований Коменський і скарби його «Великої дидактики» вибірково використовувались для своїх маніпулятивних цілей ідеологами тоталітаризму радянського взірця, де попри футуристичну риторику, чітко простежувалась тенденція рефеодалізації суспільного життя.

У цьому зв'язку варто звернути увагу на деякі семантичні особливості рецепції загальних дидактичних засад і настанов Коменського. Як відомо, в його «Великій дидактиці», а також «Пансофійній школі» йдеться перед усім про мистецтво вчення і навчання, які не є самоціллю, а підпорядковані завданню покращення світу через вміння здобувати і застосовувати «світло мудрості». Оскільки рецепція ідей Коменського в Російській імперії здійснювалась через вибірковий герменевтичний імпорт з Німеччини, має сенс порівняти поширення метатеоретичних запозичень на теренах України і Росії у XVІІІ – ХІХ-му століттях, щоб потім перейти до аналізу їхніх сучасних версій. Маються на увазі не переклади, а саме запозичення. Російські переклади Коменського, які вперше з'явилися у другій половині ХІХ століття,

виконані здебільшого з латини, а також чеської, німецької та польської мов. У виданнях радянського періоду вони здебільшого супроводжуються історико-філософським та історико-педагогічним коментарем, який торкається також й історії російських перекладів Коменського, які задовольняли попит радянської педагогіки. Українські ж переклади здебільшого є анонімними і зробленими з російської. Як приклад тут можна навести видану вже у 2011 році «Хрестоматію з історії педагогіки», де «Велику дидактику» можна прочитати українською мовою з анонімним автором перекладу з російської (Хрестоматія, 2011: 111-119). Така подвійна герменевтика не може не викликати конфлікту інтерпретацій.

Але при розгляді рецепції ідей Коменського у сквородинівській традиції цей момент не має принципового значення, бо сам Григорій Сковорода (1722-1794) читав західні античні і новітні джерела в оригіналах і часто користувався методом непрямого цитування і фіктивного діалогу. До того ж при селекції метафізичних запозичень визначальну роль відіграє не логіка мовної адекватності, а світоглядна позиція і національна ментальність. Особливо це торкається селекції смислів метафізичного підґрунтя основних дидактичних практик, сформованих на основі урбаністичної культури (Попович, 2008: 29-30). У Коменського, як вже зазначалось вище, передусім це – «світло мудрості» – одна з його найпоширеніших евристичних метафор, яка походить з платонізму. Українська ментальність, яка через платонізм органічно інтегрується в європейську, є максимально відкритою інтенцією цієї метафори. Навіть внутрішня форма українського слова «освіта» містить у собі семантику світла, вона є постійним нагадуванням про *via lucis*, тобто шлях світла, ідею, що надихала великого педагога та його послідовників. Хоча джерелом смислів, що первісно в Україні вкладались в поняття «освіта», є український платонізм, воно за своїм обсягом співзвучне ідеям новочасної педагогічної онтології та принципам «Великої дидактики» Коменського, бо вказує на те, що процеси навчання і виховання мають нести світло і радість. Але ця метафора містить у собі також певні ризики саме через можливість дивергентних інтерпретацій. Зокрема, вона не тільки відкриває перспективу секуляризації педагогіки, а й консервує також середньовічні теологічні смисли, що припускає співіснування несумісних інтерпретаційних схем: виходячи з надлюдської вищої інстанції (Бога і його секулярних і постсекулярних версій на зразок сучасної трансцендентальної прагматики) або ж з настанов та інтенцій інструментального розуму. Отже, у педагогізованій метафорі *via lucis* вже закладено конфлікт інтерпретацій з досить широким діапазоном; від свободи до примусу крокувати вказаним шляхом з можливою його ідеологічною приватизацією, не говорячи вже про авторство цього масштабного проекту, який водночас обіцяє визволити людство і приховано підказує, як можна підкорити це людство засобами освіти і виховання. Варто зазначити, що в Україні ХХІ-му столітті в Україні здійснюються спроби фундації «освітології» як «наукового напрямку

інтегрованого дослідження сфери освіти», де також зберігається окреслена метафорика (Огнев'юк, 2013: 195-197).

Гуманістична рецепція ідей Коменського в українській сквородинівській традиції, яка ніколи повністю не розчинялась в російських офіційно визнаних ідеологіях. Вона, як буде показано нижче, завжди гальмувала жакливу діалектику просвітництва навіть в часи радянського ідеологічного пресингу, віддаючи перевагу Богу і загальнолюдським цінностям, а не сумнівним емансипаторським ідеологіям.

Продовжуючи цей лінгвістичний екскурс, необхідний для розкриття особливостей рецепції ідей Коменського в сквородинівській традиції, зазначимо, що в російській мові, на відміну від української, поняття «образование» має іншу внутрішню форму, а саме: «образ». Воно є більш пізнім утворенням, ніж «освіта». Це калька з німецького поняття *Bildung*, ускладнена семантика якого, попри давнє-германське походження самого слова, сформувалась в німецькій класичній філософії (Кант, Фіхте, Гегель), хоча його основні смисли закладаються вже у філософії Нового часу (Bollbeck, 1994: 114). У витоків формування цього поняття стояв також й Коменський з його грандіозними планами перетворення світу і людини на краще дидактичними засобами, не забуваючи при цьому *via lucis*. Він удосконалив, а почасти й винайшов знаряддя праці, необхідні для виготовлення « нової людини », які потім застосовувались на свій розсуд численними сучасними антропотехніками, що не завжди в своїх діях керувались настановами християнської етики та етики відповідальності. Поєднання шляху світла з інструментальними технологіями формування людини криє у собі непрогнозовані наслідки. В них Петер Слотердайк слушне вбачає симптоматику « педагогічної апокаліптики » і трансформації « шляху світла в шлях школи », що начебто в сучасних соціокультурних контекстах загрожує цивілізаційним колапсом (Sloterdijk, 2009: 553–554).

Певною мірою реальність такої загрози підтверджується історичними фактами. Так, в СРСР секуляризація педагогіки, попри відділення церкви від держави, не відбулась повністю, бо симулякром церкви стала комуністична партія зі своєю ідеологічною версією *via lucis* у вигляді теорії і практики комуністичного виховання. Українські педагоги Григорій Ващенко (1878–1967), Антон Макаренко (1888-1939) та Василь Сухомлинський (1918-1970), кожний у свій спосіб, намагались зберегти якщо не усе світло, запалене Коменським, то хоча б іскру від нього. Цьому на перешкоді ставало інструментальне поняття освіти, з яким відкрито або приховано завжди полемізували і продовжують полемізувати представники сквородинівської інтелектуальної традиції.

Характеризуючи рецепцію ідей Коменського, треба зазначити, що присвячена йому вторинна література на радянському і пострадянському просторі, є досить широкою, певний внесок до неї зроблено також і в Україні, але вона торкалась здебільшого порівняльно-педагогічних студій. Живою рецепцією і водночас пропагандою поглядів « Учителя націй » можна вважати

діяльність Благодійного та культурно-просвітницького товариства імені Яна Амоса Коменського, створеного за ініціативою чеської громади міста. Воно працювало у Києві 1907-1918 рр. і сприяло пошвавленню інтересів до спадщини великого педагога. Але архіви цього товариства ще не стали предметом спеціальних історичних і культурно-просвітницьких студій. Ушануванням пам'яті і закликом до нової інтерпретації творів видатного педагога можна вважати встановлення в Мукачеві меморіальної дошки з нагоди 425-річчя з дня народження Коменського як визнання його внеску до європейської цивілізації та української культури й освіти.

