

УДК: 37.012.1

**Марія КУЛТАЄВА**

## ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ РОЗВІДКИ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО І ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ: НАГАДУВАННЯ ПРО СЕНС І ПРИЗНАЧЕННЯ ОСВІТИ



*У статті розглядаються розбіжності і спільні моменти філософсько-педагогічних поглядів Я.А. Коменського і Г. С. Сковороди та їхнього розуміння сенсу і призначення освіти. Їх уявний філософський діалог розкриває значущість зовнішньої і внутрішньої свободи для духовного розвитку людини. Особлива увага приділяється онтоантропологічним характеристикам освіти, які формувались в європейській традиції упродовж XVII- XVIII століть, передусім ідеї покращення світу. Практики неформальної освіти Сковороди, на відміну від «Великої дидактики» Коменського, розгортаються не у просторі школи, а у просторі життєвого світу і відповідають постсекулярним тенденціям еволюції сучасної культури, а також містять у собі критику ранніх проявів напівосвіти, які виникали в урбаністичному просторі європейської культури через домінування релігійної формальної освіти.*

**Ключові слова:** філософська педагогіка, Коменський, Сковорода, дидактика, шлях світла, свобода, школа, неформальна освіта, покращення світу.

Сьогодні не тільки в Україні, а й також у багатьох інших розвинутих країнах світу загострюється питання про реформу школи і більш широко – про сенс і призначення освіти. Спокуса дати на них прості і усім зрозумілі відповіді на зразок «школа для життя» спонукають до дискусій щодо визначення тих життєвих умов, у яких стає можливим існування освіти та успішне функціонування її інституцій. Їхньому проясненню не в останню чергу сприяє екскурс в історію філософських і педагогічних ідей, які набувають нового звучання у сучасних соціокультурних контекстах.

Звернення до філософсько-педагогічної спадщини Я.А. Коменського та Г.С. Сковороди в рамках заявленої теми в ніякому разі не висуває домагання знайти у минулому відповіді на актуальні питання сьогодення. Запропонована нижче археологія історико-філософського та історико-педагогічного знання підпорядкована меті виявлення так званих «змінюваних констант» в еволюції уявлень про сенс і призначення освіти.

ти. У даному випадку маються на увазі проблемні культурно-антропологічні блоки з константною тематизацією і варіативним змістом. Оскільки у статті йдеться здебільшого про сквородинівську традицію, треба зупинитись на тому її розумінні, яке пропонується нижче. Не ставлячи ні в якому разі під сумнів засадничі принципи теорії історико-філософського процесу, треба зауважити, що вона дещо відрізняється від сквородинської, приблизно так, як кантівська від кантіанської, але також з певними відмінностями, бо тут йдеться не про адептів та епігонів, а про випромінювання думки великого українського філософа, яка має пасіонарність і генерує потужну енергетику самооновлення. На таке здатні тільки такі мислителі, які досконало володіють мистецтвом філософського діалогу. Вони, за спостереженням В. Гюсле, мають дар шанувати своїх співрозмовників і суперників, а найголовніше – бути щирими, відповідальними і далекоглядними, щоб побачити, що криється за кутом садиби, поворотом шляху, примхами долі чи віражами історії (Husle, 2006: 136).

Методологічною моделлю запропонованого аналізу сквородинівської традиції крізь призму спадщини Коменського може послужити підхід, представлений в монографії Р. Дарендорфа «Спокуси несвободою», де різні філософи, навіть ті, що ніколи не згадували Е. Роттердамського, підводяться під рубрику «еразмівців» на підставі їхнього визнання свободи як найвищої цінності (Dahrendorf, 2005:10). Свобода, поліпшення (emendation) світу і людини є наскрізними темами у філософській спадщині Коменського і Сквороди, яким вдалось уникнути зваблень славою або достатком. Обидва вони, як відомо, були прихильниками цього великого гуманіста, поділяли його погляди і широко застосовували його улюблені концепти людини і людства. Їх обох також можна назвати еразміанцями у тому сенсі, який вкладає в це слово Дарендорф: носіями, трансляторами і захисниками свободи. У публікаціях, присвячених Сквороді, цей аспект висвітлено достатньо повно в працях Д. Багалія, Т. Закидальського, І. Іваньо, М. Поповича, Л. Ушкалова, В. Ерна, О. Гомілко, Д. Чижевського та ін. Філософським поглядам Коменського, на відміну від педагогічних, у вітчизняній літературі присвячено набагато менше уваги. Це здебільшого порівняльні або історико-генетичні студії. У цій статті моменти такого аналізу застосовуються для виявлення суперечностей становлення модерної філософської педагогіки та тенденцій її еволюції, значний внесок до якої зробили Коменський і Скворода. В свою чергу, це спонукає до нового прочитання історії педагогічних ідей. Як слушно зазначає А.Тремль, історію педагогічних ідей треба розуміти передусім як комунікацію. Остання актуалізує ті чи інші смисли, які слід розуміти як можливості імплікацій педагогічного розуму. В свою

чергу, їх розкриття потребує аналізу у площині філософської педагогіки, але у її новітній версії. «Філософська педагогіка, — наголошує Тремль, — яка заслуговує на таку назву, повинна з'ясувати теоретичні засади комунікації усередині теорії виховання» (Tremł, 2010: 9). Дещо забігаючи наперед, зазначимо, що застосована Коменським метафора *via lucis* (*Weg des Lichts*), шлях світла, та її семантичне розширення у Сковороди, а також у сквородинівській традиції, сприятимуть такому з'ясуванню, прояснюючи логіку селекцій освітніх смислів у модерних філософсько-педагогічних комунікаціях саме із середини теорії виховання і навчання.

Вже в часи становлення модерних філософсько-педагогічних теорій в них намічаються дві протилежні тенденції, які зрештою визначили інтенціональність мислення Коменського і Сковороди. Це притаманний їм обом дидактичний запал і водночас намагання активізувати збережені смисли середньовічних і ренесансних уявлень про сенс і призначення освіти та виховання. Особливо чітко це простежується у Коменського, філософська педагогіка якого має потужну утопічну енергію. Через це дослідники його спадщини слушно вказують на парадоксальність та неузгодженість думок «великого учителя європейців», які ґрунтуються на різних теоретичних позиціях та припущеннях, що однак не виключає їхнього співіснування на комплементарних засадах. Наведемо, деякі з них. Так, посилаючись на п'яту главу «Великої дидактики», А.Тремель виокремлює низку несумісних евристичних метафор в описах виховання, а саме: рослини, чистої дошки і м'якого воску. При цьому він слушно зауважує, що в одному випадку йдеться про автопойезис (*Autopoiesis*) як саморозгортання, тобто пропонується органічне поняття виховання, а в іншому, — в образах чистої дошки та воску, — про пойезис (*Poiesis*), тобто про зовнішній вплив на вихованця (Tremł, 2005: 238). Це знаходить прояв також й у трансверсальності різних проблемних ліній та методологічних позицій, представлених або намічених у працях Коменського, який в своїй дидактичній теорії оригінально поєднує вчення Парацельса про природу, суб'єктивний ідеалізм Декарта та гуманізм Еразма Роттердамського, ситуативно переходячи з однієї позиції на іншу (Tremł, 2005: 236). Схожі практики поєднання начебто несумісного мають місце також у філософських діалогах Сковороди, де даються взнаки трансформації німецької містики і настанов протестантизму.

