

Міністерство освіти і науки України
Вінницький національний технічний університет

М. Д. Прищак

**ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ**
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Монографія

УНІВЕРСУМ-Вінниця
2008

УДК 37.013.73. (09) (477)

П 77

Рецензенти:

М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор

В.І. Ключко, доктор педагогічних наук, професор

І.О. Головащенко, кандидат філософських наук, доцент

Науковий редактор кандидат педагогічних наук Л.Д. Березівська

Рекомендовано до видання Вченою радою Вінницького національного технічного університету Міністерства освіти і науки України (протокол № 11 від 24. 04.2008 р.)

Прищак М.Д.

П 77 Генеза поняття духовності в педагогічній думці України (друга половина XIX – 20-ті роки XX століття): Монографія. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. – 172 с.

ISBN

В монографії здійснено цілісний та системний історико-педагогічний аналіз генези поняття духовності в педагогічній думці України (друга половина XIX – 20-ті роки XX століття). Проаналізовано та узагальнено сучасні погляди на питання духовності та історіографію з проблеми дослідження; виявлені історичні, соціально-педагогічні чинники буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності, проаналізовано вплив генези духовності на розвиток освіти; розкрито науковий дискурс проблеми в досліджуваній період; показано тенденції врахування досвіду генези в процесі трансформації сучасної освіти України.

Монографія розрахована на наукових працівників, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 37.013.73. (09) (477)

ISBN

М.Д. Прищак, 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
--------------------	---

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ

1.1. Методологічні засади дослідження духовності.....	9
1.2. Історіографія духовності в педагогічній науці України....	32

РОЗДІЛ ІІ.

ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

2.1. Буттєва та категорійна ідентифікації духовності у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ століття.....	47
2.2. Формування національної парадигми духовності в педагогіці України на початку ХХ століття (до 1917 р.).....	65

РОЗДІЛ ІІІ.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ДУХОВНОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ 1917-го – 1920-х РОКІВ

3.1. Теоретичні та практичні аспекти розвитку національної парадигми духовності в період національно-визвольних змагань українського народу (1917–1920 рр.).....	83
3.2. Проблематизація поняття духовності в педагогіці радянської доби (1920-ті рр.).....	99
3.3. Тенденції використання генези духовності другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття в процесі трансформації сучасної освіти України.....	118
..	
ВИСНОВКИ	133
ЛІТЕРАТУРА	142

ДОДАТКИ..... 169

ВСТУП

В умовах трансформації всіх сфер буття українського суспільства відбувається складний процес реформування системи освіти і виховання в Україні, важливою складовою якої має бути питання духовного розвитку особистості. На цьому акцентується в положеннях Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття) (1993), яка базовим методологічним принципом реформування освіти визначає “забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості” [67, 6], Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996), Законі України “Про освіту” (1996), Постанові загальних зборів АПН України “Теорія і практика духовно-морального виховання дітей та молоді” (2005) та інших нормативних документах.

Дискусія, яка ведеться у суспільстві щодо подальших шляхів розвитку освіти і виховання, висвітлює суперечність, невизначеність концептуальних основ розуміння поняття духовності. Концептуальна визначеність сутності духовності дозволить науковцям чіткіше формулювати цілі та зміст педагогічного процесу, розробляти ефективні педагогічні методики розвитку духовності особистості.

За радянських часів учені розглядали духовність, в основному, крізь призму свідомості, мислення й інтелекту людини, як вираження її внутрішнього світу (Л. Виготський [32], Е. Ільєнков [100], М. Каган [106], О. Леонтьєв [145], М. Мамардашвілі [166], С. Рубінштейн [244] та ін.). Активно розроблявся й соціологічний напрямок (Л. Коган [117; 118], В. Толстих [77; 301], А. Уледов [303] та ін.). Релігійні та національні аспекти духовності, проблеми виховного ідеалу аналізувалися представниками української діаспори (Г. Ващенко [25], О. Кульчицький [139], В. Липинський [147; 148], І. Мірчук [177], О. Сірополко [268], О. Чижевський [343], В. Янів [350], С. Ярмусь [286] та ін.).

Дев'яності роки ХХ ст. характеризуються зростанням інтересу до проблеми, плюралізмом підходів, відмовою від ідеологізації досліджень. Спільним для наукових пошуків є розгляд духовності на основі аналізу понять „духовне життя”, „духовний світ”, їх складників та чинників, хоча саме поняття часто залишалося поза межами філософської, психологічної та педагогічної рефлексій.

Проблеми духовності досліджують: І. Бичко [317], Г. Горак [47], В. Табачковський [296] (формування людини); І. Бех [10], А. Кавалеров [105], С. Кримський [134], С. Пянзін [234; 235] (духовні цінності); В. Андрущенко [4], І. Бичко [16], О. Вишневський [30], М. Лук [150] (національний та національно-культурні аспекти); О. Вишневський [30], К. Настояща [194] (релігійний аспект); А. Лекторський [144] (духовність та раціональність) та ін.

Активно розгортається дискурс філософії постмодерну, який базується на відмові від абсолютних істин, на плюралізмі, діалозі ідей, світоглядів, цінностей, методологічних принципів буттєвої та категоріальної ідентифікацій духовності. Проблема знайшла своє відображення в працях В. Лук'янець [151], О. Соболев [151; 276], І. Степаненко [288], в соціокультурному контексті вона частково розглядається в розвідках Г. Горак [47], Н. Караульної [108], С. Кримського [135] та ін.

З початком ХХІ ст. духовність стає предметом філософських досліджень. Це, в першу чергу, роботи українських (А. Алексеєнко [2], Ю. Білодід [15], В. Громов [54], Н. Іордакі [104], С. Кримський [135], О. Наконечна [192], І. Степаненко [287; 288] та ін.) та російських (І. Ільчова [101], А. Какурін [107], В. Мурашов [190; 191], З. Фоміна [326] та ін.) філософів.

Психологічні аспекти проблеми духовності аналізують І. Бех [10; 11], М. Боришевський [20], З. Карпенко [115], О. Киричук [114; 115], Н. Кордунова [125], С. Максименко [164], В. Москалець [182; 183], Е. Помиткін [224], Ж. Юзвак [345; 346] та ін.

Проблеми духовного розвитку особистості досліджує педагогіка, зокрема такі вчені: І. Бех [9], В. Бондар [19], М. Євтух

[207], К. Журба [82], І. Зязюн [97; 98], В. Кремень [131; 132], Н. Лавриченко [142], І. Лебідь [143], О. Лучанінова [153], К. Настояща [194], Н. Ничкало [198], О. Пометун [58; 222], Н. Репа [236], О. Савченко [264], В. Слюсаренко [236], М. Сметанський [275], Т. Тюріна [302], А. Фасоля [313], Г. Філіпчук [316], Г. Шевченко [344] та ін.

Важливе значення для визначення сутності духовності, факторів її формування має розгляд проблеми в історико-педагогічному аспекті. Розуміння історико-філософських, історико-педагогічних витоків генези поняття “духовність”, осмислення спадщини минулого, врахування духовного досвіду українського суспільства дасть можливість сформувати парадигму духовності, адекватну сутності буття народу, життєвому світу та життєтворчості особистості.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в історії педагогіки здебільшого розробляються окремі аспекти питання: *педагогічні чинники формування особистості* (О. Дубровська [75], М. Євтух [78], С. Золотухіна [96], Т. Ільїна [102], О. Кірдан [110], О. Лучко [154], С. Мазуренко [157], Н. Мещерякова [176], О. Михайличенко [181], Н. Опанасенко [205], С. Попиченко [225], Ю. Руденко [245], Т. Філімонова [314], С. Черніков [342] та ін.); *дослідження проблеми розвитку духовності особистості у творчій спадщині вітчизняних педагогів* (Н. Антонєць [6], Л. Березівська [330], Н. Белкіна [12], Г. Головка [39], М. Головкова [40], Л. Гонюкова [46], О. Горчакова [48], Н. Дічек [68], Л. Журенко [83], Л. Климчик [116], Є. Коваленко [118; 119], С. Кузьміна [137], І. Кучинська [141], Л. Ляхоцька [156], А. Марушкевич [169; 170], М. Мельничук [175], Л. Ніколенко [197], О. Пеньковець [213], І. Пінчук [216], В. Сергєєва [266], А. Соколова [280] та ін.); *вплив на генезу поняття духовності розвитку національної освіти* (Л. Дроб'язко [73], В. Курило [141], В. Липинський [146], Л. Медвідь [173], Л. Потапова [229], М. Собчинська [277], Б. Ступарик [290], І. Улюкаєва [304], М. Ярмаченко [242] та ін.), *преси* (І. Зайченко [86] та ін.),

просвітницьких товариств (Л. Березівська [8], Н. Побірченко [220] та ін.), *зарубіжної педагогіки* (В. Коваленко [117], В. Лук'янова [152], Т. Петрова [214] та ін.).

Єдиним прикладом системного дослідження генези поняття духовності є розвідки О. Сухомлинської (2005).

Виходячи з усього вищезазначеного, ми окреслили такі головні завдання:

- проаналізувати категорійно-поняттєвий апарат та узагальнити сучасні наукові підходи до питання сутності поняття “духовність” як філософсько-педагогічної проблеми з метою визначення методологічних засад історико-педагогічного дослідження;

- здійснити історіографічний аналіз вивчення генези поняття духовності у педагогіці другої половини XIX – 20-х років XX століття;

- розкрити основні детермінанти процесу трансформації поняття духовності в педагогіці України досліджуваного історичного періоду та його вплив на розвиток освіти;

- проаналізувати дискурс поняття духовності у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX – 20-х років XX століття;

- розглянути тенденції використання генези поняття духовності досліджуваного періоду в процесі трансформації сучасної освіти України.

Теоретичною основою дослідження стали положення: *філософії духовності* (А. Алексеєнко, В. Барановський, М. Бердяєв, Ю. Білодід, М. Бичко, Л. Буєва, Г. Горак, В. Громов, І. Зязюн, Н. Іордакі, А. Кавалеров, М. Каган, Л. Коган, Н. Караульна, С. Кримський, В. Мурашов, О. Наконечна, В. Нестеренко, С. Пролєєв, С. П'янзін, Л. Солонько, І. Степаненко, В. Толстих, В. Федотова, С. Франк та ін.); *психології духовності* (І. Бех, І. Болотнікова, С. Виготський, І. Ільчова, З. Карпенко, О. Киричук, Н. Кордунова, С. Максименко, А. Маслоу, В. Москалець, Е. Помиткін, С. Рубінштейн, В. Франкл, Ж. Юзвак та ін.); *педагогіки духовності* (І. Бех, О.

Вишневський, С. Гессен, І. Зязюн, М. Євтух, О. Лучанінова, К. Настояща, О. Пометун, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Т. Тюріна, Г. Шевченко та ін.); *ідеї духовності національної освіти та виховання в історико-педагогічному контексті* (Л. Березівська, А. Веремчук, Н. Дічек, Л. Дубровська, І. Зайченко, С. Золотухіна, Т. Ільїна, Є. Коваленко, О. Лучко, М. Мещерякова, Н. Побірченко, С. Попиченко, О. Сухомлинська, С. Черніков та ін.).

Вирішення поставлених завдань надасть можливість забезпечити науково об'єктивну інтерпретацію генези поняття духовності в історії педагогічної думки України. Матеріали цього дослідження стануть у нагоді науковцям як теоретична основа розробок парадигми духовності в процесі реформування сучасної системи освіти та виховання, для формулювання цілей та змісту педагогічного процесу та розробки ефективних педагогічних методик розвитку духовності особистості, для написання праць з історії педагогіки, підручників та посібників, спецкурсів з проблем духовності, проведення просвітницької роботи.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ

1.1. Методологічні засади дослідження духовності

Актуальність, наукова значимість історико-педагогічних пошуків в значній мірі залежить від попередньої розробки, визначення методологічних основ дослідження, які виступають свого роду „проектом” дослідження. Відсутність „методологічного проекту” призводить до відсутності зв'язку результатів дослідження з вимогами сучасної педагогічної науки, відсутності системного розгляду відповідної наукової проблеми (домінування в дослідженні односторонності, емпіричності, „уподобань автора”, відсутності синергетичного підходу тощо).

Для цього потрібно розглянути категорійно-поняттєвий апарат проблеми духовності, проаналізувати сучасні філософські, психологічні і педагогічні погляди на сутність і зміст поняття духовності та на основі їх критичного аналізу, філософського узагальнення, дати визначення поняття „духовність”, визначити та проаналізувати його базові характеристики.

Дослідження такого складного, багатогранного питання як духовність вимагає розгляду проблеми на основі синергетичного підходу, на стику філософії, психології та педагогіки. Тому, суто філософська проблема визначення поняття проектується, пов'язується з психологічними та педагогічними чинниками духовності.

Важливою складовою „методологічного проекту” є також, на нашу думку, розгляд проблеми духовності на основі таких методологічних підходів:

- *посткласичні* – полягають в альтернативності, варіативності, плюралізмі, діалозі ідей, теорій, парадигм, у відмові від пошуку абсолютної істини;
- *аксіологічний* – забезпечує розгляд феномену духовності крізь його ціннісну складову;

- *парадигмальний* – полягає у висвітленні формування та взаємодії парадигм духовності в конкретних історичних умовах;
- *герменевтичний* – використовується для інтерпретації текстів та осмислення людського духовного досвіду;
- *гуманістичні ідеї* нової філософії освіти, що розкривають значення людини як неповторної, унікальної й найвищої цінності.

Саме такий підхід дозволяє розглянути питання генези поняття духовності в історії педагогічної думки системно, науково обґрунтовано, актуально пов'язано з вимогами сучасних духовних пошуків українського народу, вимогами трансформації сучасної освіти та педагогіки.

Саме ці проблеми розглядаються в розділі.

Базовою категорією дослідження є “*духовність*”. Складність розгляду генези поняття в історії педагогіки полягає в тому, що існує проблема буттєвої та категоріальної ідентифікацій духовності. Категорія відноситься до проблемних як в історії філософії, психології та педагогіки, так і в сучасному науковому дискурсі. Доказом цього є відсутність статті “*Духовність*” у довідково-енциклопедичній літературі радянського періоду [18; 211; 233; 320; 321] та більшості сучасних видань [199; 200; 271; 278; 318; 321]. Немає також її у філософських словниках: Е. Радлова (1913), Дідьє Жюліа (2000), та словнику, заснованому Г. Шмідтом (2003) [324; 84; 322].

Дослідження категорійно-поняттєвого апарату дає можливість зробити такі висновки. У філософії, психології, педагогіці з 90-х років ХХ ст. ведеться активне обговорення проблеми духовності й визначення сутності самого поняття. Однак для філософського та педагогічного дискурсу “*духовність*” ще не стала повноправною категорією, що підтверджується фактом відсутності дефініції в довідково-енциклопедичній літературі.

У наукових дискурсах з проблем духовності не тільки не подолано смислової дифузійності понять “*дух*”, “*духовне*”, “*духовність*”, “*душа*”, але й поставлено під сумнів саме їх існування. *Проблематичність, невизначеність поняття “духовність” у сучасній філософській, психологічній та педагогічній думці вимагає визначення методологічних засад розгляду генези поняття.*

Складність дослідження проблеми духовності, особливо в історичному контексті, полягає ще й у тому, що існує багато духовних практик, парадигм духовності, кожна з яких має свої методологічні засади. Можемо констатувати наявність таких *духовних парадигм* – *релігійна, раціоналістична, соціологічна, культурологічна, діяльнісна, антропологічна, національна* тощо, які, поєднуючись, доповнюючи одна одну, створюють складне духовне поле людського буття. А для дослідження проблеми духовності, особливо її сутності, потрібні такі методологічні орієнтири, “які зберігають свою методологічну спроможність у межах різних методологічних програм” [287, 14]. Йдеться не про розробку “єдино правильної” методології, а *про методологічні засади, які би дали можливість охоплення проблеми духовності як певної цілісності, що відображає саму логіку буття людини.*

Тому спробуємо проаналізувати й узагальнити наукові підходи до проблеми буттєвої та категорійної ідентифікацій поняття “духовність” як *методологічної основи історико-педагогічного дослідження.*

Однією з поширених у сучасному філософському дискурсі є думка, що умовою відповіді на питання сутності поняття “духовність” може бути тільки “повернення” до релігійної парадигми духовності [292, 23], яка базується на ідеї Бога і являє собою спробу знайти вищий смисл свого існування, співвіднести своє обмежене у часі життя з Вічністю, тобто з Богом, а духовне виховання розуміється як виховання духовного зв’язку з богом, результатом якого є цілісність особистості.

В українській педагогіці ідея релігійної духовності найбільш повно представлена у творчості О. Вишневського, який релігійно-християнські засади виховання вважає єдино вірними, гуманістичними, тими, що відповідають українському духові [30; 31].

Популярними сьогодні стають духовні концепції езотеричного характеру, які, з одного боку, пов’язують духовність з природою і людиною, а з іншого – з різними філософсько-релігійними вченнями, що розглядають виховання духовності дитини в єдності з природою та духом, із надчуттєвим пізнанням світу, пізнанням людини як

космічної істоти. Це антропософія, езотерика, релігії Сходу та їх носії – О. Блаватська, М. Реріх, Р. Штайнер та ін. [294, 23]. Але ці концепції ще потребують виваженого та серйозного обґрунтування.

Проблематизація поняття духовності з 80-х років ХХ ст., посилюється під впливом *філософії постмодерну*, що визначає його як “плюралізм духовностей”, який полягає не у відмові від духовності, а в запереченні “єдино правильної” духовності [76, 18], відмові від абсолютних істин, гранднаративів Модерну [122; 151; 228; 239; 261; 276]. І хоча такий підхід, на нашу думку, є найоптимальнішим, він може призвести до абсолютизації плюралізму.

Зупинимось на аналізі розуміння духовності у інших духовних практиках. Так, духовність, зазвичай, визначається через протиставлення в системах “матеріальне – духовне”, “трансцендентне – технологічне (інструментальне)”, через “зведення” її до свідомості, діяльності, до “суми” тих чи інших якостей особистості (моральних, психологічних) тощо.

Проаналізуємо коротко домінуючі підходи до розуміння сутності поняття “духовність”.

Здебільшого поняття “духовність” трактується через поняття “*духовне*”, яке мислиться як таке, що не несе в собі ознак матеріального світу і протиставляється йому, як різні форми нематеріальної активності людей (свідомість, психіка) та форми закріплення вияву цієї активності (духовні традиції, духовна культура тощо) [196, 194–195]. Термін “*духовне*” в цьому випадку не є аксіологічним. Ми ж вважаємо, що духовність є аксіологічною сутністю і в подальшому будемо намагатися це обґрунтувати.

Однією з найпоширеніших до останнього часу була концепція, яка базувалась на тому, що духовність практично зводилася до *свідомості*. Особливо це характерно для раціоналістичної та радянської філософської думки. Відкидаючи у генезі духовності роль безсвідомого, принижуючи значення емоційно-почуттєвої сфери, цей підхід призводив до того, що сама особистість, її духовність примітивізувалися. Адже свідомість є лише однією із форм сфери духовності, відображає певну її грань. Вона є духовною реальністю “що підлягає осмисленню і структуруванню” [196, 200]. Але

духовність не збігається зі свідомістю і не вичерпується думкою, вона глибша і багатша всього цього. Вона виходить далеко за межі усвідомлюваної реальності, включаючи “несвідоме” й “передсвідоме”.

Не дає відповідь на питання сутності поняття “духовність”, а тим більше поняття “дух” і *сумативний підхід*, який використовується для визначення понять “духовна сфера”, “духовний світ”. Адже зміст феномену духовного і його роль в конструюванні способу людського буття не вичерпується ні конкретними формами духовного, ні всією їх сукупністю. Дослідження духовного як наявної реальності дозволяє отримати все більш повні і ґрунтовні відповіді на питання про те, який духовний світ особистості і суспільства, які явища і процеси в ньому відбуваються і яким закономірностям вони підпорядковуються. Але на принципове питання про те, “що є духовне, незалежно від предметної форми свого існування, – вони конкретної відповіді не дають” [7, 39]. Тому сумативний підхід до визначення духовності базується на аналізі сфер і форм існування духовного, а не визначенні природи духовного.

Першим кроком до цілісного, системного “схоплення” сутності духовності може бути відповідь на питання про її *трансцендентні та технологічні (інструментальні)* чинники, їх співвідношення, визначеність.

У філософській літературі немає однозначного трактування ролі трансцендентних і технологічних (інструментальних) чинників генези духовності. Основою першої є біблійна традиція, яка визначає духовність як “щось таке”, що додається до людських сил, перетворюючи їх, а не створюється ними, “духовність не від людей”, людина сповнена “Божим Духом”: “Дух є трансцендентне, яке проголошує себе в земному...” [76, 14–15]. Але історико-філософський аналіз показує, що трансцендентність духовності не зводиться тільки до біблійної традиції, а пов’язується також із космічними, генетично-духовними чинниками, спадщиною, “колективним безсвідомим”.

Технологічний підхід є наслідком впливу на історичне буття європейця розвитку науки, техніки, раціоналістичної філософії Нового часу. Роль трансцендентного, містичного, сакрального, яке

визначало сутність людського буття, зменшується і поступово замінюється “обожнюванням” людського розуму, який тепер має відігравати роль онтологічної основи сутності всіх форм людського життя. Наслідком цього є практичне нівелювання традиційного смислу поняття “духовність”, яка тепер визначається як певна сутність або набір певних властивостей людини, що їх можна технологічно виховати, сформувати, “прищепити”. Духовність практично зводиться до свідомості, до психічних процесів. Навіть релігія стає технологічним інструментом формування духовності: “Новоєвропейська церква, особливо в ХІХ – ХХ ст. ... здебільшого перетворилася на специфічний виховний заклад, втративши перш за все своє містично-сакральне значення...” [76, 16]. Такий підхід був характерним і для радянської філософської та педагогічної думки.

Доцільною, на нашу думку, буде відмова від *абсолютизації* як трансцендентних аспектів духовності, особливо релігійного (християнського) погляду, так і технологічних, а також абсолютизації принципу плюралізму, що характерно для філософії постмодерну. Таким чином духовність постає як “результат” *діалогу, синтезу* трансцендентних і технологічних її чинників. Такий методологічний підхід дає можливість чіткіше визначити логіку дослідження проблеми, уникнути як недоліків практики визначення духовності через абсолютизацію тих чи інших аспектів духовного буття людини, з одного боку так і недоліків сумативного підходу, з іншого.

Іншим важливим методологічним підходом, на нашу думку, повинно бути дослідження її *онтологічних* та *екзистенційних* засад.

Наукові дискусії засвідчують, з одного боку, “виведення” проблеми сутності духовності поза екзистенційний вимір людського буття, пониження ролі “життєвого світу” людини й абсолютизація онтологічного, навіть трансцендентно-онтологічного виміру людського буття (релігія). З іншого – це абсолютизація екзистенціальних вимірів людського буття, феноменологічного підходу у визначенні сутності духовності і пониження ролі онтологічних коренів духовності, особливо трансцендентних, містичних основ людського буття (Н. Караульна, І. Степаненко та ін.).

Духовність одночасно пов’язана з буттям як онтологічна,

об'єктивна сутність, тобто має *онтологічні* виміри, та є суб'єктивною сутністю, відповідно пов'язаною з особистістю, її психологією, актуалізується й об'єктивується як “життєвий світ особистості” – має *екзистенційні* виміри. Так, у працях Л. Солонька духовність, з одного боку, розглядається як “безпосередньо укорінена в бутті (через досвід священного), а з іншого – організуюча людська активність в світі на основі знаків моделі універсума” [285, 85].

В контексті доказу цієї “*двоєдності*” *онтологічного й екзистенційного* вимірів буття ми й будемо в подальшому розглядати проблему генези поняття “духовність”.

Наступним кроком дослідження повинен бути “пошук” визначальних *смилових характеристик* генези духовності, які би визначали сутність, зміст поняття духовності, були б методологічною основою дослідження генези поняття у різних духовних практиках, парадигмах. Ними, на нашу думку, є *онтологічність, телеологічність, аксіологічність, синтетичність*.

Розглянемо ці характеристики духовності докладніше.

А) *Онтологічність духовності*.

Сучасна філософська думка акцентує увагу на тому, що проблему духовності ми не зможемо зрозуміти, якщо не визначимося з питанням її ставлення до світу, до буття. Духовність сама по собі не існує поза буттям, не дана людині безвідносно до нього, її не можна розглядати, не вдаючись до переосмислення буття – вона є *онтологічною* сутністю (В. Баранівський, Н. Йордакі, Н. Караульна, С. Пролєєв, А. Солонько, І. Степаненко та ін.) [7; 107; 108; 232; 285; 288].

Так, підкреслюючи неможливість визначення категорійного статусу духовності без аналізу її буттєвого статусу, І. Степаненко визначає духовність як “інтегративну, системну характеристику людини і її буття” [287, 19], а Н. Йордакі як “такий модус буття, який забезпечує можливість виходу не тільки в культурну сферу, але і в сферу абсолютного буття...” [104, 169–170].

Духовність не просто тісно пов'язана з буттям, вона є його сутністю, яку буття “реалізує” через ідею людства (у цьому випадку онтологічність ми розуміємо не просто як буттєвість, а як *сутність*

буття).

Визначаючи поняття духовності, ми завжди відчуваємо певну незавершеність і присутність у цій незавершеності чогось, що є основою, “центром” духовності, чогось, що надає духовності об’єктивності, цілісності, знімає розділення буття на суб’єктивне–об’єктивне, духовне–матеріальне, свідоме–безсвідоме, трансцендентне–технологічне. І оце “щось”, присутність чого ми завжди відчуваємо в стані духовності – є дух.

Коли ми говоримо про дух у контексті людського буття, то цим поняттям вичленяємо з загальної категорії “духовність”, по-перше, питання смислу, сутності, об’єктивності, єдності, повноти, глибинності духовності особистості, по-друге, питання онтологічних, базових, кореневих основ формування й розвитку духовності і, по-третє, телеологічні питання духовності.

Дух сам по собі не є духовністю, він вносить у духовність елемент трансцендентності, є ідеєю, ідеалом, умовою духовності, це духовність у своїй можливості, це “знак універсуму” (С. Кримський, Л. Солонько). Дух – це остання ціль, недосяжний ідеал, як “ідея” Платона, що постає як важлива характеристика універсального буття людини і “задає духовний вимір людському існуванню” [110, 12], це “творча потенція”, духовність у своїй ймовірності.

Проблема людського духу – це проблема смислу буття, “стандарту” людського буття, проблеми ідеальна, метафізична. Тому частина філософів визначають поняття “духовність”, “дух” через категорію “*смысл*” [13; 196; 328].

Так, ще відомий російський філософ М. Бердяєв у своїй праці “Екзистенціальна діалектика божественного і людського” підкреслював: “Дух не тільки свобода, але й смисл. Смисл світу духовний. ... Дух і духовність переробляють, перетворюють, просвітлюють природний та історичний світ, вносять у нього свободу і смисл” [13, 326].

З проблемою смислів пов’язує духовність український філософ В. Нестеренко. Єдність людського буття здійснюється, на його думку, через смислову пов’язаність різних вимірів людського буття, духовне являє собою здійснювану, а ще більшою мірою потенційну повноту

буття, концентрований вияв прилученості його до смислів. Духовне може визначатися як “сміслова наповненість”, і коли духовне розуміють саме так, суто позитивно, тоді його позначають словом “духовність”. Власне, духовність – смислотворчий стрижень буття [196, 195].

Онтологічний принцип визначає духовність як певну автономну, самодостатню сутність, коли духовність не редукується до тих чи інших аспектів людського буття, таких, як моральні, естетичні, соціальні, або до свідомості, до діяльності, а є принципом інших чинників людського буття, як смисл буття, характеризується категорією цілісності відносно до феноменів, чинників духовності (наприклад, істина, добро, краса, свобода та інші), маючи стосовно них онтологічний статус.

Духовність ми можемо визначити як *процес відкриття великого смислу (духу)*, “який поєднує всі різноманітні вияви духовного у цілісну реальність – світ духу. Він сприймається, переживається й осмислюється людиною як певна концентрація смислотвірного начала, притаманного усьому буттю” [196, 196].

Б) *Телеологічність духовності.*

Як ми уже зазначали, духовність як смисл буття є не тільки онтологічною основою людського буття, яка визначає всі інші його аспекти, вона є ціллю розгортання буття як людського буття, його ідеєю, і, як підкреслює український філософ І. Степаненко, “є для людини певною оформленою перспективою, певним обрієм світобачення, світорозуміння, життєздійснення тощо” [288, 55].

Українська вчена Н. Караульна в дисертаційному дослідженні акцентує увагу на тому, що “наука змогла показати, в результаті яких природних процесів виникла людина, але вона не змогла обґрунтувати, чому вона виникла, яка ціль її існування” [108, 141]. Якщо ціль культури – це сама людина, її розвиток як вільної і суверенної істоти, то відповідь на питання про те, “навіщо людина?”, передбачає самоусвідомлене вирішення питання про смисл її існування. Такою ціллю, на думку дослідниці, є духовність як “направленість людського буття” і “образ людський” [108, 72].

Важливо зазначити, що телеологічність духу (духовності) на

екзистенційному рівні визначає в тому числі й “ціль” самовизначення, розвитку і самоактуалізації особистості, а звідси ціль і зміст навчально-виховного процесу. Вона є методологічною основою цілісності та мети педагогічної теорії.

В) *Аксіологічність духовності.*

Визначення поняття “дух”, “духовність” нерозривно пов’язане з поняттям “*цінність*” – духовність має *аксіологічну* сутність. Але це не просто зв’язок двох рівноправних категорій, це не просто “прикраса” духу (духовності) людини. Цінність – це смисл духу як людського духу, який і *визначає* *духовне* як *духовність*, це онтологізована сутність духовності.

Значне місце ціннісним аспектам сутності духовності приділяє у своїх дослідженнях І. Степаненко. На думку вченої, духовність – це “надутилітарно ціннісний зміст та спрямованість людської життєдіяльності”, “якісна визначеність ціннісно-смиислового світу людини, особистості, соціуму”, “ціннісно-смишлова форма людини і її буття в світі, що є способом самовизначення, самоактуалізації, самоздійснення і саморозвитку людини в бутті. Вона є спроможністю і потребою людини в “ціннісному баченні, засвоєнні та перетворенні світу як засіб виходу за межі наявного буття як спрямованість до надособових цінностей і смислів” [287, 18].

Духовність (дух) як онтологічний ціннісний смисл буття людини є синтезом не всіх (або певних), а тільки онтологічних смислів-цінностей людського буття, якими є *істина, добро, краса, їх “триєдність”*. Тому всі інші цінності можуть бути чинниками духовності людини, якщо вони співвідносяться зі смислами-цінностями істина, добро, краса. Духовність є існуванням людини за законами істини, добра і краси. Таким чином, як слушно зауважила Г. Горак, “істина, добро і краса є три кити, на яких базоване людське існування”, є “джерела смислостворюючої основи людського діяння” [47, 131].

Духовність, а тим паче дух, не можуть “розщеплюватися” на складові, не визначаються переліком понять “істина”, “добро”, “краса” (не визначаються через сумативний підхід), а є їх *синтезом*. Але коли ми говоримо про генезу духовності як ціннісного виміру

людського буття, змістовну наповненість духу, духовності, то в цьому випадку має місце певна “автономність” істини, добра, краси як смислів-цінностей.

У багатьох випадках філософи відносять до онтологічних базових цінностей генези духовності, поряд з істиною, добром, красою, також і *свободу*. А деякі автори визначають її як основну духовну цінність (М. Бердяєв, В. Нестеренко та ін.). Так, М. Бердяєв підкреслював, що “дух є свобода ... вища якісна цінність” [13, 322].

На нашу думку, духовність і свобода, це справді поняття нерозривні, без свободи ми взагалі не можемо говорити про духовність. Але свобода не може виступати поряд з істиною, добром і красою смислом, базовою цінністю духовності. Вона, як і інші цінності (віра, надія, любов тощо), є, здебільшого, мірою, “середовищем”, “матерією”, умовою духовності.

Г) *Синтетичність духовності.*

У своєму дослідженні ми будемо розглядати духовність як єдиний, нероздільний *синтетичний* смисл, який не визначається, не зводиться до інших чинників буття як на онтологічному, так і екзистенційному рівнях, а сам є онтологічною визначальною основою всіх аспектів людського буття.

У сучасній філософській думці духовність здебільшого розглядається як “інтегральна якість”, що, на думку Л. Буєвої, “належить до сфери смисло-життєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття і “образ людський” в кожному індивіді” [22, 5].

Цими цінностями є істина, добро, краса. З одного боку, вони є самодостатніми чинниками людського буття, а з іншого – їхній діалог, синтез, триєдність визначають духовність.

Саме категорія синтетичності дає можливість цілісного та системного визначення поняття духовності як на онтологічному, так і на екзистенційному вимірах, надає буттю людини “зв’язаності і цілісності”, статусу “цілісного процесу життєдіяльності”, адже “феномен людського життя неможливо зрозуміти поза його цілісністю” [109, 11].

На основі здійсненого аналізу можемо дати такі визначення:

Дух – сутність (смысл) буття як людського буття. Духовність – смысл (дух) у його розгортанні, актуалізації, об’єктивації. Духовність визначається характеристиками: онтологічність, телеологічність, аксіологічність, синтетичність.

Таке визначення духовності є визначенням у широкому розумінні цього поняття.

Розглядаючи питання філософських аспектів буттєвої та категорійної ідентифікації духовності, ми прийшли до висновку, що духовність є смыслом, сутністю людського буття і має об’єктивні, трансцендентні корені – онтологічний вимір. Вона також має екзистенційний вимір – вимір актуалізації духовності у внутрішньоособистісних та об’єктивації у зовнішньоособистісних формах.

Онтологічний вимір “цікавить” педагогіку тільки в плані “світоглядного проекту”, як методологічний принцип детермінант та телеологічних аспектів висвітлення, розгортання буття людини.

Тому, досліджуючи проблему духовності в контексті завдань педагогіки, завдань виховання духовної особистості, ми повинні розглядати її не тільки як філософську проблему, але також через психологічні та педагогічні чинники розвитку духовності особистості, розглядати духовність як *філософсько-педагогічну* проблему. Не акцентуючи увагу на всіх складових екзистенціального виміру духовності, звернемо її на аналіз особистісно-психологічних та педагогічних аспектів проблеми духовності.

Розгляд духовності як особистісно-психологічної проблеми викликаний, попри те, що вона є проявом структур універсуму в бутті людини, що дозволяє їй претендувати на роль всезагального утворення, тим, що духовність – *це суто індивідуальна здатність* (І. Бех, Г. Горак, Н. Караульна та ін.). Адже людина є центром духовних актів, вона сама творить свою духовність.

Значне місце особистісним аспектам духовності приділяє І. Степаненко. Духовність, на її думку, є силою, яка конститує людину як на родовому, так і на особистісному рівнях, “виступає як ціннісно-смысловий стрижень особистості, який визначає цілісний

образ особистості та спрямованість її, в кінцевому разі, зміст її життєдіяльності...” [288, 66].

Психологічні аспекти духовності досліджує у своїх працях Ж. Юзвак, яка розглядає її як “творчу здатність людини до самореалізації та самовдосконалення, зумовлену такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової царин, які сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту” [346, 141].

Незважаючи на те, що духовність як психологічна проблема є проблемою суб’єктивних чинників актуалізації та об’єктивації духу, вона як сутнісна характеристика людини не є суто психічним феноменом. Психіка – це тільки горизонт, сфера розгортання духовності, дух “проявляється” в психічному, це “механізм” актуалізації та об’єктивації духу, механізм “оформлення” духовності.

Буттєва та категорійна ідентифікації поняття “духовність” вимагають визначення статусу *душі* в системі “*дух–духовність–душа*”. При розгляді цієї проблеми ми здебільшого дотримуємося поглядів відомого російського філософа С. Франка. Він поставив питання, на які ми не відповіли й тепер: “Де, власне, “закінчується” “душа” і починається область “духу”? ... чи є “дух” щось таке, що належить мені, моєму особистому внутрішньому життю, як іманентна частина останнього, чи він є стосовно мене щось ... інше, інакше – тобто щось мені трансцендентне?” На це питання філософ відповідав так: “Я маю досвід духовної реальності в першу чергу й найближче у формі “мого духовного життя” як найбільш глибокого і суттєвого елемента мого безпосереднього самобуття; але в цьому ж досвіді міститься й усвідомлення моєї дотичності до духовних реальностей, що перевищують мене (напр., мого “служіння” “істині”, “добру”, “красі”, “Богу”...)” [327, 401 – 402].

У контексті системи “дух – духовність – душа” душа має “психологічний статус”. Процес духовності як процес актуалізації духу відбувається через сфери психічного, сфери свідомого і

безсвідомого, через розум, почуття, волю і його результатом також є психічне, психологічний стан як духовність.

Душа є сферою духовності, але духовність має наддушевний (або глибинно душевний, онтологічний) характер відносно душі. У своєму глибинному шарі душа, “виходячи за межі самої себе, дотикається до чогось іншого, ніж вона сама, або це щось “інше” проникає в неї і тим відкриває себе їй”. І це “інше” є дух, духовне буття як основа, “в яку душевне буття так укорінене або так намагається укорінитися, що воно через це набуває справжньої реальності” [327, 395].

Тому дух можна визначити як *глибинну сутність душі*, як “стик” між суб’єктивним і об’єктивним, трансцендентним і досвідним, ідеальним і матеріальним. А *духовність – це процес, стан актуалізації духу в душі (в горизонті психічного)*.

Для людини як суб’єктивності характерне постійне відчуття неповноти й присутності чогось, що дає їй цю повноту. Це відчуття апріорне і є постійною “проблемою” особистості. І це “щось”, що дає людині відчуття повноти, як було доведено, є дух як онтологічна основа, смисл людського буття. Як стверджує С. Франк, дух надає особистості, її сфері психічного, цілісності, він інтегрує всі прояви людської психіки. І тому духовність є процесом “трансценденції “всерединою” або “вглибину”, через що вона досягає області “духу” або “духовного буття” і пускає в ньому коріння” [327, 386].

Які ж особистісні чинники, механізми такої “трансценденції”, “процесу занурення” і взагалі процесу актуалізації та об’єктивації духовності?

Дуже часто, у радянській філософській, психологічній, педагогічній думці, проблема духовності розглядалася через категорію “діяльність”, а сама категорія трактувалася досить вузько, як матеріально-перетворювальна або соціальна діяльність. Як відзначає Г. Горак, діяльнісна інтерпретація форм свідомості, без сумніву має сенс, але вона залишається даниною діяльнісній парадигмі і, по суті, зберігає “обезлюднений характер” [47, 130].

Через категорію “активність” розкриває поняття духовності О. Киричук. Так, дух учений визначає як “творчу активність”, а

духовність – це, перш за все, сфера того, що людина шукає, а не того, чим вона уже володіє. Людина шукає опору тільки в самій собі, вона не репрезентує обставин, не захищає їх, вона відкриває саму себе як причину й мотив активності. Саме активність, на думку вченого, як психологічна якість особистості є першоосновою творення людиною самої себе і власного предметного світу, найважливішою умовою й фактором фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку. Активність виступає в усіх формах діяльності людини – пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, комунікативній і т.п. – і характеризується здатністю людини робити суспільно значущі перетворення не тільки у зовнішньому, але й у власному внутрішньому світі [114, 530–531].

Є різні види активності. Одна з них – духовна – полягає у відкритті, розгортанні, актуалізації смислу буття (духу) в його внутрішніх та зовнішніх формах і є інтегруючою відносно інших видів діяльності в плані пошуку, відкриття, розвитку себе як особистості. Ця “духовна активність” і є, на нашу думку, *творчістю*, яка “виходить” на глибинні духовні горизонти буття людини, що нехарактерно для понять “діяльність” і “активність”. Тому “...духовність може бути інтерпретована як вид творчості, оскільки вона, безумовно, є пізнанням особистістю своєї істинної природи” [289, 206].