При цьому важливим моментом є те, що рецепція ідей Коменського в Україні завжди відбувалась під знаком національного відродження. Внаслідок цього через інтерес до Братських шкіл, які існували в Україні у XV – XV11 віках, актуалізується проблемна лінія можливого впливу на Коменського з боку цих шкіл. Зокрема діяльність і висловлювання Кирила Транквіліона-Староверського (відомо, що жив у XV-му столітті) дуже нагадують висловлювання Коменського, особливо «Учительське Євангеліє» (Радул, 2005: 119-145). Цілком припустимо, що Статут і шкільний порядок, Львівської братської школи був відомий Коменському, бо члени братства здійснювали паломництва до різних країн Європи. Разом з цим варто зауважити, що братські школи, які існували в Україні у XV11-му столітті, також й самі були трансляторами тих змін у розумінні цивілізаційної та людинотворчої функції освіти, які відбулись в Західній Європі внаслідок Реформації. Адже культурні і педагогічні інновації Коменського сприяли зближенню Західної і Східної Європи, конституюючи на цих теренах модерний педагогічний простір або принаймні вказуючи на таку можливість.

У такому зближенні на зразок гетевської вибіркової спорідненості (Wahlverwandschaft) значну роль відіграє позбавлена ідеологічного примусу сквородинівська інтелектуальна традиція. Вона була започаткована видатним українським філософом Сковородою, який значно посилив західноєвропейську складову в українській культурі з акцентуванням модерних семантик свободи, щоправда, в стилістиці українського літературного бароко. Це зближало його з Коменським, хоча проблемна лінія секуляризації педагогіки у Сковороди виражена не так чітко. Збережені смисли сквородинівської традиції навіть у радянські часи створювали певну альтернативу теорії і практиці комуністичного виховання. Сковорода, як і Коменський, прагнув навчити людей жити в умовах свободи і користуватись тими можливостями, які вона відкриває для удосконалення мікрокосму, тобто людини. Нагадаємо, що цим поняттям оперували обидва мислителі і великі педагоги. Актуалізація ідей Сковороди і Коменського у XX1-му столітті пояснюється розкритим ними взаємозв'язком між свободою і освітою.

Той факт, що традиція, започаткована Сковородою, ніколи не призупинялась повністю навіть у часи тоталітаризму, багато в чому завдячує опосередкованій рецепції філософських і педагогічних ідей Коменського у

культурному та педагогічному просторі України. Евристичній насиченості його спадщини у парадоксальний спосіб сприяло співіснування в ній середньовічних ідеологем, елементів ренесансного та ранне-модерного мислення з новими для того часу футурологічними розвідками, інспірованими Томмазо Кампанелла і Френсісом Беконем, які несли у собі потужний енергетичний заряд. Така секулярна футурологічна складова відсутня у філософсько-педагогічних роздумах Сквороди, бо він здебільшого зосереджувався на внутрішньому самоудосконаленні людини (Скворода, 2005: 155, 168-169). Але саме цей момент, збережений у сквородинівській традиції, сприяв вибірковій, у даному випадку демократичній і гуманістичній, актуалізації ідей Коменського на різних етапах історії України.

Сквородинівську традицію з метою виявлення в ній осаду ідей Коменського можна розглянути також і під іншим кутом, ніж це зазвичай представлено в українській історико-філософській та педагогічній літературі (Див.: Мазуркевич, 1970; Сухорський, 1971; Савинець, 1971; Мазур, 2013; Поніманська, 2014), де певною мірою ігнорується відмінність між внутрішньою логікою виховання у домодерних і модерних контекстах, а також у їх напластуваннях у радянську та пострадянську добу. На важливість такого розрізнення і небезпеку впровадження ретроінновацій на їх основі вказує Дітріх Беннер (Benner, 2012: 16, 19).

Методологічною моделлю аналізу сквородинівської традиції крізь призму спадщини Коменського може послужити монографія Ральфа Дарендорфа «Спокуси несвободою», де різні філософи, навіть ті, що ніколи не згадували Еразма Роттердамського, представлені як «еразміанці», *Societas Erasmiانا*, на підставі їхнього визнання свободи як найвищої цінності (Dahrendorf, 2005: 10). Свобода, та удосконалення світу і людини є наскрізними темами у філософській спадщині Коменського і Сквороди. Обидва вони були послідовниками великого гуманіста, поділяли безумовно його погляди і широко застосовували концепти людини і людства в розкритті гуманістичного призначення освіти. До цієї когорти можна зарахувати також й інших представників сквородинівської традиції, які мали досвід спокуси несвободою.

Зокрема, різні шляхи протистояння таким спокусам і зовнішнім обставинам простежуються у педагогічній теорії та практиці Григорія Ващенка, Антона Макаренка та Василя Сухомлинського, у творчості яких також даються взнаки трансформації філософсько-педагогічних ідей Коменського і розкриваються можливості їх дивергентних інтерпретацій. Щоб простежити цей момент в сквородинівській традиції, яка є домінуючою в українській філософії освіти, зупинимось на логіці селекції цих ідей в спадщині Коменського, які опосередковано (через український платонізм, а згодом – через українські версії неортодоксального марксизму і навіть крізь завісу комуністичної ідеології) актуалізуються у новітніх соціокультурних контекстах.

Сучасні дослідники філософсько-педагогічних ідей Коменського слушно вказують на суперечності його думок, які ґрунтуються на різних теоретичних настановах та припущеннях, що не виключає їхнього співіснування на комплементарних засадах. Наведемо, деякі з них, що прояснюють їхню рецепцію на різних етапах еволюції сквородинівської традиції. Так, Альфред Тремль, посилаючись на п'яту главу «Великої дидактики», виокремлює несумісні евристичні метафори в описах виховання, а саме: як аналогу рослини, чистої дошки і м'якого воску. При цьому він слушно зауважує, що в одному випадку йдеться «про автопойезис (Autopoiesis) як само розгортання», тобто розуміється органічне поняття виховання, а в іншому, «в образах чистої дошки та воску, – про пойезис (Poiesis), тобто про зовнішній вплив на вихованця» (Tremel, 2005: 238). Це знаходить також прояв у трансверсальності різних проблемних ліній та методологічних позицій, представлених або намічених у працях Коменського. Він у своїй дидактичній теорії оригінально поєднує вчення Парацельса про природу, суб'єктивний ідеалізм Декарта та гуманізм Еразма Роттердамського, ситуативно переходячи з однієї позиції на іншу (Tremel, 2005: 236). В сучасній українській філософії освіти також дається взнаки цей момент.

Без перебільшення можна сказати, що Коменський передбачив основні тенденції розвитку європейської філософії освіти, виходячи із загальнолюдського розуміння призначення та основних завдань освіти й виховання. Єдність людства як фундамент, на якому вибудована філософська і педагогічна теорія цього видатного мислителя і «Учителя європейських націй», обґрунтовується водночас у метафізичній перспективі і в оптиці пересічної людини, справжній сенс життєтворчості якої полягає у безперервній роботі над власним самоудосконаленням, заданим християнською космологією та християнською етикою. Пансофійні ідеї Коменського, витримані у цьому річищі, багато у чому співзвучні сучасним конструктам суспільства знань і постсекулярного суспільства. Зокрема, у концептуалізаціях суспільства знань, поширених у пострадянському просторі, домінують утопічні сценарії розвитку цього типу суспільства і підкреслюється перспектива переростання його у суспільство освіти, засадничі принципи існування якого нагадують положення «Великої дидактики» і метафорику пансофійної школи. Схожі тенденції простежуються і в західних теоріях суспільства знань з позитивною евристикою, а також у концепціях глобального навчання (Global Learning). Петер Слотердайк, дещо гіперболізуючи ці моменти окресленого дискурсу, вважає, що сьогодні дидактичні настанови Коменського утворюють «маніфест педагогічного інтернаціоналізму» (Sloterdijk, 2009: 560). При цьому при обґрунтуванні антропотехнічного повороту у сучасному людинознавстві він сам апелює до російських космістів та педологів (Костянтин Цюлковський, Микола Федорів, Іван Соколянський) як продовжувачів педагогічного заповіту Коменського. Але на формування останніх далеко не в останню чергу також вплинула

сквородинівська традиція. Вона відчутна також й у новітніх космологічних інтерпретаціях освіти і виховання (Див.: Базалук, 2010).