Український слід у становленні педагогічних поглядів Коменського стає помітним у порівнянні його ідей з практичним і теоретичним досвідом Братських шкіл, які існували в Україні у XV—XVII віках. Зокрема діяльність і висловлювання Кирила Транквіліона-Староверського (відомо, що він жив у XV-му столітті) дуже нагадують висловлювання Коменського, особливо «Учительське Євангеліє» (Радул, 2005: 119—45).

Цілком можливо, що Статут і шкільний порядок Львівської братської школи був відомий Коменському, бо члени братства здійснювали паломництва до різних країн Європи. Але мислення Коменського формувалось передусім під впливом ідей північного ренесансного гуманізму XIV- XV ст., протестантської етики та філософії Нового часу.

Разом з цим не зайве нагадати, що братські школи, які існували в Україні у XVII-му столітті, також й самі були трансляторами тих змін у розумінні цивілізаційної та людинотворчої функції освіти, що відбулись в Західній Європі внаслідок поширення ідей ренесансного гуманізму і Реформації, які були перенесені у практичну площину Коменським. Його культурно-просвітницькі і педагогічні інновації сприяли зближенню Західної і Східної Європи, здебільшого через опосередковану комунікацію. У такому зближенні на зразок гетевської вибіркової спорідненості (*Wahlverwandschaft*) значну роль відіграє позбавлена ідеологічного примусу інтелектуальна традиція, започаткована Сковородою. Він значно посилив західноєвропейську складову в українській культурі з акцентуванням модерних семантик свободи, щоправда, в стилістиці українського літературного бароко. Тут також простежуються паралелі 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 одним із засадничих понять античної філософії оперували обидва великі мислителі, а також їх послідовники.

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 ранньомодерного мислення з новими для того часу футурологічними розвідками, інспірованими Т. Кампанеллою і Ф. Беконом, які несли у собі потужний енергетичний заряд. Така секулярна футурологічна складова відсутня у філософсько-педагогічних роздумах Сковороди, бо він здебільшого зосереджувався на внутрішньому самоудосконаленні людини (Сковорода, 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. Варто згадати, що сам Сковорода читав західні античні і новіт-

ні західноєвропейські джерела в оригіналах, був обізнаний в етичних та теологічних питаннях протестантизму. У своїх творах він часто користувався методом непрямого цитування і фіктивного філософського діалогу. В останньому при селекції метафізичних запозичень визначальну роль відіграє не логіка лінгвістичної адекватності, а світоглядна позиція і національна ментальність. Особливо це торкається селекції смислів метафізичного підґрунтя основних дидактичних практик, сформованих на основі європейської урбаністичної культури.

У Коменського таким методологічним підґрунтям є «світло мудрості» і відповідно – шлях світла, *via lucis*, *Weg des Lichts*. Це одна з його найпоширеніших евристичних метафор, яка походить з платонізму. Іntenціям цієї метафори та її семантикам максимально відкрита українська ментальність, яка через платонізм органічно інтегрується в європейську. Навіть внутрішня форма українського слова «освіта» містить у собі семантику світла, вона є постійним нагадуванням про *via lucis*, ідею, що надихала великого педагога та його послідовників. Хоча джерелом смислів, які в Україні первісно 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, ураховувати потреби і можливості дитини. Ця вимога є актуальною і для сучасної школи. Однак метафорика світла і просвітлення 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 начебто несумісних інтерпретаційних схем, а саме: тих, що ґрунтуються на припущенні надлюдської вищої інстанції (Бога і його секулярних і постсекулярних версій на зразок сучасної трансцендентальної прагматики), або ж тих, що виходять з настанов та інтенцій інструментального розуму. Отже, у педагогізованій метафорі *via lucis* вже закладено конфлікт інтерпретацій з досить широким діапазоном: від свободи, що несе світло, до примусу крокувати вказаним шляхом з можливою ідеологічною приватизацією тунелю зі світлом наприкінці, не говорячи вже про авторство цього масштабного проекту, який водночас обіцяє визволити людство і приховано підказує, як можна маніпулювати його свідомістю засобами освіти і виховання. Рецепція ідей Коменського в українській сковородинівській традиції, яка ніколи повністю не розчинялась в російських офіційно визнаних ідеологіях, завжди гальмувала таку жажливу діалектику просвітництва навіть в часи радянського ідеологічного пресингу, віддаючи перевагу Богу і загальнолюдським цінностям, а не сумнівним емансипаторським ідеологіям.

Варто зазначити, що в російській мові, на відміну від української, слово «образование» має іншу внутрішню форму, а саме: «образ». Воно є більш пізнім, суто модерним утворенням, ніж «освіта». Це калька з німецького слова *Bildung*, ускладнена семантика якого, попри його давньогерманське походження, 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 і Коменський з його грандіозними планами перетворення світу і людини на краще дидактичними засобами, просуваючись до світла і радості. Він удосконалив, а почасти й винайшов, знаряддя праці, необхідні для виготовлення «нової людини». Згодом ці знаряддя застосовувались на свій розсуд численними сучасними винахідниками антропотехнік, які в свої діях не завжди керувались настановами християнської етики та етики відповідальності. Поєднання семантик шляху світла з інструментальними технологіями формування людини криє у собі непрогнозовані наслідки. Зокрема, Петер Слотердаjk вбачає в них симптоматику «педагогічної апокаліптики» і трансформації «шляху світла в шлях школи», що начебто «загрожує цивілізаційним колапсом» (Sloterdijk, 2009: 553-554)<sup>1</sup>.

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 перспективі людства і в оптиці пересічної людини, справжній сенс життєтворчості якої полягає у безперервній роботі над власним самоудосконаленням (*emendatio*), 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, зокрема підкреслюється перспектива переростання його у суспільство освіти, засадничі принципи існування якого нагадують положення «Великої дидактики» та метафорику пансофійної школи. Схожі тенденції простежуються і в західних теоріях суспільства знань з позитивною евристикою, а також у концепціях глобального навчання (*Global Learning*). П. Слотердаjk, дещо гіперболізуючи ці мо-

<sup>1</sup> Більш детально див. переклад уривків з монографії П. Слотердайка «Ти мушиш змінити своє життя»: Філософія освіти, *Philosophy of Education*. 2014, № 1 (14), С. 54-95. URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)

менти окресленого дискурсу, вважає, що сьогодні дидактичні настанови Коменського утворюють «маніфест педагогічного інтернаціоналізму» (Sloterdijk, 2009: 560). Заслуговує на увагу той факт, що при обґрунтуванні антропотехнічного повороту у сучасному людинознавстві він сам апелює до російських космістів та педологів (К. Ціолковський, М. Федоров, І. Соколянський та ін.) як до 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, а також в українській практичній версії Вальдорфської педагогіки.