Враховуючи певну звуженість поняття “діяльність”, більш адекватним у процесі розгляду проблеми генези поняття духовності буде використання категорії – “*творчість*” (“*самотворчість*”), яка є ширшим поняттям і містить в собі: трансценденцію (внутрішню, зовнішню), діяльність, різні форми як “внутрішньої”, так і “зовнішньої” активності тощо.

Незважаючи на те, що самотворчість найбільш глибоко відображає духовну суть особистості, (особливо в порівнянні з діяльністю, активністю), сама вона не повною мірою знімає питання про ціннісні, смислові вектори своєї спрямованості. Тому самотворчість повинна бути духовною самотворчістю, яка визначається законами істини, добра і краси, може бути лише результатом “синергії” з духом, а з іншого боку, духовність формується, актуалізується через творчість.

Результатом самотворчості особистості як процесу актуалізації смислу людського буття (духу) є особистісно-психологічний стан особистості, стан “переживання духовності”, або *духовність у вузькому, буквальному розумінні цього поняття*.

Так, ще С. Франк акцентував увагу на тому, що людина не може навчитися цінностям; цінності, “дух”, або “духовну реальність”, ми “переживаємо” [327, 392]. Подібного погляду дотримуються і сучасні дослідники проблеми духовності (Л. Солонько [285, 35], Н. Караульна [109, 10]).

Відзначаючи недостатню дослідженість поняття “духовний стан”, Ж. Юзвак характеризує його як явище, яке “супроводжується бурхливим емоційним піднесенням, радісним хвилюванням, відчуттям безмежності Всесвіту”, а найхарактернішим для нього є – “виникнення почуття єдності зі Всесвітом” [345, 5].

Саме психічні процеси, стани і властивості людини є тією структурою, тим механізмом, через які “духовне реалізується”. Є різні погляди на структуру психіки людини. Будемо дотримуватися погляду наявності таких підструктур психіки: *раціональна, емоційно-почуттєва, безсвідома і вольова* [139]. Тому ці підструктури ми можемо розглядати як *сфери духовності*, елементами яких є – *розум, почуття, інтуїція і воля*. Як зазначає І. Бичко, “свідомість, пізнання, мислення, почуття й відчуття, переживання, емоції тощо є специфікаціями тієї особливої характеристики екзистенційного людського буття, яку звичайно називають духом, або *духовністю*” [317, 156].

В контексті проблеми духовності розум, почуття, інтуїція і воля визначаються як *душевні і духовні сили*. За формою ці поняття є синонімами, а за сутністю та змістом вони не завжди збігаються. Душевні сили відносять до світу духовного в плані протиставлення матеріальному, а духовні сили відносять до світу духовності як ціннісного феномену людського буття, який визначається смислами істина, добро, краса.

Велике значення для генези духовності має безсвідома сфера. Адже “всі спроби повного просвітлення людської свідомості світлом рефлексії були утопічні. Теоретичний аналіз духовного завжди

обмежений...” [108, 141]. У цій сфері “механізмами” “просвітлення”, актуалізації духу є *інтуїція* як безпосереднє відчуття, “схоплення” смислу буття – духу. Особливо це характерно для релігійної парадигми духовності.

“Рушійним” чинником розгортання, актуалізації духовності як у внутрішньопсихологічному плані (як стан переживання духовності, або духовність), так і в зовнішньому (у вигляді різних об’єктивованих форм та типів духовності) є *воля*.

Особистісно-психологічну структура духовності наведено в додатку А.

Духовність як триєдиний синтетичний смисл (істина–добро–краса) об’єктивується у зовнішні форми. З одного боку, відбувається об’єктивація самих смислів духовності як відносно автономних сутностей духовності. Істина об’єктивується в філософію, науку; добро – в мораль; краса – в мистецтво. З іншого боку, за певних умов, відбувається об’єктивізація духовності в різні синтетичні форми істини, добра, краси – у форми культури.

Систему об’єктивації духовності через смисли та їх зовнішні форми наведено у додатку Б.

Ці форми носять конкретно-історичний характер і можуть бути різними за обсягом, можуть “перехрещуватися”, “поглинати” одна одну, відрізнятися за способом “відкриття”, “схоплення” духу, способом актуалізації та об’єктивації духовності. Це може відбуватися через раціональну сферу людини, через почуттєву сферу, або носити безпосередній характер – через інтуїцію, віру, медитацію, молитву, самотрансценденцію. Тому систематизація форм (типів) духовності викликає певні труднощі. Найбільш значущими формами (типами) духовності є форми, які актуалізуються, об’єктивуються через релігію, різні форми свідомості, національні аспекти людського буття, соціальний та діяльнісний аспект, ту чи іншу ідеологію, типи культури тощо.

Розглянувши особистісно-психологічні аспекти поняття духовності, ми можемо зазначити, екзистенційний вимір духовності характеризується *процесом актуалізації смислу буття (духу) як людського буття через самовизначення, саморозвиток та*

самоактуалізацію особистості. Розгортання духу відбувається через горизонт психічного й актуалізується як особистісно-психологічний стан – стан переживання духовності або *духовність*. Психіка є не тільки сферою, але й “механізмом” розгортання та актуалізації духовності. Складниками цього механізму є мислення, почуття, інтуїція та воля, які можуть стати “духовними силами” у разі їх наповнення смислами: істина, добро, краса. Актуалізація духовності відбувається як процес самотворчості особистості. У зовнішньому плані духовність об’єктивується у формах: наука, філософія, мораль та мистецтво, які, в свою чергу, синтезуються у різні форми та типи духовності, що, в свою чергу, “синтезують” культуру.

Наступним важливим питанням генези поняття духовності є аналіз зовнішніх засад духовності особистості. Ми визначили духовність як синтез її трансцендентних та технологічних (інструментальних) чинників. Технологічні чинники – це навчання та виховання, спонуки соціалізації тощо, які передбачають формування, розвиток, становлення, розкриття, виявлення, виховання тих чи інших змістів духовності.

Визначальну роль у розвитку духовності особистості, на нашу думку, відіграє педагогічний “вплив”, *педагогічні чинники духовності*.

Духовність є центральним, глибинним, об’єднуючим, синтезуючим принципом усіх можливих категорій навчання та виховання, методологічним принципом організації навчально-виховного процесу. І тому сучасний етап розвитку суспільства потребує перегляду тих парадигм педагогіки, які були вироблені раціоналістичною традицією Західної Європи та радянською філософією й педагогікою і базувалися на технологічних, відтворювальних, знанневих чинниках, що не сприяло процесу висвітлення, розгортання, розвитку, актуалізації смислу людського буття – духовності. Ситуація вимагає розробки парадигми педагогіки, яка базуватиметься на “новому” синтезі поняття „духовність”, буде *парадигмою духовною*. Педагоги, філософи констатують нині потребу опертя на “інноваційні” принципи освіти та виховання. Школа

повинна перейти від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі [97; 275].

Розробка педагогіки духовності вимагає подолання суперечностей між тим, що актуалізація духовності є процесом самотворчості і технологічним характером “класичної” педагогіки, яка програмує, “прищеплює”, формує ті чи інші якості людини, формує духовність. На нашу думку, духовність не можна “прищепити”, сформувати, тому педагогіка духовності це, в першу чергу, *створення умов для самотворчості*.

Духовність – це знаходження й актуалізація смислу людського буття, і завдання педагогіки – допомогти людині знайти цей смисл і показати шляхи його актуалізації як “власного” смислу, “виховати волю” до актуалізації, об'єктивації смислу у його внутрішніх та зовнішніх формах через вироблення умов, методів “спонукання” людини до самовизначення, самовиховання, самоактуалізації як розгортання, актуалізації духовного. Педагогіка повинна прищепити “смак” до духовного життя, закласти механізм самореалізації особистості та актуалізації духовності.

Педагогіка як учення про навчання та виховання є значним фактором формування особистості, а як чиннику розвитку духовності їй відводиться домінуюча роль. Звідси виникає педагогічна проблема духовності як проблема методів, технологій розвитку духовних сил і духовності особистості в цілому.

Важливою умовою вибору адекватних педагогічних чинників розвитку духовності є усвідомлення педагогами наявності *трансцендентних факторів* генези духовності, усвідомлення того, що духовність людини має своє трансцендентне коріння, але ступінь духовності залежить від самої людини [107, 8]. Ступінь “відкриття”, “висвітлення”, “розгортання”, “актуалізації” духовності залежить від людини, а це, в свою чергу, значною мірою – від відповідно вибраних методів педагогічного впливу на особистість.

Завдання навчання та виховання, на нашу думку, це “розбудити духовне начало” особистості, а це можливо тільки при створенні таких умов, за яких людина починає ставитися до себе як такої, що їй властива здатність самовизначення, саморозвитку, самоактуалізації,

духовного самовдосконалення. Вона починає сприймати, осмислювати і оцінювати себе не стільки як виконавця репродуктивних соціумних ролей і функцій, а й як “істоту”, зобов’язану піклуватися про постійне самооновлення. Людина робить становлення, саморозвиток справою свого життя і формулює їх для себе як смисложиттєву і екзистенціальну мету.

Значну увагу сучасна педагогіка приділяє *особистісно орієнтованому навчанню та вихованню*, основною метою якого, на думку В. Кременя, є не формування й навіть не виховання, а пошук, розвиток “людини в людині”, закладення в ній механізму самореалізації особистості [133, 3].

Значне місце особистісно орієнтована освіта займає у творчості І. Беха. Вона базується на “самоцінності особистості, її духовності й суверенності. Її мета – формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов. Відповідне технологічне забезпечення має ґрунтуватися на діяльнісному підході, що визначає суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію [11, 125].

Базовим принципом педагогіки, на нашу думку, повинно бути навчання та виховання через розвиток *творчості (самотворчості)*, яка, як ми відзначали, є фундаментальною системоутворювальною характеристикою духовності. Тільки через творчість відкривається людині смисл буття – духовність, тільки через творчість особистість відкривається сама собі.

Адже, як підкреслював А. Маслоу, “... якщо ми дійсно хочемо, щоб наші діти стали більш людяними, щоб вони активізували все, що в них закладено, то зрозуміло, що єдиним способом навчання, який намагається наблизитися до вирішення цих цілей, є навчання через творчість” [171, 70].

Наголосимо ще раз, умовою як творчості, так і всього процесу розвитку духовності є *свобода*. Тому створення “ситуації свободи” повинно бути одним із найважливіших завдань педагогічного процесу.

Ще одним необхідним чинником можливості як духовності взагалі, так і самотворчості зокрема є *комунікативні аспекти* генези духовності. Комунікація (від лат. *communis* – повідомлення, зв’язок,

спілкування) – у широкому розумінні це термін, що “окреслює людську взаємодію у світі”. Для розвитку духовності важливою, на нашу думку, є як внутрішня комунікація, яка “стосується глибинних смисложиттєвих орієнтацій”, передусім комунікація як “акт самопізнання та самовідтворення, процес діалогу із власним “Я” [325, 291], так і зовнішня у контексті діалогу “Я” й “Інший”, вчитель, вихователь, колектив, суспільство, природа, книга, мистецтво тощо. У навчально-виховному процесі особливо важливою є комунікація в системі “учитель–учень” (“вихователь–вихованець”).

В контексті цього важливим є індивідуальний діалог педагога з вихованцем, а школяра із зовнішнім та власним внутрішнім світом. Завданням учителя як духовного наставника повинен бути розвиток інтересу, бажання, самоспонування, волі до самотворчості, яка визначається смислами – істина, добро, краса як орієнтовними, регулятивними, телеологічними ідеями, які у випадку їх вільного вибору та самотворчості можуть вести до духовного самопізнання, самовизначення та самоактуалізації особистості, вести до стану духовності. Як підкреслює відомий сучасний вчений І. Зязюн, педагогіка повинна облагороджувати “великою метою Добра і Любові, Істини і Краси” [98, 307].

Розглядаючи психологічні аспекти духовності, ми визначили, що формування і розвиток духовних сил, які є складовими психіки особистості, складовими таких підструктур психіки, як: раціонально-пізнавальна, почуттєво-емоційна, безсвідома і мотиваційно-вольова. Тому проблема формування і розвитку духовності є проблемою формування і розвитку цих підструктур психіки та їх складників, проблемою педагогічною.

Педагогіка духовності, на нашу думку, повинна базуватись на таких педагогічних підходах: індивідуальний; визначеність навчально-виховного процесу смислами – істина, добро і краса; оптимізація умов духовного розвитку; посилення ролі вчителя як духовного наставника; діалогічність, системність та синтетичність навчально-виховного процесу; самотворчість; духовне самопізнання, самовизначення та самоактуалізація особистості.

Реалізація цих підходів (принципів) духовної педагогіки та

розроблених на їх основі форм, методів навчально-виховного процесу уможливить актуалізацію на основі “нового” синтезу духовності нової людини – людини духовної.

Аналізуючи роль і зміст педагогічних чинників генези поняття “духовність”, ми можемо зробити такі висновки. Педагогічні чинники духовності є визначальною умовою розвитку особистості, важливим аспектом генези поняття “духовність”. Головними завданнями педагогіки, на нашу думку, є розвиток самотворчості особистості та створення комунікативного поля, яке може бути фактором розвитку її духовності, в першу чергу, в системі “вчитель–учень” (“вихователь–вихованець”).

Проаналізувавши філософські, психологічні й педагогічні аспекти буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності, зазначимо, що визначення поняття “духовність” потрібно робити на основі синергетичного підходу в системі: філософія–психологія–педагогіка. Тільки такий підхід дає можливість усвідомити духовність як певну систему, що відображає багатогранність, багатоаспектність, але й цілісність особистості. Водночас зазначимо, що це вимагає розробки філософсько-педагогічної концепції духовності.

Таким чином, підсумовуючи розгляд питання теоретико-методологічних основ духовності, можемо зазначити.

Вивчення категорійно-поняттєвого апарату дослідження засвідчує, що для філософського, психологічного та педагогічного дискурсів “духовність” ще не стала повноправною категорією. Це підтверджується фактом відсутності поняття у більшості довідково-енциклопедичних видань радянського і сучасного періодів. Але водночас з початку XXI ст. інтерес до дослідження питання сутності й змісту поняття духовності та інших категорій, які стосуються проблеми – “дух”, “душа”, “смысл”, “генеза”, “синтез” тощо, зростає.

Здійснений аналіз сучасних наукових джерел вказує на буттєву та категорійну проблематичність духовності, що обумовлено суперечністю та невизначеністю її концептуальних основ. У поглядах багатьох учених продовжує домінувати релігійна парадигма, частина з них зводять духовність до свідомості, соціальних, культурологічних, діяльнісних аспектів, тих чи інших психологічних якостей,

культивується сумативний підхід, абсолютизуються технологічні чинники її генези. З кінця ХХ ст., в ситуації постмодерну, відмови від абсолютних істин, гранднарративів Модерну, йде процес парадигмальних змін у визначенні сутності та змісту духовності, вона витісняється за межі наукових дискурсів або розглядається з позицій “плюралізму підходів”. Парадигмальні зміни у проблемному полі духовності вимагають оновлення методологічних засад дослідження даної проблеми.

Водночас розгляд філософських, психологічних та педагогічних аспектів генези поняття дає можливість говорити про такі сутнісні ознаки духовності:

- духовність має *онтологічні* виміри, буттєво укорінена як смисл людського буття (дух);
- духовність має *аксіологічну* сутність і є триєдністю смислів: істина–добро–краса;
- духовність є *теологічною* сутністю;
- важливою ознакою духовності є її *синтетичність*, цілісність як на онтологічному, так і на рівні її екзистенційних вимірів;
- духовність є *синтезом трансцендентних та технологічних* (інструментальних) її чинників.

Духовність має свої *екзистенційні* виміри: 1) дух актуалізується у внутрішньому особистісно-психологічному плані як “процес-стан”, які визначаються смислами, спрямованістю на істину, добро, красу, або – духовність у вузькому, буквальному розумінні; 2) у зовнішньому особистісно-психологічному плані духовність актуалізується (об’єктивується) у багатоманітних вчинкових та об’єктивованих формах: наука, філософія, мораль, мистецтво, релігія, культура тощо. Духовність, маючи буттєво-сміслові константи (істина, добро, краса) на рівні екзистенційних вимірів набуває плюралістичних ознак, форм, типів, парадигм.

Сферою актуалізації духовності у внутрішньому особистісно-психологічному рівні є раціонально-пізнавальна, емоційно-почуттєва, безсвідома та мотиваційно-вольова сфери психіки особистості. Чинники актуалізації духовності – розум, почуття, інтуїція, воля.

Розгортання, розвиток, актуалізація духовності можливі тільки

як *творчість (самотворчість)* особистості, яка приймає різноманітні форми: самопізнання, самовизначення, самовиховання, самореалізація, самоактуалізація тощо. Базовим принципом творчості є *свобода*.

Важливим фактором розвитку духовності особистості є педагогічні чинники. Завданням педагогіки у цьому плані є не нав'язування, “прищеплення” тих чи інших нормативно-імперативних форм, а створення умов для самопізнання, самовизначення, самовиховання, самореалізації, самоактуалізації особистості як основи актуалізації духовності.

Основою педагогічних чинників розвитку, актуалізації духовності є принцип “*комунікативності*” в системах: “Я–Я”, “Я–Інший”, “учитель–учень”, “вихователь–вихованець”, “індивід–колектив”, “людина–природа”, “людина–суспільство” тощо. Базовими засадами комунікативності як чинника актуалізації духовності є: 1) діалогічність; 2) визначеність комунікації смислами: істина, добро, краса. У педагогічному процесі особливої ваги набуває комунікація в системах: “учитель–учень”, “вихователь–вихованець”.

Проаналізувавши філософські, психологічні та педагогічні тенденції буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності, можемо дати таке визначення поняття: *Духовність – це розгортання, актуалізація смислу буття (духу) як людського буття через самопізнання, самовизначення та самоактуалізацію особистості.*

Ми не ставили перед собою завдання дослідити всі аспекти буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності, особливо в їх екзистенційних вимірах. Для обґрунтування методологічних основ дослідження ми акцентували увагу на смислових, сутнісних аспектах питання. Не претендує на універсальність і запропоноване визначення поняття “духовність”. Ми намагалися дати таке формулювання, яке могло б стати методологічною основою різних духовних практик, парадигм, дало можливість охопити проблеми духовності як певної цілісності, поєднати філософські, психологічні та педагогічні аспекти проблеми, а також стати методологічною основою дослідження генези поняття духовності у другій половині XIX століття – 20-х роках XX століття.

1.2. Історіографія питання духовності в педагогічній науці України

Важливу роль у будь-якому науковому дослідженні відіграє історіографічний аналіз проблеми, який дає можливість проаналізувати методологічні засади, на яких базується історико-педагогічний пошук, підсумувати доробок науковців у рамках визначеної теми, окреслити коло питань, які потребують розгляду.

Одразу зазначимо, що історико-педагогічних праць, у яких предметом дослідження була б проблема генези поняття духовності, за винятком розвідок О. Сухомлинської [291], немає. Але можна констатувати наявність великої кількості наукових праць, що стосуються дослідження: окремих аспектів генези поняття духовності; сутності та змісту духовності в контексті інших педагогічних проблем; поняття духовності в педагогічній творчості окремих персоналій. Їх аналіз потребує *герменевтичного підходу*, реконструкції у контексті загальних проблем духовності.

Друга половина XIX століття – це період становлення основ вітчизняної історико-педагогічної науки. Окремими напрямками досліджень були: вивчення проблем розвитку вітчизняної школи, історії освіти і виховання в інших країнах, педагогічних поглядів окремих діячів [56, 22].

З кінця XIX століття розпочинається вивчення спадщини вітчизняних педагогів та історії вітчизняної педагогічної думки загалом, а на початку XX століття з'являються історико-педагогічні праці, присвячені педагогіці другої половини XIX століття.

Значне місце у цьому процесі належить М. Демкову, праця якого “Історія російської педагогіки” (1909) стала першим фундаментальним дослідженням у цій галузі [59]. Важливо, що проблеми розвитку педагогічних знань учений розглядає крізь призму пошуку педагогічною думкою означеного історичного періоду смислових, аксіологічних аспектів буття людини, ідеалів моралі, духовного розвитку особистості. Історико-педагогічні розвідки М.

Демкова, на нашу думку, були базовими для подальших наукових досліджень проблем духовності в історії вітчизняної педагогіки.

Вітчизняна історико-педагогічна наука в другій половині XIX – на початку XX ст., проходячи етап свого становлення, значною мірою ґрунтувалась на працях, присвячених видатним педагогам. Дослідники у своїх наукових пошуках робили акцент на аналізі питання сутності людського буття, мети виховання, визначення педагогічних чинників морального та духовного розвитку особистості.

Найбільш активно наприкінці XIX ст. вивчалася педагогічна спадщина К. Ушинського. Так, доцент Київської духовної семінарії М. Макавейський, аналізуючи педагогічні ідеї видатного вченого, доходить висновку, що найважливішою серед них є думка про визначення морального ідеалу людини як основної мети виховання [163].

Але найбільша увага історико-педагогічним дослідженням проблеми морального та духовного розвитку особистості приділяється у творчості М. Демкова, який в своїх працях “Російська педагогіка в найголовніших її представниках” (1898), “Старі та нові педагоги, їх життя, думки і праці. Нариси діяльності та вибрані місця з праць старих і нових іноземних і російських педагогів” (1912) робить акцент на морально-виховних проблемах творчості педагогів, пошуку ними смислових основ буття людини та чинників реалізації цих смислів. Аналізуються різноманітні аспекти питання духовності у спадщині М. Корфа, П. Редкіна, К. Ушинського, П. Юркевича та ін. [64; 65].

Початок XX століття – це період розвитку національної самосвідомості українців, час змагань за національну освіту та національну школу. Тому історико-педагогічні розвідки, особливо в період 1917–1920 рр., стосуються дослідження проблеми національних чинників формування духовності особистості та інших практичних питань, які ставило життя, насамперед розвитку “трудової” та “вільної” школи [184; 215; 241; 267; 335].

Найбільш активно у цей історичний період досліджувалася творча спадщина Т. Шевченка. Так, у 1911 році журнал “Світло” надрукував до роковин смерті Кобзаря статтю С. Черкасенка “Шевченко – педагогом”. Автор на тлі характеристики стану освіти в

українських землях у другій половині XIX ст. намагається привернути увагу вчительства до педагогічних роздумів Тараса Шевченка, до значення, яке той надавав розвитку народної освіти [341].

У 1918 р. Журнал “Вільна українська школа” опублікував статтю П. Зайцева “До історії Шевченківського букваря”. Автор робить висновок, що геніальний письменник уявляв школу лабораторією любові. А одним з шляхів виховання в душі братерства і правди, крім морального, вважав естетичне виховання, оскільки благодійний вплив краси у всіх її проявах сприяє ушляхетненню людської натури [85]. У цьому ж номері опубліковано статтю С. Русової “Шевченко і малі діти”, де йдеться про Т. Шевченка як першого учителя правди і добра, учителя краси слова, яка єднається з правдою, ласкавим ставленням до людей і природи [260].

Зацікавлення педагогічною спадщиною Кобзаря залишалося незмінним і в подальшому. Так, журнал “Радянська освіта” (1924) опублікував статтю О. Дорошевича “Деякі проблеми з шевченкознавства”. Автор відзначає, що шевченкознавство у школі повинно допомагати формувати національну свідомість, але при цьому він радив вивчати творчість Т. Шевченка крізь призму марксистських поглядів [71].

Перша половина 1920-х років позначена певним спадом активності істориків педагогіки. Незначним винятком став розгляд питань теорії вільного виховання. В основній масі педагогічні дослідження були пов’язані з панівними напрямками розвитку радянської системи освіти: трудовим і соціальним вихованням [3; 180; 282]. Ситуація була подолана лише з появою історико-педагогічних досліджень Г. Жураківського, Є. Мединського, О. Пинкевича [81; 174; 217] та ін.).

Наприкінці 1920-х років у суспільстві остаточно сформувався тоталітарний режим. Залишки демократизму та плюралізму в політиці, суспільних науках були зруйновані. Ігнорувалися здобутки дореволюційної педагогіки, з’явилися публікації з гострими оцінками тих педагогічних теорій, які не відповідали більшовицькій доктрині, відбувався відхід від ідей національної школи.

Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. (до 1930 р.)

вивчення історико-педагогічною думкою генези поняття духовності відбувалося в контексті процесу трансформації самого поняття, що давало дослідникам можливість робити висновки не тільки на основі теоретичного аналізу праць педагогів, але й через безпосереднє сприйняття “духу епохи”.

З початку 1930-х років настає період абсолютного панування тоталітарної системи. Історія, філософія, педагогіка покликані були давати теоретичні обґрунтування партійних ідей. Відбувся процес політизації педагогічної думки. У багатьох випадках об’єктивний науковий аналіз підмінявся політичними звинуваченнями, які готували підґрунтя для репресій проти українських педагогів. Проблема духовності практично була виведена з філософського та педагогічного дискурсу, що не сприяло історико-педагогічним дослідженням.

Певні позитивні зміни відбулися лише у другій половині 1950-х років – під впливом процесів часткової десталінізації та демократизації суспільного життя. Збільшується загальна кількість історико-педагогічних праць, розширюється діапазон теоретичних досліджень, намітився відхід від надмірної ідеологізації (О. Дзевєрін [69] та ін.). Дослідники отримали змогу використовувати недоступні раніше джерела, об’єктом уваги стають малодосліджені аспекти проблеми, змінюється ставлення до наукової спадщини педагогів.

Однак наприкінці 1960-х років ситуація знову почала ускладнюватися. Часткова демократизація періоду “хрущовської відлиги” була зведена нанівець, відбуваються зміни в суспільно-політичній атмосфері в бік посилення жорсткості ідеологічних установок. Зрозуміло, що поява праць, в яких об’єктивно розглядалися б процеси трансформації духовності та погляди на них педагогів минулого, в умовах застою була неможливою.

Дослідження педагогічної спадщини персоналій, яких офіційно не відносили до “революціонерів-демократів”, діяльність українських урядів у період 1917–1920 рр., питання українізації 20-х років, а в контексті цього дослідження історико-педагогічних проблем духовності – викликали настороженість або ігнорувалися.

Послаблення авторитаризму, зменшення тиску цензури,

посилення демократичних тенденцій у другій половині 1980-х років спричинили поживлення історико-педагогічних досліджень, особливо дореволюційної вітчизняної педагогічної думки. У 1988 р. опубліковано “Антологію педагогічної думки Української РСР” [5]. Те, що ця праця опублікована за часів “перебудови”, коли в радянській державі стали домінувати демократичні тенденції, дало можливість включити до неї раніше заборонені твори Б. Грінченка, В. Затонського, М. Скрипника, Я. Чепіги та ін.

У 1991 р. вийшла друком колективна монографія “Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.)”, автори якої формування педагогічної думки XIX ст. пов’язують з революційно-демократичним рухом, діяльністю Т. Шевченка, М. Максимовича, К. Ушинського та ін. Позитивно оцінюється в монографії освітня політика Центральної Ради та діяльність видатних педагогів періоду визвольних змагань: Б. Грінченка, Т. Лубенця, Я. Чепіги та ін. [242].

Проаналізувавши наукові праці, що вийшли за радянських часів, можемо констатувати, що історико-педагогічних досліджень з проблем генези поняття духовності там немає. Ідеологічний диктат в педагогіці негативно впливав як на теоретико-методологічні розробки, так і на історико-педагогічні дослідження.

З проголошенням державної незалежності України утверджується інший, часом діаметрально протилежний, погляд на педагогічну спадщину. “Відкрилися” недоступні раніше архівні фонди, що збагатили джерела досліджень та дало можливість підходити до вивчення різних позицій, вибудовувати нові концепції. Зникли “табу” на дослідження раніше заборонених тем, особливо “буржуазних” педагогів та діяльності українських національних урядів.

Однак системні дослідження генези поняття духовності в історії педагогіки України у сучасній історико-педагогічній науці відсутні. Вдала спроба розпочати їх здійснена у праці О. Сухомлинської “Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм” (2005) [294].

Автор аналізує вплив суспільних процесів на розвиток

розуміння духовності. Розвиток індустріального виробництва в середині XIX ст. привернув увагу суспільства до вивчення людини, концентрації зусиль на антропологічних проблемах, розвитку психології, педагогіки, що обумовлювало зміни світоглядних позицій частини суспільства. Розуміння духовності людини, на думку дослідника, поступово втрачає чіткі обриси "релігійно-церковного культурного коду" і розростається філософськими й антропоцентричними текстами. Поняття духовності набуває широкого сенсу, де філософія та психологія відіграють все більше значення.

Цей процес ще більше посилюється з кінця XIX – початку XX ст. Розвиток філософії позитивізму, матеріалізму, розвиток психологічних наук розширив розуміння духовної сфери людини, породивши і закріпивши світську культуру і світську духовність, яка вже не пов'язувала феномен духовності лише з релігією, а включала все більше елементів культури в найрізноманітніших її проявах.

Важливим фактором генези духовності цього історичного періоду є розвиток "етнографічно-культурницької" ("національної") парадигми духовності (Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова та ін.). Водночас, педагоги, поєднуючи християнсько-релігійну і національну парадигми, розглядали феномен духовності як "багатоаспектне явище", провідною рисою якого є християнська духовність.

О. Сухомлинська аналізує погляди на духовність В. Зеньковського, С. Миропольського, К. Ушинського, П. Юркевича, яких вона відносить до представників християнсько-релігійного напрямку. Але, як підкреслює дослідниця, не варто спрощено, лише в аспекті християнської духовності, оцінювати їхній педагогічний доробок – адже К. Ушинський вважається основоположником слов'янської педагогіки, а П. Юркевич увійшов в історію як філософ, "християнський платонік", С. Миропольський відомий як дидакт естетичного виховання. Досліджуючи трансформацію духовності у 1920-ті роки, учена акцентує увагу на тому, що духовність практично була виключена із термінологічно-поняттєвого апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики. Але, зникнувши з ужитку як поняття, духовність не могла бути вилюченою з освіти, виховання,

оскільки саме вона забезпечувала світоглядне формування дітей та молоді, формування їхніх ідеалів та цінностей. Згідно з марксистською позицією розвиваються “культурно-освітні проекти”, які опираються на діалектичний матеріалізм. Найбільше поширення в педагогічній теорії та практиці цього періоду отримали біхевіоризм, рефлексологія, педологія. Цей “біо-соціально-реформаторський культурно-освітній проект”, на думку О. Сухомлинської, формував швидше світогляд, аніж духовність, хоча і факт формування духовності не заперечується. Але це була “особлива”, “специфічна” духовність, кардинально протилежна попереднім розумінням.

Водночас у 20-ті роки, як зазначає дослідниця, працювали вчені, які розробляли інші моделі формування духовності: Я. Мамонтов (особистісно-естетично-мистецька духовність); О. Музиченко (звернення до внутрішнього світу, сприйняття свого Я й розкриття його через різні засоби); Я. Чепіга (трудова виховання); В. Дурдуківський (звернення до духовних витоків і начал в християнському і національному контексті). Але на початку 1930-х років педагогічна різноманітність в формуванні духовності припиняється через жорсткість політичного, суспільного і науково-культурного життя.

Одним із напрямів пошуку відповіді на питання сутнісних основ людського буття, які сьогодні розробляються у філософській та педагогічній думці України, є повернення до парадигми релігійної духовності, зокрема, як відзначає О. Сухомлинська, парадигми зразка кінця XIX – початку XX ст. Результатом посилення інтересу до “релігійної” духовності, є історико-педагогічні дослідження цієї проблеми. Найбільш глибоко проблема релігійних аспектів духовності особистості у педагогіці XIX – початку XX ст. досліджена у працях Т. Тхоржевської [301] і Т. Ільїної [102].

Але здебільшого, не розглядаючи безпосередньо проблему сутності та змісту поняття духовності, дослідники “побічно”, *через аналіз педагогічних принципів, чинників формування особистості, “виходять” на проблему духовного розвитку, що дає можливість визначити сутність та зміст поняття.*

Такий підхід характерний для дисертації Л. Дубровської

“Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX століття” (2001) [75], у якій досліджуються такі питання, як: принцип природовідповідності навчання та виховання, проблема співвідношення між вихованням, середовищем та спадковістю як факторами формування особистості, вивчення та врахування індивідуальних і вікових особливостей дітей і вироблення на цій основі педагогічних методів впливу на особистість дитини, необхідність психологічної підготовки вчителя, проблема взаємостосунків вчителя та учня, вихователя та вихованця.

Автор не оперує поняттям “духовність” як методологічною основою навчально-виховного процесу, а якщо й використовує його, то в плані протиставлення в системі “тілесне–духовне”.

На думку Л. Дубровської, важливим аспектом ідентифікації педагогами другої половини XIX ст. сутності духовності та педагогічних чинників її розвитку є розуміння того, що духовність людини можлива тільки на шляху і тільки як розвиток закладених природою сил у напрямі розвитку самостійності, самодіяльності, активності, мислення, творчості дитини.

Через аналіз природовідповідності в українській педагогічній науці (кінець XVIII – XX ст.) намагається розглянути питання сутності людського буття та педагогічні чинники духовного розвитку особистості О. Лучко (2004) [154]. Основними засадами ідеї природовідповідності, на думку дослідника, були: християнсько-педагогічна, науково-педагогічна та соціально-педагогічна антропологія.

Так, у педагогіці 1787–1869 рр. домінуючими названо положення християнсько-педагогічної антропології, згідно з якою “людина – це подоба Божа”, яка перебуває в постійному розвитку, основою якого є духовність. Духовним центром людини є серце, воно не лише орган розуму, знань, але й морально-естетичної краси людини, любові, гуманності. А умовою і сенсом буття людини є свобода. Саме на цих засадах базувалася творчість М. Пирогова, П. Юркевича та ін.

Основою теоретичного обґрунтування ідеї природовідповідності у педагогічній думці 1870–1917 рр. О. Лучко називає засади науково-

педагогічної антропології, яка базується на наукових фактах, причинно-наслідкових зв'язках, взаємозалежності і вивчає природу дитини, дітей або груп у певному середовищі. Обґрунтування науково-педагогічної антропології належить К. Ушинському, який вважав, що педагог повинен рахуватися з природою дитини, вчитися у природи і на її основі будувати процес навчання та виховання.

Соціально-педагогічна антропологія утверджувалася, починаючи з 1917 року. Її концептуальною основою було положення, що формування особистості, розвиток її природних обдарувань, здібностей, задатків стає можливим за умови створення відповідних соціальних умов. Такий підхід, на думку дисертанта, нівелює і навіть нехтує вроджені або генетичні риси характеру людини, особистість при цьому опосереднюється, пріоритет надається не індивідуальним, а груповим формам і методам навчання.

З початку 20-х років застосування принципу природовідповідності базується на основі комуністично-більшовицької ідеології, школа й учитель поступово підпорядковуються державній політиці, авторитарними стають підходи до навчання та виховання.

В контексті аналізу проблеми розвитку теорії та практики дошкільного виховання ставляться питання духовного розвитку особистості у працях С. Попиченко. Так, у своєму дослідженні “Розвиток теорії та практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.)” (1998) [225], педагог, акцентуючи увагу на педагогічній спадщині С. Русової, Т. Лубенця та Н. Лубенець, завданням дошкільних закладів визначає всебічний розвиток підростаючої особистості, формування з раннього віку громадських рис і товариських стосунків між дітьми на основі педагогічних принципів націоналізації, гуманізації, демократизації, природовідповідності, науковості, наочності, врахуванні індивідуальних особливостей дітей та розвитку їх творчості й самодіяльності. Аналізуючи педагогічну спадщину С. Русової, С. Попиченко відзначає “високу духовність” теорії дошкільного виховання ученої, але визначення, що таке “духовність”, тим паче “висока духовність”, у творчості С. Русової дослідник не дає.

Питання духовного розвитку дітей дошкільного віку піднімаються також у історико-педагогічних розвідках В. Сергєєвої [266], У. Улюкаєвої [304] та ін.

Аналіз ролі дитячої гри як важливого чинника самотворчості дитини дошкільного віку, що є важливою умовою розвитку духовності, здійснила Т. Філімонова [315].

Н. Опанасенко у дисертації “Виховний ідеал у творчій спадщині українських діячів ”Просвіти” кінця ХІХ – початку ХХ ст.” (2002) [205] „виходить” на проблему духовності через дослідження “виховного ідеалу”, який є “важливою складовою духовності особистості”. Аналізуючи спадщину українських діячів “Просвіти” означеного історичного періоду, автор виділяє такі складники виховного ідеалу: національні (історична пам’ять, патріотизм, рідна мова, волелюбність, почуття національної гідності, толерантність, працьовитість) та загальнолюдські (доброта, благородство, гуманність, щирість, великодушність, гідність) цінності.

Н. Опанасенко підкреслює те, що в цей період відбувається процес відродження національних цінностей: мова, література, ставлення до праці, зростання національної свідомість. Крім того, складниками виховного ідеалу або духовності людини педагоги-просвітителі визначали і відстоювали цінності вільного виховання – свободу, самодіяльність, творчість, працелюбність, вільний розвиток.

Аналізуючи педагогічну творчість І. Стешенка, автор показала, що складниками виховного ідеалу педагога були такі цінності, як: рідна мова, патріотизм, любов до рідного краю, толерантність у відношеннях з іншими народами, які проживають в Україні. А виховний ідеал С. Русової – це виховання гармонійно розвиненої людини на засадах любові і пошани до кращих національних традицій.

Дослідниця акцентує увагу, що важливим чинником розвитку духовності молодого покоління, на думку педагогів-просвітителів (Б. Грінченко, С. Русова та ін.) кінця ХІХ – початку ХХ ст., був ідеал учителя-наставника, який мав донести запропонований ними виховний ідеал до підростаючого покоління. Справжній учитель – це патріот, відданий своїй справі, служінню народові. Він має бути

зразком для своїх вихованців. Учитель-наставник повинен поважати особистість дитини, вміти спрямувати її різноманітні інтереси. Питання виховного ідеалу також розглядає у своєму дослідженні Т. Білан [14].

Проблему формування духовності особистості вчителя та ролі комунікативних чинників розвитку духовності особистості у творчості Б. Грінченка, М. Коцюбинського, І. Франка, Л. Українки розглядає Я. Черніков [342]. Але уже сам перелік цих персоналій викликає сумнів в обізнаності автора з досліджуваною проблемою. Адже М. Коцюбинський, І. Франко та Л. Українка, незважаючи на вплив їх творчості на педагогіку цього періоду, не були тими діячами, які визначали стан педагогічної теорії та практики. Феномен духовності особистості як наукову категорію вони не розглядали. Разом з тим, у цей період працювали педагоги, які розглядали проблему духовності більш чи менш глибоко – М. Демков, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін. Можна стверджувати, що автор відображає рівень дослідження стану проблеми початку 90-х років ХХ ст. Але сам факт розгляду автором проблеми, яка є дуже актуальною як з точки зору розуміння сутності духовності, так і з точки зору проблеми “духовності вчителя”, в цей період є позитивним явищем. На проблемі комунікативних аспектів духовності в контексті дослідження питання спілкування учителів та учнів акцентують увагу у своїх наукових розвідках О. Грива [53], О. Довженко [70], О. Кірдан [113] та ін.

Питання духовності, в контексті дослідження інших педагогічних проблем, розглядається в наукових розвідках І.Болотнікової (цілісність особистості) [17], С.Золотухіної (виховуюче навчання) [96], Н. Мещерякової (формування національної самосвідомості) [176], О. Михайличенко (музично-естетичне виховання) [181] та ін.

Із середини 90-х років ХХ ст. розпочинається етап активного дослідження творчої *спадщини педагогічних персоналій*.

С. Кузьміна у своєму дослідженні “Філософсько-педагогічна концепція П. Д. Юркевича” (2000) [137] аналізує наукову спадщину П. Юркевича через поняття “філософсько-педагогічна концепція”, яку вона визначає як цілісну й органічну систему світоглядних,

антропологічних, етичних, виховних і освітніх ідей. С. Кузьміна підкреслює, що П. Юркевич сутністю людського буття, ідеалом і метою виховання визначає “духовні височіння людяності” на основі спрямованості до істинного, прекрасного, доброго – до Бога.

