




УДК 130.2 : 37.013.73

## Філософська педагогіка Г.С. Сковороди: оригінальна відповідь на виклики модерного суспільства

*Марія Култаєва,*

доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України,  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди

 ілософське вчення Г. С. Сковороди і його педагогічні практики розглядаються зазвичай дещо відокремлено. Через це його рефлексія над цими практиками відсувається на задній план, приховується за декораціями античності, барвистими образами і провокуючими алегоріями. Але реконструкція філософської педагогіки Сковороди сприятиме поглибленню його уявлень про простір і час розгортання педагогічних практик, про педагогічні відносини і педагогічну комунікацію.

Але перш ніж реалізувати задум такої реконструкції, має сенс зробити невеличкий відступ, який торкається європейської традиції філософії, у річищі якої сформувався світогляд і педагогічні погляди Сковороди. Смыслову інтенціональність цієї традиції, передусім філософську педагогіку, Р. Мерінг влучно називає «винаходом свободи» [7, с. 16], тим самим нагадуючи, що одним з чинників становлення модерних соціумів є освіта і виховання. Зміст і функціональний діапазон останніх трансформуються у процесі секуляризації. Чи розгортається творчість Сковороди під її знаком або ж навпаки — філософ намагається повернути своїх прихильників до релігійних догматів і відповідної регламентації жит-

тєтворчості? Відповідь на це питання дає його філософська педагогіка, нерозривне пов'язана з його суспільними поглядами. При реконструкції такої, насиченої соціальними смислами філософської педагогіки, яка ґрунтується на постулатах нерівної рівності і сродної праці, доцільно розглянути передусім онтологічні рамки, які встановлює Сковорода для репрезентації уявних та реальних виховних практик, тим самим відповідаючи на виклики модерного суспільства і розсуваючи сучасні йому геополітичні кордони. Серед таких викликів передусім слід назвати модерну за своїм змістом суспільну потребу у розширенні прошарку освічених людей, в усвідомленні не тільки теоретичної, а й практичної значущості науки і зрештою в артикуляції запиту на нову людину, яка була б здатна не тільки жадати свободи і боротись за неї, а й продуктивно використовувати ті можливості, які вона відкриває для розвитку людини і суспільства.

Така формальна постановка питання про нагальну потребу оновлення є своєрідною константою цивілізаційного процесу. Адже проблематика духовного оновлення суспільства і формування нової людини постійно актуалізується на зламі епох, радикальних культурних зру-

шень, прискорених суспільних змін. Навчити людей жити і діяти по-новому, як свідчить історія, є тривалим процесом, у ході якого завжди виникають складні і непередбачувані проблеми. Розуміння нових виховних завдань передбачає розрив старого герменевтичного кола, виходу за межі усталених форм життєтворчості, що в свою чергу потребує філософської рефлексії над педагогічними практиками, отже — залучення до аналізу філософської педагогіки. У складні часи кожної епохи з'являються представники альтернативних стилів життя і відповідних навчально-виховних настанов на основі нових орієнтирів та ідеалів формування людини. Вже в античності, як зазначає відомий німецький філософ П. Слотердаjk, філософія «поставила перед собою мету перетворити недоладних дітей міста на дорослих громадян світу, зробити з внутрішніх варварів цивілізованих державних людей, із сп'янілих фанатів гадок — розважливих прихильників знання, з похмурих рабів пристрастей — радісних людей, здатних опанувати себе [10, с. 23, див. також: 9, с. 45].

Отже, повторювані конструкти європейської педагогіки своєю появою завдячують пристрасним вчителям, одержимих ідеєю формування нової людини. Педагогічний досвід, закріплений у теоретичних рефлексіях і настановах античних філософів є джерелом сквородинівського натхнення у боротьбі за секуляризацію людської психіки і очищення людської свідомості від хибних ідеалів і цінностей. Скворода зауважує: «Із забобонів народилися нісенітниця, секти, суперечки, ворожнечі міжусобні і дивні, рукопашні і словесні війни, дитячі страхи тощо. Немає більш жовчного і твердішого марнославства і немає нічого більш нахабного, як шаленство, розпалене сліпим, але ревнивим глупого повір'я жаром, коли ця схида, волюючи безглузду і недорікувату брехню, ніж милість і любов, забувши почуття людинолюбства, жене свого брата, дихаючи вбивством і цим сподіваючись служити Богові» [3, с. 9]. Боротьба

з хибними цінностями, марнославством, спокусами багатства є наскрізною темою філософської педагогіки Сквороди. При цьому модерний критерій корисності у Сквороди обґрунтовується через антропологічну інтерпретацію «корисного» та опозицію можливого/неможливого, трудного/нетрудного із посиланням на відому сентенцію Епікура: «Все ж те, не велике, що не потрібне, і непотрібне все те, що не завжди і не всюди можливе. Можливе й потрібне, а потрібне й корисне є теж і навпаки. ... Все, заборонене законом блаженної природи, є тим не корисне, чим не можливе, а чим корисне, тим можливе» [3, с. 9]. Водночас Скворода уникає радикального утилітаризму цілком у душі просвітницьких імперативів 18-го ст., яке у західноєвропейській традиції характеризується як педагогічна доба.