В цій традиції набуває теоретичного оформлення космологічний конструкт всеєдності, один з центральних у кордоцентричному напрямку української філософії. В цій традиції всеєдність має метафізичне значення. У Коменського ж, як відомо, це передусім методологічний принцип, адже «Усе» в його багатоманітних репрезентаціях тут виступає одним з ключових понять як філософії, так і педагогіки. Нагадаємо, що даючи пораду «науковцям, церковникам і можновладцям Європи», Коменський обґрунтовує необхідність для удосконалення існуючого світу «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 їх походження з німецької містики. Безперечно, такі розбіжності можуть справляти враження непринципових, але вони вказують на розташування основних акцентів у рецепціях ідей оригіналу. 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 (Tremml, 2005: 243). Отже, певні розбіжності існують в російських, українських та німецьких перекладах Коменського, співставлення яких спричинює одначе не конфлікт інтерпретацій, а навпаки розсуває їхні горизонти і сприяє виявленню їх прихованих смислів. Нехтування такими семантичними нюансами може привести

до хибних висновків, 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 XIX – початку XX-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 усьому людству приклад безперервної роботи над самовдосконаленням. 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 докілля комуністичну ідеологію. 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», інтерпретованої в дусі американського прагматизму. Характеризуючи розширення семантики поняття «Усе» у XXI-му столітті, підкреслимо, що вона включає в себе також «успіх», який разом з рейтингами за умовчанням все частіше застосовується як досить сумнівний критерій «якісної» освіти. Зокрема, на це звертає увагу Р.Д. Прехт (Precht, 2013: S. 84–89).

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, створення міжпредметних циклів у школах, які відповідатимуть новим суспільним та культурним реаліям, а також запитає постіндустріальної доби. Щоправда, педагогічний оптимізм Коменського, його творче натхнення і амбіції створити «нову школу» далеко не в останню чергу живляться середньовічними уяв-



леннями щодо тріади «Бог-світ-людина», включно з її атрибутикою. Але цілком у дусі раціоналізму Нового часу Коменський вважає, що ефективні перетворення суспільства та удосконалення людини як мікрокосму до стану, якого вимагає її статус другого Бога, *deus secundus*, гарантується універсальним «правильним методом» навчання, без якого неможлива діяльність «майстерні гуманності». За його задумом, саме з неї починається удосконалення світу. В той чи інший спосіб усі педагоги-новатори і філософи-візіонери створювали, кожний на свій лад, таку майстерню. Але «Велика дидактика» Коменського стала першою модерною школою, що ґрунтується на природі самих речей, відстоює істину, дотримується темпоральної послідовності та має свою просторову структуру, 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 більш 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 самовдосконаленням. 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, де значну роль відіграла семантика формування, у якій була закріплена необхідність гуманного перетворення дитини з природної на культурну істоту.

Таке перетворення, як свідчить історія виховання, було складним і суперечливим. Само поняття формування (*Bildung*) закладає своєрідне інтерпретаційне роздоріжжя. З одного боку, формування може спрямову-

ватись на надання адресатові виховання зовнішніх ознак цивілізованості, а з іншого – сприяти духовному розвитку вихованця. У цьому зв'язку цікаве спостереження робить Тремль, звертаючи увагу на дві однакові ілюстрації – перед вступом і наприкінці прижиттєво виданого підручника Коменського «Чуттєвий світ у картинках» (*Orbis sensualium pictus*), які є символізацією мікромоделі педагогічних відносин. Вчитель і учень тут зображені у символічному педагогічному просторі, де відбувається екзистенціальна зустріч природи і культури через конституювання педагогічних відносин. За вчителем знаходиться місто (символ культури), за учнем – дерева та інша рослинність, що символізує природу, а голову вчителя пронизує сонячний промінь (символ озаріння, а також шлях світла). «Виховання, – зауважує Тремль, – тут розуміється як культивування природних задатків, як частина того цивілізаційного процесу, який перетворює природу на культуру» (Tremml, 2005: 235). Уся ця символіка відтворена також у габітусі Сковороди. Його одяг і самостилізація, принаймні на прижиттєвих зображеннях, дуже нагадують описану вище картинку, але важко уявити собі у такому вбранні Коменського і ще менш – Канта, сучасника Сковороди, хоча під час подорожей по Європі вигляд останнього не відрізнявся від європейських інтелектуалів того часу.

Самостилізація Сковороди є свідомою акцентуацією духовної культури, визначеною настановами християнської етики, позбавленої моментів міжконфесійних суперечок. В ній Сковорода вбачає відкриті двері до самовдосконалення людини. Цей момент зближує Сковороду з протестантизмом, де проповідь, за традицією Лютера, розглядалась як дружня бесіда. Це улюблений мотив сквородинівських діалогів. На відміну від Коменського, який прагнув покращити світ, Сковорода, як відомо, своїм досягненням вважав те, що світ ловив, але не упіймав його. Але педагогічні відносини в обох мислителів ґрунтуються на досить широкому розумінні свободи. Важливим у даному випадку є визнання того моменту, що саме свобода уможливує справжні педагогічні відносини, на відміну від дресури з домінуванням культурних технік наслідування. Вчитель та учень на картинці, що розглядалась трохи вище, разом конституують спільний освітній простір, необхідний для вільного виховання. Коменський тут унаочнює педагогічні настанови Еразма Роттердамського, зокрема вимогу педагогічної любові, а також розуміння того, що педагог має працювати з природою, а не проти неї, застосовуючи індивідуальний підхід до дитини» (Tremml, 2005: 181).

Такий підхід став згодом визначальним у педагогічних практиках Сковороди, який підкреслював свій духовний зв'язок з великим гуманістом. У листі до М. Ковалинського (вересень 1762 р.) він зізнається: «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, а також далеко не в останню чергу – дух протестантизму. 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), поширене у європейській пізній схоластиці, там, де йдеться про навчання і виховання, доповнюється 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 у засновах притаманні також Коменському. Вони обидва широко застосовують метафори та алегорії, намагаючись через символічні смисли Біблії ініціювати духовне оновлення світу. У Сковороди, за яким закріпились почесні звання українського Сократа та українського Орігена, педагогічні відносини структуруються як діалог і розгортаються у просторі повсякденності. Однак рольова реальність Учителя у нього визначається за логікою філософського діалогу (Hцsle, 2006: 323–324), в тому числі й фіктивного. У Сковороди, на відміну від Коменського, не йдеться про професіоналізацію вчителя, бо зустріч з ним підпорядкована парадоксальній і контингентній логіці екзистенціальної події. Вчитель у Сковороди є майстром непрямого повідомлення і непрямого напучування. У цій площині, наприклад, розгортається його вчення про «сродну працю», яке спирається на античну традицію, але також має точки дотику з міркуваннями Коменського щодо необхідності розвитку природних обдарувань, культивуацію яких має забезпечити виховання.