Сучасні дослідники значну увагу приділяють вивченню наукової спадщини С. Миропольського (М. Головова [40], Л. Голубнича [41], Л. Журенко [83] та ін.). Вчені спрямовують увагу на аналіз відображених у спадщині проблем виховання та естетичних аспектів духовності особистості.

90-ті роки ХХ ст. стали початком осмислення філософської та педагогічної творчості, громадської діяльності І. Огієнка (Л. Ляхощка [156], А. Марушкевич [169; 170], Г. Опанасюк [206], Т. Роняк [243]). Важливим для нашого дослідження є те, що історики педагогіки, акцентуючи увагу в наукових розвідках на проблемах “виховання духовних цінностей”, “виховання гуманної особистості”, “виховному потенціалі рідної мови”, “вихованні учнівської молоді”, намагаються розглянути й розуміння І.Огієнком таких понять, як: “духовні цінності”, “гуманна особистість”, а через них сутність та зміст поняття “духовність”.

У дослідженні І. Кучинської “Виховання духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині Івана Огієнка” (2002) [141] аналізується теоретичне обґрунтування сутності духовних цінностей особистості, шляхів та засобів її виховання у творчому доробку І. Огієнка. Праця є, на нашу думку, досить вдалою спробою дослідження не тільки педагогічних чинників розвитку, а й самого предмета духовності, визначення сутності та змісту духовності у педагогічній спадщині І. Огієнка. Духовність, як підкреслює автор, вчений розглядав як інтегративну властивість особистості, яка виявляється в потребі жити, творити у відповідності з християнськими ідеалами істини, добра і краси.

Велику увагу історики педагогіки приділяють вивченню спадщини С. Русової. Можна говорити про багатогранність, системність досліджень (Л. Гонюкова [46], Г. Груць [55], Є. Коваленко [118; 119], М. Мельничук [175], І. Пінчук [119; 234], В. Сергеева [291] та ін.).

Особливо значущою для розуміння нами того, як С. Русова визначала ціннісно-сміслові аспекти буття людини, поняття духовності та, у відповідності з цим, мету виховання, є праця О. Пеньковець “Філософсько-освітні погляди С. Русової (соціально-філософський аналіз)” (2001) [213]. Дослідник аналізує соціальні аспекти розвитку особистості у науковій спадщині С. Русової. Увага акцентується на двох вимірах сутності особистості: психофізичному і соціокультурному. Психофізичний аспект людини утворює її “природну особистість”, яка потребує соціалізації. Але при цьому вони, поєднуючись, формують цілісність особистості, формують її духовну сутність.

Тільки перші кроки робляться в напрямі дослідження наукової спадщини М. Демкова. Аналіз праць, присвячених творчості видатного педагога, засвідчує, що одним з ключових питань його наукових пошуків була проблема духовності. Це, в першу чергу, дослідження Н. Белкіної [12]. Розглядаючи теорію виховання в педагогічній системі М. Демкова, автор відзначає її глибоке філософське обґрунтування, чітке формулювання мети педагогіки, яка полягає у вихованні людини для досягнення ідеалів Істини, Добра і Краси – духовності.

Серед педагогів 20-х років ХХ ст. значна увага приділяється творчості Я. Мамонтова. Теоретико-методологічні проблеми педагогіки у творчій спадщині педагога розглядає у своїх дослідженнях Г. Головка [39]. Це дає можливість акцентувати увагу на розгляді питання сутнісних аспектів буття людини. Педагогічні ідеї вченого, на думку дослідника, базуються на поняттях “універсальний зміст”, “естетизація людини”, “педагог як митець” та системному підході у педагогічній науці. Кінцевою метою виховання педагог вважав “естетизацію людини” – загальнолюдську цінність ідеї Краси, яка наряду з ідеями Правди і Добра складає “універсальний зміст” людини. У системі “правда–краса–добро” перевага надається – красі, як інтегратору, що забезпечує цілісність цієї триєдності. Аналіз дослідження дає можливість зробити висновок, що саме поняття “універсальний зміст” є синонімом поняття “духовність”.

Важливим для розуміння сутності та змісту духовності у

радянській педагогіці 20-х – 30-х рр. ХХ ст. є дослідження педагогічної спадщини А. Макаренка. Наявність численних робіт, присвячених творчості педагога, не дає відповіді на питання про те, як він визначав сутність та зміст поняття духовності. Це викликано, по-перше, надмірною заідеологізованістю та заполітизованістю досліджень (включаючи сучасні) і, по-друге, самі роботи педагога потребують “герменевтичного очищення” від ідеологічних форм.

Проблеми духовності в контексті дослідження творчої спадщини педагогів частково розглядають: Н. Антонєць (С. Черкасенко) [6], Л. Березівська (Я. Чепіга) [330], Г. Бугайцева (Г. Ващенко) [21], А. Веремчук (М. Грушевський) [28], В. Волошина (Т. Лубенець) [33], О. Горчакова (М. Пирогов) [48], Н. Дічек (А. Макаренко) [68], Н. Єфіменко (І. Соколянський) [79], О. Кін (М. Сумцов) [111], Р. Кіра (С. Сірополко) [112], Л. Климчик (В. Вернадський) [116], С. Машкіна (В. Вернадський) [172], Н. Носовець (А. Макаренко) [201] та ін.

З початку 90-х рр. ХХ ст. були зроблені спроби дослідження проблеми духовності крізь призму системного аналізу розвитку освіти та педагогіки того чи іншого історичного періоду.

Аналіз теоретичних основ української національної школи, проблем виховання здійснено у праці І. Зайченка “Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.)” (2002) [86]. Учений, акцентуючи увагу на питаннях мети і завдання виховання у педагогіці цього періоду, робить висновок, що ними є духовний розвиток особистості.

Питання становлення освіти, шкільництва, педагогічної думки у досліджуваній історичній період та їхній вплив на духовний розвиток людини досліджують у своїх працях Г. Васькович [26], В. Виноградова-Бондаренко [29], Л. Дроб’язко [73], М. Кукурудзяк [138], В. Липинський [146], Л. Медвідь [173], Л. Потапова [229], М. Собчинська [277], Б. Ступарик [290], М. Ярмаченко [242] та ін.

Значний вплив Громад та інших просвітницьких товариств у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. на розвиток національної самосвідомості, духовності українського народу відзначають у своїх дослідженнях Н. Побірченко [220] та Л. Березівська [8].

Ідеї реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. та їхній вплив на розвиток вітчизняної педагогічної думки розглядаються в історико-педагогічних дослідженнях В. Коваленко [117], Л. Лук'янова [152], Т. Петрової [214], Г. Токаревої [299] та ін.

Але проблема духовності як предмет дослідження в цих працях не розглядається.

Таким чином аналіз історико-педагогічної літератури, у якій розглядаються проблеми генези поняття духовності у педагогічній думці України другої половини XIX – 20-их років XX століття, засвідчив, що цій проблемі приділялась певна увага, особливо в контексті дослідження педагогічної творчості окремих персоналій, аналізу окремих аспектів, чинників духовності. Особливо активізувались дослідження з початку 90-их років XX століття. Але історико-педагогічних праць, у яких би сутність та зміст поняття духовності були предметом дослідження, окрім розвідок О. Сухомлинської, немає. Історіографічний аналіз підтвердив відсутність у дослідженнях системності та чітких методологічних засад.

РОЗДІЛ II.

ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

2.1. Буттєва та категорійна ідентифікації духовності у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ століття

Узагальнивши сучасні наукові погляди на проблему сутності поняття духовності та визначивши методологічні засади дослідження, проаналізуємо дискурс духовності у педагогічній науці України другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття.

Історичний період другої половини ХІХ століття став важливим етапом трансформації поглядів на проблему сутності буття людини, духовного розвитку особистості, а відповідно й питання освіти та виховання.

Недоліком офіційної школи в Російській імперії у першій половині ХІХ століття, до складу якої входило більшість українських земель, був її авторитарно-догматичний характер. Це проявлялося в догматизації релігійного виховання, низькому рівні методичного забезпечення, жорсткому переслідуванні всього, пов'язаного з національною культурою. Така ситуація не сприяла розвитку вільної, творчої, високоосвіченої, національно свідомої, духовної особистості.

У 50-х роках ХІХ ст. Російська імперія постала перед необхідністю проведення кардинальних реформ у різних сферах життя. Але, розпочавшись відміною у 1861 р. кріпосного права, зміни в політичній, економічній, судовій, військовій сферах не могли дати позитивного результату без проведення реформ в галузі освіти, зміни самої парадигми освіти та її змісту. Саме тому на початку 60-х років уряд намагався провести ряд реформ в освітній сфері.

Новий статут гімназій (1864) запроваджував принцип формальної рівності в середній освіті для всіх станів і віросповідань, поділ гімназій на класичні і реальні. У класичних гімназіях акцент робився на викладанні давніх мов – латинської і грецької, а в реальних – на математиці і природознавстві. Усі випускники класичних гімназій

отримували право вступу в університет без екзаменів, а випускники реальних училищ – у вищі технічні навчальні заклади.

Університетський статут (1863) – один із найбільш ліберальних у царській Росії – надавав цим навчальним закладам широку автономію, право самостійно вирішувати наукові, навчальні й адміністративно-фінансові питання. Рада університету мала право присуджувати наукові ступені і звання, розподіляти державні кошти поміж факультетами, замінити одні кафедри іншими, відправляти молодих учених для стажування за кордон. Передбачалася виборність ректора, проректорів, деканів і професорів із наступним їх затвердженням на посаді міністром народної освіти. Відбувалися зміни і в жіночій освіті. У “Положенні про училища” (1862) дозволялося створювати для дівчат середні навчальні заклади.

У середині XIX ст., попри відсутність державної підтримки й визнання офіційною педагогікою, широкого розповсюдження набули недільні школи – безкоштовні навчальні заклади для неписьменних і малописьменних дорослих і дітей, які не мали змоги відвідувати звичайну школу через брак коштів.

Реформи в освіті вели до демократизації навчально-виховного процесу, впливу європейської філософської та педагогічної думки, посилення боротьби проти формально-догматичної сутності та змісту освіти. А це, в свою чергу, до трансформації поглядів на сутність буття людини, її духовність, зміст освіти та виховання.

Соціально-політичні, економічні реформи активізували просвітницький рух. Як відзначала Софія Русова, “з моменту визволення, в березні 1861 р., усі кинулись до просвіти, найкращі люди брались навчати, а люди бігли у школу за тим хлібом духовним, якого їм так давно бракувало” [256, 40].

Але зростання національного та освітнього руху 60-х років XIX ст. викликало невдоволення царської влади. Валуєвським циркуляром 1863 р. заборонялося друкувати підручники і книжки для народу. А в “Положенні про початкові народні училища” від 14 липня 1864 р. зазначалося, що викладання у вищих школах має проводитись виключно російською мовою.

Ще більш реакційним став курс влади після замаху на

Д. Каракозова. Так, виданий 30 липня 1871 р. новий устав гімназій передбачав збереження тільки класичних гімназій. За рахунок скорочення викладання інших предметів і зростання терміну навчання з 7 до 8 років, у півтора рази розширилася програма давніх мов, які розглядалися як основа всієї наукової освіти. Реальні гімназії (Устав від 15 травня 1872 р.) замінювалися шестикласними реальними училищами, програма яких обмежувалася технічними предметами (насамперед, математика й креслення). Після закінчення училища доступ в університети заборонявся, а у вищі технічні заклади ще більше утруднювався.

Після виданого у 1874 р. нового положення “Про загальні народні училища” значно посилювався адміністративний контроль за початковою школою. Вкрай реакційною була політика влади стосовно національних шкіл та національних мов. Так, Емським указом від 18 травня 1876 р. Олександр II заборонив проводити театральні вистави й читання українською мовою, друкування книжок (крім історичних документів і творів “красного письменства”) і навіть текстів для музичних творів.

Однак, в умовах інтенсивного економічного розвитку, трансформації свідомості, попит на освічених людей постійно зростав і був певною мірою стримуючим фактором для антидемократичних дій влади. Національні ідеї Т. Шевченка, демократичні реформи 1860-х років, ставши елементом свідомості діячів культури та освіти, сприймалися широкими верствами українського суспільства і, незважаючи на утиски царської влади, український національний рух набирив сили. Значний вплив на цей процес мала просвітницька діяльність М. Драгоманова. Так, 1877 року побачила світ його праця “Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії”, де розкрито стан справ у народній освіті [72]. 1878 у Женеві він почав видавати журнал “Громада”.

Врешті уряд пішов на поступки, дозволивши друкувати українські словники, тексти до нот, ставити театральні вистави, хоча створення окремого українського театру не дозволялося аж до 1905 року.

Важливий внесок у пробудження національної самосвідомості

українців, формування національної парадигми освіти зробили *просвітницькі товариства*.

Поштовхом до національного відродження України стала діяльність *Кирило-мефодіївського товариства* (1845–1847), членами якого були: Т. Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш, В. Білозерський, М. Гулак, О. Маркович та ін. Основою програмних засад організації стали автономізм (культурно-державна самостійність української нації), демократизм (народолюбство, свободолюбство, народоправство, просвітництво), федералізм (об'єднання слов'янських народів із збереженням внутрішньої свободи) [220].

Особливо значна роль у становленні національної складової парадигми духовності другої половини ХІХ – початку ХХ ст. належить *Громадам*, активними членами яких були В. Антонович, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, С. Єфремов, Г. Житецький, М. Костомаров, В. Науменко, С. Русова, М. Старицький, П. Чубинський та ін. Основне завдання громадівці, особливо на початковому етапі, вбачали в поширенні освіти, популяризації знань, розвитку культури, моралі.

Дослідники діяльності просвітницьких товариств (Н. Побірченко [220], Л. Березівська [8] та ін.) відзначають їх роль у формуванні національної свідомості народу через залучення до мови, історії, культури, популяризації національної ідеї.

Як підкреслює Л. Березівська, надзвичайно цінними є висновки педагогічної практики просвітницьких діячів щодо визначення основних засад української національної школи (викладання українською мовою, українознавчі предмети, підручники рідною мовою, спеціальна підготовка вчителів, національна система виховання). Діяльність у цьому напрямі “сприяла формуванню громадської думки, національної самосвідомості українських верств населення, теоретико-науковій розробці проблеми, що підготувало ґрунт для подальшого створення рідної школи” [8, 156].

На процес українського національного відродження значний вплив мав розвиток демократичної, національної *преси* [86]. Так, важливу роль у створенні Громад, обґрунтуванні ідеології українофільства відіграв часопис “Основа”, який виходив протягом

1861–1862 рр. в Петербурзі. 1 липня 1859 року побачила світ газета “Киевский телеграф”, з функціонуванням якої пов’язана діяльність М. Драгоманова, П. Чубинського, В. Антоновича та ін. За редакцією Л. Глібова протягом 1861–1863 рр. видавався тижневик “Черниговский листок”.

Просвітницький рух в Україні, складовою якого був розвиток національної преси, зустрів шалений спротив з боку великоросійських шовіністичних кіл. Результатом стало закриття “Основи” (жовтень 1862 р.), “Черниговского листка” (1863 р.), утиски редакції “Киевский телеграф”.

Як ми вже зазначали вище, подальший період національного відродження (70 – 90-ті рр.) носив драматичний характер. Це, в першу чергу, стосувалося розвитку преси. Певним винятком з цього може бути заснований у 1882 р. російськомовний часопис „Киевская старина”, який об’єднав навколо себе відомих діячів науки, освіти та культури (М. Костомаров, В. Антонович, М. Сумцов, І. Франко, А. Кримський, Б. Грінченко, М. Коцюбинський та ін.). На його сторінках друкувалися документи, статті та розвідки з української історії, а згодом – і художні твори українською мовою.

В цих умовах значну роль у пропагуванні передових педагогічних ідей відігравали російські педагогічні видання, це часописи “Педагогический сборник”, “Воспитание и обучение”, “Вестник воспитания”, “Русская школа” “Журнал Министерства Народного Просвещения” та ін.

Одним із найважливіших чинників зміни парадигми освіти у другій половині ХІХ ст., поряд з економічними, політичними, соціальними факторами, була зміна поглядів на природу дитини та можливості виховного впливу на неї. Основою підходу стала віра в глибокий духовний смисл сутності людського буття, існування “високої і святої” (К. Ушинський) божественної цілі людського життя, яка визначається глибинним смислом буття – духом. Визначальними ставали гуманізм, любов та повага до особистості, віра в її творчі сили, переконаність у необхідності глибокого вивчення законів фізичного та психологічного розвитку [75, 66].

Живильним ґрунтом для пошуку педагогами смислових

аспектів людського буття, джерел духовності, моральності людини став розвиток у Європі раціоналістичної філософії, природничих та технічних наук, психології. Однак на противагу західноєвропейській тенденції нехтування проблемою духовності, вітчизняна наука починає активно розробляти її.

Аналіз наукових праць учених, педагогів дає можливість зробити висновок, що *розвиток природничих наук* став важливим фактором буттєвої та категоріальної трансформацій духовності у другій половині XIX – початку XX ст. Так, учений-природознавець, професор Київського університету К. Кеслер у 1857 р. зазначав, що “природничі науки окрім усього, сприяють витонченню органів чуття та формують дар спостережливості. Знання, отримані завдяки вивченню цих наук, просвітлюють розум людини. Природа є наша загальна Батьківщина і було б дивним та й було б соромно нам не знати своєї Батьківщини” [240, 18]. Саме акцент на необхідності використання в процесі навчання та виховання здобутків природничих наук посилює у другій половині XIX ст. тенденцію формування *буттєво-особистісної (антропологічної)* парадигми духовності.

Аналіз історичних джерел, філософських та педагогічних праць другої половини XIX ст. дає підставу стверджувати, що поняття духовності стало методологічною основою теоретичних пошуків, системоутворювальним фактором і набувало значення етичного ідеалу “як вищого рівня духовного розвитку людини, віддзеркалення Божественного в ній, її духовну досконалість” [287, 10]. Педагогіка визнавала духовність смислом людського буття, а духовність особистості – ціллю виховання й освіти в цілому.

Саме через відповідь на питання про *сутність людського буття, мету виховання та навчання* педагогі підходили до визначення сутності та змісту поняття духовності.

Одним із перших у вітчизняній педагогіці зацентрував увагу на питанні сутності буття людини М. Пирогов. У чому ціль життя? Яке наше призначення? До чого ми покликані? Що повинні шукати? – запитував учений. І відповідав: “бути людиною”, “істинною”, “справжньою” [218].

Згодом про це ж писав С. Миропольський: “Люди народжені

для того щоб бути людьми” [180, 109], а для цього потрібно на основі “служіння істині, добру і красі”, спрямованості розуму до істини, а серця до добра піднятися в “область духовної, моральної свободи і богоподібність” [178, 37 – 41].

Смислові аспекти людського буття як буття духу визначав П. Юркевич. На думку філософа, людина має реалізувати себе як творіння Боже, “проявити в собі образ Божий” [349, 10]. Саме тому, з одного боку, дух людини з її прагненням до істини, добра та Богоподібності є мета [348, 21], а з іншого – їх “джерело”.

Про необхідність розробки теоретичних основ педагогіки, визначення цілей виховання на основі смислових аспектів буття людини писав П. Редкін у праці “Що таке виховання” (1857). Таким смислом є, на думку педагога, “єдине ціле” (дух) [64, 212], який базується на божественних “ідеях краси, істини і добра” [64, 216].

Визначенню психологічних та педагогічних чинників актуалізації смислових аспектів людського буття, й на основі цього мети виховання, значну увагу приділяє К. Ушинський: “Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти вам на питання, що він хоче будувати...? Те саме повинні ви сказати й про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності” [305, 25].

Розглядаючи недоліки освіти, К. Ушинський одним з них називає відсутність або нечіткість визначення ідеї народної освіти, чітко вираженої мети виховання. На його думку, педагогіка намагається задовольнити найбільшу з потреб людства – його прагнення до вдосконалення самої людини, її душі і тіла. Ідеал удосконалення – “довершена людина” [305, 22], сутністю якої, на думку вченого, є “високе і святе” – дух [307, 291].

Дефініція “духовність” у цей період не використовується. М. Пирогов розкриває її зміст через поняття “внутрішньої людини”, яка виробляється і розвивається у процесі осягнення особистістю світлих, чистих, високих істин. Суголосними його поглядам є думки С. Миропольського, К. Ушинського.

С. Гогоцький аналізував духовність через ідею “вищої істини”, “вищого начала”, “вищої цілі” життя – ідею Бога, божественного

світоправління, божественного духу [36, 110; 37, 13; 38; 354]. Ця ідея лежить в основі інших вищих начал, ідей – істини, краси і блага, які в своїй триєдності, синтезі і визначають аксіологічну сутність ідеї Бога.

Релігійна парадигма залишається основою педагогічних поглядів учених. Однак сутність її ускладнюється і не зводиться до простих визначень істин, вікритих християнством.

У педагогіці другої половини XIX ст., поняття “дух”, “духовне” набувають ознак синтетичності. Розширюється горизонт, духовні чинники (релігійні і секулярні, трансцендентні і технологічні, свідомі і безсвідомі, соціальні, національні, культурологічні та інші) стають складниками цього синтезу. Характерно, що саме у педагогічній думці другої половини XIX ст. цей процес відбувається більш плідно, ніж у філософській, яка дуже повільно відмовлялась від догматично релігійного визначення сутності духовності і яку цікавила, насамперед, безкомпромісна боротьба з матеріалізмом.

Орієнтири педагогічних пошуків другої половини XIX ст. визначалися потребою у новій, “істинній людині”, філософськими та педагогічними дискусіями щодо сутності її буття. Не відкидаючи смислової визначеності людини Божим духом, самої ідеї Бога, вчені акценти пошуку зміщували на проблеми духовності людини як розвитку, актуалізації людського духу. Релігійна сутність, ціль людського буття *наповнюється секулярним змістом.*

Так, релігійність С. Миропольського, як слушно зазначає дослідниця наукової спадщини педагога Л. Голубнича, “насичена найблагодійнішими, чисто світськими завданнями виховання”, освіти як дітей, так і дорослих [41, 53]. Від зайвої релігійної екзальтації, догматизму в навчанні застерігав П. Юркевич [349, 210–211], проти догматизму під час вивчення Закону Божого виступав М. Корф [265, 64].

Значний вплив на визначення педагогами цього періоду сутності та змісту духовності, співвідношення *трансцендентних та технологічних* її чинників відіграла дискусія з проблем співвідношення між вихованням, середовищем та спадковістю. Особливо гостра суперечка виникла між двома точками зору: одна з них повністю ігнорувала вплив спадкових задатків, визначаючи

головним фактором формування особистості дитини виховання; прихильники ж іншої, навпаки, ідеалізували спадковість, вважаючи виховання повністю безсилим у боротьбі з нею [75]. На нашу думку, найсуттєвіший вклад у формування нової парадигми духовності внесли ті, хто не абсолютизував жодного із зазначених факторів розвитку особистості.

С. Миропольський дивився на дитину як на “...психологічний організм, який містить в собі закони розвитку...” [178, 3–4], маючи на увазі не лише фізіологічні чинники, а й духовне життя особистості. Про закладені природою “особливі спрямованості” духу писав П. Редкін [64, 211–212]. Самі по собі вони не є добрими чи поганими, такими їх робить відповідна спрямованість навчання і виховання. Набуте й природне перебувають у тісному взаємозв’язку і визначальним у процесі розвитку є його природовідповідність (С. Гогоцький, П. Юркевич).

Найбільш науково обґрунтовано проблему співвідношення трансцендентних та технологічних (виховних) чинників генези духовності досліджував К. Ушинський. Учений не відкидав божественної визначеності людського духу, але ця визначеність не носила в нього догматичного характеру. Божественний дух виступає як певна “ідея характеру” [310, 101], або як ідеал, який цілком ніколи не досяжний [305, 34]. А поняття людського духу наповнюється буттєво-трансцендентною сутністю в поєднанні з екзистенціально-технологічними чинниками розвитку.

У працях педагога акцент здебільшого робиться на органічних спадковостях дитини і відсутня чітка визначеність щодо існування духовних. Але, на нашу думку, він усе-таки свідомо чи несвідомо схилився до визнання наявності природженої духовної основи складових характеру та передумов їх формування. У своїй праці “Педагогічні твори М. І. Пирогова” (1862) К. Ушинський підкреслював, що “переконання у високому й святому є переконанням, вродженим духові людському, або, точніше сказати, сутністю людського духу...” [307, 291], а “розвиток ... гуманного, християнського й сучасного європейського характеру в душі вихованця ... становить, без сумніву, основну й остаточну мету

виховання”. Педагогіка, на думку вченого, радить нам розвивати душу людини відповідно до її природи, “а душа людини, за чудовим виразом Орігена, народжується християнкою” [307, 293].

На наш погляд, аналіз педагогічної спадщини К. Ушинського дає можливість, зробити висновок, що саме його педагогічні ідеї започаткували процес формування у вітчизняній педагогічній думці *буттєво-особистісної (антропологічної)* парадигми духовності.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновки, що домінуючою у педагогіці другої половини ХІХ ст. була *християнсько-релігійна* парадигма духовності, але вона поступово доповнювалася світськими аспектами та світсько-технологічними чинниками розвитку духовності особистості. З плином часу, підкреслює О. Сухомлинська, з розвитком наук, як гуманітарного, так і природничого циклу, “розуміння духовності людини поступово втрачає чіткі обриси релігійно-церковного культурного коду і розростається філософськими й антропоцентричними смислами, залишаючись втім в парадигмі релігійно-церковної культури” [294, 10].

Дослідження дає можливість стверджувати, що духовність, з одного боку, набувала *онтологічної* визначеності, стала смисловою основою життєдіяльності людини, а з іншого – метою розгортання, розвитку людської буттєвості – *телеологічною* сутністю. Такі трансформації головним завданням педагогіки роблять духовний розвиток особистості, а саме поняття духовності важливим методологічним принципом педагогічної науки.

З посиленням інтересу до смислових аспектів сутності людського буття, і на цій основі до проблем виховання, значна увага педагогічною наукою стала приділятися *аксіологічним* аспектам духовності. Аналіз робіт педагогів показує, що головними тут є цінності істини, добра, краси. Такий підхід характерний не тільки для релігійної парадигми, але й для секулярних тенденцій. Поняття “істина”, “добро” і “краса” є, з одного боку, смисловими визначеннями поняття “дух”, а з іншого, – екзистенціальними якістьми духовності людини, яка визначається синтезом смислів істина, добро і краса.

Так, на думку М. Пирогова, “істинна, справжня людина” – це моральна натура, яка “щиро любить правду” і яка зв’язана з “вічними істинами”, “святим, чистим, високим” [218, 36].

А в працях П. Редкіна, П. Юркевича, С. Гогоцького йшлося про духовність як гармонійне поєднання істини, добра й краси, а завданням педагогіки проголошувався розвиток розуму, волі, почуття.

Станом “відданості всьому прекрасному, істинному і доброму”, станом “теплоти до всього, у чому виражаються дані ідеї” для П. Редкіна є духовність. І тому, визначаючи головну ціль виховання, вчений патетично закликає: “Виховуйте ж, батьки, дітей ваших у дусі краси, істини і добра! Нехай освічують ці божественні ідеї весь шлях їх земного життя! Нехай зігрівають вони їх розум і серце у всіх мінливостях долі! Нехай бачать вони в красі, істині і добрі Божество і поклоняються Йому, не створивши собі кумира і ніякої подоби Божої!..” [64, 216].

Найбільш ґрунтовно проблема аксіологічних аспектів духовності досліджена П. Юркевичем. Він не просто констатував важливість ідей істини, добра і краси як сутнісних складників духовності, але обґрунтовував їх психологічні та педагогічні чинники актуалізації. Ідеям краси, добра, істини відповідають три здібності душі: почуття, бажання або воля, пізнання. Ці три здібності відповідають покликанню до краси, до добра, до істини. І тому завданням педагогіки є розвиток тонкого естетичного смаку, правильного морального чуття, чіткого мислення. Очевидність естетична, очевидність моральна й очевидність логічна, почуття прекрасного, доброго, істинного, смак, совість і мислення – це найсуттєвіші основи здоров’я та досконалості нашого духу [349, 122–123].

У творчості К. Ушинського проблема аксіологічних аспектів духовності системно, ґрунтовно не проаналізована. Це питання він збирався розглянути у третьому томі “Антропології”. Можемо говорити навіть про суперечливість його поглядів. Духовність визначається педагогом через поняття “духовне” на протилежність матеріальному, тілесному. А в системі “духовне – матеріальне” духовне не має ціннісного наповнення.

Але дослідження педагогічної спадщини К. Ушинського показують, що вчений все ж виходить за межі визначення духовності через систему “духовне–матеріальне” в площину аксіологічну. Так, сутністю людського духу (духовності) є “високе і святе” – Божественний дух [307], а до духовних явищ педагог відносить “почуття мистецьке”, “почуття моральне” та “почуття релігійне”, він говорить про необхідність пізнання “істини”, а всі його педагогічні твори проникнуті ідеєю “морального виховання”.

Окрім істини, добра і краси, в ролі аксіологічних факторів духовності у педагогіці другої половини ХІХ ст. розглядаються також любов і свобода (П. Юркевич, С. Миропольський та ін.).

Ще одним важливим аспектом генези поняття духовності у педагогічній думці другої половини ХІХ ст. є розуміння духовності як цілісної сутності.

Як взаємодію, *синтез* “особливих направлень” духу, або духовних сил, здібностей та нахилів розглядав духовність П. Редкін. Однобічність у духовному вихованні, на його думку, шкідлива. Так “розвиток розумових здібностей, що не гармонує з іншими, як правило, веде до холодного егоїзму, надмірне збудження почуттів – до сентиментальності й мрійливості, однобічний розвиток волі – до впертості або, навпаки, до духовного рабства.” Вихователь повинен намагатися приводити всі здібності і нахили до єдності, щоб вони гармонували, були погоджені між собою; дбати про спрямування їх до цілі виховання [64, 212].

П. Юркевич також виходив із розуміння цілісної сутності людини, в основі якої лежить дух як гармонійне, синтетичне поєднання ідей істини, краси, добра. Тому вчений визначає духовність особистості не як суму властивостей, навіть якщо вони розвиваються у відповідності з ідеями істини, краси і добра, а як цілісну, синтетичну сутність, яка і визначає досконалість нашого духу. Адже “розум без чутливого серця та твердого характеру, чи ніжне серце та безхарактерність, чи твердий характер, але неосвічений розум – все це жалюгідні явища” [349, 33].

Значне місце аналізу синтетичних аспектів генези духовності відводив С. Гогоцький. Синтетичною сутністю, смыслом людського

буття, на його думку, є “ідея Бога” як поєднання ідей істини, краси і блага [37, 13]. На особистісно-екзистенціальному рівні учений розглядає духовне життя як певну цілісність, синтез інтелектуальної, почуттєвої та вольової сфер [36, 33].

Аналізуючи творчу спадщину С. Гогоцького, ми можемо говорити про таке розуміння ним поняття духовності: це виявлення розумного і вільного духу на основі синтезу, “зрощення” вищих істин з нашим внутрішнім життям [37, 17].

Важливою прикметою генези поняття духовності у другій половині XIX ст. стало поступове посилення її “національної складової”. У статті “На певній дорозі (Пам’яті Т. Р. Рильського)”, опублікованій у журналі “Світло” в 1912 році, С. Єфремов відзначав, що “початок 60-х років на Україні позначився найбільше тим, що свідомі з національного погляду люди пильно заходились коло культурної роботи на користь рідного народу. Впали кайдани кріпацтва, простий народ випростав був заанімілі члени, треба було йому нову дорогу показати до правдивого життя, треба було дати поживу духовним запитам, виховати майбутніх громадян” [80, 22].

Значний вплив на процес становлення національних чинників генези поняття духовності мали вітчизняні педагоги, які працювали в російських формах (М. Корф, С. Миропольський, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.). Так, на думку П. Юркевича, динаміку розвитку освіти визначає морально-релігійна і творча самореалізація особистості в просторі національної культури [136, 129].

До виховання в “істинно народному дусі”, яке сприяє розвитку в дітях почуття національної приналежності, закликав С. Миропольський. Природний розвиток сил і здібностей дитини, на думку вченого, повинен відбуватися рідною мовою [179, 332]. Як “одну із ранніх задач початкової школи, які далі ніколи не перериваються”, визначав вивчення рідної мови М. Корф [128, 328].

Ґрунтовно питання “народності” та рідної мови опрацьовував у своїх працях К. Ушинський. На думку вченого, основи виховання та мета його різні у кожного народу і визначаються народним характером. У душі людини риса національності вкорінена глибше за всі інші. Вона є природною схильністю. Як немає людини без

самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини й могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами. Тому, підкреслює педагог, якщо виховання не хоче бути безсилим, воно повинно бути народним [310, 106]. Основою ж формування особистості є мова. Вчений вважав, що мова “розвиває дух”, вивчаючи рідну мову, дитина “п’є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова”. Слово є єдиною сферою розвитку духу, й на володінні цією сферою має будуватися всяке навчання і розвиток [311, 269–271].

Але особливу увагу *національним* чинникам генези духовності, найбільший вплив на процес формування національної парадигми духовності українського народу здійснили діячі культури та освіти, що активно боролися за розбудову української, національної школи. Це, насамперед, представники “Громад”: В. Антонович, М. Драгоманов, П. Житецький, О. Кониський, М. Костомаров, П. Куліш, М. Лисенко, І. Нечуй-Левицький, М. Старицький, П. Чубинський та ін. Головне завдання школи вони вбачали у формуванні світогляду, пробудженні національного духу, вихованні національної самосвідомості, любові до рідного слова, до знання [220]. Акцентування педагогами, просвітниками уваги на національних чинниках генези духовності започаткувало процес формування *національної парадигми* духовності.

Прикметно, що педагоги у другій половині XIX ст. не тільки досліджували смислові, онтологічні виміри поняття духовності, а й аналізували *чинники розвитку особистості*, зокрема педагогічні. Вони намагалися знайти “механізми” актуалізації смислових аспектів буття людини насамперед на особистісному рівні.

Так, важливим для розуміння сутності та чинників розвитку духовності було визначення духовності як *самотворчості (самопізнання, самовизначення, самовиховання, самодіяльність) особистості*.

Значне місце цій проблемі відводив М. Пирогов [218; 219]. Не нав’язування своїх переконань, своїх ідей, а пробудження жадоби цих переконань і мужності до оборони їх як від власних низьких прагнень,

так і від інших – таким був виховний ідеал автора “Питання життя”.

Як головну мету педагогіки розглядали всебічний розвиток людини, пробудження до діяльності всіх її сил М. Корф, С. Гогоцький [128; 37]. Йти за принципом “самостійного розвитку” у процесі виховання та навчання рекомендує вихователю П. Редкін [237; 238].

Грунтовно проблему самотворчості як важливого чинника розвитку духовності особистості аналізує П. Юркевич. Поняття виховання духу і формування вільної людини, людини, яка самореалізується, на його думку, нероздільні. В усіх своїх педагогічних творах учений незмінно підкреслює: “Де дух, там і свобода” і називає цю тезу “керівним правилом” для вихователя [348, 158].

Виховання, на думку педагога, як зовнішній вплив на дитину неможливе. Воно є дресурою, яка підміняє доцільний педагогічний вплив масою педагогічних рецептів. Важливо не те, що робить вихователь, а те, що робить сам вихованець відносно впливів на нього з боку вихователя. Звідси “всьяке виховання є тільки посібник для самовиховання” [348, 196].

Значне місце проблемам “самостійної творчої діяльності”, “самостійності виховання” присвятив К. Ушинський. Аналіз його педагогічних праць, особливо таких, як “Про народність у громадському вихованні” (1857), “Праця в психологічному та виховному значенні” (1860), “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” (1868–1869) підтверджує, що самотворчість, вільну діяльність учений розглядав як визначальну умову, механізм, процес і стан духовності, хоча ґрунтовно дослідити питання ролі духовних прагнень людини, впливу “діяльності” на розвиток духовності людини вчений планував у третьому томі “Антропології”.

Так, праця, на його думку, будучи спрямованою від людини на природу, діє зворотно на людину не тільки задоволенням її потреб і розширенням їх кола, але й власною своєю внутрішньою, їй самій притаманною силою. Матеріальні плоди становлять людський здобуток, але тільки внутрішня духовна животворна сила праці є джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя.

Матеріальні плоди можна відібрати, успадкувати, викинути, але внутрішньої, духовної, животворної сили не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити [308, 107].

Для морального життя людини, на думку педагога, свобода така ж необхідна, як кисень для фізичного, але як кисень повітря, звільнений від азоту, спалив би легені, так і свобода, звільнена від діяльності, занапащає моральну людину. “Свобода є законна дочка вільної, впертої, невтомної праці, а вільна праця широко розвивається тільки під покровом свободи; бо як те, так і друге становлять тільки дві сторони життя – цього прагнення до діяльності свідомої і вільної” [305, 454].

Ще одним необхідним чинником можливості як духовності взагалі, так і самотворчості зокрема, педагогіка другої половини ХІХ ст. визначала *комунікативні* аспекти генези духовності. Тому важливим завданням педагогіки є виховання в людини уміння вести діалог, слухати як своє духовне єство, так і різні “голоси” зовнішнього світу. Тільки це може бути основою розвитку, виховання, здатності до самотворчості як основного фактора актуалізації духовності. Особливо велике значення у навчально-виховному процесі, на думку педагогів досліджуваного періоду, має комунікація в системі “вчитель–учень”, “вихователь–вихованець”.

Такий підхід, незважаючи на невживання поняття “комунікативність”, є характерним для педагогічної теорії другої половини ХІХ століття.

Велике значення комунікативним аспектам духовності надавав С. Гогоцький [37]. Про вплив учителя на учня як “переливання” говорив С. Редкін [237]. На необхідності “ввійти в серце вихованця, відтворити... його стани, побудувати і відчувати всі особливості його почуттів і бажань та пожити саме в тому світі, в якому живе вихованець” [348, 67] наголошував П. Юркевич.

Уже в ранній праці “Три елементи школи” (1857) К. Ушинського знаходимо думку, що “без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що приникає в характер, неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати

характер” [312, 123 – 124].

А в “Проекті учительської семінарії” (1861) К. Ушинський говорить про необхідність вимагати від наставника, “щоб він не тільки навчанням, але й всім своїм характером впливав на всебічний розвиток своїх вихованців...” [309, 243–244], про необхідність створити можливість особистих впливів “розуму на розум, моральності на моральність, характеру на характер, волі на волю...” [309, 252].

Проведене дослідження поняття духовності у педагогічній думці України другої половини ХІХ ст., зокрема творчої спадщини відомих вітчизняних педагогів С. Гогоцького, М. Корфа, С. Миропольського, М. Пирогова, П. Редкіна, К. Ушинського, П. Юркевича та ін., дозволяє зробити відповідні висновки.

Реформи 1860-х років (відміна кріпосного права, судова, військова та ін.) які зумовили розгортання просвітницького та національного руху (Громади), та вплив філософії, психології, педагогіки Західної Європи загострили питання пошуку ціннісно-сміслових орієнтирів буття людини, проблему буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності. Особливої гостроти вони набули у педагогічній думці, трансформуючись у питання мети виховання та освіти в цілому.

Поняття “духовність” стало в досліджуваній період важливим методологічним принципом педагогічних пошуків. Педагогіка визначала духовність сутністю (сміслом) людського буття, а розвиток духовності особистості – метою виховання й освіти в цілому. Основою генези поняття духовності цього періоду була *релігійно-християнська* парадигма. Але під впливом раціоналістичних ідей та наукових досягнень Західної Європи, соціально-економічної, політичної, освітньої трансформації у царській Росії, поступового росту національної самосвідомості українського народу суто трансцендентна, релігійно-догматична парадигма духовності набувала суттєво інших ознак. Поступово сутність духовного ускладнюється і не зводиться до простих визначень істин, відкритих християнством. Поняття “дух”, “духовність” стають синтетичними. А духовні чинники (релігійні і секулярні, трансцендентні і технологічні,

свідомі і безсвідомі, соціальні, національні, культурологічні та інші) стають складниками цього синтезу. Трансформація генези поняття духовності привела до початку процесу формування *буттєво-особистісної (антропологічної)* (К. Ушинський) парадигми духовності.