Філософська педагогіка Сквороди, яка керується цими імперативами і зосереджується на людині та її життєтворчості, ґрунтується на ускладненій онтологічній архітектоніці, яка виходить на межі схем платонізму, з яким зазвичай ототожнюють філософію українського Сократа. Як буде показано нижче, існують підстави говорити навіть про антропологічне орієнтування оригінальну сквородинівську філософію географії, де зафіксовані координати модерних педагогічних практик з уявними освітніми ландшафтами. Але ці ландшафти не є статичними і розглядаються у динаміці. «Життя наше, — наголошує філософ, — це шлях безперевний. Світ цей — велике море усім нам пливучим» [4, 124]. Островами стабільності тут виступають екзистенціальне значущі терени, які водночас виявляються просторами найбільш ефективних педагогічних практик.

Освідчення Сквороди в любові до України, тобто до Слобожанщини і насамперед до Харкова, слід також розуміти як визнання освітніх можливостей нового, тобто модерного соціокультурного урбаністичного простору, вільного від середньовічних стереотипів педагогічного мислення, забобонів та феодальних упереджень. Харків у часи Сквороди

був новим містом, яке відносно безболісно здійснювало перехід до антифеодальних, модерних форм організації життя. Соціально-політичні контексти, у яких відбувалось конституювання культурно-освітнього простору Харківщини, також суттєво відрізнялись від інших регіонів царської імперії. По-перше, тут не було кріпацтва, через що у семантиці свободи переважали її позитивні смисли, в той час, як на правобережній частині України домінувало негативне розуміння свободи. По-друге, відсутність середньовічних інституцій вищої освіти на цих теренах, робило Харків привабливим культурним простором для освітніх експериментів, які намагались конституювати на Харківщині щось на зразок західноєвропейських «педагогічних провінцій» з домінуванням неформальних освітніх інституцій, описаних у європейській філософсько-педагогічній літературі (див. [11]). Усе це згодом дозволило перетворити цей простір на площадку для апробації інноваційних ідей В. фон Гумбольдта, щоб у подальшому урахувати харківський досвід у розбудові Берлінського університету. Але підґрунтя для цього експерименту було підготовлено Сковородою. Попри відмінності між пруськими та слобожанськими соціокультурними контекстами у добу раннього та класичного Модерну існують певні збіги між позиціями В. Гумбольдта і Сковороди, які треба розглядати не тільки як романтичну зустріч споріднених душ крізь віки, бо й така версія має право на існування, а й як повторення і закріплення упродовж тривалого історичного часу важливих структурних елементів модерної духовної культури, передусім у філософській педагогіці, тобто у площині філософської рефлексії та її досвіду конструювання освітніх просторів.

Парадоксальних збігів у педагогічних поглядах Сковороди і Гумбольдта, попри їхній різний життєвий досвід і кар'єрні амбіції, можна виявити не менш, ніж у Я. А. Коменського і Сковороди або у Коменського і Гумбольдта, реформаторів і пропагандистів формальної освіти. Без-

перечно, в західноєвропейській культурі ХVII, ХVIII і перша половина ХІХ ст. тісно зв'язані одне з одним. Цей зв'язок відповідає потребі закріплення культурних та освітніх паттернів через їхнє повторення, але він провокує також й критику власних досягнень (здебільшого у формі філософських діалогів та культурно-політичних баталій). В свою чергу це вимагає посилення імперативів модерної культури, передусім акцентування суспільної значущості освіти як чинника духовного оновлення соціуму. Цей момент у Сковороди органічно вплетений у його філософську педагогіку з чітко вираженою автодидактичною спрямованістю.