Разом з цим педагогічний ентузіазм Сковороди має інший характер та дещо іншу спрямованість, ніж у Коменського, виступаючи критикою просвітницьких деформацій освіти. Але ця критика, з одного боку, спрямована проти феномену напівосвіти, перші прояви якого були помітні в європейській салонній культурі XVIII-го ст., а з іншого має ретроспективний характер і приховано спрямовується проти європейських освітніх інновацій. У цій критиці Сковорода є ближчим до Руссо, ніж до Коменського. Його дотепна, але занадто спрощена критика нагадує античні суперечки та полемічний стиль Еразма Роттердамського. Найбільш чітко це простежується в діалозі «Благодарний Еродій», особливо в першій його частині з підзаголовком «Притча, названа Еродій». Розподіл ролей у цій притчі говорить сам за себе. Аргументи опонентів у цьому діалозі наводить мавпа «з давнім своїм родовим прізвищем Пішек», а позицію самого Сковороди висловлює шляхетний птах Еродій. Ситуація, яка конститує комуніка-

тивний простір між ними, дуже нагадує сучасну із психозом закордонної освіти і запаморочливим захопленням Заходом. На початку діалогу мавпа, цілком в дусі античності, має як опонент більш сильну позицію. Вона вправно демонструє свою позірну цивілізованість перед селюком Еродієм (лелекою), який, окрім батьківського дому, ніде не навчався. Пішек намагається переконати співрозмовника у прибутковості батьківських інвестицій в освіту: «Сотеньку рубликів із хвостиком загубити в рік на хлопця, а за п'ять років він, дивись, і розумник вам» (Сковорода, 2005: т. 2, 107). Цілком у дусі сучасних етичних теорій прав дитини Пішек у своїх докорах пропонує керуватись благом дитини і звинувачує батька Еродія у невиконанні батьківських обов'язків, роблячи при цьому прихований закид в бік панглотії Коменського: «Скрізь цвітуть славні училища, в яких навчають усемовні папуги. Чому ж він не повіддавав вас туди? Він же не бідак. Як воно бути без виховання?» (Сковорода, 2005: т.2, 105). Сковорода відкидає концепт всемовності, бо символічний світ Біблії та практики ісихазму знімають саму проблему усезагальної мови, бо репрезентують її. Питання ж про виховання у даному діалозі є своєрідним стартовим пострілом для забігу на довгу комунікативну дистанцію серед освітніх філософів. Через дещо екстравагантний медіум, у ролі якого виступає Еродій, Сковорода розгортає свою концепцію «справжнього» виховання, спрямованого на формування гармонійно розвинутої особистості. Його аргументи не належать до так званих остаточних, вони є радше провокуючими, як це і належить українському Сократові. На підставі спостережень за фактичними навчальними закладами в Україні, Росії та Європі Сковорода розглядає школу не як цивілізаційне досягнення людства, а здебільшого – як місце неволі і примусу. Його можливе перетворення на простір радості, світла з усіма тими обіцянками, які Коменський дає на першій сторінці «Великої дидактики», Сковорода вважає малоімовірним. Мабуть він одним з перших, хоча й неявно, зрозумів, що дух капіталізму руйнує ту основу, з якої він вийшов – протестантську етику. Щоб запобігти розгортанню цих тенденцій на Україні, Сковорода пропонує розвернути шлях світла у зворотному напрямку і зберігати це світло в родині. Материнська школа Коменського у Сковороди набуває першорядного значення через доступність цієї школи навіть найбіднішим верствам населення. Вчителювання в родині Сковорода розглядає як обов'язок батьків перед Богом, який, за цією логікою, й наділяє їх педагогічними здібностями і педагогічним прозрінням. Модель еманациї як пролиття божественної благодаті у Сковороди трансформується в ланцюг подоб: «Бо батьки – Божа, а діти – батьківська подоба. Зображення, копія». Не випадково, що ці слова Сковорода вкладає в уста Пішека. Це поворотний момент філософського діалогу, жанром якого майстерно володіє Сковорода. Тепер Пішек з опо-

нента і критика габітусу Еродія перетворюється на його учня. Педагогічні сентенції Сковороди витримані в душі міметичної раціональності. Він розмірковує, керуючись її настановами: «Навчений, принатурений, при зви чаений — це одне і те ж. Від природи, яко від матері, легесенько сама від себе розвивається наука. Вона всерідна, справжня і єдина навчителька» (Сковорода, 2005: т.2, 108). **Вчитель і лікар, за Сковородою, це не професія, а покликання.** Адже ті, хто виконує цю діяльність, є «лише служниками природи» (Сковорода, 2005: т.2, 108). Але таке стає можливим лише тому, що через природу діє божественна мудрість. Український Сократ не втомлюється постійно повторювати, що «Бог, природа та Мінерва — одне і те ж» (Сковорода, 2005: т.1, 113).

Сковорода мислить тут як середньовічний інтелектуал, намагаючись призупинити процес секуляризації, якому надала прискорення ідеологія Просвітництва. Її зародки Коменський вважав багатообіцяючими. Інтуїції ж Сковороди ставили під сумнів ці обіцянки, але не голосливо, а виходячи з перших спостережень щодо їх реалізації у специфічних східних українських контекстах, де новітня ідея Європи успішно конкурувала зі старою, з якою Сковорода мав тісний зв'язок, передусім через античну літературу. Афіни і Рим та Єрусалим — це простір його інформальної освіти, більш того це помешкання його «найкращих друзів». Підтвердженням цього можуть служити поради Сковороди на предмет того, як обирати друзів. «Найправильнішим», на його думку, є здобування «друзів мертвих, тобто священні книги». Франція ж і особливо Париж виступають у нього культурним топосом моди, новітніх форм інтелектуального блюду та усяких інших спокус секуляризованого суспільства. Він вважав це світоглядним звабленням молоді, бо в часи життя Сковороди так само, як і зараз, навчання за кордоном розцінювалось якщо не як кар'єрний трамплін, то принаймні як передумова для самореалізації. Так, в «Байках харківських» пихата Діана (прізвисько кобили) закидає, як їй здається, «відсталому» Меркурію (прізвисько собаки): «Чого хвалишся природою? Ти, невчений невігласе! Хіба не знаєш, що я вчилася у Парижі?» (Сковорода, 2005: т.1, 113). У постсекулярних і особливо у транзитивних суспільствах такі заяви належать до принципових моментів біографії на основі неопозитивістського методу обстеження і документально підтверджують позірну успішність самореалізації індивіда, яка у дійсності є лише свідомством його духовного відчуження. Модерні техніки «уявлення себе Іншим» у Сковороди розглядаються у площині критики суспільства, у якому свідомства і сертифікати настільки затуляють особистість, що вона втрачає свою «природу», стає несправжньою, старанно підлаштовуючись під Чуже і вважаючи це своїм досягненням. Байка «Олениця та Кабан» розкриває такі метаморфози, при-