У другій половині XIX ст. важливою складовою філософського та педагогічного дискурсу з проблем духовності був *національний* чинник. Це стало вагомим фактором зростання національної свідомості українців. Відбувається процес формування *національної парадигм* духовності, що завершився на початку XX століття.

Сутність та зміст поняття духовності аналізувалися та визначалися ученими цього історичного періоду через “*онтологічність*”, “*телеологічність*”, “*аксіологічність*”, “*синтетичність*”, хоча самі поняття ними не вживалися.

Крізь призму онтологічного (сутнісного) аспекту духовність розглядається як певний смисл людського буття. Розуміння духовності як *онтологічної* сутності, *смислу* людського буття визначало її як методологічну основу парадигми освіти (С. Гогоцький, С. Миропольський, М. Пирогов, П. Редкін, П. Юркевич та ін.).

Телеологічність характеризує духовність як певну ціль, “*божественний проект*” буття (М. Пирогов, С. Гогоцький, С. Миропольський, П. Юркевич та ін.).

Аксіологічність духовності визначається здебільшого триєдністю ідей: *істина–добро–краса*, які актуалізуються через розумове, моральне та естетичне виховання. Спочатку вони розглядалися як “*божественні*” ідеї, але в подальшому все більше набувають буттєво-секулятивних ознак. (С. Гогоцький, С. Миропольський, П. Юркевич та ін.).

Як ми вже зазначали, важливим є визначення духовності як синтетично-цілісної сутності. На рівні онтологічному це триєдність смислів *істина–добро–краса*, на рівні екзистенційному – стан, обмовлений цілісністю, синтезом раціонально-пізнавальних, емоційно-чуттєвих, інтуїтивних, вольових, складових сутності особистості, цілісністю розумового, морального та естетичного виховання (С. Миропольський, П. Юркевич та ін.). Важливим

аспектом генези поняття духовності стало розуміння духовності як синтезу *трансцендентних і технологічних* (інструментальних) чинників.

Вияв, розгортання, актуалізація духу, на думку педагогів, відбувається через самопізнання, самовизначення, *самотворчість* особистості, основою якої є принцип *свободи* (С. Гогоцький, М. Корф, С. Миропольський, П. Редкін, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.).

Базовим педагогічним чинником розвитку духовності особистості став *комунікативний* чинник. Особливо велике значення у навчально-виховному процесі досліджуваного історичного періоду мала комунікація в системі “вчитель–учень” (С. Гогоцький, С. Миропольський, М. Пирогов, П. Редкін, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.).

Аналіз сутнісних та змістовних аспектів духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ ст. дає підстави говорити про таке його розуміння вченими цього періоду: *духовність – це процес вияву, розгортання людського духу як самовизначення, розвиток та самоактуалізація особистості на основі божественних ідей істини, добра, краси.*

Процес генези поняття духовності у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ століття поступово ставав важливим чинником трансформації освіти. Як було зазначено вище, під впливом суспільних та освітніх реформ у царській Росії відбувалася трансформація релігійно-догматичної парадигми духовності. Теоцентричні погляди на сутність людського буття набувають ознак людиноцентричності, поступово формується буттєво-особистісна (антропологічна) парадигма. Суспільні та освітні детермінанти стали також основою процесу формування національної парадигми духовності. Духовний розвиток особистості визначається вітчизняними педагогами досліджуваного періоду як мета виховання та освіти в цілому. В свою чергу генеза поняття духовності була важливим фактором розвитку освіти. Домінуючою у другій половині ХІХ ст. була релігійна парадигма духовності. Набагато складнішим, драматичнішим виявився процес формування та впливу на

трансформацію освіти буттєво-особистісної та національної парадигм. Авторитарна, догматична система освіти Російської імперії дуже повільно сприймала нові погляди на сутність буття людини та її духовність. Але, незважаючи на це, науковий дискурс духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ ст. став важливою теоретичною основою чинників впливу на освітянські процеси з початку ХХ ст.

2.2. Формування національної парадигми духовності в педагогіці України на початку ХХ століття (до 1917 р.)

Історичний період початку ХХ ст. є визначальним для розуміння основ духовності українського народу. Це був етап формування національної ідеї, зростання національної свідомості українців. Результатом цього стало формування *національної* парадигми духовності та її об'єктивація у формі "*українського типу духовності*" (О. Сухомлинська) [294]. Тому, поряд з чинниками генези поняття духовності, які притаманні педагогічній думці другої половини ХІХ ст., національна складова сутності та змісту духовності, проблеми національного виховання є предметом розгляду у цьому розділі.

На рубежі ХХ ст. на теренах України швидкими темпами розвивалися торгівля, промисловість, сільське господарство. Така ситуація вимагала розвитку вільної, творчої, високоосвіченої, духовної особистості. В Україні відбувалися певні зрушення в шкільництві: розширюється мережа початкових і середніх шкіл, з'являються нові типи училищ.

Проте зростаючі потреби в освіті гальмувалися переслідуванням української школи, що викликало громадсько-педагогічний рух проти існуючого режиму, за культурний розвиток народу, за рівноправність української мови та національне шкільництво, в якому активну участь брали вчителі, передове студентство, учнівська молодь, діячі науки та культури, просвітницькі організації, широка громадськість.

В цій боротьбі важливу роль відіграли *Громади*. Особливо

виділялася Київська “Стара громада” (І. Нечуй-Левицький, М. Старицький, М. Лисенко, П. Косач, О. Русов, І. Стешенко та ін.). У 1897 р. в Києві було створено “Загальну Українську Демократичну Організацію”, яка об’єднала 18 українських громад на території України а також українські громади в Петербурзі і Москві.

З початку ХХ ст. Громади розгорнули активну діяльність за впровадження української мови та офіційне утвердження національної школи в Україні (Б Грінченко, В. Доманицький, С. Єфремов, В. Науменко, С. Русова, та ін.). Основним завданням мало стати виховання дітей у дусі гуманізму, демократизму, праці, формування патріотів, пройнятих духом національної свідомості, які поєднували б національні прагнення з загальнолюдськими й демократичними ідеалами [220].

Як відзначає Л. Березівська, “діяльність громадівців ... підготувала ґрунт для появи на арені громадської просвітницької ініціативи національних (українських) організацій. Громади – це перший досвід гуртування української інтелігенції та її праці на терені національної освіти та виховання” [8, 14–15].

Революційні події 1905 – 1907 рр. активізували національно-просвітницький рух в Україні. Протягом 1905–1912 рр. створюються “Просвіта”, Українське товариство сприяння науці, літературі, мистецтву, Всеукраїнська спілка вчителів та діячів народної освіти, Українське наукове товариство та ін. Діячі “Просвіти”, зокрема Б. Грінченко, Леся Українка, М. Коцюбинський, І. Стешенко, С. Русова, С. Сірополко та ін. відіграли важливу роль у розвитку української мови, культури, національної самосвідомості українців, реалізації ідеї створення національної школи.

На розвиток української педагогіки досліджуваного історичного періоду, в тому числі й формування поняття духовності, мала вплив *зарубіжна педагогічна думка*. У першу чергу, це “педагогіка вільного виховання” (Д. Дьюї, Г. Шарельман, М. Монтессорі), ідеалом якої була гармонійно розвинена, вихована природним шляхом вільна людина. Теорія “громадського виховання” Г. Кершенштайнера головною метою проголошувала формування людини-громадянина, у якій поєднувалися б професійна дієздатність, любов до праці,

добропорядність, наполегливість, почуття відповідальності.

В обстоюванні національних інтересів, у формуванні духовності українського народу важливу роль відіграла педагогічна *преса* [86], особливо журнали “Світло” і “Народний учитель”.

Саме на сторінках періодичних видань відбувався дискурс сутності буття людини, сутності та змісту поняття духовності, педагогічних чинників розвитку духовного світу. Активними учасниками цього процесу були Б. Грінченко, М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Єфремов, А. Кримський, С. Русова, І. Стешенко, С. Сірополко, Я. Чепіга, С. Черкасенко, Г. Шерстюк та інші. Їх силами здійснювалася пропаганда національної ідеї, української національної школи, теоретичне обґрунтування необхідності і важливості національних чинників генези поняття духовності.

Соціально-економічна ситуація, розвиток науки, техніки, вплив філософських та педагогічних ідей Європи, ріст національної свідомості українців, розвиток емпіричної бази психології та педагогіки у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. загострили питання *смислових* аспектів людського буття, а звідси – *мети* та *змісту* виховання й освіти загалом.

Серед педагогів зростало усвідомлення необхідності *системного* підходу до визначення шляхів розвитку педагогіки. Це було зумовлене, в першу чергу, ускладненням розуміння сутності людського буття, сутності та змісту духовності особистості. Визначення педагогіки як системи вимагало осмислення *онтологічних* та *телеологічних* її основ, методологічного інструментарію розвитку. Відтак педагоги починають звертатися до філософії (М. Демков, В. Зеньковський, О. Музиченко, С. Русова та ін.).

Аналіз цього питання дає нам змогу визначити причини та логіку дискурсу духовності в цей історичний період.

Так, М. Демков підкреслював, що вже давно відчувається потреба дати міцні основи науці виховання, сформулювати її закони і визначити їх взаємозв’язок [63, 205]. Визначаючи пошук “виховного ідеалу” завданням філософії, педагог називає його основи: “...філософська система, яка може бути побудована в близькому майбутньому, повинна визнати Розум, Добро (Любов) і Волю

головними принципами, майстерно поєднати їх, щоб на них, як на міцному базисі, побудувати широкий і всеохоплюючий світогляд, який буде опорою для багатьох галузей знань” [60, 30–31; 63, 217]. Вибір саме цих принципів вчений аргументував тим, що одним із головних завдань педагогіки, на його думку, є досягнення ідеалів “Істини, Добра і Краси” [61, 2], результатом чого є “внутрішнє духовне формування”, “той приріст, який дається ... пластичній силі нашого духу” [61, 8], або, по-іншому, – духовність.

Значну увагу проблемам смислових аспектів буття людини приділяла С. Русова. Вона “шукала” філософські принципи побудови педагогічних теорій, які були б “ґрунтом для всіх практичних методів і засобів”, адже тільки філософія “може освітити таємниче питання – до чого маємо вести нашого вихованця, де знайти для нього найпевніший шлях до всесвітньої остаточної правди. Тільки філософське розуміння життя дасть ясний напрямок нашій діяльності...” [248, 306].

Життя й педагогічна діяльність С.Русової спрямовувались на формування такої філософсько-педагогічної парадигми навчання та виховання, у якій основою розуміння життя, щастя людини визначали би не матеріальні блага, а “внутрішнє духовне щастя спокійної совісті, розуміння та шукання істини” – джерела “неминучого та невичерпного” щастя [248, 122]. Усвідомлення джерел “неминучого та невичерпного”, пошук педагогічних “ключів” до них, були основою життя суспільної і педагогічної діяльності вченого.

Суспільні аспекти людського буття та питання розвитку “області духовної” розглядав у своїй праці “Що таке педагогіка і чому вона вчить?” (1911) О. Музиченко. Педагог розпочинав їх аналіз з постановки питання – від чого залежить багатство не окремих осіб, а цілого народу? Народне багатство складається, на його думку, з двох частин: господарчої (промисловість переробна, добувна і торгівля) і духовної (наука, народне мистецтво, мораль і релігія). Чинниками визначення та формування духовності учений називав науку, мистецтво, мораль і релігію. А наукою, “яка вчить нас, як розвинути і забезпечити... область духовну”, є педагогіка [189, 142]. Базовим поняттям для педагогіки О. Музиченко визначав виховання, у зміст

якого включається і навчання. Розвиток духовної сфери здійснюється саме через виховання.

Найбільш системно проблема основ людського буття та психолого-педагогічних чинників розвитку особистості розглядалася у науковій спадщині всесвітньо відомого вченого, філософа, психолога, педагога, богослова В. Зеньковського. Її аналіз дає підстави говорити про формування ним *філософсько-педагогічної* концепції духовності. Незважаючи на те, що завершеності, цілісності його ідеї набули тільки в емігрантський період творчості (1920–1962), концептуальні основи розуміння сутності особистості та її духовності визначено ще у ранніх працях [92; 93]. Проблему сутності людського буття вчений розглядав через з'ясування сутності поняття “особистість”, яке вважав найважливішим питанням “філософської антропології”. Так, у магістерській дисертації “Проблема психічної причинності” (1914) автор виходив на проблему духовності через розрізнення емпіричного та реального (доглибинного) (у В. Зеньковського “доглибного” – М. П.) “Я”. Критично переглядаючи існуючі на той час визначення особистості, В. Зеньковський зазначає, що емпіричне “Я”, або “Я” нашої свідомості, не є головним проявом особистості. Існує реальне (доглибне) “Я” як “стійке ядро психіки, що приховує в собі творчі сили...”. І лише завдяки наявності в душі цієї “доглибної формуючої сили”, яку вчений називає “духовною субстанцією”, або “духом”, і розгортається життя душі, вимальовуються контури індивідуальності та складається емпіричне “Я” [94].

Визначившись з філософськими (онтологічними) засадами сутності особистості, В. Зеньковський у своїх працях акцентує увагу на психологічних та педагогічних чинниках розвитку духовності (“Про соціальне виховання” (1920) [95], “Психологія дитинства” (1924) [91], “Проблема виховання в світлі християнської антропології” (1934) [94] та ін.).

У ранніх працях (до періоду еміграції), вчений досліджував філософські та психологічні аспекти духовності особистості, залишаючись, особливо в педагогіці, на позиціях світськості (наукової антропології) і розглядаючи при цьому релігію, в загальному переліку

людських цінностей, як важливий фактор розвитку. Але з часом його погляди починають суттєво змінюватися, пройшовши шлях від неконфесійної гуманістичної до православної педагогіки, яка базується на християнській антропології, що й визначило його подальше розуміння поняття духовності.

Важливим аспектом генези поняття духовності на початку ХХ ст. став подальший процес відходу від *релігійного* її розуміння. Дискурс змістився від релігійного до власне філософського аналізу проблеми. Усвідомлюючи духовність як складне поняття, синтез релігійних та секулярних чинників, релігії здебільшого відводилася роль морального чинника генези.

Так, визначаючи добро моральною суттю життя, М. Демков вважав, що формою добра є людина. Найвищим добром і найчистішою любов'ю – Бог. Релігія, за своєю природою, не наука, а вираження “відношення людини до Бога” [61, 212]. Людина вірить в Бога, приходить до Бога, тому вона намагається стати добрішою, кращою, що проявляється в її вчинках, ставленні до інших людей. Віра в Бога означає перемогу добра над злом.

На думку дослідника педагогічної спадщини М. Демкова М. Белкіної, у його поглядах простежується певна суперечливість. З одного боку, вчений, спираючись на сенсуалістичні погляди Ф. Бекона, Я. Коменського, вважав реальним існування природи, переконував у необхідності пізнання світу, вивчення природних явищ, а саме пізнання розглядав як активний діяльний процес. Звідси така увага до наукового пізнання взагалі й освіти зокрема. З іншого боку, як людина релігійна, учений стверджував, що гармонія світу, природи є результатом діяльності Творця. Він намагається примирити матеріалізм і релігію, тому доводить, що вивчення явищ природи приводить до виховання релігійних почуттів. Краса і велич природи, її досконалість і могутність підтверджують силу і велич Бога, оскільки останній є втіленням Розуму, Добра (Любові), Краси [12, 45].

Ми вважаємо, що такий підхід не є суперечливим, а свідчить про те, що вчений розглядав людське буття й буття взагалі як цілісну, складну і синтетичну сутність, яка визначається як релігійними, так і світськими аспектами.

Духовність як синтез трансцендентних і технологічних чинників аналізувала С. Русова. Сутність внутрішнього світу, на її думку, визначається “небесним”, “єдиним” і “важливим”, що є основою життя і “що ми можемо називати чи ідеалом, чи істиною, чи правдою”, тому що “воно неухильно володіє всім нашим духовним світом” і без нього “людина не може жити” [247, 126–127]. Але це “ідеальне” не завжди трактувалося С. Русовою в дусі містично-догматичного, біблійного розуміння Бога, а набувало морально-життєвого спрямування. Тому ставлення педагога до проблеми релігійного навчання та виховання є неоднозначним і “обережним”. Концептуальними у цьому плані є слова індійського поета Р. Тагора, якими вона пафосно завершує свою монографію “Дидактика”: “Не вигоньте зі школи ані Бога, ані Природи, дайте вашим учням жити духовним життям” [249, 300].

Розвиток дитини, відзначала С. Русова, проходить під впливом трьох основних факторів: виховання, спадщина, оточення. Трансцендентним фактором сутності особистості є спадщина. З одержаних у спадщину нахилів найбільше значення має інстинкт як “специфічний нахил душі”. Коріння всіх людей знаходиться в інстинктивній “глибині їх духовного і фізичного життя”, а самі інстинкти – один з “найміцніших чинників нашої внутрішньої духовної діяльності” [258, 186–187], який має велике значення для захисту і розвитку життя. Однак у процесі життєдіяльності “на допомогу духовному розвитку ідуть уже сприймання від соціального життя” [255, 40].

О. Музиченко пояснював значимість релігії як складової духовного світу особистості прагненням людини пізнати навколишній світ, який, через його складність і незбагненність, уявляється не інакше як створеним і керованим якимсь вищим єством. Інтерес людини до такого єства вчений називав релігійним інтересом [187, 162].

Важливим аспектом людського буття, який школа також повинна враховувати, учений називав “спадковість”. Саме через спадковість діти отримують від батьків “зерна” різних як добрих, так і поганих звичок і на школі лежить велика і свята відповідальність

діяти на дітей так, щоб добрі, корисні зерна розвинути, зміцнити, а погані заглушити і зовсім знищити [189, 138].

Для розуміння трансформації релігійної парадигми духовності важливою є творчість Я. Чепіги. Визнаючи роль релігійного фактора у спрямованості і змістовному наповненні буття людини, він не абсолютизував його. Духовність у вченого має релігійні корені як онтологічний принцип, певна “цілісність і чистота”, яка є “божественною гармонією правди, краси і добра” [338, 9–10]. Вона є те, що “заклала в людському організмові вища творча сила..., через яку існує не тільки окрема людина, а і все в їй, що придбала мільйонами віків людськість” [333, 18]. Однак змістовність – життєва ціннісність духовності, – закладається іншим трансцендентним чинником – спадковістю.

Окрім трансцендентних чинників визначення та розвитку духовності особистості Я.Чепіга значну роль приділяв технологічним чинникам. Школа, на його думку, повинна розвинути всі духовні і природні сили людини, – “задовільнити прагнення її природи згідно з загальними принципами добра і правди, зберегти гармонію її розвитку” [333, 15].

Зроблене нами дослідження *онтологічних* та *телеологічних* аспектів генези поняття духовності дає можливість стверджувати, що релігійна парадигма поступово втрачала своє домінуюче положення. Започаткований К. Ушинським процес формування *буттєво-особистісної* (*антропологічної*) парадигми духовності набуває чітких рис у працях М. Демкова, В. Зеньковського, О. Музиченка, С. Русової, Я. Чепіги та ін.

Базовим принципом генези поняття духовності, як і в попередній період, залишалася *аксіологічність*. Але в її обґрунтуванні посилилася секуляртивна складова, а сама вона стала більш глибокою, змістовнішою.

Найбільш ґрунтовно, системно аксіологічні аспекти генези поняття духовності проаналізовані в педагогічній творчості М. Демкова.

Базовим аксіологічним принципом, на основі якого визначається поняття духовності, є, на думку педагога, добро – крайнє мірило всіх

форм і проявів людського буття. Людина є безумовною внутрішньою формою для добра, все інше умовне і відносне. Добро само по собі нічим не обумовлене, воно все собою обумовлює і через все реалізується [61, 42].

Треба відзначити, що учений не просто формально визначив духовність як “досягнення ідеалів Істини, Добра і Краси” [61, 2], а, проаналізувавши екзистенціальні виміри, психологічні аспекти, педагогічні чинники “внутрішнього духовного формування”, зовсім близько підійшов до створення *філософсько-педагогічної* концепції духовності.

Психолого-педагогічні засади актуалізації духовності базуються на “головних принципах” – розум, добро (любов) і воля, верховні права яких педагогіка намагається визнати обов’язковими. Розум реалізується в людському мисленні, воля – в розвитку морального обов’язку, добро – в діяльній любові. Саме тому педагогіка має будуватися на началах самодіяльності, морального обов’язку і любові [63, 217].

Педагог визнавав “виховання” всіх найважливіших душевних сторін – розуму (істина), волі (добро) і почуттєвостей (краса) – основою розвитку духовності особистості [61, 11].

І. Сікорський не дав чіткого визначення поняття духовності, але він близько підходив до розгляду духовності як предмета дослідження. У праці “Психологічні основи виховання і навчання” (1909) вчений підкреслював, що “кращі якості душі, разом взяті, – є основою почуття честі та моральної гідності. Цей складний і піднесений душевний стан, який містить всю суму волі, розуму і почуттів, забезпечує моральне самозбереження людини і є для неї скарб, який перевищує своєю цінністю саме життя” [269, 85].

Базовим у визначенні аксіологічних засад поняття духовності в І. Сікорського є “моральне почуття” [269, 19] – “необхідна ланка” духовного розвитку суспільства, основа самовдосконалення людини. Без “морального почуття” високі ідеали дискредитуються, однак велике значення має також інтелектуальне почуття, яке, як стверджував учений, “освяє” нас радісною перспективою виникнення нових відкриттів і успіхів істини [269, 15].

У С. Русової духовність визначається спрямованістю особистості на ціннісний сенс буття і формується розвитком духовних сил тільки тоді, коли вони орієнтовані на дух через пошук істини, добра і краси.

Спрямованість особистості на вияв, усвідомлення, “схоплення” глибинної сутності сенсу буття, його “духовного змісту” [248, 135] і є, на нашу думку, духовність як істина. Ця “спрямованість” є важливим трансцендентним чинником духовності особистості. Але вона ще потребує розвитку, що й відбувається під впливом навчання і виховання.

Іншим ціннісним фактором духовності є краса: “Для кожного те має красу, що говорить до... внутрішнього, глибоко природженого або зовні розвиненого почуття первісної краси” [254, 67]. Краса безпосередньо “спілкується” з духом людини, постійно “спрямована” на дух як свою глибинну основу, вона сама є сутністю духу. Естетичне почуття і мистецтво, в яке дитина його втілює, є наслідком гри вищого порядку, “що підносить і ушляхетнює душу дитини” [254, 66].

Добро, будучи “автономною” сутністю духовності, також є об’єднуючим телеологічним принципом істини і краси і визначає їх ціннісне наповнення. Тому С. Русова прийшла до висновку, що кінцевою метою виховання “завше була й є благочинність – моральність” [249, 275].

Для Я. Чепіги духовність – це “висока душа” [337, 10], “божественна гармонія правди, краси і добра” [338, 9]. І, як підкреслює педагог, “треба з високою любов’ю поставитись до дитини, в якій нема ще ані зерна зла і неправди, щоб вона розкрилась у всій своїй красі і дивній гармонії. Ця найдорожча квітка людська розцвітає розкішно тільки в відповідних обставинах і сповнює тоді задушливе повітря свіжими пахощами своєї чистої кришталевої душі” [333, 19–20].

Аксіологічність є також базовою характеристикою поняття духовності у творчості О. Музиченка. Оцінка особою речей, вчинків та інших людей дається з точки зору краси (естетична оцінка) і реалізується через художній інтерес [187, 162]. Етична оцінка (з точки

зору добра) реалізується через симпатичний (до знайомих, сім'ї) та соціальний інтерес (до батьківщини, всього людства).

Крім того, на думку О. Музиченка, у людини є прагнення до ознайомлення з існуючими речами (“що?”) та “осмислення” речей, причин (“чому?”), які реалізуються відповідно через емпіричний та спекулятивний інтерес, які є, на нашу думку, “інтересами” до істини. Аксиологічну сутність має також релігійний інтерес до високого, святого і могутнього [187, 162].

Поєднання цих інтересів, їх синтез і є багатостороннім, або духовним, інтересом, який можна визначити як інтерес до істини, добра, краси, до Бога. “Багатосторонній інтерес”, як вважає педагог, є основою формування “сильної і розвинутої” волі, яка розглядається як “діяльність”, що розвиває характер. “Без інтересу воля людини спить, інтерес є тим містком, який веде людину від бажання до дії, тобто до проявлення волі” [187, 161].

У педагогічній думці досліджуваного історичного періоду зростає усвідомлення, що духовність є складним, системним, багатогранним, багатовимірним, але цілісним, *синтетичним* поняттям.

Усвідомлення цілісності, синтетичності духовності є основою цілісного, синтетичного характеру освіти. Саме тому, розглядаючи педагогічні принципи – самодіяльність, моральний обов’язок і любов, М. Демков говорив: “Кожен із них має самостійну силу і значення, але ні один... не володіє такою повнотою і всебічністю, щоб на ньому одному було можливо побудувати всю систему виховання... Тому педагогічна система, щоб бути повною і всебічною, повинна взяти до уваги всі три принципи, уміло поєднувати їх і спробувати вивести з них всі педагогічні закони і положення” [63, 240–241].

На необхідності розвитку всіх духовних інтересів наголошував О. Музиченко, адже, “коли є сильний інтерес, тоді з’являється бажання працювати для того, щоб або набувати все нові і нові знання, або застосовувати знання до діла” [187, 164]. Часто трапляється так, зазначав він, що в людини розвивається тільки один інтерес, оскільки на інші її ніхто не наштовхнув. Тому школа повинна так поставити справу, щоб рівномірно розвивати всі інтереси дитини.

Складним станом, який містить всю суму розуму, почуттів і волі, є духовність для І. Сікорського. Відповідно, результатом правильного виховання повинен бути гармонійний розвиток: духу і тіла, психічного і фізичного, розуму, почуття, волі, розумового, морального і естетичного начал – “головних сторін душі, ... зі всіма деталями і варіантами” [269, 8].

Особистість як цілісну сутність розглядав у своїй творчості В. Зеньковський. Для обґрунтування цього він використовує поняття “центру психічного життя”, “творчого ядра особистості” – “духовної субстанції” або “духу”. І єдність психічного розвитку особистості, в своєму кінцевому рахунку, виходить із “неподільності”, “єдності”, цілісності даного “центру” [93].

Здійснений аналіз дає нам підстави зробити такі висновки. Для педагогіки початку ХХ ст. характерним було те, що буттєва і категорійна ідентифікації духовності в основному визначалися *релігійно-християнською* парадигмою. Але в ході окреслення змістовних аспектів, чинників розвитку, актуалізації духовності відбувався процес секуляризації, формувалася *буттєво-особистісна (антропологічна) парадигма*. Буттєвість духовності, як і в другій половині ХІХ ст., продовжувала визначатися такими характеристиками: *онтологічність, телеологічність, аксіологічність, синтетичність, синтез трансцендентних та технологічних її аспектів*.

Але *головною метаморфозою* як буттєвої, так і категоріальної ідентифікації духовності початку ХХ ст. стало посилення її *національної складової*, обумовлене ростом національної свідомості українців, змаганням за національну школу, мову, державність України.

Так, на думку М. Демкова, який працював в російських формах: “...духовна спадщина, перероблена в горнілі народного духу, є найціннішою із спадщин” [66, 542], педагогіка повинна турбуватися про зміцнення й розвиток національних особливостей, із розмаїтої і невизначеної сфери загальнолюдських завдань та ідеалів переходити в більш вузьку, але більш чітку, точну і визначену сферу національних інтересів і тому ставати національною [62, 53].

На необхідності враховувати національні особливості дітей наполягала Н. Лубенець. Педагог рекомендувала прагнути до того, щоб вихователь був однієї національності з дітьми, щоб при виборі ігор, пісень, казок, розповідей на перше місце ставились національні особливості дітей, щоб народний дитячий садок був “обов’язково національним” [149, 420].

Турботою про зростання духовності українського народу була насичена педагогічна та просвітницька діяльність Б. Грінченка. Відповідаючи на питання, яка українцям потрібна школа, педагог заявляв: “Нам треба зараз же української народної школи” [50, 48]. В основі концепції школи має, на думку педагога, лежати реалізація ідей демократизму та принципу національного, надання змісту навчання та виховання національного характеру, в основі якого – рідна мова та вивчення народознавства, народної творчості, вітчизняної історії, культури, мистецтва, здійснення національного виховання [49; 50].

Думку, що розвиток духовної особистості можливий тільки в горизонті національного, підтримував також Я. Чепіга. Дитина в своїй нації, в її духовній спадщині має і підпору, і захист. Чуючи навкруги материнську мову, під впливом витворених моральних поглядів вона йде вже второваним шляхом національних переконань, що потім застаються в ній на все життя. Століття духовного надбання передають дитині потенційну силу національної енергії. Тому учитель повинен рахуватись з національністю дитини. Прищеплювати чуже – значить чинити їй велику кривду. “Згине людина для нації і не буде з неї користі для людськості, як гине плідна галузка, одірвана от матернього дерева і прищеплена до чужого, нерідного кореня. Зберегти національність дитини, це зберегти духовні творчі сили її” [338, 11].

Велике значення Я. Чепіга приділяє такому фактору розвитку духовності, як рідна мова. “Одберіть у дитини рідну мову, і ви зробите її духовним калікою, духовно глухим і сліпим. Ви відберете в неї образи, котрими вона жила й думала” [334, 22]. Разом з тим педагог підкреслював, що національне – це “не шовіністичне, не приправлене “дутим” патріотизмом, а виховання в дусі нації” [334, 24].

Базовими для розробки педагогічної теорії визначала національні чинники й С. Русова. Саме вони визначають і формують моральність людини, стверджує педагог. Основною моральною категорією тут є патріотизм. Духовність людини формується через усвідомлення свого “Я” як належного до певного етносу, певної традиції, історії, землі, мови – належності до певної культури.

А оскільки, на її думку, тогочасна школа не відповідала “національному духовному складові українського народу” [253, 5], проблема створення нової школи, яка б була школою народною, школою національної мови, традиції, національного духу, стояла для педагога на першому місці. Основою повинна бути мова, тому що “без мови нема духовного життя” [244, 47], “мова народу – це він сам, у мові весь його спосіб мислення, його манера відчувати, в ній думка народу та його душа” [259, 44]. Навчання рідною мовою, формування навчально-виховного процесу на основі предметів, які розвивають патріотизм (природознавство, історія, література та інші), мають велике значення для виховання людей високого рівня духовності, справжніх патріотів України. Але, базуючи свою педагогічну теорію на національному ґрунті, С. Русова виступала проти національного шовінізму, національної замкнутості. “І чужому наuczайтесь, і свого не цурайтесь!”, – ці слова Т. Шевченка вона наводила, закликаючи до толерантності, виваженості у національних питаннях [252, 36].

Визнання важливості національного чинника духовності ставило вимогу розбудови національної школи. На початку ХХ ст. ця ідея зустріла шалений спротив проросійських шовіністично налаштованих кіл. Так, делегат губернського з’їзду Полтавської групи Всеросійської спілки учителів та діячів народної освіти (1905 р.) Н. Дмитрієв, аналізуючи політику Міністерства народної освіти, критикує її за повну “безликість індивідуальних духовних особливостей того чи іншого народу”, намагання паралізувати ці “окремі духовні стихії” [351]. Але, незважаючи на це, початок ХХ ст. став не тільки періодом формування *національної ідеї* та *національної парадигми* духовності українців, це також етап зростання їх національної свідомості, що зумовлювало змагання за національну школу, освіту, мову, культуру. Результатом стали події 1917–1920 рр.

Таким чином, дослідження генези поняття духовності у педагогічній думці України початку ХХ ст. доводить наявність процесу глибокої трансформації поглядів на сутність духовності. Поряд з *релігійно-християнською* сформувалися *буттєво-особистісна (антропологічна)* та *національна* парадигми.

Хоча необхідно зазначити, що жодна з духовних практик не існувала в “чистому” вигляді. Як влучно зазначала О. Сухомлинська, релігійно-християнський і національний аспекти духовності складають “два крила, два полюси українського типу духовності”. Українська духовність стає цілісним явищем культури українського народу, її онтологічною та телеологічною основою, входить “до планів та проектів практичної реалізації цієї ідеї, проектів національної школи...” [294, 15]. Серед педагогів початку ХХ ст. такі погляди були притаманними Б. Грінченку, С. Русовій, Я. Чепізі та ін.

Ще одним важливим чинником трансформації поглядів на питання сутності та змісту духовності з початку ХХ ст. став вплив реформаторської педагогіки Західної Європи та США, ідеї якої підтверджували й сприяли усвідомленню педагогами значимості ролі *самотворчості* особистості та *комунікативних аспектів* в процесі розвитку особистості. Це особливо стосувалось ідеї педагогіки “вільного виховання” та “трудової педагогіки”.

В усіх педагогічних течіях цього періоду, підкреслював О. Музиченко, “помітно на першому місці бажання збудувати школу на самодіяльності, котра є найкращим шляхом до вироблення думки, що самостійно пізнаватиме, й самостійно будуватиме. Самостійність, самодіяльність і органічний зв’язок продуктивної праці з навчанням, – ось куди справлені пильні шукання кращих педагогів старого й нового світу” [186, 104].

Про принципи самодіяльності, морального обов’язку і любові, на яких будувалася тогочасна педагогіка, пише М. Демков. Метою виховання визначалася “самодіяльність”, спрямована на служіння істині, добру і красі. Ця мета виховання була найбільш повною, оскільки охоплювала розвиток в людині особистості, яка зберігала свою індивідуальність і виховання всіх її найважливіших душевних сторін: розуму (істина), волі (добро) і почуттєвості (краса) [61, 11].

Прихильником теорії “вільного виховання” був Я.Чепіга. “Сучасну школу збудовано не на природі дитини, а на вимогах штучної системи навчання, що нехтує серцем, душею і розумом” людини, – підкреслював він [340, 29].

На думку С. Русової, освіта “є наслідком праці самого суб’єкта над собою”, а “одною з прикмет мистецтва самоформування є здатність вільного схоплення духовного змісту” [248, 135]. А навчання в новій школі повинно спрямовуватись на саморозвиток особистості, на те, щоб допомогти їй стати особистістю, здатною до подальшої самостійної творчої діяльності. Школа повинна розбуджувати і плекати духовні сили молоді, готувати її до самостійного життя, давати можливість розвинути усім природним нахилам кожної індивідуальності і забезпечити максимально можливий їх розвиток у процесі виховання [213, 107].

Розвиток духовності особистості як саморозвиток “стійкого, творчого первня”, “саморозвиток духовної субстанції” духу розглядав у своїх працях В. Зеньковський [93, 349].

Серед найважливіших чинників розвитку як самотворчості дитини, так і її духовності в цілому вчені виділяли *гру*. Становлення дошкільного виховання на початку ХХ ст. потребувало теоретичного обґрунтування феномену дитячої гри у формуванні особистості й розробки методики практичного використання її у дошкільних закладах та школах. Цим проблемам приділяли увагу Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, І. Сікорський, М. Сумцов, Я. Чепіга та ін. Вони виходили з того, що “гра – це природна потреба дитини, головний фактор її формування” [315, 7]. Ігри пробуджують почуття, позитивно впливають на розвиток духовних здібностей, є найвищим моментом для остаточної підготовки дітей до самостійної діяльності.

Вітчизняні вчені зверталися до зарубіжної теорії та практики дитячої гри. Найбільший інтерес викликали праці німецького педагога Ф. Фребеля (1782–1852), італійки М.Монтессорі (1870–1952) та бельгійського педагога О. Декролі (1871–1932).

Водночас на основі національних традицій розроблялася вітчизняна методика організації дитячих ігор. Так, у центрі розробленої С. Русовою концепції знаходиться дитяча гра, побудована

на ідеях етнопедagogіки та рідномовного оточення [254; 258].

Важливим чинником виховання самостійності особистості, її духовності в педагогічній думці досліджуваного періоду стала *праця*. Її необхідність як виховного, морального чинника глибоко досліджував ще К. Ушинський. Але тільки з початку ХХ ст. це питання набуває особливої значущості, стає однією з базових проблем педагогіки (С. Русова, Я.Чепіга та ін.).

На необхідності ручної праці як чинника виховання наголошував О. Музиченко. Вона, на думку педагога, має не ту ціль, яку переслідують професійні школи. Праця не для заробітку, праця як виховний засіб, мета якого – “зацікавити учня і привчити його до точності і ясності”, такою була його позиція [188, 176].

Характерною особливістю досліджуваного періоду є посилення ролі *комунікативних* чинників виховання, в основі яких лежить діалог “*вчитель–учень*”. Б. Грінченко, М. Демков, Н. Лубенець, С. Русова неодноразово наголошували, що учитель повинен бути духовним ідеалом для своїх вихованців, поважати особистість дитини, вміти належним чином спрямувати інтелектуальні інтереси й моральні прагнення учнів.

Значне місце комунікативній ролі вчителя відводить Я. Чепіга. Розвиток духовної дитини є, на думку педагога, “святим і конечним обов’язком педагога. Він повинен зберегти цілісність і чистоту людської природи в дитині”, наповнювати “незіпсовану душу і серце дитини”, “розвинути в душах дітей зерна гарних людських почуттів” [338, 10]. Виховані любов’ю і ласкою учителя діти підуть шляхом морального вдосконалення. Тому Я. Чепіга емоційно і пафосно звертається до педагогів: “Розвивайте у собі любов. Змягчайте своє серце, прихильте душу свою до особи дитини, виховуйте в собі сердечність і чуйність до дитини, до її горя і радості. Навчіться любити дитину щиро і повно, до самозабуття, до жертв і одцурання од самого себе. ... Педагоги, навчіться любити дітей!” [338, 10].

Таким чином, на основі проведеного дослідження, можна зробити висновки.

Початок ХХ ст. – період завершення формування української національної ідеї, духовного самовизначення, пошуку духовно-

ціннісних орієнтирів подальшого історичного буття українського народу.

У педагогічній теорії продовжувалася *трансформація* поглядів на проблему духовності. Під впливом раціоналістичних ідей Західної Європи та поширення соціалістичних теорій відбувається активний процес трансформації трансцендентно-релігійних чинників генези поняття духовності і посилення ролі світсько-технологічних чинників, продовжується процес формування *буттєво-особистісної (антропологічної)* парадигми духовності (Б. Грінченко, М. Демков, В. Зеньковський, С. Русова, Я. Чепіга та ін.).

Як і в другій половині XIX ст. духовність характеризувалася *онтологічністю, аксіологічністю, телеологічністю, синтетичністю (цілісністю), синтезом трансцендентних та технологічних чинників* (М. Демков, В. Зеньковський, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.).

Найсуттєвішим фактором метаморфози ідентифікації поняття духовності з початку XX ст. стає *національний* чинник. Це проявилось у рості національної самосвідомості українців, розвитку національної культури, змаганнях за національну школу, мову, державність України. Результатом стало формування на початку XX ст. *національної* парадигми духовності (Б. Грінченко, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.).

Під впливом реформаторської педагогіки Західної Європи та США з початку XX ст. у педагогічній думці України почала зростати роль праці, “вільного виховання”, соціалізації як важливих факторів генези поняття духовності (Н. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, І. Сікорський, Я. Чепіга та ін.). Ідеї реформаторської педагогіки з одного боку, підтверджують, а з іншого – активізують значну роль самотворчості та комунікативних аспектів в процесі розвитку особистості та її духовності. Це особливо стосується ідеї педагогіки “вільного виховання” та “трудової педагогіки”.

Важливим результатом генези поняття духовності початку XX ст. стало посилення її впливу на процес трансформації освіти. Секуляризуються навчальня та виховання, ліберальнішим стає відношення влади до ідей та намагань створення національної школи,

розвитку національної культури, мови. Але головним результатом дискурсу духовності було теоретичне обґрунтування методологічних та організаційних аспектів трансформації освіти, які здійснювалися в 1917–1920 рр.