**М**ісцем уявної, але й екзистенційної зустрічі Сковороди, Коменського і Гумбольдта є європейський освітній простір, структурування якого бере початок ще з античності. При цьому контрфактичність модерної Європи в усіх названих вище авторів активно впливає на її фактичність, трансформує і змінює її, керуючись імперативами свободи. Збіг між Сковородою і Гумбольдтом найбільш чітко знаходить прояв у зосередженні на особистісному розвитку учня (студента, науковця), а також в його антропологічній інтерпретації принципу єдності навчання і дослідження. Як зазначає Р. Мерінг, «університетське навчання, за Гумбольдтом, мало відбуватись в усамітненні і свободі. ... Науковець, застосовуючи свої сили, вибудовує свої індивідуальні стосунки зі «світом» і через свої студії сам перетворюється на мікрокосмічне дзеркало світу» [7, с. 60]. Філософсько-освітні ідеї Гумбольдта відрізняються від сквородинівської інтерпретації відносин між світом і філософом більш прагматичним розташуванням акцентів. Сковорода, як відомо, розумів категорію «світ» більш широко, загострюючи увагу не на новочасній семантиці підкорення або привласнення світу природи, а на ренесансному розумінні світу як мінливої єдності тварного і нетоварного начал. На це зокрема звертає увагу М. Попович [1, с. 199- 207].

**Ж**иттєтворчість Сковороди, рефлексією якої він займається у листуванні з друзями та учнями, його авторська епітафія на власній могилі, також торкається світу, який його ловив, але не упіймав. В цьому відомому афоризмі сконцентровано його розуміння активності, свободи і незалежності людини від зовнішніх обставин за умов її поступального духовного розвитку. Ця позиція певною мірою вказує на збіг сквородинівського розуміння світу з кантівською вимогою пристосування світу до когнітивних можливостей людини. Але у Сковороди йдеться не про проблеми пізнання світу, а передусім про свободу самовизначення людини. При цьому релігійні, секулярні і постсекулярні смисли у його філософській педагогіці поєднуються у неочікуваних комбінаціях, тим самим посилюючи вплив на адресатів виховних і дидактичних настанов. Витримане в дусі платонізму вчення Сковороди про три світи (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. В них широко застосовуються метафори, які дають також більшу комунікативну свободу у здійсненні навчальних і виховних практик. Аскетизм та інші практики відсторонення від світу, що лише певною мірою характеризують життєтворчість Сковороди, відповідають настановам східної гілки християнства. Цей аскетизм Сковорода доповнює модерною ідеєю доцільності і обґрунтуванням ситуативної корисності таких практик. Його задум був навіть амбітним, ніж у тих, хто намагався пристосувати світ під себе, 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 [4, с. 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 див 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, мова вченості. Культурна ідентичність Європи багато в чому завдячує латині, бо ця мертва мова через освіту стала живим синтезатором культур на європейському просторі [8, с.9]. Це мова письмової комунікації, а також складова габітусу освіченої людини досить довго зберігалась в Європі. За свідченням сучасників, Сковорода добре знав латину, грецьку і німецьку мови, був музикально і літературно обдарованим. Він особливо ушановував «латинський дух» європейських гуманістів, передусім Е. Роттердамського. Звертаючись до М. Ковалинського, він пише: «Повір — мені здавалось, що я чую нашого Еразма, настільки твій лист пройнятий латинським духом» [5, с. 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. Він сам досяг успіхів і визнання через заняття справами, які відповідали його природним задаткам і схильностям. Така особистість характеризується незупинною роботою



над собою, займається самоосвітою і самовихованням, щоб генерувати енергію свободи, необхідною для духовного оновлення суспільства і формування принципово нової людини, яка усвідомлює сенс свого життя, своє призначення і покликання. Ці моменти він сам узагальнить у понятті сродної праці.

Покладаючись на свій досвід, цілком у дусі філософії Нового часу Сковорода, описує темпоральні структури навчального процесу, але не в інститутах формальної освіти, а у площині неформальних автодидактичних практик. 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» [5, с. 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 Сковорода щодо процесуального характеру і часових ритмів автодидактичних практик поєднуються з новим розумінням призначення вчителя, який є радше консультантом, ніж суворим ментором. Він надає поради, апробовані на власному досвіді: «Чим повільніше будеш вивчати, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, більшої від сподіваної. Допомога керівника, якщо в ній буде потреба, забезпечена» [5, с. 229].

**Н**е важко помітити, що педагогічні відносини у Сковорода ґрунтуються на широкому розумінні свободи. Вчитель та учень разом конституують спільний освітній простір для вільного виховання. У Сковорода, 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 [6, с. 323–324], в тому числі й фіктивного. У Сковорода не йдеться про професіоналізацію вчителя, зустріч з яким є екзистенціальною подією.