В цій традиції набуває оформлення космологічний конструкт всеєдності, один з центральних у кордоцентричному напрямку української філософії (Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Дмитро Чижевській та їх російські послідовники В. Соловйов, А. Білий, О. Блок та інші). В цій традиції всеєдність має метафізичне значення. У Коменського ж, як відомо, це передусім методологічний принцип, адже «Усе» в його всебічних репрезентаціях виступає одним з ключових понять як філософії, так і педагогіки. Нагадаємо, що даючи пораду науковцям, церковникам і можновладцям Європи, Коменський обґрунтовує необхідність «всезагального пробудження», «всезагального просвітництва», «всезагального упорядкування світу», «пампедії як культури розуму», «панглотії – всезагальної культури мови», «панортосії - всезагального перетворення» (Коменский, 1982, т. 2: 287). Зауважимо, що німецький переклад цих основних понять, якими оперує Коменський, дещо відрізняється від російського та українського (зробленого з російської). Так, *Pampaedeia* у німецькому перекладі з чеської – це *Allerziehung* (всєвиховання), що передбачає формування засобами виховання універсальної культури для усього людського роду (*cultura universalis*); *Panglottia* німецькими авторами перекладається як *Allsprachlehre* (вчення про всемову), *Panorthosia* – *Allverhaltenslehre* (загальне вчення про правила поведінки), що вказує на походження з німецьких термінів з містики. Безперечно, такі розбіжності можуть справляти враження непринципових, але вони вказують на особливості встановлення основних акцентів у рецепціях ідей оригіналу в різних ментальностях. Не важко побачити, що російський переклад і відповідно – калькований з нього – український не відтворюють в повному обсязі тих семантик всеєдності, якими оперував Коменський. Але саме через їх багатство творчу спадщину великого педагога сучасні західні дослідники його творчості називають «копальнею» (Tremel, 2005: 243). Отже, певні семантичні розбіжності існують в російських, українських та німецьких перекладах Коменського, співставлення яких спричинює одначе не конфлікт інтерпретацій, а навпаки розсуває герменевтичні горизонти і сприяє виявленню прихованих смислів засадничих понять у працях Коменського. Нехтування такими семантичними нюансами може привести до хибних висновків на зразок того, що виокремлення дисциплін з префіксом «пан-» Коменський начебто використовує для створення навчального плану, спроможного перетворити «душу учня на дзеркало тотальності зі здатністю розмовляти» (Sloterdijk, 2009: 555).

У сквородинівській традиції ХІХ – початку ХХ-го століття ці начебто несумісні аспекти «Усього», які опосередковано, через акцентування методологічного боку вказують на Коменського, а не на античні концептуалізації єдиного і множинного, розглядаються у різних комбінаціях, в залежності від світоглядної позиції інтерпретатора. У Ващенко – це «Бог і

Батьківщина», служіння яким становить ідеал освіти, а також обґрунтовує фундаментальну єдність людини зі світом. У Макаренка – «Усе» вбирає у себе нове суспільство і «нову радянську людину», яка є секулярним аналогом «справжнього християнина», і покликана подавати усім приклад безперервної роботи над самоудосконаленням. У Сухомлинського «Усе» – це гармонійна єдність школи і життя, природи і суспільства, батьків, вчителів та дітей. Це життєвий світ, що набуває космічного виміру і витісняє у своє докільля комуністичну ідеологію з її імперативами. Сучасні українські інтерпретації Вальдорфської педагогіки і відповідні школи, які набули популярності в Україні, також можна розглядати як спробу поєднати настанови Рудольфа Штайнера з дидактичними принципами «Великої дидактики» (Іонова, 1997:154-155).

Модерні і постмодерні освітні ландшафти, де розгортається вказане «Усе» і так звані «педагогічні провінції», де метафізичне «Усе» набуває конкретних рис, також своєю появою завдячують імпульсам, які надійшли від Коменського. Пансофійна школа (*schola pansophica*) як школа всезагальної мудрості, за його задумом, мала стати «майстернею гуманності», доступною усім, де «навчають усім предметам, які потрібні для теперішнього і прийдешнього життя, і до того ж – в усій їхній повноті» (Коменський, 1982, т. 2: 45). Ця теза, пронизана духом Нового часу і насичена утопічними смислами, вимагає нового прочитання у контекстах сьогодення, бо вона співзвучна новітнім обґрунтуванням необхідності реалізації компетентнісного підходу у навчанні, спонукає до створення міжпредметних циклів у школах, які відповідатимуть суспільним реаліям і запитам постіндустріальної доби. Щоправда, педагогічний оптимізм Коменського, його творче натхнення і амбіції створити «нову школу» далеко не в останню чергу живляться середньовічними уявленнями щодо тріади «Бог-світ-людина». Але цілком у дусі раціоналізму Нового часу Коменський вважає, що ефективні перетворення суспільства та удосконалення людини як мікрокосму до стану, якого вимагає її статус як *deus secundus*, гарантується правильним методом навчання, без якого неможлива «майстерня гуманності». В той чи інший спосіб усі сучасні педагоги-новатори створювали таку майстерню. «Велика дидактика» Коменського є першою модерною школою, яка ґрунтується на природі самих речей, відстоює істину, дотримується темпоральної послідовності, а найголовніше – вказує шлях до реалізації цього амбітного плану через радикальну революцію в шкільній освіті. Цей переворот торкається як педагогічних відносин («вчителі мають менше навчати, натомість учні більше вчитись»), філософії навчального плану, орієнтованого на підготовку молоді до дорослого життя і більш широко – переслідуючи мету, щоб усі без винятку люди незалежно від соціального статусу, статі та віку навчались усьому, а в школах запанувала б свобода, усі одержували б задоволення від навчання, а в школах було б більше світла, встановився б порядок, мир та спокій (Коменський, 1982, т. 2: 242).

Ця стисла програма покращення світу і становлення нової культури школи як культури свободи, витримана в дусі ренесансного мислення, водночас є прощанням з образом людини-титана, який був провідним у добу Відродження. Дидактичні практики того періоду відповідали цьому образу. Ренесансні гуманісти, протиставляючи себе середньовічним схоластам, інтенсивно займались самоосвітою вивчали аж до запаморочення грецьку і латину, перекладали античні тексти, працюючи майже цілодобово над власним самоудосконаленням. Їх домагання на аристократизм духу, відданість науці, що нагадує практики богослужіння, разом із прагненням одержати якомога більше знань, нерідко призводили до наслідків, протилежних первісним намірам – породжували нові забобони, виправдовували езотеричні практики в науці та освіті. Усвідомлення безперспективності таких занять, а також викриття невігластва духовенства гуситами та послідовниками Лютера і Кальвіна, підготували підґрунтя не тільки для цілковито нового педагогічного мислення, але також й для оновленої педагогічної практики. У цьому зв'язку цікаве спостереження робить Тремль, звертаючи увагу на дві однакові ілюстрації до вступу і завершення праці Коменського «Чуттєвий світ у картинках» (*Orbis sensualium pictus*), які він розглядає як символізацію педагогічних відносин. Вчитель і учень тут уособлюють атомарну модель педагогічних відносин. Вони зображені у специфічному, так би мовити, метапедагогічному просторі, де збігаються природа і культура. За вчителем знаходиться місто (символ культури), за учнем – дерева та інша рослинність, що символізує природу, а голову вчителя пронизує сонячний промінь (символ озаріння). «Виховання, - зауважує Тремль, - тут розуміється як культивування природних задатків, як частина того цивілізаційного процесу, який перетворює природу на культуру» (Tremel, 2005: 235).