РОЗДІЛ III.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ДУХОВНОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ 1917-го – 1920-х РОКІВ

3.1. Теоретичні і практичні аспекти розвитку духовності в період національно-визвольних змагань (1917–1920 рр.)

Період 1917–1920-х рр. – це час суттєвих трансформацій в політичному, соціальному, економічному, духовному житті українського народу. Соціально-політичні зміни, вплив зарубіжної педагогіки, поширення, а з кінця 1920-х років домінування соціалістичних ідей викликали суперечливі трансформації духовності суспільства та різнопланові впливи на генезу поняття духовності.

Продовжувався процес теоретичного обґрунтування національної парадигми духовності. Теоретичні напрацювання реалізувалися у становленні національної школи, розвитку культури, проведенні політики українізації тощо. Саме в цей історичний період генеза поняття духовності та розвиток освіти взаємно впливають один на одного. Аналіз цих процесів і є змістом розділу.

Війна, що її вела Російська імперія починаючи з 1914 р., вкрай загострила політичні, економічні та національні суперечності імперії, активізувала визвольний рух поневолених народів. У результаті Лютневої революції 1917 р. в Росії була повалена монархія, сформовано Тимчасовий уряд, який проголосив демократизацію суспільства та політичні свободи.

В Україні 3 березня 1917 р. була створена Українська Центральна Рада, яка взяла курс на національне визволення українського народу, розв'язання соціальних конфліктів.

Педагогічна думка України у період 1917–1920 рр. продовжувала розвиватися в розрізі формування національної парадигми духовності. Але політичні, соціальні, економічні трансформації суспільства, посилення впливу зарубіжної педагогіки вносять у процес генези поняття духовності відповідну специфіку, що і потребує дослідження.

Одним з найважливіших результатів національних визвольних змагань стало відродження національної школи. На вимогу I Всеукраїнського вчительського з'їзду (5–6 квітня 1917 р.) був створений Генеральний Секретаріат народної освіти (червень 1917 р.). Освітяни вимагали провести українізацію системи шкільництва. Однак через відсутність відповідного досвіду, нестачу педагогічного персоналу та підручників, а також опір переходу на українську мову викладання з боку проросійських шовіністично налаштованих чиновників педагогів проблема створення національної школи розв'язувалася важко.

Важливе значення для розуміння парадигми освіти й, відповідно, парадигми духовності цього періоду має аналіз матеріалів II Всеукраїнського вчительського з'їзду (10–12 серпня 1917 р.). Це, в першу чергу, доповідь С. Русової “Націоналізація школи”, в якій підкреслено, що націоналізація школи є вимога психологічна. Питання не стільки в тому, щоб наука викладалася рідною мовою, як у тому, “щоб в школі одбивалася душа народу, його етнографічний склад, його національна творчість”. Значне місце відведено ролі вчителя, який не повинен бути “чужинцем-формалістом”, а “живою, рідною дітям і батькам людиною” [74, 15].

Я. Чепіга в доповіді “Соціалізація народної школи” звернув увагу на такі принципи побудови школи, як необхідність рівного права всіх громадян на освіту, безоплатність, обов'язковість, національність, світськість [74, 14].

Резолюції перших Всеукраїнських вчительських з'їздів стали методологічним та організаційним ґрунтом для формування української державної системи освіти, своєрідним способом реалізації філософсько-педагогічних підходів, характерних для педагогіки цього історичного періоду. Окрім того, ці рішення були своєрідною програмою діяльності для Генерального Секретаріату освіти УНР.

Значний вплив на розвиток шкільництва та педагогічної думки мала діяльність українських урядів.

За часів Центральної Ради в Україні (березень 1917 – квітень 1918 рр.) було започатковано процес становлення національної системи освіти. Основними його принципами були: демократичність,

світськість, загальноосвітність, обов'язковість, безплатність, загальнодоступність, рівноправність освіти національних меншин. У сфері розбудови середньої школи розгорталася широка мережа українських шкіл, у науково-педагогічній – засновано Український Національний Університет, розроблялася та видавалася науково-педагогічна й методична література, створювалася українська наукова термінологія, український правопис тощо.

В Добу Гетьманату П. Скоропадського (29 квітня – 14 грудня 1918 р.) продовжувалася політика розвитку українського шкільництва. Питаннями освіти займалося новостворене Міністерство освіти на чолі з М. Василенком. Головними його кроками були: централізація освіти, скасування відділів освіти для національних меншин, організація навчальних закладів гімназійного типу з українською мовою навчання, відновлення діяльності Київського університету, організація Української Академії Наук на чолі з А. Кримським та В. Вернадським тощо.

Плідною у плані розвитку національної системи освіти була також Доба Директорії (грудень 1918–1920 рр.). діяльність Міністерства освіти, спочатку під керівництвом П. Холодного, а трохи згодом І. Огієнка, характеризувалася такими кроками реформування освітньої галузі: повернення децентралізації процесів управління освітою, затвердженням нового правопису української мови, прийняттям у січні 1919 року Закону про державну українську мову.

Ці дії урядів створювали відповідну політичну, інституційну, організаційну основи для розвитку педагогічної думки, *а найголовніше* – для практичної реалізації педагогічних ідей.

Особливо важливим для розуміння освітньої парадигми в період визвольних змагань 1917–1920 рр. і, відповідно, сутності та змісту поняття духовності є розроблений “Проект Єдиної школи на Вкраїні” (1919). Голова комісії з розробки Проекту П. Холодний у передмові до нього відзначив: “Досі школи на Вкраїні ставили своїм завданням навчання дітей. Виховальні задачі розв’язувались ніби самі собою після засвоєння дітьми шкільної премудрості. Тим, як вони розв’язувались, школа мало цікавилась, пускаючи напризволяще те, до чого вони повинні були прикласти найбільшої праці. ... Наше

педагогічне покоління пережило само негативні риси старої школи, оту тяжку науку і повинно рішуче зійти з того небезпечного шляху, на якому, як правило, в дитячі душі входили зненависть до школи, байдужість до Батьківщини, а то й повна денаціоналізація” [231, 3].

Головним завданням єдиної школи проголошувалося виховання дитини, а вихідною точкою – її інтереси. Засобами мали стати наука, релігія, мистецтво, мораль, гімнастичні вправи. Жодному з них не надавалося переваги. Однак “першою серед рівних” все ж визнається наука.

Особливе значення надавалось вивченню рідної мови, яка повинна стати обов’язковим чинником виховання дитини. Тільки рідною мовою, мовою народу, до якого належить дитина, вона “природно виявлятиме свої почування у всій широті: одночасно з цим виявленням розвиватиметься і дитяча душа”. Отже, “буде нормальним, коли діти різних національностей йтимуть до своєї школи з рідною їх національності мовою” [231, 7–8].

Поряд з наукою “для виховання волі та творчих здібностей дітей” велике значення приділяється мистецтву [231, 17].

Важливою складовою формування духовного світу дитини є розвиток “громадянського чуття”. “Проект Єдиної школи на Україні” загальною метою бачить необхідність “випускати вихованих громадян держави, себто людей розвинених морально й інтелектуально” [231, 23].

Активною у розвитку національної освіти була діяльність *Просвіт*. Це підтверджується чисельними матеріалами (протоколи, звіти, звернення) [352; 353; 357]. Їх аналіз дає можливість відчутти драматизм процесу трансформації сутності духовності у цей період.

Так, Товариство “Просвіта” в селі Коров’яківці Рильського повіту на Курщині з болем констатує факт важких умов, у яких доводиться працювати: “нема інтелігенції ні свідомої національно, а ні політично, а ні співчуваючої. Народ лишився сам. Між місцевими учительками і духовенством ідея “Просвіти” стрівала тихеньке підсміювання, а то і вороже відношення” [353].

А у Звіті про роботу Полтавського Товариства “Просвіта” (1917) зазначається: “Довго ми спали в неволі, – тепер треба жваво

взятися до просвітницької роботи. Треба всюди, в кожному селі завести товариство “Просвіта”, щоб там гуртом, громадою вчитися і вчити. Товариство “Просвіта” заведе в себе бібліотеку, випише до неї книги, газети і журнали, може завести курси, щоб той хто вчився, учив інших. Треба вчитися української історії, мови, письма, щоб не було того лиха, що наші люди часто не знають, який-то народ Український, яка була його доля, як досягти добра і щастя народові нашому. ... Беріться до діла всі, в кого душа жива, хто любить Україну, наш народ і хоче йому добра. Бо тільки те можемо здобути і вдержати в руках, на що спроможемося силою розуму, науки, освіти” [353].

Значну роль у формуванні парадигми духовності відіграла *преса* [86]. Це, насамперед, часопис “Вільна українська школа” (орган Всеукраїнської учительської спілки), на сторінках якого побачили світ праці відомих просвітницьких діячів, педагогів, учених: О. Дорошевича, В. Дурдуківського, О. Музиченка, С. Русової, В. Родникова, Ф. Сушицького, С. Черкасенка, Я. Чепіги та ін. Провідним напрямом діяльності журналу стало інформаційне забезпечення процесу творення системи народної освіти в Україні, передусім, публікація теоретичних розробок вітчизняних педагогів, критичний аналіз ідей зарубіжної педагогіки, висвітлення перших спроб організації сфери освіти та ін. [192, 89].

За короткий час національно-визвольних змагань українського народу в Україні було створено національну систему освіти, побудовану на основі досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Школа стала національно-державною, єдиною, виховною, діяльною. Її провідною метою було національне виховання.

І хоча реформи освітньої сфери в Україні не були повною мірою здійснені внаслідок перемоги більшовиків і створення УСРР, але започаткована в добу УНР хвиля українізації освіти продовжувалася і була призупинена тільки в кінці 20-их років ХХ ст. через сталінські репресії проти української інтелігенції.

Прикметною ознакою генези поняття духовності цього історичного періоду є зменшення ролі *релігійного* чинника. Це викликано, насамперед, тим, що розвиток позитивізму, матеріалізму,

природничих наук, психології розширив розуміння духовної сфери людини, породивши і закріпивши світську культуру і світську духовність.

Прикладом трансформації релігійної парадигми духовності може бути позиція С. Сірополка. На думку педагога, “народна школа... не може бути релігійною або не релігійною... вона повинна бути світсько-нейтральною” [267, 9]. Міністерство народної освіти України (1919) зробило перший крок в напрямі відокремлення школи від релігії. Воно визнало навчання релігії необов’язковим предметом для учнів і обов’язковим лише для школи. Кожен батько мав право увільнити свою дитину від навчання релігії в школі. Таке право після досягнення 14 років мали й самі учні. Але, як відзначав С. Сірополко, “виїмок з курсу громадської школи, якого б то не було догматичного релігійного навчання, ще не означає, що вільна від релігії школа не повинна зовсім торкатися релігійних питань. Наука обіймає всі галузі світового і людського життя; обіймає вона також і питання релігії, як одного з поважних явищ спільного життя” [267, 10]. Те, що громадська школа не буде навчати релігії, не означає, що школа не буде мати змоги давати дітям морального виховання.

Інший відомий педагог, Я. Чепіга, вважав, що “релігія – це діло приватне, діло совісті”, а школа повинна бути світською. Хоча “свобода совісті дає батькам право виховувати своїх дітей у вірі”, і тому, “ставлячи відверто питання про світську школу, мусимо в житті іти назустріч громадам, які вимагають релігійного виховання. Проте такі явища треба розуміти як перехідні до повної емансипації школи від релігії” [339, 78–79].

Теоретичною основою розвитку національної школи 1917–1920 рр. стали наукові пошуки українських педагогів, їх намагання визначити смислові аспекти буття людини та педагогічні чинники їх актуалізації. Продовжуючи здебільшого наукову традицію визначення духовності початку ХХ ст., учені акцентують увагу на аналізі “національних” чинників генези поняття духовності та практичних аспектах духовного розвитку особистості й суспільства. Особливо велику увагу цим питанням приділяли О. Музиченко, І. Огієнко, В. Островський, С. Русова, С. Сірополко, І. Стешенко, Ф. Сушицький, Я.

Чепіга, С. Черкасенко та ін.

С. Русова продовжувала розробку своїх ідей стосовно пріоритетності духовного розвитку особистості, гармонійності душі й розуму. Основним чинником цього розвитку вона бачила національну освіту. Так, у статті “Позашкільна освіта” (1917) та доповіді “Роль позашкільної освіти та її зв’язок зі школою”, виголошеній на з’їзді діячів позашкільної освіти й дошкільного виховання в Києві у січні 1919 р., зазначається, що освіта повинна давати людині “гармонійний розвиток, в якому усі творчі сили людини були б викликані і мали б змогу якнайширше розвинути, виявити себе в чомусь реальному...” [255, 166].

Одним із найважливіших завдань виховання, на думку педагога, є виховання патріотизму – ланкою, що з’єднує людину зі своїм народом, національною державою, має силу обов’язку, який, на її думку, в давні часи людина мала перед церквою і родиною [250, 162].

С. Русова вбачала завданням освіти реалізацію принципу гуманізму, який в освітньому процесі постає для неї як формування національної свідомості. Мислителька підкреслює, що національна свідомість об’єднує в освітньому процесі все навчання і виховання. Але водночас вона підкреслювала: “Цю ідею не треба плутати з шовінізмом; це є глибоке прагнення кожного народу знати себе як відокремлену частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення її скарбів” [250, 159].

Виходячи з того, що національна форма життя є єдиною можливою в роботі серед народу, І. Стешенко як міністр освіти вбачав українізацію всіх закладів освіти, що знаходяться на території України, найважливішим напрямом державної політики [74, 5]. Що ж до представників інших національностей в Україні, то для них, на його думку, повинна бути забезпечена свобода національного розвитку, навчання рідною мовою і водночас надання можливості знайомства з мовою, культурою і звичаями народу, серед якого вони живуть.

На думку В. Островського, національне виховання найтісніше

пов'язане з рідною мовою, національним духом, політичною незалежністю народу, його державністю. “Для існування нації необхідні три основні засади, які треба підтримувати і розвивати, а саме: мова, культура, державність. Мова – знаряддя духа. Дух же нації виявляється в її культурі, яку захищає нація, між іншим, і державністю. Прийняття через школу рідної культури – це не тільки освіта, але й виховання” [208, 140].

О. Музиченко, аналізуючи розвиток педагогічної думки в ХХ ст., вказує на її прямування “до корінної реформи навчання релігії й до національного (в широкому розумінні) виховання” [186, 104].

Важливим, але надзвичайно ускладненим різними “побічними умовами”, було національне питання для С. Сірополка. Він його розглядав “виключно з боку забезпечення основних прав громадян і вимог педагогіки, незалежно від поглядів інтересів політики” [267, 11].

Мовою дитини, на його думку, повинна стати рідна мова, через яку засвоюється народна творчість і народний світогляд. Основний педагогічний принцип – школа на рідній мові учнів – вимагає, аби для кожної національності була забезпечена своя школа. При вирішенні питання про державну мову вчений наполягає на необхідності розрізнити дві сторони цього питання – культурну і політичну. Державну мову, якою розмовляє переважаюча своєю кількістю народність, повинні мати змогу вивчати всі меншини і, таким чином, виникає необхідність навчання державної мови в школах кожної національності. Водночас, підкреслював С. Сірополко, визнання необхідності навчання в школі державної мови не означає вимоги його обов'язковості. Саме життя розв'яже найкраще це питання, і через те немає ніякої рації уживати яких-небудь примусових заходів, аби ввести в школу державну мову [267, 11 – 12].

Неоднозначне ставлення до національних аспектів генези поняття духовності було у В. Зеньковського, який обіймав посаду міністра віросповідань в уряді гетьмана П. Скоропадського. Національне виховання, на думку педагога, надає нашій душі національний зміст, доводить до нас розуміння природи, економічного життя, всіх форм культурного життя нашої батьківщини і робить нас

здатними для свідомої і корисної праці у своїй країні. Але, підкреслював учений, національне виховання обмежує світогляд дитини межами національності. На цьому шляху дуже легко виникає небезпека прищепити душі дитини вузький націоналізм, навіть шовінізм, зневагу і погорду до інших націй та національну пиху. Любов до рідної країни, на думку педагога, велике, але не найвище почуття. Тільки ідеал братства, ідеал солідарності може оборонити національне виховання від небезпеки. Тому, окрім національного виховання, ще більш необхідне є соціальне виховання [95, 9].

Для розуміння ролі національних чинників духовності, зокрема мови, цікавою є думка, яка міститься у звіті Полтавського Товариства “Просвіта” (1917): “Вільний, правдивий, творчий дух народу виявляється найбільш повніше в слові. Слово найбільша сила народу, найбільша його кріпость. Усе найкраще, що утворили всі минулі покоління, усе що вони думали, за що боролися, несли жертви, що любили, над чим плакали і раділи – все те вилилося в слові, в рідній мові, і від найдальших поколінь перейшло до нас, а від нас піде до дітей і внуків наших, у вічні – віки. Дух же, народний, що кожне з нас живе ним, утворився і живе в мові і через мову. “Споконвіку було Слово... і без нього ніщо не сталося...” [353].

Однією з найбільш глибоких системних та цілісних у педагогічній думці України, на нашу думку, є теорія духовності І. Огієнка, основи якої закладалися саме в період визвольних змагань українського народу 1917–1920 рр.

Вчений розумів духовність як “складну багатомірну систему ціннісних орієнтацій, що тісно пов’язані з провідними життєвими цілями та мораллю християнства” [141, 24], “інтегративну властивість особистості, яка виявляється у потребі жити, творити у відповідності з християнськими ідеалами істини, добра і краси” [141, 77]. Водночас це й процес “творення особистості”, який можливий як комплекс дій родини, школи і церкви [141, 46 – 47].

Важливу роль у процесі “творення особистості” педагог відводить педагогічним факторам. Дослідниця наукової спадщини І. Огієнка І. Кучинська констатує наявність таких принципів у його педагогіці, як: 1) духовної спрямованості виховання, 2) спадкоємності

християнського ідеалу, 3) ідейності, 4) корисності для суспільства, 5) самовдосконалення особистості [141, 27].

Фундаментом принципу духовної спрямованості є “Бог, духовна культура, звичаї, обряди, традиції українського народу” [142, 27]. Як бачимо, “духовна спрямованість” базується на релігійних та національних чинниках. Підтвердженням цьому є наявність у педагогічній системі вченого “принципу спадкоємності християнського ідеалу”. Як пізніше відзначав І. Огієнко, “наша Віра Свята Православна – Віковічна душа України” [99, 322]. А також “принципу ідейності”, основою якого були: 1) українська національна ідея, 2) ідея природовідповідності, 3) ідея народності.

У 1918–1920 рр. (м. Кам’янець-Подільський) у своїх виступах перед студентами, священиками, вчителями та громадянами міста педагог неодноразово підкреслював, що релігійно-національне відродження в умовах розбудови української державності пов’язане з “національним життям – свідомістю, самосвідомістю, психологією, почуттями, історичною пам’яттю, мовою, а це все в історичному плані ... пов’язано з релігією” [141, 29].

А у своїй праці “Українська культура” вчений зазначав: “Русифікація через школу, через суд та церкву широкою річкою текла до життя українського і каламутила тихе озеро наше. Русифікація зносила нашу культуру, руйнувала наші звичаї, марудила нашу пісню, робила перевертнів навіть з народу. Свідомість українська падала, історія забувалася, притаманні ознаки наші нищились ...” [203, 233]. І тому І. Огієнко, будучи міністром народної освіти в уряді Директорії, у своїй практичній діяльності виходив з необхідності поєднання християнських та національних ідеалів, дбав про відродження української освіти, культури, мови, брав активну участь у відродженні й розвитку школи.

Важливим принципом актуалізації духовності, а з іншого боку, її результатом є “корисність для суспільства”, адже тільки праця на благо Батьківщини, на думку вченого, є критерієм духовності особистості і веде її до самовдосконалення [141, 31].

Таким чином, базовим аспектом поняття духовності в період визвольних змагань 1917 – 1920 рр. в педагогічній думці України був

“національний чинник”. Більш того, він стає складовою *практичної політики* розвитку національної школи. А якщо розглядати духовність через призму парадигмального підходу, то чітко прослідковується домінування *національної парадигми*, яка в поєднанні з *релігійною та буттєво-особистісною* була основою теорії та практики національної освіти в Україні.

Період 1917–1920 рр. визначався процесом практичної реалізації планів розбудови національної школи, виховання національно свідомих громадян. Тому для педагогічної думки характерним був акцент на пошуках *педагогічних* чинників виховання особистості. Так, під впливом реформаторської педагогіки (особливо теорії вільного виховання), науковці продовжують акцентувати увагу на важливості розвитку *самотворчості* школярів як головної умови актуалізації духовності.

“Принцип самовдосконалення” є важливим принципом педагогічної системи І. Огієнка. Самовдосконалення особистості є вищою духовною потребою, процесом набуття свободи, є також засобом, самоціллю і результатом виховання в їх єдності [141, 32]. На проблемі самотворчості особистості акцентували свою увагу також В. Зеньковський, Н. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.

З необхідності розвитку самотворчості особистості випливає необхідність посилення *комунікативної* ролі вчителя (вихователя) як фактора “виховання самотворчості” учня.

Так, у педагогічній спадщині І. Огієнка комунікативна роль учителя, в основі якої любов до дітей, є фундаментом виховання. Вихователь повинен стати не просто прикладом для наслідування, а “джерелом пробудження серця свого вихованця” [141, 52]. Це питання стало також важливою складовою наукового пошуку С. Русової, Я. Чепіги та ін.

Але особливою ознакою “метаморфози” духовності цього історичного періоду є трансформація генези поняття “духовність” в бік посилення “*соціальних*” та “*трудових*” аспектів і чинників актуалізації, розвитку духовності. Це відбувається під впливом європейської та американської філософії, психології та педагогіки. *Соціальне та трудове виховання* стають важливими педагогічними

факторами розвитку особистості. Але в українській педагогіці 1917–1920 рр. вони не носять ідеологічного спрямування та не абсолютизуються, а є чинниками духовності особистості. Аналіз педагогічної думки України досліджуваного історичного періоду дає підстави констатувати наявність процесу формування *соціологічної* парадигми духовності *західноєвропейського* зразка. А *трудоий* чинник стає важливою складовою цієї парадигми.

Про “прямування” “від індивідуальної до соціальної педагогіки, котра, одначе, рахується з особливостями кожного характеру...” [186, 103] як один із напрямів розвитку педагогічної думки початку ХХ століття говорив О. Музиченко.

С. Русова розглядала соціалізацію як родинне виховання, вплив товаришів, учнів, інших людей на становлення особистості. Найвищим щаблем соціалізації є усвідомлення людиною національно-громадського статусу, знаходження ідейної мети свого існування “на користь собі і громаді” [257, 152]. Водночас “під словом “соціалізація” треба розуміти пристосування програм навчання і своїм змістом, і обсягом до природи дитини і до її потреб у тому громадянстві, в якому вона живе” [257, 149].

Педагогічний аспект соціалізації С. Русова розглядала не як проблему психології чи методики, або, як тепер кажуть, “технології навчання”, а як соціальну проблему. Школа як орган “національного” і “всесвітнього” вишколу людей має певну соціальну програму діяльності, яка зовсім не обов’язкова, наприклад, для родинного виховання, соціалізації у формах товаришування, засвоєння здебільшого спорадичної діяльності дорослих і т.п. Школа виконує специфічне “соціальне замовлення”, оскільки вона задовольняє потреби держави, певної соціальної групи і т.п., які мають варіативні інтереси. Тільки за такої умови, на думку С. Русової, школа може вести “учня через національно-громадське виховання до всесвіту” [257, 150].

Значну роль соціальним чинникам розвитку особистості приділяв Я. Чепіга. Школа, на його думку, повинна з’єднати дитину з суспільством, а “принцип соціального життя” повинен лягти в ґрунт нових форм освіти [332, 82]. Суспільству потрібен не тільки

грамотний робітник, а й “корисний працівник”, громадянин, який може розібратися в громадській праці, вміє на будь-якій ділянці, до якої має здібності, прикласти свою ініціативу й працю й брати активну участь у витворах колективу. Школа повинна дати людині “теоретичну й практичну підготовку на користь соціально-економічного добробуту народу” [332, 83–84].

Ідею важливості соціального виховання підтримував на рубежі 20-х років В. Зеньковський. Освіта, на його погляд, повинна не тільки давати знання і прищеплювати звичку до розумової роботи, вона повинна також готувати до соціальної діяльності. Тому школа повинна взяти на себе завдання соціального виховання, яке полягає в розвиткові соціальної активності, у вихованні солідарності, здатності підноситись над особистими егоїстичними намірами. Визнаючи необхідність національного виховання, педагог ставить вище нього соціальне виховання, яке розвиває “вищі сили людської душі – ідеали братерства і взаємопомочі” [95, 9].

Соціальне виховання повинно розвинути соціальні сили дитини, підготувати її до соціального життя, але не з боку соціальної техніки, а з боку соціального ідеалу. Поза ним соціальне виховання не може дати того, чого від нього сподіваються. Соціальне виховання вчений розглядає як базовий чинник духовності особистості, головну форму педагогічного впливу, яка забезпечує ефективність інших форм виховання [95, 15].

Водночас можна твердити про прагнення вченого до поєднання, гармонії соціального й індивідуального. В душі людини завжди є соціальні сили. Але природна соціальність складає одначе хоч і невід’ємний і глибокий, та все ж тільки один бік особистості, що має, окрім того, й чисто індивідуальний бік. “Нормальний зріст особи припускає нормальний розвиток обох головних сил душі” [95, 41], а “однобокий розвиток розуму, переважний розвиток вольової сфери, приводять до панування розсудливості, до виснаження та до дроблення активності, до панування шаблону й рутинності” [95, 42]. Тому завдання виховання полягає в підвищенні активності шляхом визволення та розвитку емоційного життя. Тільки на підставі вмілого емоційного виховання розвиток волі і розуму не порушує рівноваги

психологічних сил особи. Підкреслюючи необхідність соціальної активності, В. Зеньковський критично ставиться до політичної діяльності, оскільки разом з політичними формами в школі легко може виникнути й елемент партійності, що на думку педагога, “рішуче треба відкинути”, захистивши дітей “від партійного фанатизму, вузькості та егоїзму...” [95, 57].

С. Сірополко ставить питання про те, чи можемо ми сполучати школу з політикою. Відповідь він дає однозначну: “Звичайно в школі не повинно бути ніякої політики, ні урядової, ні протилежної. В школі повинні бути лише наука та мистецтво...” [267, 13]. Але це не означає, що школу можна відокремити від політики як науки, котра студіює людину в її історії та сучасному становищі. Мова йде про те, що в школі не повинно бути штучного одностороннього впливу на самовизначення учнів.

Великий вплив на спрямованість української національної освіти мали реформаторські тенденції світової педагогіки. В першу чергу це стосується ролі діяльнісних (трудових) аспектів розвитку особистості. Традиційна “школа навчання”, не задовольняючи вимоги суспільства, яке вимагало активного ініціативного працівника, здатного до стабільної, напруженої діяльності, замінюється “школою дій” В. Лая, трудовою педагогікою Г. Кершенштайнера, прагматичною педагогікою “навчання через діяльність” Д. Дьюї, У. Кілпатрік.

Прибічником “діяльного принципу” у цей період була С. Русова. Діяльна школа розглядалася нею як своєрідний соціальний механізм становлення особистості, здатної діяти адекватно до вимог суспільного процесу.

Аналізуючи домінуючі в педагогіці початку ХХ ст. філософські установки, С. Русова виділяє серед них три напрями. По-перше, це погляди Г. Кершенштейнера, і, як вона сама пише, “почасти Дьюї”, котрі схильні зводити діяльну школу до професіоналізації. По-друге, це філософсько-педагогічна лінія німецької Лейпцизької вчительської спілки (В. Лай, Л. Гурліт), що схильні будувати школу трудового типу, праця в якій є тільки методом навчання та виховання. Третім напрямом у європейській філософсько-освітній думці, який поділяла і

розробляла С. Русова, було обґрунтування положення, що праця – це не професіоналізація і не “трудова самообслуговування” учнів у школі, а “самостійний, творчий процес виявлення думок учня, дуже корисний для самовизначення учня та розвитку його здібностей” [251, 112–113].

На необхідності поєднання вільної і трудової школи як важливого чинника розвитку духовності особистості наполягає Я. Чепіга. Вся освіта, на його думку, була “суха і мертва” [332, 84], стара школа не давала діям сили, могутності, волі, творчості, життєвої самодіяльності, вона вкладала дітей у прокрустове ложе й скаліченими, а часом уцент виснаженими пускала в життя. Активність може витворити в дитині “нова школа, збудована на принципі труда, постійній і гармонійній праці тіла і духа, – трудова вільна школа... – школа радості, свободи і творчості”. Тільки вона може виховати громадянина – творця своєї власної долі, людину з сильною волею, свідомого й творчого в громадському колективі [332, 82–84].

А на думку О. Музиченка, школа “повинна взяти на себе не навчання, а виховання розуму дитини”. І така школа повинна бути “трудова” на протигагу старій, “книжній”. “Під трудовою школою розуміють не стільки заведення особливих ремісних чи то сільськогосподарських дисциплін, що гарно впливають на здоров’я, на розвиток рук і очей... – але взагалі творчість, самостійну напружену думку учня, який добуває знання ... “ [185, 9]. І тільки тоді, як підкреслює педагог, “школа радості стане радістю дитячого життя... увільнить людей від самої ганебної неволі, неволі духа...” [185, 10].

В. Зеньковський, вважаючи головним завданням педагогіки соціальне виховання, визначає трудову діяльність як головний чинник соціалізації. Він підтримує ідею трудової школи, яка “відповідає перш за все соціальним запитам дитини: вона не на словах, а на ділі вчить її дійсному співробітництву, трудовій допомозі другим” [95, 57]. Трудова школа, на думку вченого, “дійсно наближається по своєму устрою до сім’ї, де дитина втягується в усю трудову сферу; в ручній праці потрібно не одне переймання, а й самостійна ініціатива; тут не до речі суворі нерухомість, а залишається вільність активності, тут

потрібна не механічна, зовнішня участь у шкільній праці, а оживлене співробітництво з другими. Ідея трудової школи розв'язує таким чином проблему виховання як соціальних, так і індивідуальних сил дитини” [95, 58]. Значне місце ролі ручної праці у розвитку особистості відводив М. Котляренко. Педагог підкреслював: “Щоб досягнути загального розвитку розуму, щоб розвинути організм, зміцнити волю, призвичаїти до самодіяльності і колективної праці, ручна праця необхідна в загальній системі освіти”. Він підтримує думку Г. Кершенштайнера, що “лише праця на користь ближнього, а не книга ... є носитель культури” [130, 10].

Трудовий принцип був також основою розбудови вищої школи і означав “поворот від виховання пасивних виконавців до виховання самостійних діячів”, які засвоїли знання разом з прагненням перетворити його в дію, набули уміння пошуку і розвинули дерзання до здійснення своїх задумів, а тому здатних бути ініціаторами і дослідниками, організаторами [356].

Із проаналізованого у цьому розділі можемо зробити висновок про домінування у педагогіці України 1917–1920 рр. *національної* парадигми духовності (І. Огієнко, В. Островський, О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, І. Стешенко, Я. Чепіга, С. Черкасенко та ін.). Зберігає свій вплив *релігійно-християнська*, але під впливом раціоналістичних ідей західноєвропейської філософії, соціалістичних ідей, розвитку науки релігійні аспекти генези духовності проблематизуються (С. Сірополко, Я. Чепіга та ін.). Також під впливом розвитку наук, зарубіжної психології та педагогіки продовжує стверджуватися *буттєво-особистісна (антропологічна)* парадигма.

Зауважимо, що жодна з них не існувала в “чистому” вигляді. Поеднуючись, вони взаємозбагачуються й об'єктивуються у формі *національно-релігійної* парадигми, яка доповнюється науково-антропологічними аспектами.

Незважаючи на буттєву та категоріальну трансформацію, духовність як феномен продовжувала характеризуватися *онтологічністю, телеологічністю, аксіологічністю, синтезом трансцендентних і технологічних* зі зростанням ролі останніх (В.

Зеньковський, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.). Змінам підлягав здебільшого *зміст* характеристик. Але посилення ролі технологічних чинників розвитку духовності особистості приводить до знецінення, нівелювання такої ознаки людського буття та її духовності, як *синтетичність, цілісність*. Прослідковується тенденція визначення духовності як суми тих чи інших якостей людини (моральних, естетичних, релігійних, національних, соціальних, світоглядних, культурологічних, знання тощо).

Акцентуючи увагу на необхідності розвитку *самотворчості* особистості та посиленні ролі *вчителя* у процесі духовного розвитку, педагогічна думка 1917–1920 рр. важливим чинником розвитку особистості та її духовності розглядала *соціальне та трудове виховання* (В. Зеньковський, С. Русова, Я. Чепіга та ін.). Це приводить до формування у 1920-х роках *соціологічної* парадигми духовності.

Результатом розвитку, актуалізації духовності українського народу початку ХХ ст. стали історичні події 1917–1920 рр. В особистісно-психологічному плані духовність актуалізується у формах: національна самосвідомість, усвідомлення необхідності розвитку національної мови, культури, школи, становлення державності України. У зовнішньому плані вона об'єктивується у вольових та вчинкових формах, спрямованих на змагання за національну школу, мову, культуру, державу. Посилюється вплив генези поняття духовності на розвиток освіти. Це викликано, в першу чергу, тим, що українські уряди намагалися реалізувати ідеї національної парадигми духовності в практиці розбудови національної школи та освіти.

3.2. Проблематизація поняття духовності в педагогіці радянської доби (1920-ті роки)

Питання буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності у педагогіці 20-х років ХХ ст. є складним як через багатоплановість та суперечливість процесів, які відбувалися в суспільстві, так і через

проблематичність самого поняття духовності в радянській педагогіці. Це викликано, в першу чергу, політичними, суспільними змінами (перемога радянської влади, створення СРСР, домінування комуністичної партії), зростанням впливу соціалістичних ідей на розвиток педагогіки, генезу поняття духовності, мету та зміст виховання. Тому завданням розділу є аналіз генези поняття духовності в контексті тих трансформацій, які відбувалися в суспільстві.

Придушивши українську революцію, розгромивши війська Денікіна та Врангеля, більшовики протягом 1919 – 1920 рр. встановили свою владу на більшій частині України. Почалася радянська доба в її історії, що тривала до 1991 р. Формально українська держава не була ліквідована, а існувала далі у вигляді Української Радянської Соціалістичної Республіки, яка проголошувалася “організацією диктатури трудящих і експлуатованих мас пролетаріату і біднішого селянства над їхніми віковичними гнобителями й експлуататорами – капіталістами й поміщиками” [103, 266].

Політичні, економічні, світоглядні трансформації суспільства, які відбувалися після встановлення радянської влади, вимагали зміни концептуальних основ педагогіки та парадигми освіти.

Але, як зазначає О. Сухомлинська, аналізуючи розвиток педагогіки 20-х років: “...не можна однозначно оцінювати 20-ті рр. як виключно соціалістичні реформаторсько-революційні проекти. Вони характеризуються розмаїттям різних проектів, систем, різними поглядами і переконаннями окремих особистостей, які виступили трансформаторами суспільства, творцями концепцій і наукових шкіл, ще не стиснутих жорсткими ідеологічними рамками, але вже спрямованих у відповідне річище” [294, 15]. Конкретні педагогічні технології, новаторські прийоми та методи педагогіки 20-х років, на думку дослідниці, ми можемо “збагатити новим змістом, якщо подивитись на них крізь призму актуальних питань формування особистості” [292, 8].

Формування концепції освіти України у 20-ті роки ХХ ст. відбувалося під впливом поглядів двох напрямів, які сформувалися у

Західній Європі та в США ще у ХІХ ст. Перший, “формальний” напрям, розроблений Г. Гербартом (1776–1841), був спрямований на формування гармонійно розвинутої особистості. Другий, “матеріальний”, висунутий Г. Спенсером (1820– 1903), відстоював суто практичну підготовку фахівців і виходив з ідеї прагматизму. У 1919 р. система освіти УСРР будувалася на основі запозиченої в РСФРР концепції, яка спиралася на “формальний” підхід. Метою була підготовка загальноосвіченої людини, відокремлення загальної освіти від професійної, набуття спеціальності у досить пізньому, починаючи з 17–18 років, віці, надання у спеціальних (професійних) навчальних закладах ґрунтовної теоретичної, а також політехнічної підготовки. Але ця концепція не враховувала соціально-економічну і національну специфіку України. “Зруйнування господарства було таким великим..., – писав нарком освіти Г.Гринько, – що саме на цій основі виникла потреба в перегляді освітньої політики, саме звідси виходить характерна для 1920 р. боротьба напрямків” [52, 78].

Тому Наркомос України на початку 1920 р. відмовився від реалізації цієї концепції і почав розробку власної, головним напрямком якої була *професійно-технічна освіта*. Перша загальноукраїнська нарада з питань народної освіти (березень 1920 р.) затвердила модель, що принципово відрізнялася від попередньої, яка спиралася на “формальний” підхід [52, 81].

Визначені кроки Наркомосу України суттєво впливали на розвиток педагогічної думки України.

У травні 1920 р. вийшла брошура Г. Гринька “Чергові завдання радянського будівництва в галузі освіти”, у якій він розкритикував загальноосвітню спрямованість освіти і відстоював суто професійну, наполягав на вузькопрофільній підготовці спеціалістів замість політехнічної, виступав проти суто теоретичної підготовки й абстрактних знань [51]. Основним стрижнем, довкола якого розгортатиметься освіта, вважав професійну підготовку заступник міністра освіти Я. Ряппо, а “нові навчально-виховні установи покликані підготувати *hominem technicum*, технічну людину...” [262, 3].

Реалізація цих теоретичних положень призвела до зниження

рівня загальноосвітньої підготовки у середній школі, до відриву від вищої. Наслідком стала ліквідація у 1921 р. університетів.

Важливими комунікативними чинниками розвитку духовності особистості завжди була сім'я, родина. Але, незважаючи на це, українська концепція освіти вимагала замінити школу дитячим будинком.

Так, В. Коряк, у брошурі “Лист до дитячої комуни” (1921), критикував сім'ю за відсутність свободи, диктат батьків. Він вважав, що “загальні умови родинного життя не припускають свободи” [129, 20].

Дослідники називають кілька причин такого рішення. По-перше, в умовах економічної катастрофи в Україні, яка прирєкла на голодну смерть понад мільйон дітей, дитячий будинок ставав організаційною формою їх соціального захисту з боку держави. По-друге, керівництво Наркомосу вважало, що сім'я негативно впливала на виховання дитини. По-третє, захопившись педагогікою Заходу, Наркомос України вирішив використовувати дитячий будинок як нову форму організації дитячого колективу [146, 29–30].

Недооцінка ролі загальноосвітньої підготовки у формуванні особистості, а з іншого боку, переоцінка професійної освіти, ліквідація університетів, приниження ролі сім'ї у вихованні дитини, заідеологізованість офіційної педагогіки початку 20-х років ХХ ст. свідчать про спрощене, однобічне розуміння сутності буття людини та її духовності. На практиці це призводило до зниження інтелектуального, морального, естетичного і загальнокультурного рівня як особистості, так і суспільства в цілому, а в кінцевому рахунку – до “спрощення” духовного світу особистості та суспільства. Все це робило проблематичним саме поняття духовності.

Але існував напрям у політиці Наркомосу, який ми можемо оцінювати позитивно. Це продовження розпочатого в період національно-визвольних змагань 1917–1920 рр. процесу *українізації*, що сприяло розвитку української культури, зростанню національної свідомості народу, формуванню “українського типу духовності”. Закладена ним духовна основа дала можливість українцям “зберегти себе”, свою культуру в роки комуністичної диктатури і створити

державність у 90-ті роки ХХ ст.

Значне місце у діяльності Наркомосу займало питання навчання рідною мовою. 4 травня 1920 р. датується постанова міністерства “Про підготовку працівників освіти з обов’язковим вивченням української мови”, а 21 жовтня 1920 р. Раднарком УСРР прийняв ухвалу “Про введення української мови в усіх навчально-виховних закладах з неукраїнською формою навчання” [146, 29].