У тих соціокультурних контекстах, у яких жив і творив Сковорода практики вільного і протодемократичного виховання неможливо було б впроваджувати у інший спосіб, бо його діяльність розгорталась здебільшого у просторі неформальної освіти. Відносини між учнем і вчителем у Сковорода розгортаються у площині симетричної педагогічної комунікації. Він визнає за собою право на помилку, яку може виправити учень. Так, у листі Ковалинському від 30 січня 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» [5, с. 260]. Разом з цим, Сковорода є дещо непослідовним у свої дидактичних настановах, керуючись принципом спонтанності. Від формулювання цих настанов у дусі Нового часу, він повертається до ренесансних уявлень про навчання як чисте самовдосконалення з ризиком перетворення останнього на самоціль. 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 добročинність, а саме: «втеча від юрби і мирських справ зневага до багатства, піст і помірність, коротше: — зневажання плоті, щоб здобути дух» [5, с. 267].

У парадоксальний спосіб цей момент також свідчить про те, що Сковорода є носієм та транслятором європейської культури, але не сліпим послідовником мінливої європейської інтелектуальної моди. В його узагальненнях європейського освітнього досвіду відчувається вплив духовної культури Київської Русі, де суттєву роль відіграло морально-етичне виховання. Життя і творчість Сковорода органічно вписуються в рамки цієї традиції. У цьому зв'язку М. Попович зазначає: «Головне в житті і філософії Григорія Сковорода — не позірна відмова від усіх світських цінностей і пов'язань, а зухвала

незалежність особистості, яка сама обирає собі своє призначення і майбутнє» [1, с. 247]. Це знаходить прояв у морально-етичних напучуваннях, які він дає своїм фактичним та уявним вихованцем. У Сковороди такі напучування набувають оформлення, притаманного модерній європейській культурі, тобто з елементами критичної філософсько-педагогічної рефлексії. Як приклад тут можна навести розмірковування Сковороди про дороге і безкоштовне виховання, які опонент філософа (у діалозі «Благодарний Еродій» ця роль відводиться Пішеку, тобто мавпі) відповідно характеризує як шляхетне і низьке [4, с. 107]. Але для філософської педагогіки Сковороди принципове значення має «спасительне виховання», побудоване на засадах християнської етики, яка ущільнюється у концепті вдячності. «Благочестя, — зазначає Сковорода в устами Еродія, — пошановують тоді, коли вдячність пошановують за добро. Благочестя є дочкою вдячності. Вдячність же є дочкою віри» [4, с.117].

**М**орально-етичне виховання У Сковороди є виваженою комунікативною стратегією. "Розмова, — підкреслює він, — це звітлення думок і ніби взаємне серцець цілування; сіль і світло компаній — союз досконалості [5, с. 351]. Майстерність вибудовування філософських діалогів у Сковороди підпорядкована різним виховним завданням, але світоглядне і морально-етичне виховання займають центральне місце у його філософській педагогіці.

У підсумку можна зазначити, що навіть стисла реконструкція філософської педагогіки Сковороди свідчить про те, що філософська рефлексія сучасних йому освітніх і виховних практик дозволяла здійснювати їх аналіз у різних світоглядних опціях і соціокультурних ситуаціях. Сковороду-педагога і Сковороду-філософа не можна відокремити один від одно-

го. Філософська педагогіка Сковороди, як і його практична філософія у цілому, мають відповідальний, але водночас також провокативний характер, тим самим репрезентуючи модерну культуру свободи.

## Література

1. Попович Мирослав. Григорій Сковорода: філософія свободи. Київ : Майстерня Білецьких, 2008. 256 с.
2. Сковорода Григорій. Наркис. Розмова про те: пізнай себе // Григорій Сковорода. Твори в 2-х т. Т. 1. Київ, 2005. С. 151–187.
3. Сковорода Григорій: Книжечка, що називається Silenis Alcibiadis, тобто ікона Алквіадська // Григорій Сковорода. Твори в 2-х т. Т. 2. Київ, 2005. С. 7–33.
4. Сковорода Григорій. Благодарний Еродій // Григорій Сковорода. Твори в 2-х т. Т. 2. Київ, 2005. С. 106–123.
5. Сковорода Григорій. Листи // Григорій Сковорода. Твори в 2-х т. Т. 2. Київ, 2005. С. 226–371.
6. H sle Vittorio. Der Philosophische Dialog. München, 2006. 494 S.
7. Mehring Reinhard. Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der philosophischen Pädagogik. Würzburg : Königshausen. 2018. 291 S.
8. Meier Mischa. Sie schufen Europa. Ein Porträt von Konstantin bis Karl dem Großen. München, 2007. 365 S.
9. Sloterdijk Peter. Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken. Frankfurt am Main, 2009. 723 S.
10. Sloterdijk Peter. Philosophische Temperamente. Von Platon bis Foucault. Münster : Pantheon-Verlag, 2011. 144 S.
11. Treml Alfred K. Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick, Stuttgart, 2005. 326 S.

02.07.2019