Уся ця символіка відтворена також у габітусі Сквороди. Його одяг і самостилізація, принаймні на прижиттєвих зображеннях, дуже нагадують описану вище картинку, але важко уявити собі у такому вбранні Коменського або Канта, сучасника Сквороди, хоча під час подорожей по Європі вигляд останнього не відрізнявся від європейських інтелектуалів того часу. На відміну від Коменського, який прагнув покращати світ, Скворода своїм досягненням вважав те, що світ ловив його, але не упіймав. Педагогічні відносини в обох мислителів ґрунтуються на широкому розумінні свободи. Вчитель та учень разом конституують спільний освітній простір для вільного виховання. У Сквороди, за яким закріпились почесні звання українського Сократа та українського Орігена, педагогічні відносини структуруються як діалог. Рольова реальність Учителя у даному випадку визначається логікою філософського діалогу (Hösle, 2006: 323-324), в тому числі й фіктивного. У Сквороди не йдеться про професіоналізацію вчителя, зустріч з яким є екзистенціальною подією. У тих соціокультурних контекстах, у яких жив і творив Скворода практики вільного і демократичного

виховання неможливо було б впроваджувати у інший спосіб, бо його діяльність розгорталась здебільшого у просторі неформальної освіти.

Коменський, навпаки, акцентував увагу на професіоналізації школи. Побудову проекту контр фактичної нової школи він поєднував з діяльністю, спрямованою на створення в Європі мережі національної шкільної освіти, бо католицькі монастирські школи більшою частиною були зруйновані під час Тридцятирічної війни між католиками і протестантами. Як приклад тут можна навести його поради щодо відтворення шкіл у Чеському королівстві (Коменський, 1982, т. 2: 198-200). Набагато складнішим процесом, ніж професіоналізація педагога, був процес формування модерного учня. Як зазначає Слотердайк, модерний учень формується через злиття середньовічного страсотерпця і новочасного ремісника, що відбивається на габітусі модерного учня, який можна унаочнити в образі дитини-ченця з шкільним ранцем (Sloterdijk, 2014, 35). Зауважимо, що такими страсотерпцями є перевантажені учні в сучасних українських школах, які зберегли залишки радянської системи освіти. Коменський намагався подолати таке уявлення через привнесення до навчання радості від відкриття нового і задоволення від самопізнання.

Ставлення Коменського до світу є також іншим, ніж у Сковороди, бо він виступає винахідником нового і кращого світу, на забудову якого отримана санкція Бога, щоправда, здебільшого через посередницькі послуги середньовічної схоластики і містики. Свій задум він унаочнює на малюнку, де зображена структура «лабіринту світу», яка несе на собі відбиток «раю серця». Це знаходить прояв у зображенні нового, удосконаленого світопорядку, позбавленого панування і міжконфесійної ворожнечі. Центральне місце у цьому лабіринті займає ринкова площа, аналог давньогрецької агори з вулицями, у яких Тремль вбачає модерну функціональну диференціацію: це родина, наука, релігія, економіка, армія, політика (Tremml, 2005: 242). Щоб підкреслити демократизм такого розуміння світобудови без меж, ієрархії, з визнанням конфесіонального плюралізму, що справляє враження хаосу, Тремль пропонує порівняти малюнок Коменського із зображенням середньовічного полісу, зробленого Дюрером. На думку Тремля, це зображення, на відміну від дещо хаотичного, але добре пристосованого для життя лабіринту світу Коменського, нагадує концентраційний табір з чітким централізованим і ієрархічним плануванням, велетенськими фортифікаційними спорудами без живих істот (Tremml, 2005: 241). Можна припустити, що Сковорода побоювався потрапити до саме такого дюрерівського «світу», що приховувався за полиском російських метрополій, і робив усе можливе, щоб не дати себе «упіймати» спокусами придворного життя, укриваючись у просторах свободи.

Улюбленим краєм Сковороди була Україна. Так він називав Слобожанщину, передусім Харківщину, віддаючи їй перевагу перед Малоросією та іншими регіонами сучасної України. У цьому просторі, який треба розглядати не тільки у площини філософії географії, а й філософії

культури простежувались нові тенденції соціальної і культурної еволюції: освіта і культура тут розвивались не за середньовічної моделлю, а на основі культурних і просвітницьких орієнтирів раннього Модерну, певною мірою продовжуючи тенденції, закладені ще в часи активної діяльності Острозького культурно-освітнього осередку (1576–1636) і Києво-Могилянської Академії (1632–1817). Саме в Острозькому культурно-просвітницькому осередку у 1581 р. при безпосередній участі першого ректора Острозького колегіуму Г. Смотрицького була видана Біблія «по языку словенску». (Горський, 1966: 55). Але на той період на теренах України не було зроблено те, що здійснив М.Лютер у Німеччині – широке впровадження не просто національної, а літературної національної мови, незалежної від територіальних діалектів. Лютер, як зазначає Тремль, був народним педагогом, який вплинув на подальшу соціокультурну еволюцію в Європі, а завдяки своєму перекладу Біблії він «сформував не тільки німецьку літературну мову, а й мислення багатьох прийдешніх учнівських генерацій, які на (німецькій) Біблії відшлифовували не тільки своє мовне чуття, а й тренували мислення» (Tremel, 2005: 197).

Але Коменський пішов ще далі, бо хотів навчати не тільки чехів або німців, а й усе людство. Важливу роль для освіти у добу становлення культури Модерну відіграє суспільна угода щодо мовного питання, бо це не тільки перший крок до демократії, а й дидактична вимога навчання на національній мові, яка через материнську школу підводить учнів латинської мови як універсальної мови наукової комунікації. Латина, грецька та єврейська мови дозволяють поглибити не тільки теологічні знання, а й послугують секулярним цілям – зближенню різних культур і народів, легітимізації мультикультуралізму без загострення проблематики так званої «титольної нації». Отже, відповідають тим проблемам, які загострюються в незалежній Україні. Можна навіть стверджувати, що Коменський стояв у витоків сучасної освітньої міграції і зародження нового університету, не забуваючи при цьому про *via lucis* як місію і призначення освіти на різних рівнях її репрезентації та у різних культурних формах.

Коменський зробив вагомий внесок до цієї соціокультурної еволюції освіти, дидактично обґрунтувавши необхідність навчання рідною мовою, яка є фундаментом для вивчення іноземних мов. Отже, підготовлений М. Лютером і продовжений Коменським перехід від латини до національних мов у науці й освіті став поворотним моментом у самоствердженні національно організованих соціумів з відчиненими «дверима мов». Дидактичні розмірковування Коменського є водночас філософією навчання, і вільного виховання. Якщо Коменський висуває гасло «навчати усіх людей усьому», то Сковорода передусім прагнув навчати кожного християнській мудрості і добродетності. Але обидва ставили перед собою мету навчати дітей і дорослих культурі свободи, тобто вмінню жити і діяти в умовах позитивної свободи.