Водночас потрібно відзначити виваженість позицій Наркомосу у справі українізації. Так, у квітні 1922 р. Г. Гринько підкреслював, що “у корінних українських губерніях українізацію проведено на 80-90%, а в районах з інтернаціональним складом населення нав’язувати українізацію не доводиться. Оскільки ж будуть надходити вимоги – буде проводитись українська освіта учнів” [146, 29].

Водночас ставлення більшовицької влади до процесу українізації не було однозначним. Значна частина шовіністично налаштованого чиновництва, педагогів чинила опір всьому українському. З кожним роком посилювалася ідеологізація всіх сфер суспільного життя, особливо освіти. В цій ситуації офіційна українська педагогіка намагалася поєднати національні та радянські підходи до розуміння сутності людського буття.

Так, у “Тимчасовій інструкції” Наркомосу від 24 лютого 1920 р. говориться про необхідність виривати бідноту з ідеологічного полону куркуля, “вливаючи комуністичний зміст в українсько-національній формі” [90, 10]. У “Розпорядженні” від 2 травня 1920 р. підкреслюється “необхідність зробити українські національні форми культури засобом комуністичного виховання мас” [90, 16], зосереджувати всі зусилля на розвиткові освітніх починань “в рідних українських формах”, але при цьому давати бій будь-яким проявам націоналізму.

Усе це дає підстави говорити про спробу формування в українській педагогіці 20-х років *радянсько-національної* парадигми духовності, незважаючи на те, що сама дефініція “духовність” в офіційній педагогіці не використовувалась, а категорії “дух”, “духовне” тлумачилися як релігійне або “ідеалістичне”.

Розвиток української педагогіки 20-х років значною мірою обумовлювався *реформаторськими* пошуками західноєвропейської та

американської педагогіки, в першу чергу, соціальної, експериментальної, трудової, прагматичної та педагогіки вільного виховання. Саме ідеї трудової педагогіки, які поєднувалися з принципами вільного виховання, були взяті за основу під час формування “дитячих комун”, шкільної самоорганізації учнів. Але, отримавши обґрунтування і практичну реалізацію як складові комуністичної теорії і практики, реформаторські ідеї з часом ставали заручниками авторитарної радянської педагогіки.

Потрібно відзначити, що в перших постановках, інструкціях Наркомосвіти ідеологічні чинники не були домінуючими. Рішення проникнуті турботою про дітей, учителів – початок 20-х років був періодом революційного та педагогічного романтизму. В “Інструкції Відділу Соціального виховання Наркомосвіти УСРР” від 10 червня 1920 р. акцентується увага на різноманітності психології “вуличних дітей”, тому “розшукування способів для підступу до них повинно відповідати індивідуальності кожного”, а при утворенні Відкритих дитячих будинків потрібно створити таке оточення для дітей, “котре б викликало в них бажання зостатися на завжди в цих будинках та зворушило би в них почуття до Відкритого Дитячого Будинку немовби до рідної оселі, а себе за членів усієї родини Відкритого Дитячого Будинку, а не випадковими відвідувачами” [90, 28].

Значний вплив на розвиток психології та педагогіки 20–30-х рр. ХХ століття справила *педологія*, представники якої намагалися досліджувати особистість дитини на основі досягнень біології, фізіології, психології, педагогіки та інших наук. Методологічною основою аналізу були ідея “цілісної унікальної людини” і принцип “цілісного дослідження дитини” [17]. Такий підхід давав можливість вийти на розуміння людини як цілісної духовної сутності, підійти до визначення духовності як цілісно-синтетичного феномену.

Водночас погляд педологів на духовну сутність людини, психологічні та педагогічні чинники розвитку духовності був спрощеним, механістичним, що не сприяло актуалізації духовності особистості як смислу людської буттєвості. Значну роль відігравала біогенетична і рефлексологічна концепція розвитку дитини, які акцентували увагу на ролі біологічних чинників. Це був період

“антипсихологізму”, що характеризувався спрощеним трактуванням вищих психологічних функцій, перш за все свідомості, механістичним розумінням впливу біологічних чинників і середовища на розвиток дитини, її виховання і навчання.

Певні зміни у методологічних підходах відбулися у першій половині 30-х років, коли у розвитку духовності особистості значна роль почала відводитися психологічним чинникам розвитку духовності. Однак ці ідеї не були реалізовані повною мірою через ліквідацію педології як науки, і лише частково апробовані Г. Костюком в сурдопедагогічній психології [17, 7].

Значна роль у процесах трансформації освітньої системи України та принципів педагогічної науки у 20-ті роки належить пресі. Особливе місце тут посідають журнали “Шлях освіти”, “Радянська освіта”, “Радянська школа” та ін. Найбільш актуальною для педагогіки цього історичного періоду є проблема соціального виховання. Так, в журналі “Радянська освіта” було започатковано спеціальну рубрику “З питань соцвиху та школи”, у якій тільки за 1925 р. опубліковано близько 40 статей, в яких розглядаються питання соціального виховання (В. Арнаутов, М. Миронов, І. Соколянський та ін.). Значне місце українська преса також відводила висвітленню проблем українізації школи, трудової школи, професійної освіти та ін.

Базовим чинником трансформації поглядів на сутність людського буття у педагогічній думці 20-х років стає “соціальний чинник” в його марксистсько-більшовицькому трактуванні.

У “Керівництві з соціального виховання” (1924) [246], виданому Головоцвихом Наркомосу УРСР, відзначається, що на противагу державі буржуазній, яка вважала “дитяче питання” загалом приватною чи навіть сімейною справою, робітничо-селянська держава намагається вирішити його в напрямі організації соціального виховання всіх дітей республіки до 15-річного віку. Організоване силами суспільства соціальне виховання, на думку авторів “Керівництва...”, є суспільним вихованням. Таке ж воно і за своєю метою – підготовка нових кадрів борців за комунізм. Відтак система соціального виховання повинна мати не так “нормально-розвинену” (а ще менш “гармонічно-

розвинену”) людську особистість, як визначені норми поведінки робітничо-селянського колективу, які встановлює пролетаріат як клас з комуністичною партією на чолі. Соціальне виховання є суспільним і за характером самої роботи з дітьми. Уся увага повинна спрямовуватися на організацію дитячого життя (виховання) в колективі. Не особистість дитини з її психо-фізичними особливостями потрібно брати за основу педагогічного процесу, а дитячий колектив з його внутрішніми та зовнішніми взаємостосунками. Принцип колективізму проголошувався початковим і кінцевим пунктом всього виховного процесу.

Офіційна ідеологія вимагала розглядати людину як сукупність соціальних відносин. Вважалося, що лише на соціальному тлі можлива сутнісно-особистісна реалізація, що було підставою оцінки рівня особистісного розвитку. З огляду на це, головним завданням виховання постала інтеріоризація суспільних норм поведінки через діяльність, у процесі якої має водночас відбуватися й індивідуальний розвиток.

Виходячи з такого розуміння сутності і завдань виховання, радянська педагогіка вважала комуністичний дитячий рух “єдиним фактором соціального виховання, його основою, сутністю і змістом” [246, 7].

О. Попов (Попів), автор “Декларації Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей” (1920) та “Декларації прав дитини” (1920) – документів, що лягли в основу системи соціального виховання, вважав, що “доля дитини мусить турбувати не тільки батьків, не тільки сім’ю, а – все організоване суспільство” і соціальне виховання дитини повинно стати “змістом всієї виховної системи комуністичного ладу” [165, 237].

Значне місце у своїй педагогічній теорії та практиці проблемам соціального виховання приділяв І. Соколянський [281; 282; 283].

На основі експериментальних рефлексологічних досліджень розробляв теорію колективу О. Залужний. Харківська школа педології, до якої належали також В. Протопопов та І. Соколянський, розвивала соціогенетичний напрям у вивченні дитячого колективу, відводячи соціальному середовищу головну роль у формуванні колективу й особистості. Вчений обґрунтував тезу “через колектив,

силами колективу й для колективу” [165, 344].

Критично ставився до сімейного виховання і проголошував ідею “дитячого будинку” А. Макаренко. На його думку, цілісність виховного процесу, спрямованість у відповідності з цілями комуністичного виховання могла бути забезпечена лише шляхом концентрації всіх виховних функцій у державних закладах. Тому “... саме дитячому будинку належить радянське педагогічне майбутнє”, “дитячий будинок, і тільки дитячий будинок є майбутня форма радянського виховання” [159, 81].

Незважаючи на те, що пізніше педагог змінить своє ставлення до сімейного виховання, базовим чинником розвитку особистості все ж залишається соціальний. Мета виховної роботи, писав А. Макаренко, “впливає з наших соціальних потреб, з прагнень радянського народу, з цілей і завдань нашої революції, з цілей і завдань нашої боротьби. І тому формування цілей, звичайно, не може бути виведене ні з біології, ні з психології, а може бути виведене тільки з нашої суспільної історії, з нашого суспільного життя” [162, 126].

Автор “Педагогічної поеми” не досліджував питань сутності духовності, саме поняття не використовував, а під духовною природою людини розумів “психічну природу” [160, 11]. Однак реконструкція його педагогічної спадщини на основі герменевтичного підходу дає можливість зробити висновок, що в основі розуміння сутності та змісту духовності, педагогічних чинників її генези лежить “соціальний чинник”.

Поряд із *соціальним*, значну роль в ідентифікації духовності цього історичного періоду відіграє *трудовий чинник*, хоча в теоріях різних педагогічних течій праці відводилася неоднакова роль. Теоретики та практики вільного виховання розглядали її як основу фізичного та розумового розвитку учнів. Для представників “трудова шкіл” це був універсальний шлях підготовки до життя, для педагогіки прагматизму – необхідна умова формування практично необхідних умінь та навичок. Прихильники “нових шкіл” вбачали в праці джерело фізичного оздоровлення, “педагогіки дій” – засіб гармонійного розвитку [157, 61]. Українські педагоги в основному орієнтувалися на

прагматичну педагогіку Дж. Дьюї, хоча значний вплив також мали ідеї Г. Кершенштайнера та В. Лая.

Питання трудової школи розглядав С. Ананьїн. Він підтримував ідею запровадження ручної праці, сільськогосподарських занять та інших видів трудової діяльності не лише в початкових школах, як здебільшого практикувалось у той період, а й говорив про доцільність їх застосування у середній школі. Водночас учений критикував “трудова педагогіка” за підміну загальної освіти раннім професіоналізмом, прикриття утилітарної мети турботою про виховання “досконалої людини”, підкреслюючи, що побудувати загальну освіту на ґрунті професійної не можна [3].

Великого значення трудовому вихованню надавав А. Макаренко. Ефективна праця є одним з найважливіших принципів виховання у педагогічній системі вченого. Але при цьому він наголошував, що “праця без освіти..., без політичного й суспільного виховання, що йдуть поряд, не приносить виховної користі ...” [162, 127], “... праця, яка не має на увазі створення цінностей, не є позитивним елементом виховання” [162, 181].

Розглядаючи роль дитячої праці в контексті діяльності дитячих комун, В. Коряк підкреслює, що це є частиною “загальної організаційної проблеми пролетаріату – створення світу комуністичної праці. Фундаментом цього великого світу комуністичної праці є – дитяча комуна” [129, 29].

Значну увагу проблемам праці у своїй педагогічній творчості приділяли також Я. Ряппо [262; 263], Я. Чепіга [331; 336] та ін.

Аналіз *соціальних* та *трудових* чинників формування особистості у педагогіці 20-х років дає можливість зробити висновок, що саме вони стали базовими аспектами буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності. Науковий дискурс смислових аспектів буття людини завершується визнанням базовими у розвитку особистості саме *соціальних* аспектів. Саме в цьому контексті здебільшого розглядається і діяльнісний (трудоий) чинник. Тому ми маємо усі підстави говорити про формування *соціологічної* парадигми духовності радянського зразка.

Як ми підкреслювали у попередніх розділах, педагогіка другої

половини XIX – початку XX ст. визначила духовність як триєдність символів: істина–добро–краса. Тому важливим чинником розвитку духовності особистості було *естетичне* виховання. Але у 20-ті роки воно набирало своєрідної форми, розглядаючись в контексті комуністичної ідеології. Стверджувалося, що мистецтво в пролетарській державі не може відігравати ніякої самодостатньої ролі, вона є чисто службова й допоміжна, і все значення мистецтва можна звести до двох моментів: удосконалення виробництва в усіх можливих областях та відображення ідеології класу трудящих. Мистецтво є засобом, а не ціллю: засобом класового виховання, а не формування автономної гармонійної особистості [246, 114]. Зрозуміло, що за такого підходу естетичне виховання ставало заручником ідеології і не сприяло розвитку духовної особистості.

Якщо в українському мистецтві співіснували різні течії, то, починаючи з 1928 року, “відбувається розпад старих художніх організацій”, який супроводжується боротьбою між прихильниками традиційних (дореволюційних, прозахідних) тенденцій в мистецтві і пролетарської лінії [360]. Вже те, що кількість робіт “нерадянської тематики” з кожним роком зменшувалася, говорить про глибоку суспільну трансформацію як поняття “краса”, так і поняття “духовність” взагалі.

Під впливом політичної, ідеологічної, світоглядної трансформації суспільства змінилися у 20-ті роки аксіологічні засади та норми комунікативної взаємодії “учитель–учень”. Дореволюційна педагогіка виходила із визначеності комунікації як фактора духовного розвитку особистості смислами: істина, добро, краса, свобода, любов. Радянська педагогіка замінює їх ідеологічними, політичними цінностями, абсолютизує комунікативну роль колективу. Діалогічні принципи, суб’єкт-суб’єктний підхід замінюється авторитарною, суб’єкт-об’єктною комунікацією. Тому не зовсім коректним є намагання дослідників педагогіки 20-х – 30-х рр. XX ст. ідеалізувати спадщину тих чи інших педагогів і педагогіки загалом, “очищати” її від ідеології та політики [24].

Так, на думку дослідника педагогічної спадщини А. Макаренка В. Бучківської, його педагогічна система виходить із суб’єктивних

стосунків між вихователем і вихованцем і є процесом “розвиваючої комунікації вихованців і вихователів” [24, 59].

Однак, на нашу думку, аналіз наукової спадщини автора “Педагогічної поеми” не дає підстав робити однозначний висновок про процес комунікації вихователів і вихованців. А. Макаренко критикує дореволюційну педагогіку як “безвідповідальну вигадку інтелігенщини”, яка “тупо” вірить “...в допомогу бідному, в милостиню, в непротивлення “злу”, в рятівність душевних розмов, в яесь особливе значення “любимого” вчителя, в надприродне значення інтересу...” [158, 120].

Заперечуючи педагогічні ідеї М. Іорданського про “живе відношення” між вихователем та вихованцем, необхідність виховувати любов’ю, душею, “добрим серцем”, ентузіазмом, А. Макаренко говорить про необхідність підійти до педагогічної справи як до виробництва і “подивитися на вихователя, як на робітника, якому ввіряється серйозна ділова функція...”. При цьому “окремий вихователь в колективі не має права ні на яку політику і ні на яку методику в дитячому домі. ...він не має права ні на яку любов до себе особисто зі сторони вихованців, якщо це не входить в план всього педагогічного колективу” [158, 87 – 90].

У контексті дослідження проблеми сутності та змісту духовності в педагогічній думці 20-х років особливе місце займає постать Я. Мамонтова. Його ідеї не відповідали ідеологічним канонам радянської педагогіки. У той час, коли все більше педагогів, психологів, філософів ставали під прапори “комуністичної ідеології” у її більшовицькому варіанті, він продовжував традиції реформаторської та дореволюційної педагогіки.

Я. Мамонтов був одним із тих вітчизняних педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ ст., які акцентували значну увагу на необхідності розглядати сутність духовності, буття людини, а звідси й педагогічний процес, через принципи цілісності, синтетичності, системності [167].

“Педагогічна наука, – писав учений, – повинна не лише інтерпретувати поодинокі педагогічні фактори, але й встановлювати між ними закономірний зв’язок, цебто вивчати їх як поодинокі

частини однієї системи” [167, 137]. При цьому, зазначає педагог, “було б дуже наївно думати, що система педагогічних понять і педагогічних дисциплін може постати якимсь механічним способом, напр., через декрет Наркомпросу. Ні, наукові поняття й системи постають шляхом закономірного розвитку та в контакті з розвитком усієї культури та її соціально-економічної бази” [167, 124].

Потрібно зазначити, що в основі педагогічної системи лежить цілісність, складність організації об’єктів, що досліджуються, та їхня внутрішня активність і динаміка. Саме тому, на нашу думку, несприйняття сутності людини як цілісності, відсутність системоутворюючого методологічного принципу, смислового, телеологічного інтегруючого чинника, який був би відображенням глибинного об’єднуючого фактора людської буттєвості, спричиняє несистемність багатьох вітчизняних педагогічних досліджень. А його наявність, у поєднанні з педагогічними методами навчального та виховного процесу і формує завершену педагогічну або *філософсько-педагогічну систему*. Ми відзначали наявність такої системи у С. Гогоцького, М. Демкова, В. Зеньковського, О. Огієнка, С. Русової, П. Юркевича, розроблялася вона і Я. Мамонтовим.

Смисловим та телеологічним принципом буття людини в педагогіці Я. Мамонтова є духовність – “універсальний зміст” (“індивідуальний ідеал”), який “вичерпується загальновідомими категоріями правди, добра і краси” [168, 29]. Інтегруючим чинником “духовної системи” особистості – методологічної основи педагогічної системи вченого – є поняття “краси”, а педагогічної системи – “естетизм”.

У його педагогічній концепції естетичне виховання, (“естетизація”) виступає як найзагальніше, абсолютне, універсальне, а метою виховання – “естетизація особистості”. Але якщо порівнювати естетизм Я. Мамонтова з підвладним моральним критерієм естетизмом Ф. Ніцше, то Я. Мамонтов підпорядковує і пов’язує з ним красу, добро та істину [39, 86], що ще раз нас переконує в тому, що вчений визначає духовну сутність людини цілісною та синтетичною.

Поняття “краси” як загальнолюдської цінності, а звідси і його значущість для естетичного виховання людини ним розкривається

через діалектику “краси” у трактуванні В. Соловйова, який вважав, що в красі, як одній із фаз триєдиної ідеї (добро–істина–краса), необхідно розрізняти загальну сутність і спеціальну естетичну форму. Тільки ця остання відрізняє красу від добра й істини, тоді як ідеальна сутність у них одна й та ж – гідне буття або позитивна єдність, простір часткового буття в єдності всезагального [284, 101]. Кінцевою метою виховання Я. Мамонтов вважав “естетизацію людини”, загальнолюдську цінність ідеї краси. Для того, “щоб бути дієвим, педагогічний ідеал мусить бути індивідуальним для кожного педагога, для кожної людини: це може бути названо педагогічним плюралізмом. Та щоб мати загальне значення, цей індивідуальний ідеал повинен посідати універсальний зміст. Універсальний же зміст людини вичерпується загальновідомими категоріями правди, добра і краси. І оскільки естетичне виховання належить до однієї з цих категорій, оскільки він має загальнообов’язкове і постійне значення” [168, 28 – 29].

На думку вченого, між школою та життям постійно виникає протиріччя. Дбаючи про інтелектуальний розвиток учнів, школа все менше і менше місця залишає почуттям. “...коли розвоєм інтелекту і накопичуванням абстрактних знань вичерпується вся шкільна система, – пише Я. Мамонтов, – тоді цілком має рацію і є необхідним рішучий протест проти такого становища речей. В формі такого протесту і виступає сучасна ідея естетичного виховання...” [168, 30]. Він пропонує визначити за мету виховання “естетизацію людини” (“стилізацію людини”), а не її “гармонійний розвиток”, оскільки не існує міри, за допомогою якої цю “гармонію” можна визначити. Показником естетизації є “індивідуальна доцільність”, або “особистий стиль” (звідсіля синонімія термінів “стилізація людини” й “естетизація особистості”). Водночас вчений не відкидає ідеї гармонійного розвитку людини, а вважає його лише необхідним засобом для індивідуальної стилізації.

Рівнями “естетизації людини” є:

- 1) Вищий ступінь – стильна людина, або виявлена сама в собі індивідуальність.
- 2) Середній ступінь – гармонійний розвиток, необхідний для

повного самовиявлення індивідуальності.

- 3) Нижчий ступінь – кожна окрема форма виховання і навчання, що входить до складу гармонійного розвитку як його необхідний елемент: фізичне, соціальне, розумове і т. д. [168, 29].

Процес естетичного виховання, на думку Я. Мамонтова, – це розвиток активності естетичного сприйняття або “мистецької творчості”, гаслом якого є: “Через пізнання прекрасного в мистецтві і житті – до прекрасного життя – мистецтва!” [168, 48]. Як вважає педагог, чим більше діяльність наближається до мистецтва, тим досконаліша вона в тому розумінні, що з вимушеної стає вільною, тобто має внутрішні мотиви, мету в самій собі, естетичне сприйняття “загострює наш зір на прекрасному і таким чином робить світ яскравішим і багатшим на відтінки, тони і форми” [168, 34]. Це дає можливість розвиватися емоційній сфері людини, яка є своєрідною базою духовності особистості.

Я. Мамонтов підкреслює роль естетичного впливу на ціннісно-орієнтаційний потенціал особи. Вона є важливим чинником розвитку моральності особистості – “зм’якшує наш примітивний егоїзм, витончує наші бажання і таким чином утворює сприятливі умови для проявів моральності” [168, 35].

Важливе значення приділяється також релігійному аспекту “естетизації”. Як зазначає педагог, людина сучасної культури розвивається в антирелігійному напрямі. З її життя виключається все, що приводить до шанування і визначення бога і до релігійних переживань: вона замикається в маленькому колі раціональної дійсності і “подув вічності” до неї не досягає. Але саме релігійне почуття надає “високої рації” примітивним інстинктам нашого життя. Хоча, як підкреслює вчений, естетизація сучасної людини буде допомагати релігійному розвитку тільки в тому випадку, “коли розуміти його не як той чи інший культ божества, а як високе духовне переживання, що приводить наше обмежене “я” до гармонійного сполучення з безмежним Космосом” [168, 38 – 39].

Аналізуючи педагогічні погляди Я. Мамонтова, можемо зробити висновок, що вчений розглядав духовність як “універсальний зміст”,

який визначається ідеями “Правди, Добра і Краси”. Причому інтегруючою категорією цієї триєдності є краса. Звідси така увага до естетичного виховання, “естетизації особистості”.

Для розуміння того, як Я. Мамонтов визначав духовність людини, важливим є аналіз його поглядів на “інтуїцію”. Розглядаючи феномен “педагогічної творчості”, він звертається до праці А. Бергсона “Творча еволюція”. Прихильники інтуїтивізму підкреслювали, що пізнання абсолютного здійснюється не за допомогою інтелектуальних методів, а тільки інтуїтивним шляхом. Бергсон орієнтується на мистецьку модель пізнання на протиположності науковій, коли життя уявляється суцільним потоком творчості, безперервних якісних змін, знахідок. Для нього інтуїція – необхідна риса творчого педагога [39, 87].

Значну роль у формуванні педагогічних поглядів Я. Мамонтова відігравали психологічні та педагогічні ідеї В. Зеньковського, який також вважав, що “...педагогіка ґрунтується на педагогічному досвіді, на безпосередній педагогічній інтуїції, завдяки котрій вперше виявляється педагогічний аспект фактів” [92, 37].

Працюючи в руслі західної педагогічної традиції та вітчизняної педагогіки початку ХХ ст., Я. Мамонтов приділяв значне місце комунікативній ролі вчителя. Педагог, на його думку, повинен бути творчою людиною, щоб запалити перед дітьми привабливий смолоскип, і тоді “вони самі будуть пориватися до нього і переможуть всі неприємності чорної роботи, що зустрінуться їм на дорозі” [168, 65]. Основою успішної праці з дітьми є “педагогічне покликання”, сутність якого обґрунтовується вперше в українській педагогіці.

На думку вченого, існують різні типи покликання. Релігійний – коли релігія усвідомлюється як “сполучення нашого особистого існування з буттям всього Космосу”. Його відмінною ознакою є “відцурання від світу земного і гармонійне сполучення зі світом надземним або вічним” [168, 5]. Людина з науковим покликанням, з науковим (або теоретичним) сприйняттям світу і є “виразником і інтерпретатором різних абстракцій, що проявляється через пізнання оточуючих нас реальних явищ” [168, 5]. Мистецьке покликання відбивається, головним чином, у художній творчості.

Практичне покликання, або “практичний геній”, виявляється в “трансформації небесного в земне, абстрактного в конкретне, прекрасного в корисне... Прометей, що захопив небесний вогонь для людських речей, – прототип людини з практичним покликанням” [168, 6]. Духовна спільність між людьми, на думку вченого, настає тоді, коли одна з них ніби проймається ароматом іншої. Шляхи такої спільності безкрайньо різноманітні: вона може виявитися і словом, і жестом, і мовчанням [168, 11].

У центрі педагогічної системи вченого – дитина, і тому “не діти мусять пристосовуватися до вимог педагога і навчальної програми, а навпаки, ці педагогічні фактори мусять бути принатурені до живих потреб дітей” [168, 9]. Кінцевою метою педагогічної діяльності є формування особистості: “Ідейний центр всякої педагогічної проблеми виявляється її відношенням до кінцевої мети педагогічної діяльності, тобто до формування індивіда” [168, 28].

Намагаються продовжувати традиції дореволюційної педагогіки та західної реформаторської педагогіки також О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга, С. Ананьїн, Г. Ващенко та ін. Але під тиском радянської педагогіки “реформаторська” складова їх педагогічних ідей зменшується, педагоги поступово відходять від дослідження методологічних основ педагогіки і акцентують увагу на методичних, дидактичних аспектах педагогічної науки.

З кінця 20-х, а особливо на початку 30-х, років у педагогіці розпочинається процес нищення здобутків вітчизняної педагогіки. Прикладом є публікація у журналі “Комуністична освіта” (жовтень 1932 р.), у якій відзначається, що “було б невірним, шкідливим поновлювати в правах у радянській школі теорії таких методистів, як Каптерев, Демков, Єльніцький, Шохор-Троцький, Кульман, Тихомиров та ін., що були визнаними ідеологами царизму, російської буржуазії. Треба міцно вдарити по руках і по головах тих, хто витягає з книжкових архівів ці методики й некритично застосовує їх рецепти в сучасній школі” [221, 89]. Особливо ворожим було ставлення до тих педагогів минулого і сучасного, які відстоювали ідею розвитку національної школи, національної освіти, культури.

Українізація школи та суспільства в цілому замінюється

орієнтацією на російську педагогіку, російську культуру та мову, які з початку 30-х років зайняли панівне становище і визначали принципи ідентифікації духовності, незважаючи на невикористання здебільшого самого поняття.

Реалізуючи політику русифікації шкіл в Україні, педагогіка ігнорувала національно-специфічні аспекти навчання та виховання, що вело до уніфікації особистості. Результатом була втрата своєї національної та індивідуальної своєрідності. Такий підхід відкривав широкі можливості чиновницько-бюрократичного свавілля в системі освіти, змогу висувати перед окремими вчителями і навіть навчальними колективами політичні звинувачення, що особливо проявилось в 30-ті роки.

Радянська ідеологія насаджувала думку, згідно з якою “національні інтереси” має тільки буржуазія і їх можна звести до прагнення одноосібно панувати та визискувати власний народ. Ті, хто насмілювався ставати на захист інтересів своєї нації, отримували тавро “українського буржуазного націоналіста”.

Відбувається підпорядкування школи комуністичній партії. Втручалися в освітній процес також комсомольські і профспілкові організації, які вважали, що основним завданням виховання є формування свідомого громадянина із стійкими комуністичними переконаннями. На це повинні працювати всі елементи навчального процесу, все суспільне життя школи. Розроблена М. Калініним, Н. Крупською, В. Луначарським та іншими діячами СРСР концепція “радянської школи” в 20–30-ті рр. стала своєрідною формою національного нігілізму.

Ідеологізація поширювалася і на діяльність наукових товариств. Так, у замітці академіка М. Мельникова-Розведенкова та професора Я. Чепіги про діяльність Харківського наукового товариства (1929 – 1930), членами якого були також відомі педагоги О. Попов, Ст. Рудницький, О. Яната та ін., акцентується увага на участі товариства у святкуванні 10-ї річниці Жовтневої революції, організації засідання, присвяченого пам’яті В. Леніна. Важливим завданням товариства ставиться участь у “розгортанні масової роботи серед широких робітничих кіл, Червоної Армії, й на селі, ... поширенні знань серед

трудящих” [355].

Радянська педагогіка цього періоду практично відмовлялася від ідеї визначення духовності смислом людського буття, метою виховання та педагогічного процесу загалом. Стали неприйнятними поняття “дух”, “духовність”, “душа”, “душевність” як категорії, що “скомпрометували” себе як ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття духовності було практично виключено із термінологічно-поняттєвого апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики, накладено табу на вживання слова “духовність”. Замість них почали використовувати дефініції “свідомість” та “психіка”.

Але, як слушно зазначає О. Сухомлинська, “зникнувши з ужитку як поняття, духовність не могла бути вилученою з освіти, виховання, оскільки саме вона забезпечувала світоглядне, метафізичне формування дітей та молоді, формування їхніх ідеалів та цінностей” [294, 15]. Хоча така “духовність” примітивізувала, спрощувала людську сутність, цінності та ідеали, “витісняла” таке духовне підґрунття, як свободу.

Таким чином, узагальнюючи результати розгляду питання трансформації генези поняття духовності в педагогічній думці України 20-х років ХХ століття, можемо зазначити, що трансформація поняття духовності у педагогічній думці 20-х рр. ХХ ст. мала багатогранний, але в кінцевому рахунку “драматичний” характер.

Зміни в теоретичних поглядах на сутність та зміст поняття духовності відбувалися в кількох площинах.

По-перше, це проблема *трансцендентних та технологічних* чинників її генези. Педагогічна думка, починаючи з другої половини ХІХ ст., поступово відмовилась від характерної для офіційної педагогіки царської Росії *релігійно-догматичної* парадигми духовності і трансформувалася в бік визнання нерелігійних трансцендентних чинників (спадщина, архетипні складові тощо) та посилення ролі технологічних (педагогічних) факторів генези духовності. При домінуванні *релігійно-християнської* парадигми духовність визначалася як синтез трансцендентних та технологічних її чинників, що вело до формування *буттєво-особистісної* парадигми. Цей процес особливо є характерним для педагогічної думки початку

XX ст. (М. Демков, С. Русова, Я. Чепіга та ін.). Офіційна педагогіка 20-х років відкидала наявність не тільки релігійно-трансцендентних аспектів духовності, але й інших можливих апріорних складових, розглядаючи духовність як результат суто технологічних зовнішніх впливів, здебільшого соціальних. Практично було відкинуто релігійно-християнську парадигму.

Базовим у визначенні сутності та змісту поняття “духовність” стає принцип *соціальності* у його радянському трактуванні. Головна роль у вихованні дитини відводиться колективу. При цьому занижується, а то й відкидається роль сім’ї як важливого фактора духовності особистості. Ми можемо говорити про процес формування *соціологічної* парадигми духовності (С. Ананьїн, Г. Гринько, О. Залужний, А. Макаренко, О. Попов, С. Соколянський та ін.).

Відбувався також процес трансформації *буттєво-особистісної* парадигми. Це викликано тим, що саме поняття “особистість” проблематизується. Пошук духовної основи буття людини, онтологічні, телеологічні, аксіологічні чинники її актуалізації виводяться за межі особистості у соціальне середовище. З одного боку, це привело до формування *соціологічної* парадигми духовності, а з іншого, до проблематизації духовності, яка, на нашу думку, є сутністю та процесом самотворчості *особистості*.

У 20-ті роки XX ст. іншим важливим принципом ідентифікації духовності став “*трудовий*” чинник, хоча він дуже часто визначався як фактор професіоналізації, а не духовного розвитку особистості (С. Ананьїн, А. Макаренко, О. Музиченко, Я. Ряппо, Я. Чепіга, та ін.). За певної позитивності принципу “професійного” аспекту смислу буття людини як чинника духовного розвитку особистості, саме його абсолютизація вела до примітивізації людської сутності, особливо внутрішнього світу особистості.

Для української радянської педагогічної думки 20-х років значну роль відігравав “*національний чинник*” духовності (Г. Гринько, І. Соколянський, Я. Ряппо, Я. Чепіга та ін.). Однак з часом його зміст усе більше визначається комуністичними (радянськими) ідеями, і він поступово витіснився “інтернаціональним” чинником і знищенням всього, що ідентифікувало духовність як “*український тип духовності*”.

За межі дискурсів поступово витісняються принципи, які були характерними для другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: *онтологічність, аксіологічність, телеологічність, синтетичність, синтез трансцендентних та технологічних чинників.*

Головною причиною проблематизації поняття духовності була ідеологізація всіх сфер життя суспільства, що призвело до витіснення поняття духовності із наукового дискурсу, надання йому статусу суто релігійного, ідеалістичного феномену або зведення духовного до свідомості чи психічних явищ. Вплив ідей дореволюційної педагогіки, педагогіки 1917–1920 рр., західної “реформаторської педагогіки” на розвиток педагогічної думки під тиском радянської влади зменшився. Радянська педагогіка практично відмовилася від ідеї визнання духовності смислом людського буття, метою виховання та освіти загалом. З початку 30-х років педагогіка, яка не вписувалася в схеми більшовицької ідеології, була знищена, а значна частина педагогів репресована.

3.3. Тенденції використання досвіду генези поняття духовності другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття в процесі трансформації сучасної освіти України

Системний підхід до розгляду історико-педагогічної проблеми обумовлює необхідність аналізу використання досвіду генези поняття духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття в процесі трансформації сучасної освіти України.

Важливим аспектом об’єктивності проведеного нами дослідження є розгляд основних тенденцій трансформації поглядів на проблему духовності у радянській науковій думці (1930–1980-ті рр.) та впливу на них педагогічних ідей другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття.

Історичний період 1930–1950-х рр. в СРСР – час панування тоталітарної радянської системи. Усі явища духовного життя, що не відповідали її вимогам, згорталися або навіть знищувалися. Як

зазначає О. Сухомлинська, “на початку 30-х рр. педагогічна різноманітність у світоглядах і світовідчуттях, а отже, і в формуванні духовності припиняється через усе зростаючу жорсткість політичного, суспільного і науково-культурного життя, намагання представити матеріалізм, марксизм-ленінізм як вчення канонічне, яке не потребує перегляду, щодо нього не можуть висловлюватися будь-які сумніви. ...марксистсько-ленінське вчення набуває характеру єдиного світоглядного орієнтиру, а разом з прищеплюваною вірою у комунізм – єдину духовну основу” [294, 16].

У педагогічній науці розгорнулася безкомпромісна боротьба. Теоретичний та практичний досвід генези духовності, набутий педагогічною думкою України другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття піддається жорсткій критиці та не використовується. Науковий дискурс духовності, педагогічних чинників її розвитку, завдань та методів виховання замінюється партійно-класовим ідеологічним підходом.

Відомі педагоги 1930-х років Ф. Корольов та Л. Раскін пропонують такі напрями виховання: соціалістичне змагання, виховання пролетарських активістів, політехнічне, антирелігійне, інтернаціональне тощо [127].

Перед школою ставляться завдання:

- 1) прищепити основи марксистсько-ленінського світорозуміння;
- 2) виховати з дітей інтернаціоналістів-бійців за всесвітню революцію;
- 3) виховати вміння активно боротися за побудову комуністичного суспільства;
- 4) розвинути у дітей політехнічні трудові навички, виховати соціалістичне ставлення до праці і вміння працювати колективно [123, 7].

Початок новому етапу діяльності радянської школи поклала Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1931 р. “Про початкову й середню школу” [227], яка практично завершила процес руйнування української системи освіти 20-х років і переходу на російську “політехнічну” систему, розроблену А. Луначарським, М. Калініним,

Н. Крупською та ін. Вона поклала край періоду демократизації та експериментування в школі, широкого залучення зарубіжного педагогічного досвіду, закріпила уніфікацію системи освіти і тим самим припинила творчий пошук і вільне виявлення поглядів українських педагогів. Це було свого роду повернення до моделі дореволюційної школи – авторитарної й схоластичної.

Поступово об'єктивний аналіз педагогічних проблем підмінювався відвертими політичними звинуваченнями, що готували підґрунтя для репресій науковців.

У другій половині 1930-х рр. на педагогічні ідеї і течії попередніх десятиріч накладається остаточна заборона. У багатьох працях цього періоду не було навіть згадки про таких відомих вітчизняних педагогів та діячів освіти, як М. Демков, Г. Гринько, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряппо та ін.

Більше того, розвідки в галузі історії педагогіки, аналіз проблем розвитку національної школи ставали небезпечними – ставали підставою для звинувачень у “буржуазному націоналізмі”. А з часом майже нікому стало проводити такі дослідження: цвіт української педагогічної науки був знищений, а ті, хто уник розправи, слухняно дотримувалися офіційної лінії.

Це призвело до знищення на офіційному рівні національної педагогічної думки. У 30-х – 50-х рр. вона зберігалась як народна педагогіка і відтворювалась у сімейному вихованні та фольклорно-етнографічному контексті [293, 51].

Партизація та ідеологізація вихолостили сутність і зміст духовності, замінивши їх більшовицькими ідеологемами, витіснили з ужитку категорійно-поняттєвий апарат.

Починаючи з другої половини 30-х рр. ХХ ст., після прийняття Постанови “Про педологічні викривлення в системі наркомпросів” (1936), простежується тенденція нехтування педагогікою взагалі. З наукових засад вона поступово скочується на шлях емпіризму, описовості, набирає ознак еkleктивної суміші нормативних та методичних вказівок [226].

Спроби організувати в кінці 40-х – на початку 50-х рр. обговорення проблем виховання як суспільного явища (М. Гончаров, [45]) на

ситуацію суттєво не вплинули. Тенденція збереглася аж до другої половини 50-х років.

Досліджуючи проблему генези поняття духовності у педагогічній думці України другої половини XIX – 20-х років XX століття ми зазначали існування у ній парадигм, які виникали й домінували у певні історичні періоди – релігійна, буттєво-особистісна (антропологічна), національна та соціологічна. Відмовившись від самого поняття духовності (духовного) як категорії релігії або ідеалістичної філософії, офіційна педагогіка, зрозуміло, відмовляється від відповідних парадигм. Релігійні й національні аспекти ігноруються, акценти у вихованні зміщуються з особистості на колектив. Домінуючою у змісті педагогічної думки стає соціологічна парадигма у її радянському трактуванні.

Певним винятком може бути педагогічна теорія та практика А. Макаренка, особливістю якої є спроба побудувати її на визнанні діалектичної єдності особистісного і колективного. Для реалізації такого підходу педагог пропонував дві системи впливу на людину, які він визначає як “індивідуальна педагогічна дія” та “паралельна педагогічна дія”. Для першої характерним є прямиий особистий вплив педагога на кожного вихованця, а для другої – вплив непрямиий, проведений через колектив.

Як зазначає педагог, “шкільний колектив ... насамперед повинен стати об’єктом виховної роботи. Виховуючи окрему особу, ми повинні думати про виховання колективу. На практиці ці два завдання будуть розв’язуватися тільки разом і тільки в одному спільному прийомі. В кожний момент нашого впливу на особу ці впливи неодмінно повинні бути і впливом на колектив. І, навпаки, кожний наш вплив на колектив неодмінно буде і вихованням кожної особи, яка входить до складу колективу” [161, 47].

Саме здійснення впливу через колектив є, на думку частини дослідників, специфічною ознакою *особистісного підходу* до виховання, який пропагував А. Макаренко. Ефективне спілкування педагога з вихованцем відбувається в процесі активного життя й діяльності учня в колективі, його безпосередньої участі в колективній праці та навчанні. А вчитель за такого підходу до виховання виступає

як член того ж колективу. Такий стиль спілкування створює атмосферу довіри і співробітництва, що дуже важливо для здійснення особистісно орієнтованого підходу [24, 59].

