

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ДУХОВНОСТІ

Я. МАМОНТОВА

М.Д. Прищак

Сучасний етап трансформації українського суспільства, процеси входження України в європейський та світовий економічний, культурний, комунікативний простори вимагають теоретичної, світоглядної визначеності, вибору орієнтації у багатьох сферах буття народу. Однією з найважливіших у даних визначеннях є сфера духовності.

Дискусії, які мають місце в нашому суспільстві, висвітлюють суперечливість, невизначеність концептуальних основ розуміння духовності. Крім цього, вони ведуться у відриві від філософських, психологічних, педагогічних, історичних коренів буття українського народу, що не дає можливості об'єктивно проаналізувати генезу поняття духовності та її сутність.

З огляду на це важливим є дослідження проблеми буттєвої та категоріальної ідентифікації духовності в педагогічній думці України, зокрема періоду 20-х років ХХ століття.

Незважаючи на перемогу радянської влади, комуністичні ідеї ще не стали домінуючими, як у філософських та педагогічних дискурсах, так і в практиці школи. Як зазначає О. Сухомлинська, “не можна однозначно оцінювати 20-і рр. як виключно соціалістичні реформаторсько-революційні проекти. Вони характеризуються розмаїттям різних проектів, систем, різними поглядами і переконаннями окремих особистостей, які виступали трансформаторами суспільства, творцями концепцій і наукових шкіл, ще не стиснутих жорсткими ідеологічними рамками, але вже спрямованих у відповідне річище” [1, с. 15].

У контексті дослідження проблеми сутності та змісту духовності в педагогічній думці 20-х років особливе місце займає постать Я. Мамонтова. Його ідеї не вписувалися в радянські ідеологічні канони. У той час, коли все більше педагогів, психологів, філософів ставали під прапори „комуністичної ідеології” у її більшовицькому варіанті, він намагався продовжувати традиції реформаторської та дореволюційної педагогіки.

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

Аналізуючи радянську педагогіку 20-х років, яка „дає першенство експериментальному дослідженню”, педагог згадує Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Гербарта, Ф. Фребеля, К. Ушинського, які своєю геніальною інтуїцією вгадували “й прагнули грандіозних синтетичних конструкцій”. „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 системи”. [2, с. 137]. При цьому, підкреслює педагог, “...було б дуже наївно думати, що системи педагогічних понять і педагогічних дисциплін може постати якимсь механічним способом, напр., через декрет Наркомосу. Ні, наукові поняття й системи постають шляхом закономірного розвитку та в контакті із розвитком усієї культури та соціально-економічної бази” [2, с. 124].

Як відомо, 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 не системність багатьох вітчизняних педагогічних досліджень.

Його наявність у сполученні з педагогічними методами навчального та виховного процесу і формує завершену педагогічну або *філософсько-педагогічну систему*. Можемо відзначити наявність такої системи у П. Юркевича, С. Гогоцького, М. Демкова, О. Огієнка, В. Зеньковського, С. Русової, розроблена вона і Я. Мамонтовим.

Вчений розробляє класифікацію педагогічних течій (педагогічних систем), критерієм яких є „цільова установка” („телеологічна ознака”). Смисловим та

телеологічним принципом буття людини у педагога є духовність – „універсальний зміст” („індивідуальний ідеал”), який „вичерпується загальновідомими категоріями правди, добра і краси” [3, с. 29]. Інтегратором „духовної системи” особистості – методологічної основи педагогічної системи Я. Мамонтова – є поняття „*краси*”, а педагогічної системи – „*естетизм*”.

Вчений розкриває поняття „краси” як загальнолюдської цінності, а звідси і його значущість для естетичного виховання людини, через трактування В. Соловйова, який вважав, що в красі, як одній із фаз триєдиної ідеї (добро – істина – краса), необхідно розрізнити загальну сутність і спеціально 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 [4, с. 101].

Кінцевою метою виховання педагог 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. Так, 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 значення” [3, с. 29].

На думку вченого, між школою та життям постійно виникає протиріччя. Школа намагається або розвивати дитину (формальна освіта), або ж інтелектуалізувати учнів (матеріальна освіта), а почуттям залишається все менше і менше місця. „Коли ж цей інтелектуалізм та матеріалізм робиться головним завданням, коли розвоєм інтелекту і накопичуванням абстрактних знань вичерпується вся шкільна система, тоді цілком має рацію і є необхідним рішучий протест проти такого становища речей. В формі такого протесту і виступає сучасна ідея естетичного виховання...” [3, с. 30]. Я. Мамонтов пропонує визначити за мету виховання „*естетизацію людини*” (або її „*стилізацію*”), а не „*гармонійний розвиток людини*”, оскільки не існує міри, за допомогою якої цю

„гармонію” можна визначити. Метою ж виховання повинен стати повний розвиток людських сил, показником якого є „індивідуальна доцільність”, або „особистий стиль”. „Стилізація людини” є синонімом „естетизації особистості”. При цьому вчений не відкидає ідеї гармонійного розвитку людини, а вважає його лише необхідним засобом для індивідуальної стилізації [3, с. 29].

Ступенями „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. [3, с. 29].