Отже, ключовим словом як для Коменського, так і для Сковороди є свобода. У цьому зв'язку варто зазначити, що обидва мислителі були прихильниками і послідовниками Еразма Роттердамського. У Сковороди та його учнів навіть сформувалось інтимне ставлення великого гуманіста. Так, Сковорода у листуванні з М. Ковалинським пише: «Повір – мені здавалось, що я чую нашого Еразма, настільки твій лист пройнятий латинським духом» (Сковорода, 2005, т.2: 230). Латинський дух тут означає дух Європи і передусім філософії та науки Нового часу. Разом з цим, у розумінні світобудови і завдань удосконалення людини Сковорода більше покладається на давньогрецьку та давньоримську філософію.

Витримане в душі платонізму вчення Сковороди про три мири (макрокосм, мікрокосм і символічний світ Біблії) та дві натури (видиму і невидиму) доповнюється там, де йдеться про навчання і виховання, сократівським методом з акцентуванням індивідуального діалогічного підходу до учня чи вихованця. Його філософсько-освітні діалоги багато у чому нагадують сучасну екзистенціально-антропологічну філософську педагогіку. Схожі моменти засновкахпритаманні також Коменському. Вони обидва широко застосовують метафори, намагаючись через символічні смисли Біблії ініціювати духовне оновлення світу. Метафори дають також більшу комунікативну свободу здійсненні навчальних і виховних практик. Аскетизм та інші практики відсторонення від світу, що характеризують життєтворчість Сковороди, відповідають настановам східної гілки християнства. Але його задум був не менш амбітним, ніж у Коменського, бо Сковорода хотів змінити людину із середини і через неї удосконалити видимий світ, максимально наближуючи його до світу невидимого, тобто істинного. Інструментом для реалізації цього задуму виступає виховання. «Не має нічого кращого за добре виховання». – проголошує Сковорода, підкреслюючи, що «щастям і зерном виховання» є родина (Сковорода, 2005, т. 2: 106). Свою просвітницьку і педагогічну програму він реалізував в Україні, переважно на Харківщині, виступаючи також транслятором в Західній і Центральній Європі. Під час своїх подорожей по європейських країнах він мав можливість ознайомитись з протестантською теологією і німецьким містицизмом. Сковорода відвідав Чехію, Угорщину, Німеччину, Швейцарію, – отже, ходив стежинами Коменського, дидактичні інновації якого у ті часи, коли жив і творив Сковорода, вже стали звичними у західноєвропейському освітньому просторі, конституювання якого у певних рисах нагадувало і водночас заперечувало імперію Карла Великого. Культурну цілісність цієї імперії багато у чому підтримувала латина, причому не тільки як мова богослов'я, а й як мова наукової комунікації, як мова вченості. Культурна ідентичність Європи багато в чому завдячує латині, бо ця мертва мова через освіту стала живим синтезатором культур на європейському просторі (Meier, 2007: 9). Вона стала мовою письмової комунікації, а також складової габітусу освіченої людини, і досить довго зберігала цей статус в Європі.

Коменський намагається усунути домінування латини через нову філософію навчального плану і перед усім через новий універсальний дидактичний метод. Так, на відміну від схоластичних методик вивчення латини, а також інших античних мов, де головну роль відіграла неефективна методика заучування, він, як відомо, пропонує принципово новий підхід для вивчення латини – через унаочнення лексичного матеріалу. Але окрім суто дидактичних настанов, які торкаються вивчення іноземних мов, він цілком в дусі сучасного дискурсу світового суспільства, намагається привернути увагу до необхідності формування універсальної культури мови, але не стільки за досить простою моделлю *lingua franca*, скільки через порівняльний лінгвістичний та культурологічний аналіз у тих чи інших предметних студіях. Так, він пропонує вивчати Євангеліє на латинській, грецькій та єврейській мовах, що дозволяє здійснити більш достовірну верифікацію теологічних інтерпретацій. У сучасних соціокультурних контекстах таку дидактичну вимогу можна було б застосувати до опрацювання текстів з історії філософії та історії педагогіки і передусім – юридичної літератури.

Порівняльний лінгвістичний аналіз текстів з античної літератури, християнської етики та натурфілософської думки мали місце у діяльності професорів Києво-Могилянської академії, де свого часу навчався Скворода. Таку практику не можна вважати прямим запозиченням ідей Коменського, бо наявний фактологічний матеріал дозволяє радше зробити припущення щодо інтерсуб'єктивних перетинів та опосередкованих запозичень. Це торкається передусім онтологічних засад навчального процесу, передусім його темпоральних характеристик, яким раніше майже не приділялось уваги. Так, цілком у дусі філософії Нового часу Скворода, так само, як і Коменський, описує темпоральні структури навчального процесу, але не в просторі школи, а у площині автодидактичних практик неформальної освіти. Його поради нагадують окремі елементи так званої «дидактичної машини» Коменського та його дидактично препарованого етичного вчення. Так у листі до М. Ковалинського (серпень-вересень 1762 р.) він підкреслює, що проявом любові до нього з боку учня може бути «добročесність та еллінська література» (Скворода, 2005, т. 2: 229). Сам процес навчання описується за допомогою образів пальми (чим більше її стискають, тим вищою вона виростає) та механізму шлунка, аналогія роботи якого переноситься на душу, в яку треба «підкидати потроху поживи». Поради Сквороди щодо процесуального характеру і часових ритмів автодидактичних практик поєднуються з новим розумінням призначення вчителя, який є радше консультантом, ніж суворим ментором. Він зазначає: «Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшої від сподіваної. Допомога керівника, якщо в ній буде потреба, забезпечена» (Скворода, 2005, т. 2: 229).

Відносини між учнем і вчителем у Сквороди розгортаються у площині симетричної педагогічної комунікації. Він визнає за собою право

на помилку, яку може виправити учень. Так у листі Ковалинському від 30 січні 1763 р. він звертається до нього з проханням: «Якщо в грецьких словах, як вони тут написані, я припустився помилки, то виправ і повідом мене: Немає нічого дорожчого заце, і знай правило:рука руку миє» (Сковорода, 2005, т. 2: 260). Разом з цим, Сковорода, як і Коменський, є непослідовним у свої дидактичних настановах. Від їх артикуляції у дусі Нового часу, він повертається до ренесансних уявлень про навчання як самовдосконалення. Інструментом, чи засобом, для досягнення цієї мети він вважає «знання грецької і римської літератури, яке дається нічними заняттями» і є вже «засобом засобів». До цього суто ренесансного шляху до здобуття вченості він приєднує суто середньовічні уявлення про добродійність, а саме: «втеча від юрби і мирських справ, зневага до багатства, піст і помірність, коротше: - зневажання плоті, щоб здобути дух» (Сковорода, 2005, т. 2: 267)

Рецепція Коменського у сквородинівській традиції, а також у самого Сковороди відчутна в описах відмінностей між освіченими і неосвіченими людьми. Під освіченою людиною Коменський розуміє не просвітницьке володіння культурними техніками чи вміння письмово висловлювати свої думки, а тих індивідів, що є носіями універсальної культури та дотримуються настанов християнської етики, розрізняючи при цьому триб життя освічених і неосвічених народів. Освіта у розумінні Коменського є індикатором рівня розвитку суспільства, саме вона відрізняє цивілізованих людей від варварів. Освічені народи, на його думку, позбавлені селянської грубості, намагаються подолати лінощі і злидні, в той час, як у варварів існують «цілі полки ледащих людей» (Коменський, 1982, т. 2: 11). Варто згадати, що схожа аргументація наводиться також у теорії напівосвіти патріарха Франкфуртської школи Т. Адорно. Він вважає, що напівосвіта (*Halbbildung*) є не тільки проявом «відчуженого духа», а й симптомом культурної деградації людства, а також сприяє руйнації урбаністичної культури (Adorno, 2003: 115-116). Прояви напівосвіти були предметом критики також у сквородинівській традиції, де викривались деформації розвитку особистості. Вчення Сковороди про «сродну працю», яке спирається на античну традицію, і спрямоване на подолання таких деформацій, також має точки дотику з міркуваннями Коменського щодо необхідності розвитку природних обдарувань, культивувацію яких має забезпечити виховання.