таманні модерній культурі. Отже, звернення Олениці до Кабана як до такого сприймається ним за образу і викликає у нього обурення, бо він навмисно замінив свою «природу» на «культуру», тим самим надавши «видимому» статус суттєвого і невидимого. Наведемо його аргументацію, яка у згорнутому вигляді містить у собі зародки патологій модерної культури: «Чому мене звеш Кабаном? Хіба не знаєш, що я вже почесно названий Бараном? На се маю патент, що рід мій за походженням із найшляхетніших бобрів, а замість опанчі я для характеру ношу в публіці здерту з вівці шкуру» (Сковорода, 2005: т.1, 124). Такого роду модерна раціоналізація феодальних охоронних грамот, до речі, поширена у констеляціях постсучасності, як і пов'язана з цим ілюзія, що зі зміною становища людини в табелях о рангах радикально змінюється й вона сама, переконливо розкривається в діалогах Сковороди. Але той рецепт, який він дає, щоб уникнути таких патологій і взагалі – стану хронічного незадоволення своїм життям, ґрунтується на біологічних припущеннях та стереотипах теологічного мислення. Зокрема, підсумовуючи свої спостереження щодо таких патологій і життєвих негараздів, він пише: «Де менше журавлини і чорниць, там менше скорбутної хворості; менше лікарів – менше хворих, менше золота – менше потреб; менше ремесел – менше розтратників; менше наук – менше дернів; менше прав – менше беззаконня; менше зброї – менше воєн; менше кухарів – менше зіпсованого смаку; менше честі – менше страху; менше солодоців – менше суму; менше слави – менше неслави; менше друзів – менше ворогів; менше здоров'я – менше пристрастей» (Сковорода, 2005: т.1, 119). Якщо дотримуватись цієї «міри», яка нагадує відповідні настанови у стоїків та епікурейців, то світ, на його думку, повернеться обличчям до справжнього – Бога і християнської доброчинності.

Успіх сквородинівського задуму покращення світу залежав, на думку самого філософа, не стільки від «правильного методу» в дусі картезіанської традиції, скільки від правильного ведення життя. Найкращим порадиником для Сковороди тут, як вже зазначалось вище, був Епікур, вчення якого він захищав проти хибних інтерпретацій на зразок апології гедонізму. Показово, що перед «вхідними дверима до християнської доброчесності» Сковорода цитує Епікура: «дяка блаженному Богу за те, що потрібне зробив легким, а важке непотрібним» (Сковорода, 2014: 7). Ця теза в інших творах розвивається в етичній площині як «боротьба і суперечка про те: дуже важко бути злим, легко бути добрим», як гідно жити і займатись самопізнанням.

У мистецтві «правильного життя», окрім порад і напучувань, значну роль, так само як у Коменського, відіграє поняття щастя, онтологічним місцем якого є серце, а атрибутами – всеприсутність і повсякчасність. На-

ведемо риторичні питання Сковороди, які дуже нагадують сократівську риторичку: «Що сталося б тоді, коли б щастя, найпотрібніше й наймиліше для всіх, залежало б від місця, від часу, від плоті та крові? Скажу ясніше: що б сталося тоді, коли б Бог помістив щастя в Америці, чи на Канарських островах, чи в азійському Єрусалимі, чи в царських хоробах, чи в Соломонову віці, чи в багатстві, чи в пустелі, чи в чинах, чи в науках, чи в здоров'ї? Тоді б і щастя наше, і ми із ним були б бідні» (Сковорода, 2014: 8).

Отже, діяльність Сковороди була обмежена і водночас розширена через досить нестійку (прекарну) рольову реальність філософа-просвітника, що здебільшого розгорталась у просторі неформальної освіти. Він визнавав складність і навіть трагізм свого філософсько-педагогічного покликання. «Жоден філософ, жоден художник, – бідкається Сковорода, – не такий самотній, не покинутий так на самого себе, як той, хто вчить про вічне життя. Появу такого *будівника* світ висміює, мудреці називають його дурнем, ченці під машкарою благочестя переслідують, еретики, хитро перетлумачуючи, спростовують, юнаки уникають, старці гребують, царі пригнічують, бідні зневажають; і чи не здається тобі, що нині забавляються цим дивним царем? Але він знає своїх і знає для кого він воскресає» (Сковорода, 2005: т. 2, 342). **В цій риторичці чітко простежується заклик йти шляхом Христа, що для Сковороди означає жити як Христос.** *Via lucis*, шлях світла, за Сковородою, кожна людина, якщо відчуває в собі покликання задля цього, має торувати із свого серця. У цій версії шлях світла не є магістраллю чи автобаном для прийдешніх генерацій, а спільною справою справжніх християн, життєвий подвиг яких перетворює світ на краще. Звідси – визнання унікальності кожного внеску до цієї справи. У Сковороди не має того нетерпіння, того прихованого заклику «Час, уперед», які стали візитівкою ентузіастів Нового часу та їхніх нащадків, бо філософ зосереджується на вічному та його репрезентаціях тут і зараз. Виходячи з цього, Сковороду можна вважати охоронцем і медіумом вічного, але ці середньовічні функції він виконує за правилами модерної культури, тим самим значно розширюючи коло своїх можливостей і компетенцій.

На відміну від Сковороди, Коменський вважає роль Учителя-одинака недостатньою для покращення світу, враховуючи масштабність цього завдання і визнаючи нескінченність шляху світла. Тим самим він включає освіту у процес цивілізації і намагається удосконалити просування людства по цьому шляху. Для цього він наполягає на професіоналізації діяльності вчителя і на значному розширенні педагогічного та учнівського контингенту. Проект створення системи освітніх інституцій Коменський поєднував з практичною діяльністю, спрямованою на розвиток в Європі мережі національної шкільної освіти, бо католицькі монастирські школи більшою частиною були зруйновані під час Трид-

цятирічної війни між католиками і протестантами. Як приклад тут можна навести його поради щодо відтворення шкіл у Чеському королівстві (Коменський, 1982: т. 2, 198-200).