Звичайно, не варто переоцінювати ролі особистісно орієнтованого виховання у педагогічній теорії, а особливо практиці А. Макаренка. Ідеологічні фактори практики виховання 30-х рр. ХХ ст. не стимулювали впровадження принципу особистісного підходу у навчально-виховний процес, жорстко нав'язуючи принцип колективізму як початку і кінцевого пункту всього виховного процесу. Однак не можна й ігнорувати вклад педагога в розробку проблеми формування духовності особистості.

У 30-ті – 50-ті рр. ХХ ст. ідеологічний підхід до розуміння сутності духовного буття людини поєднувався зі сциєнтичним, велике значення надавалося природничим і точним наукам. З часом їхня роль у формуванні особистості почала абсолютизуватися [294, 17].

Свідченням нехтування офіційною наукою ролі духовності є ігнорування навіть самого поняття. Як показує аналіз дослідження семантичного спектра назв публікацій і дисертацій з проблем виховання другої половини ХХ ст., термін “духовність” у 50-х роках практично відсутній, а “духовне”, “духовний” з'являються лише в дослідженнях 60-х – 80-х рр. [1].

Незважаючи на те, що поняття духовності не використовувалося (1930–1950-ті рр.), його зміст, нехай і примітивізований, однобічний, заідеологізований, не міг зникнути з освіти, виховання. Витіснене як складова офіційної доктрини, воно існувало в народній педагогіці. Тим паче, не могло зникнути саме явище як феномен внутрішнього світу людини (свідомості, почуттів, безсвідомої сфери, волі). Духовність існувала у релігійній вірі, “вірі в комуністичне майбутнє”, психології, моральності народу, мові, традиціях, народній культурі тощо.

Духовність українського народу об'єктивувалася у зовнішніх формах – мова, література, мистецтво, музика, народні пісні, танці, релігія, героїзм народу у другій світовій війні, героїзм воїнів ОУН – УПА, які боролися за незалежність України тощо.

Аналіз буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності в 30-ті

– 50-ті рр. ХХ ст. підтверджує, що тоталітаризм і духовність – поняття не сумісні. Істина, добро, краса як феномени духовності є небезпечними для ствердження тоталітарних систем. Тому поняття та інші категорії проблеми духовності не використовуються, а форми об’єктивації принижуються або знищуються (філософія, педагогіка, література, мистецтво, релігія тощо). Але головний удар тоталітарна система завжди наносить по суб’єкту (носієві) істини, добра та краси – особистості. Знищення сталінським режимом мільйонів людей є тому підтвердженням. Ось головна причина несприйняття і знищення в 30 – 50-ті рр. ХХ ст. надбань вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст., особливо в питанні визначення сутності та змісту поняття духовності.

Пов’язані зі смертю Й. Сталіна та приходом до влади М. Хрущова політичні зміни 50-х рр. вимагали переоцінки поглядів на сутність людського життя, реабілітації поняття духовності. Основою часткової демократизації та гуманізації суспільства стали рішення ХХІІ з’їзду КПРС (1958).

Їх відображення знаходимо в Законі УРСР від 17 квітня 1959 р. “Про зміцнення зв’язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР”, яким передбачалося змінити “школу навчання” на “трудова школу”. У документі підкреслювалося, що навчально-виховна робота має базуватися на поєднанні вивчення основ наук, політехнічного навчання та трудового виховання [230, 514]. Джерелом розвитку політехнізму в педагогічній науці та практиці стали узагальнення традицій педагогіки та шкільного досвіду 1920-х – 1930-х рр. [167, 151].

У прийнятій у 1961 р. Програмі КПРС вперше після довгої перерви вживаються терміни “духовна культура”, “духовне багатство” особистості. І хоча вони розглядалися в контексті “духовного виробництва”, тобто формування класових духовних цінностей на основі матеріального виробництва, сам факт появи цих категорій у програмних партійних документах дозволив ввести в науковий дискурс морально-етичну проблематику і категорію “духовне”.

У “Моральному кодексі будівника комунізму” поряд з принципами комуністичної моралі проголошуються загальнолюдські

цінності – гуманні стосунки й взаємоповага між людьми, моральна чистота, чесність, простота і скромність, піклування про дітей, взаємоповага в сім’ї та ін. Це свідчить про “визнання моралі як окремого духовного явища, про зростання уваги до моральності, про наявність в “комуністичній” моралі загальнолюдського змісту” [294, 18].

Ідеологічні трансформації у поглядах на сутність і зміст людського життя вплинули на філософські та педагогічні наукові пошуки. І хоча проблема духовності не могла в радянській філософії та педагогіці бути предметом спеціального дослідження, інтерес до проблематики зростає. Акцент робиться на розгляді окремих проявів феномену духовності.

Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., матеріалізм в українській філософії набуває ознак антропоцентричності. Відбувалося “олюднення” предмета філософії, що не могло не спричинити тенденції “одухотворення”. Антропологічний матеріалізм філософів-шістдесятників не підпадав під канони офіційної філософії, він був споріднений з людиноцентричною традицією вітчизняного філософствування, витoki якої сягають П. Юркевича [347], Г. Сковороди [270] та їх попередників і яка є виявом прадавньої світоглядницької ментальності українців [150; 297].

Філософські пошуки впливали на розвиток педагогічної думки. Особливо значущою у сенсі розробки теоретичних та практичних основ духовного розвитку особистості була педагогічна діяльність В. Сухомлинського. Ще у 1961 р. виходить його книга “Духовний світ школяра (підліткового і юнацького віку)”. У ній педагог подав проблему формування духовності школярів як одну із провідних у вихованні. Перш за все він дав визначення поняттям “духовний світ”, “духовне життя” людини як “розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів в процесі активної діяльності” та спробував з’ясувати роль найрізноманітніших факторів, що визначають духовне обличчя особистості [295, 224]. Методологічною основою формування такої інтегрованої якості, як духовність у В. Сухомлинського стали “цілісність, системність, врахування вікових особливостей школярів,

які завершуються діяльнісним підходом, спрямованим на самовираження і творчість” [294, 18].

Важливим, на нашу думку, є те, що педагог в атмосфері панування соціологічної парадигми особистості, акцентував увагу на необхідності внутрішнього розвитку моральних, естетичних почуттів: “Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, злившись воедино, живуть у високоморальному вчинку” [295, 231]. На думку О. Сухомлинської, запропоновано новий, внутрішній механізм ціннісної регуляції й саморегуляції дитини, її творчого розвитку, спрямований на формування усталеної домінанти – духовності. Тому, незважаючи на те, що педагогічні погляди вченого пов’язані з марксистськими підходами, його “проект з виховання духовності ... значною мірою відрізняється від існуючих педагогічних підходів самим зверненням до морально-етичної проблематики” [294, 20].

Важливим для педагогічної практики є також те, що вчений конкретизував специфіку формування складових духовного життя – інтелекту, почуття, волі та духовного життя загалом, в залежності від вікових особливостей.

Аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, можемо відзначити суголосність зв’язку його педагогічних поглядів з філософією екзистенціалізму, гуманізму, українською філософською традицією кордоцентризму, а також християнською проблематикою.

Наприкінці 1960-х років ситуація в суспільно-політичному житті почала ускладнюватися. Згортався започаткований М. Хрущовим процес часткової демократизації, посилювався адміністративний та політичний контроль у всіх сферах суспільного життя. Але, незважаючи на це, сквородинські ідеї антропоцентричності та “філософії серця”, пробуджені філософами-шістдесятниками та ідеями педагогіки “серця, яке віддається дітям” В. Сухомлинського, пустили глибокі корені у глибини свідомості українців. Вони не тільки не допустили повернення свідомості та духовності до більшовицьких ідеологем, а й, з часом, зруйнували їх, розбудивши національну свідомість нації. Результатом цих процесів

стало зростання національно-демократичного руху в другій половині 80-х рр., здобуття Україною незалежності у 1991 р.

Повернення української філософської та педагогічної думки до ідей антропоцентричності та “філософії серця”, наявність у творчості філософів-шістдесятників та В. Сухомлинського християнських і національних основ, також засвідчує, що погляди педагогів другої половини ХІХ – 20-их років ХХ століття, незважаючи на теоретичні, моральні та фізичні репресії авторитарної системи влади 30-х – 50-х рр., були складовою ментальності, свідомості, духовного світу українців і почали об’єктивуватися у філософській, психологічній, педагогічній думці України з початку 90-х рр., у її культурі, мові, національній системі освіти тощо.

У 60-ті – 80-ті рр. педагогіка також акцентує увагу на дослідженнях проблеми впливу школи і сім’ї на розвиток особистості, закономірностей виховання, його взаємодії із середовищем [202]. До педагогіки повертаються принципи, заборонені в 30-ті рр., – принципи розвитку, об’єктивності, поваги і довіри, виховання в діяльності, цілісності, єдності виховання та самовиховання та інші.

Окрім наукових пошуків київської філософсько-світоглядної школи, що виступила осередком антропологічного повороту в українській філософії, предметом досліджень багатьох радянських філософів був широкий спектр різних сторін духовного буття людини та чинників формування духовності особистості. Але духовність як сутність людського буття, його якісна характеристика не стали предметом філософських та педагогічних досліджень. Так само як і поняття не використовувалося в наукових дискурсах з проблем сутності духовності та чинників розвитку духовного світу особистості.

Із середини 80-х років під впливом демократичних трансформацій суспільства (період “перебудови”) постала проблема переоцінки смислу людського буття, смислових засад духовності особистості, визначення сутності та змісту поняття “духовність”. З’являються праці (М. Каган, В. Толстих, В. Федотова та ін.), у яких проблема духовності виділяється як предмет дослідження [106; 301; 314; 329].

Зі здобуттям Україною незалежності інтерес до проблеми посилюється (В. Барановський, І. Бичко, Г. Горак, Н. Караульна, З. Карпенко, О. Киричук, С. Кримський, С. Пролєєв та ін.) [7; 317; 47; 108; 115; 114; 134; 232].

Але, незважаючи на появу у 90-х рр. численних досліджень, вони все ж залишалися, як зазначає І. Степаненко, “дещо фрагментарними, нормативно одномірними” [294, 26]. Причиною цього є, на нашу думку, *відсутність визначеного категорійного та системного методологічного підґрунтя*. У своїй основі розробки базуються на радянській або релігійній методологічних традиціях, що звужує проблему дослідження і не дає відповіді на питання сутності поняття духовності. Певним винятком може бути дисертаційне дослідження Н. Караульної, яка розглядає духовність як багатовимірну буттєву сутність [108].

Повноправна реабілітація розпочалася з початку ХХІ ст. Грунтовно і системно поняття “духовність” розглядається у роботах А. Алексєєнка, Ю. Білодід, В. Громова, Н. Іордакі, С. Кримського, І. Степаненко та ін. [2; 15; 54; 104; 135; 288].

Активізація філософських пошуків стала поштовхом для педагогічних досліджень у цій сфері. Адже процес трансформації суспільства вимагає як визначення світоглядних, духовних орієнтирів особистості та суспільства в цілому, так і педагогічних чинників їх розвитку, актуалізації.

З початку ХХІ ст. духовність як педагогічне поняття, в умовах загальної нерозробленості проблеми, посідає певне місце в довідково-енциклопедичній літературі, дослідженнях педагогів, різних нормативних та законодавчих актах.

Активно в напрямку аналізу проблем духовності працюють українські вчені І. Бех, М. Боришевський, І. Бужина, О. Вишневський, І. Зязюн, Н. Кордунова, І. Лебідь, О. Лучанінова, К. Настояща, О. Пометун; Е. Помиткін, Н. Репа, В. Слюсаренко, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко та ін. [9; 20; 23; 30; 97; 125; 153; 194; 222; 223; 224; 236; 294; 302; 344]. Але у дослідженнях педагогів, на нашу думку, здебільшого відсутній системний концептуальний підхід, духовність не розглядається як предмет дослідження,

абсолютизуються окремі концепції духовності, аналізуються тільки окремі аспекти проблеми.

У сучасних педагогічних пошуках духовність розглядається через аналіз проблеми духовних та національних цінностей (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, І. Лебідь, О. Сухомлинська та ін.), формування духовної культури (Г.Шевченко та ін.), духовного світу (Н. Репа, В. Слюсаренко, А. Фасоля та ін.), вікових особливостей виховання, розвитку духовності учнів (Н. Кордунова, О. Лучанінова, Е. Помиткін, Т. Тюріна та ін.), релігійних аспектів (О. Вишневський, К. Настояща, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська та ін.) тощо.

Можемо відзначити наявність у сучасній науковій думці процесу формування парадигм духовності: релігійної, національної, буттєво-особистісної (антропологічної), соціальної.

Окремим і досить популярним у сучасному дискурсі проблеми духовності напрямом є “спроба збагатити вітчизняну педагогіку дорогоцінним досвідом сходу” (Е. Помиткін, [223, 4]), поєднавши західний (“раціоналістичний”) і східний (“духовний”) підходи. В теоретичне і практичне поле педагогіки вводяться ідеї М. Реріха, О. Блаватської, східні філософські та релігійні системи.

На нашу думку, потрібно критично поставитися до спроб звинувати у всіх духовних проблемах західний досвід і засобом “спасіння” моральності, духовності вважати східний. З іншого боку, не акцентуючи уваги на широкому розповсюдженні, особливо у рамках навчально-виховного процесу, східних філософських та релігійних систем, ми можемо використати певні їх *принципи*, а саме: погляд на людину як цілісну сутність, яка є результатом гармонійного розвитку всіх її складових (раціональна, емоційно-почуттєва, вольова, безсвідома сфери); гармонійне поєднання в системах “людина – людина”, “людина – природа”, “людина – космос”, “людина – божество”, “людина – суспільства”, коли духовність є станом “єднання”, гармонії людини у собі, людини з людиною, природою, космосом, божеством, суспільством тощо.

Але, найголовніше, що нам для реалізації цих принципів не потрібно акцентувати увагу на вивченні, а тим паче надмірному захопленні екзотичними для нас філософськими та релігійними

системами. Адже цим самим ми нехтуємо або не дооцінюємо вітчизняний теоретичний та практичний духовний досвід.

Спроба системного розгляду проблеми сутності духовності здійснена О. Сухомлинською [294]. Учена, проаналізувавши історію питання, розглядає сучасний стан загальнопедагогічного та загальновиховного дискурсу проблеми духовності, підкреслюючи *недостатню розробленість духовності в теорії* та широку представленість у практиці як “еклектичний набір уподобань і смаків”.

Потрібно зазначити, що педагог відмовляється як від абсолютизації вузькопарадигмального та вузькоаспектного підходів до визначення сутності духовності, так і від існуючої тенденції еклектично-сумативного її розуміння і ставить питання *синтезу парадигм*.

Важливим, на нашу думку, є те, що О. Сухомлинська розглядає духовність як процес *комунікації та самотворчості* особистості, яка “сама, на основі вільного вибору, прислухаючись до свого внутрішнього “Я”, має обрати свій власний тип духовності”.

Важливим методологічним та організаційним чинником визначення ціннісних орієнтирів системи національної освіти України й активізації досліджень з проблем духовності є нормативні та законодавчі акти.

Так, Закон України “Про освіту” (1991) визначає освіту як “основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави”. Але при визначенні мети освіти поняття духовності не згадується. Задекларовано всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня [89].

Пріоритетного значення проблемі духовного розвитку особистості надається в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1993). Поняття духовності виступає в ній

методологічною основою реформування освіти, а головною метою – “забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [67, 6]. Завдання, шляхи реалізації Програми, зміст освіти розглядаються в контексті розвитку духовності особистості.

Конкретизація стратегічних завдань освіти знайшла своє відображення у “Концепції виховання дітей та молоді” (1996), яка спрямована на формування в молоді “розвиненої духовності”, “високих духовних якостей”, виховання “духовної культури”, зміцнення “духовного здоров’я” тощо [124].

У “Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства”, затвердженій Кабінетом Міністрів України у 1999 р., поняття використовується у назві і в тексті документа, розвитку духовності приділяється значна увага. Але, як результат відсутності чіткого визначення дефініції у філософії, прослідковується нечіткість розмежування понять “духовність” та “моральність” (“духовні, моральні цінності”, “духовно-моральний розвиток”) [195]. Таке поєднання, як ми вже зазначали, є дещо некоректним. Окрім того, воно спрощує і витісняє саме поняття і проблему духовності в цілому на другий план у порівнянні з іншими поняттями та проблемами.

Недостатність уваги проблемам духовності, нечіткість у визначенні понять “моральність” та “духовність” має місце також, на нашу думку, у схваленій Кабінетом Міністрів України від 12 липня 2006 р. “Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки” [125].

Водночас, можемо звернути увагу на відсутність поняття духовності у Законі України “Про загальну середню освіту” (1999). “Загальна середня освіта” визначається як процес, “результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості”, а завданням загальної середньої освіти проголошується виховання громадянина України, формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду [88]. Не

згадується поняття й у Законі України “Про вищу освіту” (2002) [87].

Значну увагу проблемам духовного розвитку особистості приділяє Академія педагогічних наук України. Так, Постанова Загальних зборів АПНУ від 7 грудня 2005 р. визначає завданнями “пріоритетність духовного розвитку особистості” та необхідність “психолого-педагогічного обґрунтування шляхів формування духовності” [298]. Однак, з іншого боку, назва документа – “Теорія і практика духовно-морального виховання дітей та молоді” – засвідчує відсутність у науковому дискурсі чіткого визначення сутності поняття духовності. Адже дефініція “духовно-моральне виховання” є, на нашу думку, не зовсім коректною. Якщо розглядати моральність в контексті духовності, то вона є, як було визначено в першому розділі дослідження, її складовою і ми не можемо їх використовувати як рівновеликі за обсягом поняття. Тому більш коректним, на нашу думку, могло би стати використання поняття “виховання (розвиток, формування) духовності”, як це, до речі, робиться в тексті Постанови. Поняття “духовно-моральне виховання” використовується, на нашу думку, тому, що феномен духовності розглядається частиною вчених в релігійному тлумаченні.

Сучасні історико-педагогічні дослідження акцентують увагу на необхідності врахування історичного досвіду генези поняття духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття.

Важливим його аспектом є розгляд основних тенденцій трансформації поглядів на проблему духовності у радянській науковій думці (1930 – 1980-ті рр.) та впливу на них педагогічних ідей другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття.

Практично заборонена у науковому дискурсі в 30-х – 50-х рр. ХХ ст. категорія духовності з’явилася у філософській та педагогічній думці лише в 60-ті роки (філософи-шістдесятники, В. Сухомлинський). Важливими сутнісними аспектами її генези стали ідеї “філософії серця” (Г. Сковорода, П. Юркевич), гуманістичні та християнські засади педагогіки другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття (К. Ушинський). Це стало початком складного періоду (1960–1980 рр.) реабілітації і повернення в педагогічну теорію і практику

духовності як повноправної наукової категорії, усвідомлення її як важливої складової сутності людського буття, а звідси визначення духовного розвитку особистості як головної мети навчально-виховного процесу.

Аналіз процесу розвитку сучасної освіти України, дискурсу проблеми духовності підтверджує, що вітчизняна педагогічна спадщина другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття, педагогічні ідеї М. Демкова, В. Зеньковського, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Миропольського, О. Музиченко, І. Огієнка, М. Пирогова, П. Редкіна, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, П. Юркевича та ін., є важливим теоретичним джерелом пошуку відповіді на питання сутності духовності та педагогічних чинників розвитку духовності особистості.

В незалежній Україні проблема духовності поступово починає займати своє належне місце у наукових пошуках. Про це свідчить зростання кількості філософських, психологічних та педагогічних досліджень, рішення Академії педагогічних наук України, посилення уваги до проблем духовного розвитку особистості у законодавчих та нормативних документах Верховної Ради, президента, уряду, Міністерства освіти і науки.

Але невизначеність у розумінні сутності та змісту поняття “духовність”, ситуація, коли воно ще не стало повноправною категорією наукового пошуку, а духовність, як явище культури, не зайняла в планах та проектах реформування національної системи освіти належного місця, створює труднощі на шляху розробки педагогічних концепцій розвитку духовності, конкретних педагогічних методик виховання.

Тому важливим завданням педагогічної науки сучасного історичного періоду є необхідність посилення уваги до досліджень проблеми *сутності та змісту духовності*, розробки *філософсько-педагогічної концепції духовності* і створення на її основі *педагогіки духовності*.

Значну допомогу у цьому можуть надати історико-педагогічні розвідки проблеми генези поняття духовності. Саме на це й було спрямоване наше дослідження, результати якого дають можливість зробити висновок, що педагогічні пошуки та досвід другої половини

XIX – 20-х років XX століття є важливим джерелом генези поняття духовності сучасного періоду і розробки на її основі системи національної освіти та виховання.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Детального наукового аналізу потребують питання впливу зарубіжної та російської філософії, психології та педагогіки на генезу поняття духовності у вітчизняній педагогічній думці, погляди на проблему духовності в радянській педагогіці. Подальшого й поглибленого вивчення вимагає питання трансформації релігійної парадигми, формування національної ідеї та її впливу на розвиток поняття духовності. Але особливу увагу педагогіка повинна акцентувати на розробці конкретних технологій розвитку духовності особистості.

ВИСНОВКИ

Одержані в процесі дослідження результати дають підстави для таких загальних висновків.

1. Вивчення категорійно-поняттєвого апарату дослідження засвідчує, що для філософського, психологічного та педагогічного дискурсів “духовність” ще не стала повноправною категорією. Це підтверджується фактом відсутності поняття у багатьох довідково-енциклопедичних виданнях радянського і сучасного періодів. Окрім того, можемо твердити про розбіжність у поглядах учених: поряд з релігійною парадигмою культивується сумативний підхід, духовність зводиться до свідомості, соціальних, культурологічних, діяльнісних аспектів, тих чи інших психологічних якостей тощо. З кінця ХХ ст., в ситуації постмодерну, відмови від абсолютних істин, поняття “духовність” витісняється за межі наукових дискурсів, абсолютизується “плюралізм підходів”.

Але водночас відбувається активний дискурс визначення сутності поняття та інших категорій, які відносяться до проблеми духовності – “дух”, “душа”, “смысл”, “синтез”, “генеза” тощо.

Уточнено сутнісні, змістовні ознаки духовності та чинники її актуалізації, які можуть бути методологічною основою дослідження проблеми в різних сучасних та історичних духовних практиках, а також для формування філософсько-педагогічної концепції духовності.

Узагальнюючи погляди вчених (В. Баранівський, І. Бех, М. Бердяєв, О. Вишневецький, Г. Горак, І. Зязюн, Н. Іордакі, Н. Караульна, О. Киричук, С. Кримський, А. Маслоу, В. Мурашов, В. Нестеренко, Е. Помиткін, І. Степаненко, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, С. Франк, Г. Шевченко, Ж. Юзвак та ін.) дано таке визначення поняття: *Духовність – це розгортання, актуалізація смислу буття (духу) як людського буття через самопізнання, самовизначення та самоактуалізацію особистості. Базовими характеристиками духовності є її онтологічність, телеологічність, аксіологічність, синтетичність.*

Духовність у своїй основі є *онтологічно-телеологічною сутністю*. Вона, з одного боку, укорінена як *смысл* людського буття (дух), а з іншого – є ціллю, “проектом” буття як людського буття. Цей *смысл* визначається *аксіологічною* триєдністю: *істина–добро–краса*. Його важливою ознакою є *синтетичність*, цілісність, включаючи синтез *трансцендентних та технологічних (інструментальних)* аспектів духовності як на онтологічному, так і на рівні екзистенційних вимірів.

Духовність на *екзистенційному* рівні є актуалізацією духу у внутрішньому особистісно-психологічному плані як “*процес–стан*”, або духовність у вузькому, буквальному розумінні. Сферою актуалізації є *раціонально-пізнавальна, емоційно-почуттєва, безсвідома та мотиваційно-вольова сфери* психіки особистості, а чинниками – розум, почуття, інтуїція, воля. У зовнішньому плані духовність актуалізується у різних *вчинкових та об’єктивованих формах* (наука, філософія, мораль, мистецтво, релігія, культура тощо). Розгортання, розвиток, актуалізація духовності можливі тільки як *творчість (самотворчість)* особистості, яка набуває різноманітні форми: *самопізнання, самовизначення, самореалізація, самоактуалізація* тощо. Базовим принципом творчості (самотворчості) є *свобода*.

Педагогічний дискурс є важливим чинником розробки філософсько-педагогічної концепції духовності. Аналіз педагогічних праць дає підстави стверджувати, що її основою є “*комунікативний*” принцип. Основними засадами комунікації як чинника актуалізації духовності є: 1) діалогічність; 2) визначеність комунікації *смыслами: істина, добро, краса*. У педагогічному процесі особливої ваги набуває взаємодія в системах “*учитель – учень*”, “*вихователь – вихованець*”.

2. Історіографічний аналіз досліджень генези поняття “духовність” у педагогіці другої половини XIX – початку XX ст. дає підстави для висновку, що проблема генези поняття духовності, за винятком розвідок О. Сухомлинської, не виступала предметом спеціального аналізу дослідників, питання сутності та змісту поняття духовності в історико-педагогічних пошуках розглядаються опосередковано, через дослідження інших педагогічних проблем,

розкриття окремих аспектів духовності – природовідповідності та індивідуальності у навчанні і вихованні, виховного ідеалу, дошкільного виховання, дитячої гри, виховання духовності особистості вчителя, педагогічної та просвітницької діяльності Громад, становлення національної освіти та школи, преси, в контексті дослідження педагогічної творчості окремих персоналій.

В історико-педагогічних працях відсутній системний методологічний підхід до аналізу проблеми, визначення сутності та змісту поняття “духовність” мають здебільшого емпіричний, описовий, сумативний характер. Спроба системного аналізу генези поняття духовності здійснена О. Сухомлинською.

3. З’ясовано, що зміна поглядів на сутність та зміст поняття духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ – 20-их років ХХ століття зумовлена суспільними (політичні, соціально-економічні зміни, демократичні процеси, розвиток громадських організацій, преси, зростання національної самосвідомості українців) та педагогічними (розвиток освіти, шкільництва, вплив зарубіжної педагогіки, теоретичні та практичні пошуки вітчизняних педагогів) чинниками.

У роботі виділено та охарактеризовано особливості чинників впливу на генезу поняття духовності у відповідні історичні періоди:

- Суттєвим чинником генези поняття духовності другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (до 1917 р.) була системна трансформація суспільства, що розпочалася політичними, економічними, соціальними реформами 1861 р. і яка вимагала підвищення рівня грамотності населення, відповідного рівня спеціалістів, переоцінки моральних цінностей та пошуку нових смислових орієнтирів буття людини і, на основі цього, цілей педагогіки; зростання національно-просвітницького руху: активізація діяльності просвітницьких та наукових об’єднань (Громади, “Просвіта” тощо), становлення демократичної та національно зорієнтованої преси (“Киевский телеграф”, “Киевская старина”, “Світло” та ін.); вплив західної педагогічної думки; науково-педагогічна діяльність вітчизняних педагогів (М. Пирогов, П. Редкін, П. Юркевич, С. Гогоцький, С. Миропольський, М. Корф,

К. Ушинський, М. Демков, Б. Грінченко, С. Русова та ін.).

Фактором буттєвої та категорійної трансформацій духовності стало зростання національної самосвідомості українців, формування національної ідеї, що об'єктивувалися на початку ХХ ст. в розвитку національної культури, змаганнях за національну школу, мову, державність України.

- Чинниками впливу на процес генези поняття духовності у період визвольних змагань 1917–1920 рр. були: становлення Української держави, національної школи, вплив просвітницьких та вчительських об'єднань, преси; фактором, що обумовив суперечливість процесу трансформації духовності стало поширення соціалістичних ідей та перемога радянської влади в Росії, її боротьба проти УНР; саме в період 1917–1920 рр. педагогіка України знаходилася під значним впливом реформаторської педагогіки, особливо педагогіки “вільного виховання”, трудової, соціальної педагогіки; значним фактором генези поняття духовності була науково-педагогічна і просвітницька діяльність С. Русової, Я. Чепіги, І. Огієнка, З. Зеньковського, Ю. Сірополко та ін.

- Після перемоги радянської влади в Україні (1920) тенденції генези поняття духовності є вкрай суперечливими, а фактори впливу – часто різновекторними. З одного боку, національна свідомість українського народу, продовження політики українізації, розвиток національної школи залишають “національний чинник” базовим у розвитку як педагогіки 20-х років, так і свідомості українського суспільства. Українська педагогічна думка розвивається значною мірою під впливом педагогічних ідей реформаторської педагогіки Західної Європи та США (Я. Мамонтов, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.). З іншого боку, боротьба радянської влади з усім “буржуазним” та “націоналістичним”, репресії проти педагогів, ідеологізація та політизація освіти призвели до знищення реформаторської та національної української педагогіки 20-х років, зупинення процесу українізації. Усе це справило вплив на філософський та педагогічний дискурси. Духовність проблематизується, відбувається процес витіснення її за межі філософської та педагогічної рефлексії, категорії “духовне”, “дух”

зводяться до релігійної сутності або соціальних, діяльнісних чинників, до свідомості особистості.

В процесі дослідження дискурсу духовності в педагогічній думці України другої половини XIX століття – 20-х років XX століття проаналізовано взаємовплив генези поняття духовності та розвитку освіти. Так, у другій половині XIX – початку XX ст. (до 1917 р.), під впливом суспільних та освітніх реформ у царській Росії відбувалася трансформація релігійно-догматичної парадигми духовності. Теоцентричні погляди на сутність людського буття набували ознак людиноцентричності, поступово формувалася буттєво-собистісна (антропологічна) парадигма. Суспільні та освітні детермінанти стали також основою процесу формування національної парадигми духовності. Набагато складнішим, драматичнішим виявився процес впливу генези поняття духовності на розвиток освіти. Авторитарна, догматична система освіти дуже повільно сприймала нові погляди на сутність буття людини та її духовність. Але, не зважаючи на це, генеза поняття духовності стала важливою теоретичною основою чинників впливу на освітянські процеси з початку XX ст. Секуляризувалися навчання та виховання, ліберальнішим стало відношення влади до ідей та намагань створення національної школи, розвитку національної культури, мови. Але головним результатом дискурсу духовності було теоретичне обґрунтування методологічних та організаційних аспектів трансформації освіти.

В період національно-визвольних змагань українського народу (1917 – 1920 рр.) взаємовплив генези поняття духовності та розвитку освіти суттєво посилювався. Це викликано, в першу чергу, тим, що українські уряди намагалися реалізувати ідеї національної парадигми духовності в практиці розбудови національної школи та освіти.

У 20-ті роки, генеза поняття духовності, яка базувалася на ідеях дореволюційної педагогіки та педагогіки 1917–1920 рр., практично втратила свій вплив на розвиток освіти. Радянська педагогіка практично відмовилася від ідеї визначення духовності смислом людського буття, метою виховання та педагогічного процесу загалом. Стали неприйнятними поняття “дух”, “духовність”, “душа”, “душевність” як категорії, що “скомпрометували” себе як

ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття духовності було практично виключено із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики.

4. На основі аналізу української педагогічної думки виділено аспекти генези поняття духовності в педагогічній думці України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Базовими характеристиками духовності є її *онтологічність, телеологічність, аксіологічність та синтетичність*:

- Крізь призму *онтологічного (сутнісного)* аспекту духовність розглядалася як певний *смысл* людського буття, хоча поняття “смысл” у цьому аспекті в педагогічній літературі не використовувалося. Розуміння онтологічності, смисловизначеності духовності трансформувалося від сприйняття духовності як “божественного смыслу” (С. Гогоцький, С. Миропольський, І. Огієнко, М. Пирогов, П. Редкін, П. Юркевич та ін.) до особистісно-буттєвої (М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга та ін.) та соціально-буттєвої визначеності (В. Зеньковський, А. Макаренко, С. Русова, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.);

- *Телеологічність* характеризує духовність як певну ціль, “божественний проєкт” буття, або “ціль” розвитку особистості в її світському визначенні (С. Гогоцький, М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, С. Миропольський, І. Огієнко, С. Русова, П. Юркевич та ін.);

- *Аксіологічність* духовності визначалася здебільшого триєдністю ідей: *істина–добро–краса*, які актуалізуються через розумове, моральне та естетичне виховання. Спочатку вони розглядалися як “божественні” ідеї, але в подальшому все більше набувають буттєво-секулятивних ознак, особливо на екзистенціальному рівні (С. Гогоцький, М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, С. Миропольський, І. Огієнко, С. Русова, П. Юркевич та ін.);

- Важливим було визначення духовності як *синтетично-цілісного* феномену (М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, І. Огієнко, С. Русова, П. Юркевич та ін.). На рівні онтологічному це триєдність смислів *істина–добро–краса*, на рівні екзистенційному –

стан, зумовлений цілісністю, синтезом раціонально-пізнавальних, емоційно-почуттєвих, інтуїтивних, вольових складових сутності особистості.

Розвиток, актуалізація духовності особистості розглядалися педагогами досліджуваного періоду як *творчість (самотворчість)* (С. Гогоцький, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський, В. Зеньковський, П. Редкін, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.), основою якої є принцип свободи. Особливого значення такий підхід набув під впливом педагогіки “вільного виховання” та трудової педагогіки у 1917 – першій половині 20-х років (Я. Мамонтов, С. Русова, Я. Чепіга та ін.).

Базовим педагогічним чинником генези духовності був “*комунікативний*” (С. Гогоцький, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, П. Редкін, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга П. Юркевич та ін.), який поєднує в собі інші: природовідповідності, індивідуального підходу, гуманістичний, свободи, самотворчості тощо. Особливо велике значення у педагогіці досліджуваного періоду відіграла комунікація в системах “*вчитель – учень*”, “*вихователь – вихованець*”.

Дослідження дає можливість зробити висновок, що погляди на проблему духовності формалізувалися у відповідних парадигмах.

У другій половині XIX – початку XX ст. (до 1917 р.) у філософській та педагогічній думці домінувала *релігійна парадигма* духовності. Але під впливом раціоналістичних ідей та наукових досягнень Західної Європи, соціально-економічних, політичних, освітніх, світоглядних змін у царській Росії, суто трансцендентна, релігійно-догматична парадигма трансформується, доповнюється секуляртивною сутністю та змістом, особливо на екзистенційному рівні. При цьому важливу, а з часом і домінуючу роль починають відігравати технологічні (інструментальні) чинники, що посилює роль навчання та виховання як факторів розвитку духовного світу особистості. Відтак можемо твердити про синтез трансцендентних та технологічних аспектів духовності. Все це приводить до формування *буттєво-особистісної* парадигми духовності (М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, С. Русова, Я. Чепіга, К. Ушинський та

ін.).

З початку ХХ ст. у визначенні сутності поняття духовності у педагогічній думці України великого значення набули національні цінності – формується *національна* парадигма духовності (Б. Грінченко, І. Огієнко С. Русова, Я. Чепіга та ін.), а під впливом соціальної та трудової педагогіки відбувається становлення *соціологічної* парадигми (В. Зеньковський, А. Макаренко, С. Русова, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін.).

В процесі дослідження з'ясовано, що вітчизняними педагогами розроблялися філософсько-педагогічні концепції духовності, які поєднують у собі їх погляди на сутність поняття духовності та психолого-педагогічні чинники розвитку духовності особистості (С. Гогоцький, М. Демков, В. Зеньковський, Я. Мамонтов, С. Русова, П. Юркевич та ін.).

5. Розгляд основних тенденцій трансформації поглядів на духовність у радянській науковій думці та вплив на цей процес педагогічних ідей другої половини ХІХ – початку ХХ ст. засвідчує його складність, неоднозначність. Практично заборонене у науковому дискурсі в 30-ті – 50-ті рр. ХХ ст. поняття духовності з'являється у філософській та педагогічній думці лише в 60-ті роки (філософи-шістдесятники, В. Сухомлинський). Важливими сутнісними аспектами його генези є ідеї “філософії серця” (Г. Сковорода, П. Юркевич), гуманістичні та християнські засади педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (К. Ушинський).

1960–1980-ті рр. стали початком складного періоду реабілітації і повернення в педагогічну теорію і практику духовності як повноправної наукової категорії, усвідомлення її як важливої складової сутності людського буття, а звідси визначення духовного розвитку особистості як головної мети навчально-виховного процесу.

З початку 90-х років проблема духовних орієнтирів українського народу набула особливого значення. Звідси посилення інтересу до питання сутності та змісту поняття духовності.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що важливим теоретичним джерелом пошуку відповіді на питання сутності духовності та педагогічних чинників розвитку духовності

особистості є вітчизняна педагогічна спадщина другої половини ХІХ – 20-х років ХХ століття.

Про це свідчать зростання досліджень педагогічної думки України другої половини ХХ – 20-х років ХХ століття, посилення наукового інтересу до педагогічних ідей М. Демкова, В. Зеньковського, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Миропольського, О. Музиченко, І. Огієнка, М. Пирогова, П. Редкіна, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, П. Юркевича та ін., теоретичного та практичного досвіду становлення національної системи освіти та школи в період національно-визвольних змагань українського народу 1917– 1920-го та 20-х років ХХ століття.

Розглянута тема не вичерпує всіх аспектів проблеми. Детального наукового аналізу потребують питання впливу зарубіжної та російської філософії, психології, педагогіки на генезу поняття духовності у вітчизняній педагогічній думці. Крім того, подальшого і поглибленого вивчення вимагає проблема трансформації релігійної парадигми, формування національної ідеї та її вплив на розвиток поняття духовності, погляди на проблему духовності в радянській педагогіці. Окремого дослідження заслуговують питання формування у науковій спадщині педагогів філософсько-педагогічних концепцій духовності та ролі педагогічних чинників генези поняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О.В. Українська педагогічна думка в другій половині ХХ століття: Монографія. – Луганськ: Альма-Матер, 2005. – 704 с.
2. Алексеєнко А.П. Природа духовності: Монографія. – Харків: Факт, 2004. – 239 с.
3. Ананьїн С.А. Трудове виховання: його минуле і сучасне. – Київ: Книгоспілка, 1924. – 148 с.
4. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. У 2-х т. – К.: Генеза, 1994.
5. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 560 с.
6. Антонець Н.Б. Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906 – 1940): Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
7. Барановский В.Ф. Духовность личности: социальный механизм развития. – К.: Наукова думка, 1995. – 167 с.
8. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
9. Бех І.Д. Виховання особистості: Навчально-методичний посібник: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003.
10. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 279 с.
11. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Психологія та педагогіка. – 1997. – №1. – С. 124 – 129.
12. Белкіна Н.І. Освітня діяльність і педагогічні погляди М.І.Демкова (1859-1939): Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ніжин, 1998. – 181 с.
13. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – С. 254 – 357.
14. Білан Т.О. Проблема виховного ідеалу в українській філософії

- на рубежі XIX – поч. XX століть (М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка): Дис... канд. філос. наук: 09.00.05. – Дніпропетровськ, 1998. – 183 с.
15. Білодід Ю.М. Духовність: сутність, структура, функції. – Житомир: РВВ ІПСТ, 2003. – 192 с.
 16. Бичко І.В. Український національний характер: персоналістський підхід // Філософсько-антропологічні читання' 96. Випуск 2. – К.: Стилос, 1997. – С. 20 – 26.
 17. Болотнікова І.В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20 – 30-х років XX століття: Автореф. дис ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
 18. Большая советская энциклопедия. Изд. 3. / В 30-ти т. / – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Т.8. – 591 с.
 19. Бондар В.І. Психічні та анатомо-фізіологічні особливості розвитку дітей дошкільного віку // Діти з особливими потребами: поради батькам / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 3 – 18.
 20. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
 21. Бугайцева Г.М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Г. Ващенко: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Запоріжжя, 1998. – 210 с.
 22. Буева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3 – 9.
 23. Бужина І.В. Формування духовної культури молодших школярів: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Одеса, 1994. – 184 с.
 24. Бучківська В.В. Особистісно-орієнтовний підхід до виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2004. – 212 с.
 25. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

26. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905 – 1920 рр.). – Київ: Мандрівець, 1996. – 360 с.
27. Ваховський Л.Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7 – 11.
28. Веремчук А.П. Теоретичні основи виховання у працях М.С. Грушевського: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Рівне, 1998. – 184 с.
29. Виноградова-Бондаренко В.Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 221 с.
30. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1996. – 238 с.
31. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
32. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982 – 1984.
33. Волошина В.Я. Педагогічна і освітня діяльність Т.Г. Лубенця. – К.: Академія, 1999. – 125 с.
34. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
35. Гессен С.О. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс. – 1995. – 448 с.
36. Гогоцкий С.С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. – Ч.1. – К., 1879. – 111 с.
37. Гогоцкий С.С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. – Ч.2. – К., 1882. – 85 с.
38. Гогоцкий С.С. Философский лексикон. – Т.2. – Типография И. и А.Давиденко, 1872. – 841 с.
39. Головка Г.О. Теоретико-методичні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я.А. Мамонтова (1938 – 1940): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 251 с.
40. Головова М.М. Педагогические взгляды и деятельность

- С.И. Миропольского: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1994. – 189 с.
41. Голубничая Л.А. Принципы обучения и воспитания в педагогическом наследии С.И. Миропольского: Дис ... канд. пед наук: 13.00.01. – Харьков, 2000. – 190 с.
 42. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2 – 6.
 43. Гончаренко С.У. Про формування наукової новизни в дисертаціях // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 2 – 6.
 44. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Ред. С. Головка. – К: Либідь, 1997. – 374 с.
 45. Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 408 с.
 46. Гонюкова Л.В. Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Софії Русової (1870-ті рр. – 1940р.): Дис ... канд. іст. наук: 07.00.01. – К., 2000. – 220 с.
 47. Горак Г.І. Філософія: Курс лекцій. – К.: Вілборг, 1997. – 272 с.
 48. Горчакова О.А. Гуманистическая направленность педагогических взглядов Н.И. Пирогова: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одеса, 2000. – 257 с.
 49. Грінченко Б.Д. Народні вчителі і українська школа. – К., 1906. – 32 с.
 50. Грінченко Б.Д. Якої нам треба школи // Українська мова і література. – 1993. – № 9. – С. 44 – 48.
 51. Гринько Г.Ф. Очередные задачи советского строительства в области просвещения. – Харьков: Изд-во Наркомпроса УССР, 1920. – 126 с.
 52. Гринько Г.Ф. Очерки советской просветительной политики. – Харьков: Изд-во Наркомпроса УССР, 1923. – 194 с.
 53. Грива О.А. Питання взаємовідносин учителів та учнів у гімназіях України другої пол. ХІХ – початку ХХ ст.: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 24 с.
 54. Громов В.Е. Смысл и границы человеческой духовности: Философско-культурологическое эссе. – Донецк: НГУ, 2005. –

158 с.