Рецепція цього сегменту філософсько-педагогічних ідей Коменського простежується у педагогічній антропології Костянтина Ушинського (1824-1870) вихідця з Чернігівщини, добре знайомого з ідеями Сковороди і Коменського, а також Софії Русової (1856-1940), яка зосереджувала увагу на моральних завданнях сучасної школи. Відкриття дитини, початок якому поклав Коменський, стало органічною складовою філософсько-педагогічних досліджень в діяльності Харківського осередку педології і пов'язана з діяльністю Івана Соколянського (1889-1960). Він, разом з Олександром Мещеряковим (1923-1974), розвинув і практично застосував інтуїції

Коменського щодо ролі руки у процесі навчання глухонімих, а згодом й сліпоглухонімих дітей та дорослих (Соколянський, 1926: 36-37), її кординації з мозком (у термінології Коменського: майстерня розуму) та серцем (за Коменським, це – генератор волі). Невербальна дидактична комунікація учителя з цим контингентом дозволила здійснити заповіт Коменського і фактично почати навчати дійсно усіх, включаючи людей з обмеженими фізичними потребами і порушеною сенсорикою. У сучасних постсекулярних констеляціях ця теза виявила свої приховані смисли на рівні метафізичних імперативів.

Зробимо невеличкий відступ і розглянемо виявлені Слотердайком патології в рецепції філософсько-педагогічних ідей Коменського «жахливими дітьми Нового часу» радянської доби (2015: 173-175). Це закладена у «Великій дидактиці» онтологізація навчання, яка не тільки дозволила аргументативно довести цивілізаційну значущість школи до всесвітнього рівня, а й мала побічні амбівалентні наслідки у вигляді сакралізації школи та навчання. Сам Слотердайк при цьому займає позицію, надзвичайно близьку до Коменського. В сучасних складно структурованих постсекулярних соціумах, на думку Слотердайка, поняття «навчання» (Lernen) містифікується. Він ставить провокативне питання: «Хіба не має рацію підозра, що навчання є невідомим Богом, ... від якого можна було б ще сподіватись на спасіння?» (Sloterdijk, 2015: 19). Але таке ставлення до навчання є цілком виправданим як у домодерних, так і модерних суспільствах, бо воно є складовою стратегії виживання людства.

У сковородинівській традиції на початку минулого століття до такої позитивної сакралізації навчання і виховання найбільш схилився Григорій Ващенко, який знаходився в опозиції до Радянської влади та її ідеології. Дослідники спадщини Ващенка звертають увагу на той факт, що серед багатьох педагогів і філософів на нього вплинув також Коменський (Довбня, 2012: 220). Але у Ващенка рецепція ідей Коменського відбувається у напрямку актуалізації їх домодерної складової, яка виступає в ролі легітимації національної освіти, ідеалом якої проголошується Бог і Батьківщина, але при цьому мета освіти визначається у дусі неогуманізму, хіба що апеляції до людства замінюються на контрфактичність християнства, цінності якого виступають орієнтиром виховання українців. Виховати українця, за Ващенком, означає «виховати всебічно й глибоко освіченого християнина, що розумів би всесвітню місію християнства», а також мав би «міцну волю і прагнув би перемоги Добра над злом» і передусім «дотримувався правил християнської моралі» (Ващенко, 2003: 295). Цей перелік рис «глибоко освіченого християнина» нагадує правила виховання середньовічного лицаря в неогуманістичній артикуляції. Логіка Ващенка зрозуміла. Він прагнув передусім досягти незалежності України від Росії і слушно вважав, що однією з передумов для цього є національна школа і поворот від атеїзму до релігії. Але передумову демократії – світоглядний

плюралізм, свободу совісті і думки Ващенко також обмежує, керуючись логікою національного патріотизму.

Концепцію української національної школи Ващенко розробляв зі своїми однопдумцями, серед яких передусім треба назвати Софію Русову (1856-1940). Реферуючи її виступ на другому Всеукраїнському Учительському з'їзді (1917), Ващенко особливу увагу приділяє тому, що школа має бути національною «не тільки за мовою викладання, а й за його змістом: вона мусить бути пов'язана з народом побутом, традиціями, світоглядом» (Ващенко, 1957: 12). Щоб досягти світоглядної єдності в системі української національної освіти, він намагається надати християнському віровченню статус ідеології, якій має підпорядковуватись освіта в усіх її культурних та організаційних формах. У своєму проєкті системи освіти в самостійній Україні Ващенко зауважує: «На засадах християнства після перемоги над більшовизмом має бути розбудоване і все життя в самостійній Україні: її державний устрій, соціально-економічні відносини і система освіти» (Ващенко, 1957: 37). У його педагогічному мисленні переважає семантика повернення людини до своїх витоків, а саме: до Бога і до Батьківщини, етика служіння яким покладена в основу запропонованого ним ідеалу виховання. Серед представників сковородинівської традиції Ващенко найчастіше за інших звертається до спадщини Коменського, акцентує необхідність розвитку теоретичної педагогіки з використанням потенціалу сковородинівської традиції. На це, зокрема, вказує дослідник його творчості Віктор Довбня (Довбня, 2012: 220-222). Але футурологічна складова, притаманна Коменському, в освітніх і виховних проєктах Ващенка звужена рамками національної політичної романтики і підпорядкована цілям національного Відродження. Пафос формування нової людини радянського взірця, розрив з попередньою традицією для Ващенко рівнозначні руйнації людського буття. Ідея національної української школи у Ващенка, з одного боку, співзвучна положенню Коменського щодо навчання дітей рідною мовою, а з іншого – він радикалізує цю вимогу, тим самим фактично ігноруючи освітні потреби представників мультикультурних спільнот. Ці проблеми та негативні наслідки нехтування ними передчував Коменський, адже говорячи про цілі, шляхи та зміст освіти й виховання окремої людини він завжди думав про перспективу людства.

Ця перспектива чітко виражена у Антона Макаренка, педагогічна теорія і практика якого, з одного боку, були витримані в душі комуністичної ідеології з притаманним їй догматизованим марксизмом, а з іншого – вони мали прихований навчальний план, значну частину якого утворюють ідеї західної філософської думки та їх трансформації, уживані внаслідок ідеологічного контролю без посилання на джерела. Серед таких прихованих джерел можна назвати вчення Томазо Кампанелли з ідеєю Всесвітньої колегії світла. З «копальні Коменського» Макаренко запозичив багато цінних порад і настанов. Його педагогічна творчість була також націлена на удосконалення світу, але її успішність гарантувалась не Богом, а ідеєю соціалізму та

філософією догматизованого марксизму. Упродовж усього свого життя Макаренко був і залишався оптимістичним освітнім філософом, який, цілком у душі сковородинівської традиції, вбачав свою місію у примноженні щастя і радості не тільки у суспільному житті, а й в індивідуальній життєтворчості, у подоланні негараздів і патологій суспільного життя, залишених, на його думку, у спадщину попереднім ладом. Веселість Духу – імператив християнської етики – Макаренко вважав також передумовою і складовою педагогічної творчості. Отже, існують підстави стверджувати, що Макаренко як освітній філософ розробив власну філософію життя, обґрунтував засади мистецтва жити, тобто розвиватись і самореалізовуватись, у гранічному випадку несвободи, а саме: в місцях примусового позбавлення волі – у дитячій виправній колонії. Макаренко описує це життя як диво, як процес перетворення колишніх злочинців на нових щасливих людей, які разом з педагогами є творцями нового способу життя. „Тут, – пише він, – є здоров'я і молодість, праця і бажання культурного саморозвитку, здорове колективне життя, самоорганізація та сонячні сподівання на майбутнє” (Макаренко, 1986, т. 8: 130).