В свою чергу інституційні інновації, запропоновані Коменським, вимагали удосконалення педагогічних відносин. При цьому набагато складнішим процесом, ніж професіоналізація педагога, був процес формування модерного учня, який би відповідав інституційним змінам в освіті Нового часу. Як зазначає Слотердайк, модерний учень також формується суперечливо – через злиття середньовічного страсотерпця і новочасного ремісника, що відбивається на габітусі модерного учня, який можна унаочнити в образі дитини-ченця зі шкільним ранцем (Sloterdijk, 2014: 35). Коменський намагався подолати таке уявлення через привнесення до навчання елементів гри, радості від відкриття нового і від самопізнання. Зауважимо, що навіть зараз, коли гра займає одне з провідних місць в сучасних дидактиках, образ дитини-ченця не зник з педагогічного обрію, а продовжує існувати, хіба що до нього ще додався образ *puer robustus* – педагогічно легітимізований образ погано вихованої свавільної дитини, де брак цивілізованості сприймається за прояв креативності. Така дитина хронічно не бажає дорослішати і демонструє нахил гратись у ризиковані політичні ігри, перетворюючись на *enfant terrible*, жахливу дитину свого часу (див. Томд, 2016: 13-14). Школа у її оновленому вигляді, за задумом Коменського, мала змінити не тільки індивідів, а й народи. Він поділяє їх за зовнішніми характеристиками і трибом життя на освічені і неосвічені. 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). Зазначимо, що Коменський був включеним спостерігачем описаного М. Вебером процесу породження духу капіталізму з протестантської етики. Освіта, на його переконання, мала змінити «варварські народи» через залучення їх до цивілізаційного процесу. Пансофійна школа Коменського була своєрідним утопічним місцем, де відбуваються такі перетворення.

Попри суспільну наївність такого роду сподівань в них приховано те, що Р. Козеллек називав пригадуванням майбутнього (Koselleck, 2003: 205). Адже перетворення неграмотності з локальної проблеми на глобальну була передбачена Коменським. Його розрізнення між освіченими і неосвіченими народами зрештою виявилось більш продуктивним і реалістичним, ніж гегелівське протиставлення історичних і неісторичних народів. Хоча в історичній перспективі місіонерське розуміння школи крило у собі небезпеку гіперболізації її компетенцій. Про це, зокрема,



попереджає Слотердайк, констатує у сучасних соціокультурних реаліях «ерозію школи» через закладену ще у XVII –му столітті суперечність між шкільним і державним резонансом (*Schulraison versus Staatsraison*) і вказуючи на загрозу перетворення школи в інституцію, де «викладається тільки один предмет – сама школа» (Sloterdijk, 2007: 548). Окрім тенденції школи до капсулізації, до утворення так званих педагогічних провінцій їй притаманна тенденція коеволюції із суспільством. «Ранні школи, – зазначає Слотердайк, – зазвичай були базовими таборами, очільники яких мали великі амбітні задуми сходження до верхівок гір, навіть якщо ці верхівки визначались у специфічно школярський спосіб. Кожне шкільне підприємництво спонтанно розвиває внутрішню вертикальність і рано чи пізно утворює систему ступенів, з якої починається становлення «класового» суспільства – при цьому стає зрозумілим, що поняття «клас» походить з неполітичного утворення ступенів. Однак школа на ранніх етапах свого виникнення ще довго зберігатиме природну екстравертність» (Sloterdijk, 2009: 295). З розвитком і диференціацією модерних суспільств прискорюється процес їхньої вертикалізації, що призводить до закріплення соціальної нерівності. І Коменський, і Сковорода, безперечно, помічали цю тенденцію, але вважали її небажаним побічним наслідком, який можна усунути у процесі розбудови освітніх інституцій та удосконалення навчальних і виховних практик.

Так, Коменський знаходився у полоні ілюзії, що соціальну нерівність можна подолати, зробивши освіту доступною, а навчання – простим і радісним. Він позиціонує себе співтворцем нового і кращого світу, отримавши на це санкцію від самого Бога, що, правда, через посередництво середньовічної схоластики і містики. Свій задум він унаочнює на малюнку, де розкривається його розуміння структури «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 (Tremel, 2005: 242). Щоб підкреслити демократизм такого розуміння світобудови без меж, ієрархії, з визнанням конфесійного плюралізму, що, на перший погляд, 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» (Tremel, 2005: 241). Можна при-

пустити, що Сковорода вже століття потому побоювався бути упійманим саме таким оптимально раціоналізованим «світом», що приховувався за полиском російських метрополій, отже, робив усе можливе, щоб не дати себе «ув'язнити» спокусами придворного життя, укриваючись у просторах свободи і кожен день відстоюючи її терени і цінності.

«Раєм серця» для Сковороди була Україна. Так він називав Слобожанщину, передусім Харківщину, відаючи їй перевагу перед Малоросією. 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 середньовічною моделлю, а на основі культурних і просвітницьких орієнтирів раннього Модерну, певною мірою продовжуючи тенденції, закладені ще в часи активної діяльності Острозького культурно-освітнього осередку і Києво-Могилянської академії. Саме в Острозькому культурно-просвітницькому осередку, як відомо, у 1581 р. при безпосередній участі першого ректора Острозького колегіуму Г. Смотрицького була видана Біблія «по язика словенску» (Горський, 1996: 55). Але в ті часи на теренах України попри накопичення значного культурного потенціалу і в силу історичних обставин не було зроблено те, що здійснив М. Лютер у Німеччині – широке впровадження в богослужінні, освіті та науці не просто національної, а літературної національної мови з обов'язковою нормою слововжитку, що гарантувало її незалежність від територіальних діалектів і цементувало роздібнену країну не менш, ніж латина християнізовану Європу, бо літературна мова набула правового статусу. 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 відшліфовували своє мовне чуття і разом з цим тренували мислення» (Tremel, 2005: 197).

Але Коменський пішов далі, бо хотів навчати не тільки чехів, німців і поляків, а й усе людство. Свої твори він писав латиною, чеською, німецькою і польською мовами. Приділення Коменським стільки уваги мові виходить за рамки визначення статусу мовних культурних технік, які мають принципове значення у практиках навчання і виховання. Він легітимізує освітній полілінгвізм як передумову національної та космополітичної саморепрезентації індивіда. Отже, для освіти у добу становлення культури Модерну важливу роль 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 до латинської мови як універсальної мови наукової комунікації. Латина, грецька та єврейська мови дозволяли поглиби-

ти не тільки теологічні знання, а й послугоували в той час секулярним цілям – зближенню різних культур і народів, легітимації мультикультуралізму без загострення проблематики так званої «титульної нації». Коменський стояв у витоків сучасної освітньої міграції, зародження нового університету, не забуваючи при цьому про *via lucis* як місію і призначення освіти на різних рівнях її репрезентації та у різних формах.