55. Груць Г.М. С. Русова і просвітительський рух в Україні: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1999. – 193 с.
56. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: “А. П. Н.”, 2002. – 224 с.
57. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М: Русский язык, 1989. – Т.1. – 699 с.
58. Данилевська О.М, Пометун О.І. Етика: Підр. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 192 с.
59. Демков М.И. История русской педагогики Ч. III. Новая русская педагогика (XIX век). – М.: Тип. Императ. Моск. Университета, 1909. – 532 с.
60. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов гимназий. – Ч.І. Основы педагогики, дидактики и методики. – М., 1907. – 315 с.
61. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов гимназий. – Ч. II. Теория и практика воспитания. – М., 1912. – 365 с.
62. Демков М.И. О задачах русской педагогики // Русская школа. – 1892. – № 3. – С. 39 – 53.
63. Демков М.И. О принципах науки воспитания // Педагогический сборник. – № 9. – 1898. – С. 205 – 241.
64. Демков М.И. Русская педагогика в главнейших ее представителях. Опыт историко-педагогической хрестоматии. – М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1898. – 480 с.
65. Демков М.И. Старые и новые педагоги, их жизнь, мысли и труды. Очерки деятельности и избранные места из трудов прежних и новых, иностранных и русских педагогов. – М.: Изд. А.Д. Ступина, 1912. – 182 с.
66. Демков М.И. Что нужно для успехов русской науки // Гимназия. – 1894. – № 10 – 11. – С. 537 – 565.
67. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
68. Дічек Н.П. Спадщина А.С. Макаренка у контексті світового

- історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англomовних джерел): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2005. – 438 с.
69. Дзеверін О. Актуальні завдання історико-педагогічної науки // Радянська школа. – 1960. – № 1. – С. 27 – 34.
 70. Довженко О.О. Проблема спілкування учителя з учнем у педагогічній теорії та практиці України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 24 с.
 71. Дорошевич О. Деякі проблеми з шевченкознавства // Радянська освіта. – 1924. – № 3. – С. 17 – 21.
 72. Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. – 1877. – 154 с.
 73. Дроб'язко Л. І. Українська національна школа. Витоки і сучасність. – К.: Вид. центр “Академія”, 1997. – 184 с.
 74. Другий Всеукраїнський учительський з'їзд. Тези докладів, дебати, постанови. – К., 1917. – 39 с.
 75. Дубровська Л.О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ ст.: Дис ... кан. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – 206 с.
 76. Духовність і технічний прогрес: проблема гармонізації. Колективна монографія (Кер. авт. кол. О.В. Колос). – Вінниця: ВДГУ, 1997. – 224 с.
 77. Духовное производство: Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности / Отв. ред. В.И. Толстых. – М.: Наука, 1981. – 352 с.
 78. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець ХVІІІ – перша половина ХІХ століття): Дис ... д-ра пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01. – К., 1996. – 70 с.
 79. Єфіменко Н.В. Іван Панасович Соколянський. – К.: Наук. світ, 2000. – 204 с.
 80. Єфремов С.О. На певній дорозі (Пам'яті Т.Р. Рильського) // Світло. – 1912. – № 2. – С. 22 – 25.
 81. Жураківський Г. Нариси з історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби. – К.: Держвидав України, 1926. –

- Ч. 1. – 172 с.
82. Журба К.О. Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі: Дис...канд..пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 261 с.
 83. Журенко Л.А. Теория и практика воспитания в педагогическом наследии С.И. Миропольского: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1998. – 183 с.
 84. Жюлиа, Дидье. Философский словарь / Пер с франц Н. Андреевой. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 539 с.
 85. Зайцев П. До історії Шевченківського букваря // Вільна українська школа. – 1918. – № 7. – С.12 –15.
 86. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: Дис ... д-ра пед. наук.: 13.00.01. – К., 1996. – 414 с.
 87. Закон України. Про вищу освіту. – К.: Книга, 2002. – 97 с.
 88. Закон України. Про загальну середню освіту. // Відомості Верховної Ради України – 1999. – № 28. – С. 547 – 562.
 89. Закон України. Про освіту. // Освіта. – 1996. – 21 серпня.
 90. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УСРР. — Харків.: Видання нар. Комісаріату освіти, 1920. – Вип.1. – 60 с.
 91. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский (сост.) – Саранск : Тип. “Красный Октябрь”, 2002. – 807 с.
 92. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. – 1911. – № 3. – С. 108 – 110.
 93. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. – К.: Тип. Императ. Универс. Св. Владимира, 1914. – 435 с.
 94. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
 95. Зеньковський В.В. Про соціальне виховання. — К.: Друкарня Всеукр. Кооп. Вид. Союзу, 1920. – 64 с.
 96. Золотухіна С.Т. Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії

- педагогічної думки та в практиці України: Навч. посібник. – Харків: Харківський пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1994. – 108 с.
97. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15 – 30.
98. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
99. Іларіон. Твори. Т.1: Філософські містерії. – Вінніпег, 1957. – 366 с.
100. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
101. Ильичева И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней). – М.: Изд. Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО “МОДЭК”, 2003. – 208 с.
102. Ільїна Т.А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX – початок XX століття): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 182 с.
103. Історія України / Відп. ред. Ю. Сливка.– Вид. 4-те. – Львів: Світ, 2003. – 520 с.
104. Иордаки Н.А. Методологические основания воспитания духовности: Дис...канд. филос. наук: 09.00.03. – Харьков, 2003. – 193 с.
105. Кавалеров А.А. Ціннісні орієнтації особистості у духовній культурі (соціально-філософський аспект): Дис ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 1996. – 192 с.
106. Каган М.С. О духовном // Вопросы философии. – 1985. – № 9. – С. 91 – 102.
107. Какурин А.А. Что такое духовность? // Школа духовности. – 2000. – № 3. – С. 6 – 15.
108. Караульна Н.В. Духовність як чинник самовизначення людини: Дис ... канд. філос. наук: 09.00.03. – К., 2000. – 154 с.
109. Караульна Н.В. Духовність як чинник самовизначення людини:

- Автореф. дис ... канд. філос. наук: 09.00.03/ Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2000. – 18 с.
110. Карпенчук С.Г. Педагогічна технологія А.С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки: Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 2003. – 556 с.
 111. Кін О.М. Проблеми навчання та виховання в педагогічній спадщині М.М. Сумцова: Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харків, 2001. – 220 с.
 112. Кіра Р.В. Культурно-просвітницька діяльність та педагогічні погляди Степана Сірополка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2001. – 209 с.
 113. Кірдан О.В. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина ХІХ – початок ХХ століття): Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Умань, 2002. – 225 с.
 114. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи: сутність, функції, педагогічне стимулювання // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 527 – 537.
 115. Киричук О.В., Карпенко З.С. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманітарної психології // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 3 – 8.
 116. Климчик Л.А. Педагогічні погляди М.П. Драгоманова: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 158 с.
 117. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію та практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – 2000. – 199 с.
 118. Коваленко Є.І. Історія вітчизняної педагогіки: Навчальний посібник. – Ніжин: НДУ, 2005. – 245 с.
 119. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової. – Ніжин, 1998. – 213 с.
 120. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
 121. Коган Л.Н. Человек и его судьба. – М.: Мысль, 1988. – 285 с.
 122. Колізії антропологічного розмислу. – К.: Парапан, 2002. –

153 с.

123. Комуністичне виховання дітей за реконструктивної доби. – К.: Держвидав України, 1930. – 105 с.
124. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Інформаційний збірник Міносвіти. – 1996. – № 13. – С. 2 – 15.
125. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 3-4. – С.19 – 23.
126. Кордунова Н.О. Розвиток духовності старшокласників у процесі спілкування: Метод. рекомендації. – Луцьк: РВВ ”Вежа”, 2003. – 64 с.
127. Королев Ф.Ф., Раскин Л.Е. Воспитательные задачи школы. – М.: Молодая гвардия, 1930. – 240 с.
128. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы. – М.: Сотрудник школы, 1882. – 409 с.
129. Коряк В. До дитячої комуни. – Харків: Всеукр. держ. вид., 1921. – 35 с.
130. Котляренко М. Ручна праця в школі // Вільна українська школа. – 1918 – 19. – № 1. – С. 8 – 12.
131. Краткая философская энциклопедия / За ред. Є.Ф. Губского. – М.: Изд. группа “Прогресс” – “Энциклопедия”, 1994. – 575 с.
132. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
133. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності // Освіта. – 2000. – № 60-61. 29 грудня – 5 січня. – С. 3.
134. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21 – 28.
135. Крымский С.Б. Философия как путь человечности и надежды. – К.: Курс, 2000. – 308 с.
136. Кузьміна С.Л. Філософсько-педагогічна концепція П.Д. Юркевича: Дис. ... канд. філос. наук: 09.00.05. – К., 2000. – 206 с.
137. Кузьміна С.Л. Філософсько-педагогічна концепція П.Д.

- Юркевича: Монографія. – К.: Центр практ. філософії, 2002. – 164 с.
138. Кукурудзяк М.Г., Собчинська М.М. З історії національної школи та педагогічної думки в УНР (1917 – 1920 рр): Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1997. – 174 с.
139. Кульчицький О. Основи філософії та філософічних наук. – Мюнхен – Львів: Український вільний університет, 1995. – 164 с.
140. Курило В.С. Стан і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 207 с.
141. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: "Абетка НОВА", 2002. – 104 с.
142. Лавриченко Н.М. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 11 – 16.
143. Лебідь І.В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної освіти. – К., 2002. – 21 с.
144. Лекторський В.А. Духовність и рациональность // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 31 – 35
145. Леонтьев А.О. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 675 с.
146. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки: Монографія. – Донецьк: РВА ДонДТУ, 2000. – 247 с.
147. Липинський В.К. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 10. – С. 63 – 83.
148. Липинський В.К. Релігія і церква в історії України // Політологічні читання. – 1994. – № 1. – С. 216 – 264; № 2. – С. 223 – 226.
149. Лубенец Н.Д. Народный детский сад // Дошкольное воспитание

- 1911. – № 5. – С. 413 – 424.
150. Лук М.І. Феномен Юркевича й українська духовність // Проблеми філософії . Вип. 94. – К.: Либідь, 1992. – С. 100 – 110.
151. Лук'янець В.С., Соболев О.М. Філософський постмодерн. – К.: Наукова думка, 1998. – 417 с.
152. Лук'янова В.А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20 – 30 роки ХХ століття): Дис ... кан. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2003. – 196 с.
153. Лучанінова О.П. Шлях до духовності (Духовно-моральна педагогіка в ліцеї): Навч.- метод. посібник. – Дніпропетровськ: Пороги, 2004. – 144 с.
154. Лучко О.М. Розвиток ідей природовідповідності в українській педагогічній науці (кінець ХVІІІ –ХХ ст.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Львів, 2004. – 211 с.
155. Людина і світ: Словник / За ред. В.І. Діденко– К.: ВІРА-Р, 1998. – 88 с.
156. Ляхоцька Л.Л. Виховний потенціал рідної мови в творчій спадщині Івана Огієнка: Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2000. – 191с.
157. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920 – 1937 рр.): Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чернігів, 2004. – 223 с.
158. Макаренко А.С. Докладная записка члену правления коммуны им. Ф.Э. Дзержинского // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 119 – 135.
159. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 80 – 90.
160. Макаренко А.С. Понятие дисциплины в общей системе воспитания // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 11 – 12.
161. Макаренко А.С. Цель воспитания // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. –

- Т.4. – С. 41 – 49.
162. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. – С. 123 – 203.
163. Маккавейский М.К. К.Д. Ушинский и его педагогические идеи. – К., 1896. – 98 с.
164. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: Видавництво ТОВ “ККМ”, 2006. – 240 с.
165. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
166. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
167. Мамонтов Я.А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 123 – 139.
168. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості Ч.1. Педагог як митець. – Харків.: Держ. вид. України. – 1922. – 80 с.
169. Марушкевич А.А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти та виховання в Україні: Автореф. дис ... канд.. пед. наук: 13.00.01 / Київськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 43 с.
170. Марушкевич А.А. Невтомний працівник українського Ренесансу Іван Огієнко. Педагогічний аспект. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 128 с.
171. Маслоу А. Дальние пределы человечности. – Спб: Евразия, 1997. – 430 с.
172. Машкіна С.В. Педагогічна діяльність В.І. Вернадського у вищих закладах освіти (кінець ХІХ – початок ХХ століття): Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Полтава, 2001. – 214 с.
173. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
174. Мединський Є. Історія педагогіки в зв'язку з економічним розвитком суспільства. – К.: Радянська школа, 1928. – Т.1. –

312 с.

175. Мельничук М.І. Світ правдивий і чистий. Духовність дитини очима С. Русової // Дошкільне виховання. – 1997. – №6. – С. 14 – 15.
176. Мещерякова Н.П. Проблема формування національної самосвідомості у творчій спадщині видатних діячів культури і освіти кінця ХІХ - початку ХХ століть: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 190 с.
177. Мірчук І. Світогляд українського народу. Спроба характеристики // Генеза. – 1994. – № 2. – С. 87 – 96.
178. Миропольский С.И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе. – СПб.: Изд-во И.Н. Скороходова, 1890. – 72 с.
179. Миропольский С.И. Народная школа по идеям Коменского // Наша начальная школа. – 1873. – № 2. – С. 102 – 146; № 4 – 5. – С. 270 – 333; № 6. – С. 29 – 101.
180. Миронов М. З історії дитячого руху. – Харків: Радянська школа, 1924. – 23 с.
181. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): Монографія. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – 340 с.
182. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування національної школи. Риси українського національного характеру з погляду духовності // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 30 – 32; 1995. – №1. – С. 51 – 53.
183. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: Дис ... д-ра псих. наук. – К., 1996. – 425 с.
184. Музиченко О.Ф. До історії єдиної школи на Вкраїні // Вільна українська школа. – 1918 – 19. – № 8 – 9. – С. 143 – 145.
185. Музиченко О.Ф. Реформа школи чи шкільна реформація? // Вільна українська школа. – 1918 – 19. – № 6 – 7. – С. 3 – 10.
186. Музиченко О.Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі й Америці. – К.: Всеукр. Коопер. видавн. союз. – 1919. – 106 с.

187. Музыченко А.Ф. Какой должна быть школа? // Народная энциклопедия. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. – Т.9. – С. 157 – 171.
188. Музыченко А.Ф. Чему должно учить в общеобразовательной школе? // Народная энциклопедия. – М.: Тип. т-ва И.Д.Сытина, 1911. – Т. 9. – С. 172 – 180.
189. Музыченко А.Ф. Что такое педагогика и чему она учит? // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина. – 1911. – С. 134 – 156.
190. Мурашов В.И. Духовные ресурсы мира: преодоление глобализации // Школа духовности. – 2001. – №5. – С. 15 – 26.
191. Мурашов В.И. Идея духовности как основа и способ социальной жизни // Школа духовности. – 1999. – № 6. – С. 21 – 24.
192. Наконечна О.П. Естетичне як тип духовності. – Рівне, 2002. – 202 с.
193. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933рр.): Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
194. Настояща К. Феномен моральності в контексті відродження релігійної духовності // Учитель. – 2000. – №4 – 6. – С. 50 – 54.
195. Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства / Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 1999 року № 1697. – Режим доступу:
<http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show.php?uid=1060.2259.0>
196. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навч. посібник. – К: Абрис, 1995. – 336 с.
197. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф. Чепіги: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2000. – 201 с.
198. Ничкало Г.Н. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Зб. наук.праць / За ред. Т. Левовицького та ін. – К.:

- Ченстохова, 2003. – Вип. 4. – С. 421 – 439.
199. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
200. Новейший философский словарь / Сост. В.А. Кондрашов. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 668 с.
201. Носовець Н.М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А.С. Макаренка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2003. – 271 с.
202. Общие основы педагогики / Под. ред. Ф.Ф. Королева, А.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 391 с.
203. Огієнко І. І. Українська культура. – К.: Абрис, 1991. – 272 с.
204. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд. перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1989. – 924 с.
205. Опанасенко Н.І. Виховний ідеал у творчій спадщині діячів “Просвіти” (кінця ХІХ – початку ХХ ст.): Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2002. – 215 с.
206. Опанасюк Г.О. Виховання гуманної особистості школяра в педагогічній спадщині Івана Огієнка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 175 с.
207. Остапенко Г.І., Євтух М.Б. Формування гуманізму в системі особистісних якостей студентів, курсантів, слухачів: Монографія. – Харків: Основа, 1995. – 255 с.
208. Островський В. Національне виховання // Вільна українська школа. – 1918 – 19. – № 3. – С. 139 – 141.
209. Педагогічний словник для молодих батьків . – К.: ДЦССМ, 2003. – 348 с.
210. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2000 – 516 с.
211. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. / Под. ред. А.И. Капрова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т.1. – 832 с.
212. Педагогический энциклопедический словарь / Под. ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2002. – 527 с.

213. Пеньковець О.М. Філософсько-освітні погляди С. Русової (соціально-філософський аналіз): Дис ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Чернігів, 2001. – 191 с.
214. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у “реформаторській педагогіці” кінця ХІХ – початку ХХ століття: Дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2000. – 207 с.
215. Петрусь В. Трудовий принцип і пізнання (до питання про трудову школу) // Вільна українська школа. – 1918/1919. – № 10. – С. 15 – 18; 1919/1920. – № 1 – 3. – С. 27 – 30.
216. Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової (1856 –1940): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 201 с.
217. Пинкевич А.П. Краткий очерк истории педагогики. – Харьков: Пролетарий, 1927. – 300 с.
218. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избр. пед. сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 29 – 51.
219. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Изб. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985. – С. 198 – 209.
220. Побірченко Н.С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). – К.: Наук. світ, 2002. – 331 с.
221. Помагайба В.І. Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову і середню школу // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 85 – 102.
222. Пометун О.І. Формування духовності учнів засобами суспільствознавчих дисциплін // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 26 – 28.
223. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗИН, 1996. – 161 с.
224. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
225. Попиченко С.С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): Монографія. – К.: Наук. світ, 2001. – 255 с.

226. Постанова Центрального Комітету ВКП(б) "Про педологічні викривлення в системі наркомпросів" // Збірник наказів Народного Комісаріату Освіти. – 1936. – № 18. – С. 4 – 6.
227. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. “О начальной и средней школе” // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Т. 4. – М.: Политиздат, 1970. – С. 569 – 573.
228. Постмодерн: переоцінка цінностей. Збірник наукових праць. – Вінниця: УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2001. – 314 с.
229. Потапова Л.В. Розвиток національної школи в Україні (1917 – 1933 рр.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 153 с.
230. Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР / Культурне будівництво в Українській РСР: Збірник документів у 2 т. – К.: Держполітвидав, 1961. – Т.2. – С. 511 – 530.
231. Проект єдиної школи на Україні. – Кам'янець-Подільський: накладом Міністерства Народної Освіти, 1919 / Друкарня Подільського Видавничого Товариства “Дністер” Кн. 1: Основна школа. – 172 с.
232. Пролеев С.В. Духовность и бытие человека. – К.: Наукова думка, 1992. – 108 с.
233. Психология. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
234. П'янзін С.Д. До питання про визначення понять “духовність” і “цінність” в педагогіці // Молодь в сучасному світі: Морально-естетичні та культурологічні виміри. – К.: МІЛП, 2001. – С. 79 – 83.
235. П'янзін С.Д. Цінність як духовно-практичний феномен: Дис ... канд. філос. наук: 09.00.03. – К., 2002. – 163 с.
236. Репа Н., Слюсаренко В. Виховання духовного світу школярів. – К., 1995. – 252 с.
237. Редкин П.Г. На чем должна основываться наука воспитания // Избр.пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 61 – 73.
238. Редкин П.Г. Что такое воспитание? // Журнал для воспитания. –

1857. – № 3. – С. 263 – 287.
239. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. – М.: “Academia – Центр” “Медиум”, 1995. – 415 с.
240. Риженко А.В. Педагогічні ідеї науково-природничих товариств України (кінець ХІХ – початок ХХ століть). – К.: Науковий світ, 2003. – 30 с.
241. Родников В. Ідея єдиної школи в своїм першій джерелі // Вільна українська школа. – 1918 – 1919 шк. р. – № 8 – 9. – С. 89 – 92.
242. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х – початок ХХ ст.): Нариси / Відп. ред. М.Д. Ярмаченко. – К.: Радянська школа, 1991. – 381 с.
243. Роняк Т.Г. Проблема виховання учнівської молоді в спадщині Івана Огієнка і творче використання її в сучасній школі: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1997. – 181 с.
244. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
245. Руденко Ю.Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України: Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 392 с.
246. Руководство по социальному вихованню / Главсоцвос Наркомпроса УССР. – 4 изд. перер. — Харьков: Госиздат Украины, 1924. – 310 с.
247. Русова С.Ф. Виховні ідеї Г.С. Сковороди // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Наук.-метод. збірник. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 120 – 127.
248. Русова С.Ф. Дещо з філософії виховання // Вільна українська школа. – 1918. – № 10. – С. 306 – 316.
249. Русова С.Ф. Дидактика // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 2. – К.: Либідь, 1997. – 318 с.
250. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 2. – К.: Либідь, 1997. – С. 158 – 257.
251. Русова С.Ф. Єдина діяльна (трудова) школа // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 2. – К.: Либідь, 1997. – С.105 – 133.

252. Русова С.Ф. Ідейні підвалини школи // Світло. – 1913. – № 8. – С. 33 – 38.
253. Русова С.Ф. Нова школа // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 2. – К.:Либідь, 1997. – С. 5 – 15.
254. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 2. – К.: Либідь, 1997. – С. 16 – 104.
255. Русова С.Ф. Позашкільна освіта // Вільна українська школа. – 1917. – № 3 – 4. – С. 166 – 169.
256. Русова С.Ф. Просвітницький рух на Україні в 60-х роках // Світло. – 1911. – № 6. – С. 34 – 42.
257. Русова С.Ф. Соціальне виховання, його значення в громадському житті // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 1. – К.: Либідь, 1997. – С.144 – 150.
258. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 1. – К.: Либідь, 1997. – С.171 – 257 с.
259. Русова С.Ф. Хроніка національної школи // Вибрані пед. твори: У 2-х кн. Кн 1. – К.: Либідь, 1997. – С. 44 – 48.
260. Русова С.Ф. Шевченко і малі діти // Вільна українська школа. – 1918. – № 7. – С. 114 – 115.
261. Рюс, Жаклін. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Пер. з франц. В. Шовкун. – К.: Основи, 1998. – 669 с.
262. Ряппо Я.Н. Короткий нарис розвитку української системи освіти: Посібник для педагогічних вузів. – Харків: Держвидав України, 1927. – 40 с.
263. Ряппо Я.Н. Система народного просвещения Украины: Сборник материалов статей и докладов. – Харьков: Госиздат Украины, 1925. – 230 с.
264. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2 – 6.
265. Саяпина С.А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н.А. Корфа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Славянск, 1998. – 144 с.
266. Сергеева В.І. Проблеми дошкільного виховання в педагогічній

- спадщині Софії Русової: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 209 с.
267. Сірополко С. Завдання нової школи. – Н., 1919. – 20 с.
268. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
269. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. Изд. 3-е, доп. – Киев: Тип. т-ва И.Н. Кушнера, 1909. – 112 с.
270. Скворода Г.С. Повне зібрання творів в двох томах. – К.: Наукова думка, 1973.
271. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981. – Т.1. – 698 с.
272. Словарь философских терминов / В.Г. Кузнецов (науч. ред.). – М.: ИНФРА – М, 2005. – 730 с.
273. Словник української мови: В 11-и т. / За ред. І.К. Білодід – К.: Наукова думка, 1971. – Т. 2. – 550 с.
274. Словник української мови: В 11-и т. / За ред. І.К. Білодід – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 9 – 916 с.
275. Сметанський М.І. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 2 – 6.
276. Соболев О.М. Постмодерн і майбутнє філософії. – К.: Наукова думка, 1997. – 187 с.
277. Собчинська М.М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917 – 1920 рр.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 207 с.
278. Современная западная философия: Словарь / Сост. В.С. Малахов, В.П. Філатов – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: ТОН. – Остожье, 1998. – 544 с.
279. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
280. Соколова А.В. Формування естетичної культури особистості в науково-педагогічній та творчій спадщині Я.А. Мамонтова: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 2001. – 194 с.
281. Соколянський І.П. Дитячий рух – соціальне виховання // Радянська школа. – 1925. – № 12. – С. 51 – 58.

282. Соколянський І.П. Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання // Радянська освіта. – 1925. – № 10. – С. 3 – 14.
283. Соколянський І.П. Соціальні та біологічні моменти в дитячому русі // Шлях освіти. – 1924. – № 6. – С. 206 – 208.
284. Соловйов В.С. Стихотворения. Эстетика. Литературная критика. – М.: Книга, 1990. – 576 с.
285. Солонько Л.А. Практически-духовное освоение мира (онтологический аспект). – К.: Наукова думка, 1994. – 88 с.
286. Степан Ярмусь. Духовність українського народу. – ВІННІПЕГ, 1983. – 227 с.
287. Степаненко І.В. Духовність: філософські конструкти та соціокультурні репрезентації: Автореф. дис ... д-ра філос. наук: 09.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – К., 2004. – 32 с.
288. Степаненко І.В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття. – Харків: ОВС, 2002. – 256 с.
289. Стрелков В.И. Духовность и творчество // Человек как философская проблема: Восток–Запад / Отв. ред. Н.С. Кирибаев. – М.: Изд-во УДН, 1991. – С. 197 – 209.
290. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 334 с.
291. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 63 с.
292. Сухомлинська О.В. Ногами людина повинна вrostати у землю своєї Батьківщини, але очі її хай оглядають весь світ // Відродження. – 1993. – № 3/4. – С. 6 – 8.
293. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 37 – 54.
294. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм // Історико-педагогічний альманах. – № 1. – 2005. – С. 5 – 29.

295. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника // Избр. произведения: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 1. – С. 221 – 424.
296. Табачковський В.Г. Вивчення проблем духовності сьогодні: розрив традиції чи спадкоємність? / Актуальні проблеми духовності: Збірка наукових матеріалів / Гол. ред. Т.А. Хорольська. – Вип. II. – Київ – Кривий Ріг, 1997. – С. 7 – 9.
297. Табачковський В.Г. У пошуках невтраченого часу: нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників. – К.: ПАРАПАН, 2002. – 297 с.
298. Теорія і практика духовно-морального виховання дітей та молоді / Постанова Загальних зборів Академії педагогічних наук України від 7 грудня 2005 року № 1 – 6 / 2 – 3
299. Токарева Г.С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштайнера: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кривий Ріг, 2002. – 188 с.
300. Толстых В.И. Сознание (духовное) как предмет философского анализа. // Духовное производство. – М.: Наука, 1981. – С. 19 – 70.
301. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України: Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 38 с.
302. Тюріна Т.Г. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи. – Львів: Сполом, 2005. – 276 с.
303. Уледов А. К. Духовная жизнь общества. –М.: Мысль, 1980. – 271 с.
304. Улюкаева И.Г. Становление и развитие дошкольного педагогического образования в Украине (1905 – 1940 гг.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 190 с.
305. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1952. – Т.4. – 518 с.
306. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1952. – Т.5. – 430 с.

307. Ушинський К.Д. Педагогічні твори М.І. Пирогова // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 281 – 329.
308. Ушинський К.Д. Праця у психологічному та виховному значенні // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 104 – 120.
309. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 242 – 267
310. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Твори: У 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 50 – 109.
311. Ушинський К.Д. Рідне слово // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 268 – 280.
312. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.1. – С. 110 – 126.
313. Фасоля А.М. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури (9 – 11 класи): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. – 185 с.
314. Федотова В.Г. Практическое и духовное освоение действительности. – М.: Наука, 1991. – 132 с.
315. Філімонова Т.В. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України (70-ті роки ХІХ ст. – кінець 20-х років ХХ ст.): Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 20 с.
316. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
317. Філософія: Підручник / Бичко І.Б., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
318. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
319. Философская энциклопедия / Под ред. В.Ф. Константинова. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – Т. 2. – 575 с.
320. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.С. Аверинцева. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. –

815 с.

321. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
322. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом / Пер. с нем. М.М. Беляева, - 22-е изд., перераб. – М.: Республика, 2003. – 575 с.
323. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд. перераб. и доп. – М.: Республика, 2005. – 719 с.
324. Философский словарь / Сост. Э.Л. Радлов. – Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Тип. «Я. Данкин и Я. Хомутова», 1913. – 698 с.
325. Философський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
326. Фомина З.В. Духовное бытие: Учебное пособие. – Саратов, 2001. – 32 с.
327. Франк С.Л. Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии) // Сочинения. – М.: Книга, 1990. – 607 с.
328. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем. Общая ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 418 с.
329. Человек и духовность / Отв. ред. В.Г. Федотова. – Рига: Зинатне, 1990. – 152 с.
330. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л.Д. Березівська. – Харків: ОВС, 2006. – 326 с.
331. Чепіга Я.Ф. Азбука трудового виховання і освіти. – К.: Держ. виробництво, 1922. – 136 с.
332. Чепіга Я.Ф. До трудової вільної школи // Вільна українська школа. – 1918. – № 8 – 9. – С. 81 – 85.
333. Чепіга Я.Ф. Народний учитель і національне питання // Світло. – 1912. – №1. – С. 15 – 25.
334. Чепіга Я.Ф. Національність і національна школа // Світло. – 1910. – №10. – С. 16 – 29.
335. Чепіга Я.Ф. (Зеленкевич) Ґрунтовні принципи нормальної школи // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3 – 7.
336. Чепіга Я.Ф. Практична трудова педагогіка. – К, 1924. – 120 с.

337. Чепіга Я.Ф. Самовиховання учителя // Світло. – 1913. – № 8. – С. 9 – 18.
338. Чепіга Я.Ф. Самовиховання учителя // Світло. – 1913. – № 9. – С. 6 – 13.
339. Чепіга Я.Ф. Соціалізація народної освіти // Вільна українська школа. – 1917. – № 2. – С. 74 – 83.
340. Чепіга Я.Ф. Увага і розумовий розвиток дитини // Світло. – 1911. – № 1. – С. 20 – 33.
341. Черкасенко С. Шевченко – педагогом // Світло. – 1911. – № 8. – С. 6. – 15.
342. Черніков С.Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – початок ХХ століття): Дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 2003. – 194 с.
343. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Обрій, 1992. – 230 с.
344. Шевченко Г.П. Проблеми формування духовної культури молоді засобами мистецтва // Розвиток педагогіки і психології в Україні 1992 – 2002. Збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. II. – Харків: ОВС, 2002. – С. 112 – 118.
345. Юзвак Ж. Духовність: погляд психолога // Початкова школа. – 2000. – № 3. – С. 5 – 7.
346. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку // Філософська думка. – 1999. – № 9. – С. 139 – 150.
347. Юркевич П.Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого // Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С.73 – 114.
348. Юркевич П.Д. Курс общей педагогике с приложениями. – М.: Тип. Грачева, 1869. – 404 с.
349. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. – М.: Изд-во Н. Чепелевского, 1865. – 272 с.
350. Янів В. Психологічні основи окциденталізму. – Мюнхен: Український вільний університет, 1996. – 205 с.

Архівні джерела
Інститут рукописів
Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського

351. Заява Н.А.Дмитрієва на губернському з'їзді Полтавської групи всеросійської спілки учителів та діячів по народній освіті про реформу народної школи на Україні 20 листопада 1905. – Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, ф. X, спр. 6609, 4 арк.
352. Кістяківський Б.О. Промова П.Г. Житецького. З історії Київської української громади (1919). – Там само, ф. 61, спр. 518, 9 арк.
353. Матеріали про організацію з'їзду товариств “Просвіта”: звернення товариства “Просвіта” в Києві, списки просвіт, доповіді про діяльність деяких з них на Катеринославщині, Полтавщині, Поділлі та Кубані. 1917 р. – Там само, ф. 114, спр. 457, 51 арк.
354. Медведев А. Питомец Киевской академии С.С. Гогоцкий, как философ и профессор философии (1917). – Там само, ф. Дисс., спр. 2435, 276 арк.
355. Мельников-Разведенков М., академік Чепіга Я., професор Харківське наукове товариство /Замітка/. – Там само, ф. X, спр. 18685, 5 арк.
356. О трудовом принципе в Высшей школе. Основные тезисы (1918). – Там само, ф. 43, спр. 280 – 281, 6 арк.
357. Протоколи засідань Ради товариства “Просвіта” у Києві 26 червня – 10 грудня 1917 р. – Там само, ф. 114, спр. 451, 23 арк.
358. Резолюции, принятые первым съездом высших учебных заведений Украины (1918). – Там само, ф. 43, спр. 148, 5 арк.
359. Спекторский Э.В. Вступительное слово на открытии первого съезда представителей высших учебных заведений Украины (1918). – Там само, ф. 43, спр. 146, 1 арк.
360. Штаерман. Украинское искусство за пятнадцать лет (1917 – 1932 гг.) Статья. (Август 1932 г.). – Там само, ф. 217, спр. 49, 13 арк.

Додаток А
Особистісно-психологічна структура духовності

Раціональна сфера духовності	Почуттєва сфера духовності		Несвідома сфера духовності
	Етично-почуттєва сфера	Естетично-почуттєва сфера	
Мислення	Етична почуттєвість	Естетична почуттєвість	Інтуїція
Воля	Воля	Воля	Воля
Самотворчість	Самотворчість	Самотворчість	Самотворчість
Істина	Добро	Краса	Істина, Добро, Краса
Духовність	Духовність	Духовність	Духовність

Додаток Б
Система об'єктивації духовності
через смисли та їх зовнішньоособистісні форми

Буття			
Дух			
Духовність			
Істина	Добро	Краса	Істина, Добро, Краса
Філософія, Наука	Мораль	Мистецтво	Релігія
Синтетичні форми (типи) духовності			
Культура			

Додаток В

Визначення поняття духовності відомими вітчизняними педагогами другої половини XIX – початку XX століття

Педагог	Визначення духовності
Пирогов М.І. (1810 – 1881)	Стан “відкриття”, “спрямування”, розгортання “таємничого джерела” – духу, як поєднання з вічними, святими, чистими, високими божественними істинами, на основі натхнення (самотворчості)
Редкін П.Г. (1808 – 1891)	Процес та результат розвитку “єдиного цілого” – духу, який визначається божественними ідеями краси, істини, добра, на основі “внутрішньої самодіяльності”
Юркевич П.Д. (1826 – 1874)	Стан “прагнення”, любові серця людини до ідеального, до істини, добра, краси, стан “Богоподібності”
Гогоцький С.С. (1813 – 1889)	Вияв розумного і вільного духу, сутністю якого є вищі начала – істина, краса, благо, на основі їх “зрощення” з нашим внутрішнім життям
Миропольський М.І. (1852 – 1907)	Стан духовної і моральної свободи, стан “богоподібності”, на основі “спрямованості”, “служіння” людини глибоким “істинам віри”, служіння істині, добру і красі
Ушинський К.Д. (1824 – 1871)	Процес вияву, розвитку “високого і святого” – духу, на основі самовизначення, самотворчості особистості
Демков М.І. (1859 – 1939)	“Внутрішнє духовне формування”, “приріст” сили нашого духу як результат досягнення ідеалів істини, добра і краси
Русова С.Ф. (1856 – 1940)	Процес вільного схоплення духовного змісту, який визначається “ідеальним незримим началом” – духом

Чепіга Я.Ф. (1875 – 1938)	Досягнення стану “високої душі”, “божественної гармонії правди, краси і добра” на основі “свободи” та “виховання в душі нації”
Музиченко О.Ф. (1875 –1940)	“Багатосторонній інтерес” або “направленість” на дух, ціннісним смислом якого є істина, краса, добро, Бог
Зеньковський В.В. (1881 – 1962)	Розвиток “духовної субстанції”, “доглибинної формуючої сили” особистості – духу на основі самотворчості особистості
Огієнко І.І. (1882 – 1972)	Стан “духовної спрямованості” особистості християнськими та національними ідеалами істини, добра і краси
Мамонтов Я.А. (1888 – 1940)	Розвиток “стильної” (“естетичної”) людини”, або “індивідуальності” на основі “універсального змісту” (“індивідуального ідеалу”), який визначається ідеями “Правди, Добра і Краси”

Наукове видання

Микола Дем'янович Прищак

**ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Редактор С. Малішевська

Оригінал-макет підготовлено автором

Видавництво ВНТУ “УНІВЕРСУМ-Вінниця”

Свідоцтво Держкомінформу України

серія ДК № 746 від 25.12.2001 р.

21021, м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 95

ВНТУ, ГНК, к. 114

Тел. (0432) 59-85-32

Підписано до друку

Формат 29,7x42¼ Папір офсетний

Гарнітура Times New Roman

Друк різнографічний Ум. др. арк.

Наклад 100 прим. Зам №

Віддруковано в комп'ютерному інформаційно-видавничому центрі

Вінницького національного технічного університету

Свідоцтво Держкомінформу України

серія ДК № 746 від 25.12.2001 р.

21021, м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 95

ВНТУ, ГНК, к. 114

Тел (0432) 59-81-59

Микола Прищак, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології, соціології, педагогіки та психології Вінницького національного технічного університету. У 1991 році закінчив Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. З 2001 по 2008 рік заступник директора Інституту гуманітарно-педагогічних проблем та виховання, заступник проректора з науково-педагогічної роботи по організації виховного процесу та наукової роботи в галузі гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету. Наукові інтереси: філософсько-педагогічні проблеми духовності, історія педагогіки. Автор багатьох статей з проблем духовності та з історії педагогіки України.