Але на відміну від утопістів та метафізичних філософів Макаренко намагається не покидати ґрунту реальності. Виховна реальність для нього є менш за все утопічним „містом сонця”. Радість та щастя як прояви реалізації просвітницької настанови про всемогутність виховання також мають реальні підстави як переживання дива першого кроку – революції, яка обіцяє довгоочікуване оновлення суспільного життя. Нагадаємо, що прискорена урбанізація і секуляризація радянського суспільства сприяла пошуків інтересу до особистості з активною життєвою позицією. Ентузіаст, будівельник нового життя, новатор, герой праці - така людина у першій половині ХХ століття стає знаковою постаттю, що символізує соціальну творчість. В ідеології радянського суспільства періоду захопленню саме цим типом особистості сприяло ренесансне уявлення про людину-титана, яка здатна змінити світ, але воно доповнювалось ідеями Просвітництва, зокрема вже згадану вище ідеологемою всемогутності виховання, а також обґрунтуванням можливості оновлення суспільства через формування нової людини з наперед заданими, «суспільно корисними» стандартами.

Хоча і історії педагогіки домінує уявлення про Макаренка як про тоталітарного педагога, ідеолога педагогічного колективізму, він у своєму прихованому навчальному плані був, хоча й непослідовним, але все ж таки еразміанцем, філософом свободи, якому, щоправда, не вдалось уникнути спокус несвободи. Наведемо уявлення Макаренка про *via lucis* у нових історичних умовах: «У нашій Союзі живе більш, ніж 170 мільйонів індивідуальностей. Ця надзвичайно складна картина ускладнюється ще більш через ту надзвичайно важливу обставину, що усі ці індивідуальності живуть в умовах свободи, що для них відкриті широкі шляхи, що вони не придушені експлуатацією і злиденністю» (Макаренко, 1986, т. 7: 163) Безперечно, такі заяви мають у собі щось від самонавіювання, належать до

контрфактичності, а не до фактичності буття так званої «радянської людини». Виховання такої «нової людини», за Макаренком, потребує мобілізації педагогів, батьків, дітей, усього соціального середовища. Діяльність Макаренка у виправній колонії можна з повним правом вважати доповненням до програми покращання світу. Коменського. Слід Коменського можна також знайти в «Книзі для батьків» Макаренка, в описах його досвіду роботи з неповнолітніми правопорушниками в комуні імені Ф.Е. Дзержинського, розпорядок і самоорганізація якої вказують на дидактичні настанови Коменського. Цілком у дусі Коменського до цього опису Макаренко додає свої роздуми про щасті взагалі, яке він асоціює зі свободою (Макаренко, 1983, т. 1: 165)

Ще більше прихованих і несвідомих вказівок на ідеї великого дидакта приховано у філософській педагогіці Василя Сухомлинського. Його експлорації у площині «школи радості» фактично є розвитком вчення про материнську і пансофійну школи Коменського. Варто зауважити, що педагогічні праці Сухомлинського користуються попитом не тільки в Україні, а й за її межами. Як зазначає Ольга Сухомлинська (1946), книга «Серце віддаю дітям» навіть після більш як сорока років від моменту її видання ще й досі перебуває в контексті сучасної освітньої та виховної проблематики (Сухомлинська, 2012:6). Цей бестселер періоду занепаду соціалізму, пронизаний екзистенціальними смислами, надсилає імпульси до нового прочитання творів Коменського, хоча класик світової педагогіки тут так само, як і у випадку Макаренка, залишається в тіні авторів, санкціонованих ідеологічною цензурою.

Важливе місце в цій книзі займає концепція «школи радості». Це не звичайна школа. Вона є організаційною формою дошкільної освіти, коли шестирічні діти просто спілкуються з учителем і пробуджуються до навчання. Період дошкільного виховання Сухомлинський унаочнює через метафору «Школа під блакитним небом» (Сухомлинський, 2012: 36). Необхідність такої школи аргументується майже за Коменським. Сухомлинський зазначає, що у період дитинства мислення, розумові процедури мусять бути якомога щільніше пов'язані з живими, яскравими, наочними предметами навколишнього світу», бо цього вимагає «природа мозку дитини» (Сухомлинський, 2012: 99). Ця школа поєднується з традиційною школою з заняттями у класах, основою на засадах дидактичного вчення Коменського. Сухомлинський підкреслює, що урок являє собою найважливішу організаційну форму процесу пізнання світу учнями, але «пізнання світу не зводиться лише до засвоєння знань», разом з цим, цілком в дусі кордо центричної сквородинівської традиції вимагає залучення до цього процесу усього того потенціалу серця (Сухомлинський, 2012:43-44, 123).

Формування людяності, емоційної культури, за Сухомлинським, є найважливішим завданням школи, а сам процес навчання є часткою духовного життя, привчає долати не тільки фізичні, а й інтелектуальні

труднощі. Не в останню чергу це торкається опанування молодшими школярами культурних технік письма і читання, де головною проблемою є подолання одноманітності. «Навчання, – підкреслює Сухомлинський, – може стати для дітей цікавою, захопливою працею, якщо його освітлює яскраве світло думки, почуттів, творчості, краси, гри» (Сухомлинський, 2012: 223). Отже, вже багаторазово згадане вище *via lucis* зберігається у дитиноцентричній педагогіці Сухомлинського, де даються взнаки також кантіанські трансформації філософської дидактики Коменського, що сприяє посиленню екзистенціальної складової у процесах навчання і виховання. Активна діяльність – один із принципів дидактики Сухомлинського, де творчо розвивається настанова Коменського, за якою учень повинен працювати, а вчитель – керувати цією роботою (Коменський, 1986: т. 1: 528). Сухомлинський – майстер індивідуального підходу у навчально-виховній роботі. Впроваджені ним інтегративні методики організації учбового процесу є надзвичайно актуальними у добу розбудови інформаційного суспільства, де проблемою стає дидактичне забезпечення комплементарності символічної культури книжкового світу і культури зображення. У Сухомлинського діти на уроках читання і арифметики створюють свій світ чуттєвих речей в картинках. Ці методики повертаються до сучасної української школи.

Педагогічна спадщина Сухомлинського, актуалізує багато ідей, які свого часу намагався донести Коменський, випереджаючи свій час. Сухомлинський простежив лінії можливої еволюції школи в умовах, коли розширяються права дитини, коли зв'язок між освітою та перспективою розвитку нації стає все більш відчутним.

Школа, не тільки в Україні, а й в усьому світі, сьогодні переживає не найкращі часи через посилення її симбіотичних зв'язків з державою. Цей симбіоз, за спостереженням Слотердайка, в останні десятиліття перетворився на культурну патологію, бо середньовічний взаємозв'язку між церквою та державою замінився на взаємопроникнення школи і держави або ще гірше – школи і бізнесу, інтересам яких підпорядковуються позірні реформам школи у напрямку «від ідеальної школи до реальної» (Sloterdijk, 2009: 550). Симптоматику «ерозії школи» вже важно приховати., бо дидактичні практики з інструменту формування всебічно розвинутої особистості поступово перетворюються на самоціль. Сухомлинському вдалось протистояти цій тенденції навіть в умовах тоталітарного суспільства і перетворити школу на острівок свободи, де формувались насправді нові люди в душі коменіканської вимоги *emendatio*.