Коменський зробив вагомий внесок до цієї соціокультурної еволюції, дидактично обґрунтовуючи 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». Коменський намагається усунути домінування латини через нову філософію навчального плану і передусім через новий універсальний дидактичний метод. Так, на відміну від схоластичних методик вивчення латини, а також інших античних мов, де головну роль відігравала 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 Сковорода. Таку практику не можна вважати прямим запозиченням ідей Коменського, бо наявний фактологічний матеріал дозволяє робити лише 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 Сковорода, так само як і Коменський, описує темпоральні структури навчального процесу, але не в просторі школи, а у площині автодидактичних практик. 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 «добродесність та еллінська література» (Сковорода, 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 Сковороди щодо процесуального характеру і часових ритмів автодидактичних практик поєднуються з новим розумінням призначення вчителя, який є радше консультантом, ніж суворим ментором. Він радить: «Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшої від сподіваної. Допомога керівника, якщо в ній буде потреба, забезпечена» (Сковорода, 2005: т. 2, 229). Дидактичні розмірковування Коменського є водночас філософією навчання, передумовою якого є не просто свобода, а культура свободи. Коменський одним із перших зрозумів, що перехід від домодерного суспільного порядку до Модерну потребує поєднання нової культури і відповідно нових культурних технік з їх правовою регламентацією, включно з освітою. Вимога обов'язкової освіти залишатиметься лише гаслом, якщо вона не матиме правового статусу. Ті аргументи, які Коменський наводить на користь цього, співзвучні сучасним дебатам щодо фундаментальних і конкретних прав дитини. Безперечно, дилема самовизначення дитини *versus* патерналізм у тому вигляді, як вона артикулюється у пізньому Модерні (Schickhardt, 2016: 197- 221), ледь намічена у Коменського. Він радше зосереджується на правах і обов'язках батьків, акцентуючи необхідність їхнього перетворення на агентів дошкільного виховання у просторі материнської школи.

Сам акт дітонародження і навіть зачаття, за Коменським, має підпорядковуватись імперативу «блага дитини» (Коменський, 1982: т. 2, 15-17). Відповідальність батьків за дитину торкається також їхніх обов'язків забезпечувати дитині належну освіту й виховання. Не вдаючись детальніше в зміст таких обов'язків, зазначимо, що сама постановка такого питання залишається актуальною й дотепер. Курикулярні опції сучасного статевого виховання зазвичай небагато уваги приділяють цим пренатальним фазам батьківства. У Сковороди також присутній цей момент, але він обмежується висловлюваннями на зразок «зле і добре народжених», типовими для тих домодерних онтологій, які визнають наперед встановлене призначення людини до добра або до зла. Цим він хотів так само, як і свого часу Коменський, підкреслити значущість родинного виховання, його важливість для повноцінного розвитку дитини. Самоусунення батьків через нестачу часу від виховання своїх дітей, як

зазначає Сковорода, може бути виправданим лише якимсь більш важливим завданням. Але, опонуючи сам собі він зауважує, що «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» (Сковорода, 2005: т. 2, 106). Однак на практиці, як свідчать спогади сучасників Сковороди, він не здійснював селекції вихованців, відкриваючи для усіх охочих нову перспективу життя. Учасники його діалогів також здебільшого випадкові люди – «подорожні», з якими філософ веде сократичній діалог. Він обирав адресатів свого педагогічного піклування за принципом Майстра Еккарта, тобто тих, хто траплявся на його шляху у ситуації повсякденності, займаючись неформальною освітньою діяльністю, яка органічно вписувалась в його модель життєтворчості. Домашня освіта, школа під відкритим небом, епістолярна освітня комунікація були тими культурними формами, у яких Сковорода реалізував свою «сродність» до праці вчителя, не обмежуючи її простором і часом. Якщо Коменський висував гідне і демократичне гасло «навчати усіх людей усьому», то Сковорода навчав усіх «подорожніх» тому, що, на його думку, було найважливішим – християнській мудрості і добротності, а свою місію вбачав у відкритті дверей до цього. До речі, метафора відкритих дверей, так само, як і шлях світла, була улюбленою також й у Коменського.

Отже, вони обидва, багато у чому випереджаючи свій час, ставили перед собою мету навчити дітей і дорослих вмінню жити і діяти в умовах позитивної свободи, що є надзвичайно актуальним у добу глобалізації тероризму, а також у суспільствах розваг і споживання, в яких модусом мислення є бажання, а рушійною силою змін виступає не розум, а соціальна заздрість та ресентиментальні настрої. Через це Сковорода особливо акцентує екзистенційну значущість вдячності для духовного розвитку людини. Було б невірним вбачити у цьому лише відтворення та дидактичну адаптацію настанов чернецького аскетизму.

Відносини між учнем і вчителем у Сковороди 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 за це, і знай правило: рука руку мие» (Сковорода, 2005: т. 2, 260). Разом з цим, Сковорода, як і Коменський, є непослідовним у розумінні операційних цілей навчання і виховання. 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: – зневаження плоті, щоб здобути дух» (Сковорода, 2005: т. 2, 267).

Треба зазначити, що закладена у «Великій дидактиці» вимога інституалізації навчання, попри те, що вона дозволила аргументативно довести цивілізаційну значущість школи, також мала й побічні амбівалентні наслідки у вигляді сакралізації школи та навчання як у його процесуальній, так і у онтологізованій формах. Адже у сучасних складно структурованих постсекулярних соціумах містифікується само поняття «навчання». Аналізуючи цю тенденцію у сучасній культурі, Слотердайк 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). Однак така містифікація навчання не є безпідставною як у домодерних, так і модерних суспільствах, бо воно є складовою стратегії виживання людства.

У підсумку треба зазначити, що нове прочитання і осмислення філософсько-педагогічних ідей Коменського і Сковороди 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, що змінили триб життя, спосіб мислення і зрештою – долю багатьох генерацій європейців і поширилися на увесь світ. Але цей поступ потребує також осмислення, критичної саморефлексії з боку агентів та адресатів педагогічної діяльності, професійних дидактів і автодидактів. Сьогодні однією з візуалізацій «шляху світла» є безперервна освіта, необхідність якої для гідного існування людства відстоювали – кожний на свій лад – Коменський і Сковорода. Потужна енергія педагогічного натхнення цих видатних мислителів залишається джерелом живлення педагогічного розуму, стимулюючи його здатність до самооновлення, а також до креативних інтелектуальних провокацій у сучасних складних та суперечливих соціокультурних контекстах.

#### Література / References:

1. Горський В.С. (1996) Історія української філософії. Курс лекцій (V. Gorsky. The History of the Ukrainian Philosophy. Collected Lectures) – Київ: Наукова думка, 1996. – 286 с.
2. Коменский Я. А. (1982) Великая дидактика (Comenius J.A. The Great Didactic) Перевод с латинского Д.Н. Королькова // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 1, Москва: Педагогика, 1982. – С. 243- 476.