Ця проблемна лінія задала напрям філософсько-педагогічним дослідженням в незалежній Україні з живою рецепцією ідей Коменського у річищі сковородинівської традиції, провідне місце у якій займають праці Віктора Андрущенка, Василя Кременя, Сергія Кримського, Івана Зязюна і багатьох інших. Трансльовані через українську сковородинівську традицію філософсько-педагогічні ідеї Коменського надихнули на створення програм

переходу від школи знань до школи для життя, хоча зміст самого життя навіть у близькій перспективі залишається досить невизначеним через прискорення радикальних і культурних змін, що відбуваються у світі та в Україні.

У підсумку треба зазначити, що рецепція ідей Коменського, їх нове прочитання й осмислення може стати ефективним щепленням проти соціальних і культурних патологій, обумовлених тенденціями рефеодалізації сучасних високотехнологічних суспільств. Поступ європейської цивілізації важко уявити без того прискорення, якого вона зазнала завдяки освітнім інноваціям Я.А. Коменського, які змінили триб життя, спосіб мислення і зрештою – долю багатьох генерацій європейців і поширилися на увесь світ. Потужна енергія педагогічного натхнення цього великого педагога залишається джерелом живлення педагогічного розуму, стимулюючи його здатність до самооновлення також в сучасних складних і суперечливих констеляціях.

Література

- Андрущенко Віктор, Савельєв Володимир, *Освітня політика (огляд порядку денного)*, Київ, 2010, 368 с.
- Базалук Олег А., *Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник*, Киев, 2010, 458 с.
- Ващенко Григорій, *Проект системи освіти в самостійній Україні*, Мюнхен: Накладом Центрального Комітету СУМ. 1957, 48 с.
- Ващенко Григорій, *Християнство і майбутнє людства*, [в:] Твори, т. 5, Київ, 2003, с. 270–295.
- Ващенко Григорій, *Загальні методи навчання: Підручник для педагогів*, [в:] Твори, т. 2, Київ, 1997, 441 с.
- Довбня Віктор, *Філософсько-педагогічна спадщина Григорія Ващенка в контексті української інтелектуальної традиції*, Ніжин 2012, 444 с.
- Зязюн Іван. *Філософія педагогічної дії*. – Київ, 2008, 550 с.
- Коменский Ян Амос, *Великая дидактика*, перевод с латинского Д.Н. Королькова, [в:] Ян Амос Коменский. *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т. 1, Москва, 1982, с. 243–476.
- Ионова Елена. *Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты*, Харьков, 1997, 300 с.
- Коменский Ян Амос. *Лабиринт света и рай жизни*, перевод с латинского В.В. Библихина, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 1, Москва, 1982, с. 74–193.
- Коменский Ян Амос. *Материнская школа*, перевод с латинского В.В. Библихина, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т. т. 1, Москва, 1982, с. 209–241.

- Коменский Ян Амос. *О развитии природных дарований*, перевод с чешского Л.Н. Королькова и А.А. Красновского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 5–31.
- Коменский Ян Амос. *Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости*, перевод с латинского В.И. Ивановского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 44–91.
- Коменский Ян Амос. *Всеобщий сонет об и справлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде все оученым, верующим и власть имущим в Европе*, перевод с чешского А. А. Красновского, [в:] Ян Амос Коменский, *Избранные педагогические сочинения*, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982, с. 285–469.
- Кремень Василь. *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. Київ, 2007, 576 с.
- Кримський Сергій. *Під сигнатурою Софії*. Київ, 2008, 718 с.
- Мазур Костянтин. *Порівняльний аналіз педагогічних ідей Яна Амоса Коменського та Василя Сухомлинського*, [в:] «Психолого-педагогічні проблеми сільської школи», вип. 45, 2013, с. 230–236.
- Мазуркевич А.Р. *Ян Амос Коменский и прогрессивные педагоги Украины*, «Советская педагогика», 1970, № 11, с. 104–111.
- Макаренко Антон С. *Против шаблона в литературе*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.* Составитель М.Д. Виноградова, т. 7, Москва, 1986, с. 160–164.
- Макаренко Антон С. *Материалы очерка о коммунистическом Ф.Е.Дзержинского*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.*, составитель М.Д. Виноградова, т. 1, Москва, 1983, с. 163–190.
- Макаренко Антон С. *Через труд и самоорганизацию – к новой жизни*, [в:] *Педагогические сочинения в 8 т.*, составитель М.Д. Виноградова, т. 8–М.: Педагогика. 1986, с. 129–132.
- Науменко Федор И. *Ян Амос Коменский и педагогика братских школ Украины*, [в:] А.С. Макаренко, кн. 8. с. 19–26.
- Огнев'юк Віктор, Сисоева Світлана. *Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти*, [в:] *Освітологія. Хрестоматія*, Київ, 2013, с. 192–203.
- Попович Мирослав. *Григорій Сковорода: філософія свободи*, Київ, 2008, – 256 с.
- Радул Ольга. *Історія педагогічних ідей України Х–ХУІІІ століть. Персоналії*, Київ, 2005, – 238 с.
- Савинец В.К. *Демократизм педагогических идей Яна Амоса Коменского*, [в:] А.С.Макаренко, Книга 8, редактор Федор Науменко, Львов, 1971, с. 14–18.
- Сковорода Григорій. *Наркіс. Розмова про те: пізнай себе*, [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 151–187.
- Сковорода Григорій. *Благодарный Еродій*, [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 103–123.

- Сковорода Григорій. *Листи* [в:] Григорій Сковорода. *Твори в двох томах*, т. 1. Київ, 2005, с. 103–123.
- Соколянський Іван. *Про так зване читання з губ глухонімих*, «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», вип. 2, 1926, с. 35–37.
- Сухорський С.В. *Ян Амос Коменський и современная советская дидактика*, [в:] А.С. Макаренко, Книга 8, редактор Ф.И. Науменко, Львов, 1971, с. 63–64.
- Сухомлинський Василь. *Серце віддаю дітям*, Харків, 2012, 537 с.
- Сухомлинська Ольга. *У пошуках справжнього*, [в:] Сухомлинський Василь. *Серце віддаю дітям*, Харків, 2012, с. 5–11.
- Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х томах*, за редакцією А. Троцько, т. 1., Харків, 2011, 524 с.
- Adorno Theodor W. *Theorie der Halbbildung*, [in:] *Soziologische Schriften*, Band 1, Frankfurt am Main, 2003, p. 93–121.
- Benner Dietrich. *Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann*, [in:] Bärbel Frischmann, Herausgeber, *Bildungstheorie in der Diskussion*, München, 2012, p. 13–35.
- Bollbeck Georg. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main, 1994, 418 p.
- Dahrendorf Ralf. *Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung*, München, 2006, 239 p.
- Hösle Vittorio. *Der Philosophische Dialog*, München, 2006, 494 p.
- Meier Mischa. *Sie schufen Europa. Ein Porträt von Konstantin bis Karl dem Großen*. München 2007, 365 p.
- Sloterdijk Peter. *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken*, Frankfurt am Main, 2009, 723 p.
- Sloterdijk Peter. *Zeilen und Tage. Notizen 2008-2011*, Berlin, 2014, 619 p.
- Sloterdijk Peter. *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das antigenealogische Experiment der Moderne*, Ulm, 2015, 489 p.
- Treml Alfred K. *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*, Stuttgart, 2005. 326 p.