3. Коменский Я. А. (1982) Лабиринт света и рай жизни (Comenius J.A. The Way of the Light) /Перевод с латинского В.В. Биbihина // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 1, Москва: Педагогика, 1982. – С. 74-193.
4. Коменский Я. А. (1982) Материнская школа (Comenius J.A. The Maternity School) /Перевод с латинского В.В. Биbihина // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т. т. 1, Москва: Педагогика, 1982. – С. 209 –241.
5. Коменский Я. А. (1982) О развитии природных дарований (Comenius J.A. Something about the Development of Natural Abilities), перевод с чешского Л.Н. Королькова и А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 2, Москва: Педагогика, 1982. – С. 5-31.
6. Коменский Я. А. (1982) Мир чувственных вещей в картинках, или наименование всех главнейших предметов в мире, действии и жизни (Comenius J.A. The Visible World in Pictures) // Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982. – С. 235-284.
7. Коменский Я. А. (1982) Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости (Comenius J.A. School of Pansophy) / Перевод с латинского В.И. Ивановского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 2, Москва: Педагогика, 1982. – С.44 -91.
8. Коменский Я. А. (1982) Всеобщий сонет об исправлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власть имущим Европе (Comenius J.A. General Consultation on an Improvement of All Things Human) / Перевод с чешского А.А. Красновского // Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., т. 2, Москва, 1982. – С.285-469.
9. Култаева Марія (2014) Антропотехнічний поворот та його соціально-філософські та філософсько-освітні імплікації у теоретичних розвідках П. Слотердайка // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. №1(14). – С. 54-95. URL: [www/philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)  
Kultaeva Mariya (2014) Anthropological-technical Turn and its Implications in Social and Educational Philosophy //Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. №1(14). – Р. 54-95.  
URL: [www/philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
10. Радул Ольга (2005) Історія педагогіки України Х–XVIII століть (Radul O. The History of the Ukrainian Pedagogic in the X–XVIII centuries. – Київ: Основи, 2005. – 238с.
11. Сковорода Г.С. (2005) Байки Харківські (Skovoroda H. [Gregory] The Fable from Kharkiv) // Григорій Сковорода. Твори в двох томах, т. 1. Київ: Обереги, 2005. – С. 101 – 130.
12. Сковорода Г. С. (2005) Наркіс. Розмова про те: пізнай себе (Skovoroda H. [Gregory] Narcissus or Conversation about: know yourself) // Григорій Сковорода. Твори в двох томах, т. 1. Київ: Обереги, 2005. – С. 151-187.
13. Сковорода Г. С. (2005) Благодарний Еродій (Skovoroda H. [Gregory] The Noble Stork)// Григорій Сковорода. Твори в двох томах, т. 2. – Київ: Обереги, 2005. –С. 103- 123.
14. Сковорода Г. С. (2005) Листи (Skovoroda H. [Gregory] Correspondes) // Григорій Сковорода. Твори в двох томах, т. 2. Київ: Обереги, 2005. – С. 226-378.
15. Сковорода Г. (2014) Вхідні двері до християнської доброчесності (Skovoroda H. [Gregory] The opened Door to the Christian Nobility) // Філософська думка, 2014. – С. 7-18.

16. Bollbeck Georg (1994) Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1994. – 418 S.
17. Dahrendorf Ralf (2006). Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung. – München: Beck. 2006. – 239 S.
18. Höhle Vittorio (2006). Der Philosophische Dialog. – München: Beck. 2006. – 494 S.
19. Koselleck Reinhart. Zeitschichten. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2003. – 399 S.
20. Meier Mischa (2006). Sie schufen Europa. Ein Porträt von Konstantin bis Karl dem Großen. – München: Mentis. 2007. – 365 S.
21. Precht Richard David (2013) Anna, Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. β München: Beck. 2013. – 350 S.
22. Schickhardt. Christoph (2016) Kinderethik. Der moralischer Status und die Rechte der Kinder. – Münster: Mentis. 2016. – 305 S.
23. Sloterdijk Peter (2009) Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. – 723 S.
24. Sloterdijk Peter (2014) Zeilen und Tage. Notizen 2008-2011, Berlin: Suhrkamp. 2014. – 619 S.
25. Sloterdijk Peter (2015) Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das antigenealogische Experiment der Modern. – Ulm: Suhrkamp. 2015. – 489 S.
26. Tremel Alfred K. (2005) Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer, 2005. – 326 S.
27. Tremel Alfred K. (2010) Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. – Stuttgart: Kohlhammer. 2010. – 322 S.

***Мария Култаева. Философско-педагогические разведки Яна Амоса Коменского и Григория Савича Сковороды: напоминание о смысле и предназначении образования***

В статье рассматриваются расхождения и общие моменты философско-педагогических воззрений Я.А. Коменского и Г.С. Сковороды, а также их понимания смысла и предназначения образования. Их воображаемый философский диалог раскрывает значимость внутренней и внешней свободы для духовного развития человека. Особенное внимание уделяется онтоантропологическим характеристикам образования, представления о которых формировались в течение XVII-XVIII вв., и прежде всего идее улучшения мира. Практики неформального и информального образования Сковороды, в отличие от «Великой дидактики» Коменского, развертываются не в пространстве школы, а в пространстве жизненного мира и соответствуют постсекулярным тенденциям эволюции современной культуры, а также содержат в себе критику ранних проявлений полуобразования, которые возникали в европейском урбанистическом пространстве вследствие доминирования догматизированного религиозного образования, за которым утвердился статус формального.

***Ключевые слова:*** философская педагогика, Коменский, Сковорода, дидактика, путь света, свобода, школа, неформальное образование, улучшение мира.



***Maria Kultaieva. Philosophical and Pedagogical Explorations of John Amos Comensky and Gregory Skovoroda: Sense and Vocation Recalling of the Education***

The article considers diversities and converges moments of the philosophical and pedagogical views of J.A. Comenius and G. S. Skovoroda and their understanding of sense and vocation of the education. The fiction of their philosophical dialog is showing the importance of the external and internal freedom for the spiritual development of human. The main attention is focused on the ontological and anthropological characteristics, which was formed in the European tradition during XVII–XVIII centuries, especially to the idea of the improvement of the world. The practices of the Skovoroda’s non- formal and informal education (in comparison with the “Great Didactic”) are developed as a rule not in the space of the school, but in the space of the life world accordingly to the post-secular tendencies. They represents also the critic of the early appearances of the half-education, which as the consequence of the dominance of the official religious formal education were coming into being in the urban space of the European culture. The institutional changes of the educational systems, which are taking place in the post-secular transformations of the modern societies, can be better understand by reinterpretation of philosophical and pedagogical classical works of early Modernity, that gained experience to combine secular senses with the theological ideas. Philosophical pedagogic as well of Comenius, so else of Skovoroda had showed hybrid and synthetic forms of their later post-secular application in the educational practices.

***Key words:*** *philosophical pedagogics, Comenius, Skovoroda, didactic, way of the light, freedom, school, informal education, emendation of the world.*

---

**Култаєва Марія Дмитрівна** – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Президент Українського товариства філософії освіти, перекладач українською праць сучасних зарубіжних філософів (У.Бек, В.Вельш, Г.Гадамер, Ю.Габермас, Г.Йонас, Р.Рорти та ін.).

E-mail: shepitko@hotmail.com

**Maria Kultaieva**, Doctor of philosophical sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chief of philosophy department, H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, President of the Ukrainian Philosophy of Education Society, Translator of contemporary foreign philosophers’ books into Ukrainian (U.Beck, W.Welsch, H.Gadamer, J.Habermas, H.Jonas, R.Rorty etc.).

E-mail: shepitko@hotmail.com