Процес естетичного виховання, на думку Я. Мамонтова – це розвиток „мистецької творчості”, гаслом якої є: „Через пізнання прекрасного в мистецтві і житті – до прекрасного життя – мистецтва!” [3, с. 46]. 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” [3, с. 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. Естетизація є важливим чинником розвитку моральності особистості – „зм’якшує наш примітивний егоїзм, витончує наші бажання і таким чином утворює сприятливі умови для проявів моральності” [3, с. 36].

Важливе значення вчений приділяє також релігійному аспекту „естетизації”. „Мусимо відзначити, що 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. А тим чином, релігійне почуття, може, в найбільшій мірі відокремлює *homo sapiens*: воно відносить нас над повсякчасними дрібницями і надає високої рації примітивним інстинктам нашого життя. ... естетизація сучасної людини буде допомагати і її релігійному розвитку, 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” [3, с. 39].

Аналізуючи філософські та педагогічні ідеї Я. Мамонтова, можемо зробити висновок, що він 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”.

Ці погляди йшли врозріз з офіційним підходом, за якого завдання естетичного виховання розглядалися в контексті комуністичної ідеології, а мистецтву відводилася чисто службова й допоміжна роль відображати ідеологію робітничого класу, бути засобом класового виховання, а не чинником формування 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. А. Бергсон орієнтується на мистецьку модель пізнання на противагу науковій, коли життя уявляється суцільним потоком творчості, безперервних якісних змін, знахідок. Для нього інтуїція – необхідна риса творчого педагога. [5, с. 87].

Значну роль у формуванні педагогічних поглядів Я. Мамонтова відігравали також психологічні та педагогічні ідеї В. Зеньковського, який вважав, що „...педагогіка ґрунтується на педагогічному досвіді, на безпосередній педагогічній

інтуїції, завдяки котрій вперше виявляється педагогічний аспект фактів” [6, с. 37].

Педагогіку Я. Мамонтова, „філософію життя”, інтуїтивізм, погляди М. Шілера та В. Соловйова об’єднує антропоцентризм. Людина (дитина) в них самоцінна, вона – мета творчості й не може бути знаряддям ні в чийх руках. Як і Е. Кей, Л. Гурлітт, Г. Шеррельман, Е. Лінде, Е. Вебер, Л. Толстой та ін., він був прихильником ідей індивідуалістичної педагогіки, яка виникла у кінці ХІХ – початку ХХ ст. як складова частина загального реформаторського руху [5, с. 88].

Педагог також розділяв погляди Л. Толстого як представника „вільного виховання”, але критикував його за „спрощення мети і змісту педагогічної діяльності” [5, с. 91].

Працюючи в руслі західної педагогічної традиції та вітчизняної педагогіки початку ХХ ст., Я. Мамонтов приділяє 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” [3, с. 65]. Духовна спільність між особами, 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 [3, с. 10].

Основою успішної праці з дітьми педагог визначає „педагогічне покликання”, яке він спробував обґрунтувати вперше в українській педагогіці.

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...” [3, с. 5]. Людина з науковим покликанням, з науковим (або теоретичним) сприйняттям світу, є „виразником і інтерпретатором різних абстракцій, що проявляється через пізнання оточуючих нас явищ”. Мистецьке покликання відбивається, головним чином, у художній творчості [3, с. 6].

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, – класичний приклад прототип людини з практичним покликанням” [3, с. 6].

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” [3, с. 9]. Кінцевою метою педагогічної діяльності є формування особи: „Ідейний центр всякої педагогічної проблеми виявляється її відношенням до кінцевої мети педагогічної діяльності, тобто до формування індивіда” [3, с. 28].

Традиції дореволюційної педагогіки та західної реформаторської педагогіки у 20-х роках намагаються продовжувати також О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга, С. Ананьїн та ін. Але під тиском радянської доктрини „реформаторська” складова їх педагогічних ідей зменшується, відбувається поступовий відхід від досліджень методологічних основ, увага акцентується на методичних та дидактичних аспектах педагогічної науки.

З кінця 20-х, а особливо на початку 30-х років, у педагогіці розпочинається процес знищення здобутків вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст.

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. 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 наслідуювався ставати на захист інтересів своєї нації, отримували тавро „українсько 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 усі елементи учбового процесу, все суспільне життя школи.

Радянська педагогіка цього періоду практично відмовлялася від ідеї визначення духовності смыслом людського буття, а розвиток духовності особистості – метою педагогіки. Поняття „дух”, „душа”, „душевність” трактуються як категорії ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття “духовність” було практично вилучене із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та практики. Замість них почали використовуватися дефініції “свідомість” та „психіка”.

Але, як вірно зазначає О.Сухомлинська, зникнувши з вжитку 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 [1, с.15]. Хоча така “духовність”, на нашу думку, примітивізувала, спрощувала людську сутність, цінності та ідеали, “витісняла” таке духовне підґрунття, як свободу.

Розпочатий нами аналіз поглядів Я. Мамонтова на проблему духовності засвідчує те, що вони є сьогодні актуальними. Особливо велике значення у сучасному дискурсі духовності можуть відіграти ідеї “системності”, “синтетичності”, “цільової установки”, “універсального змісту”, “естетизму”, “естетизації людини”, “мистецької творчості”, “інтуїтивізму”, “педагогічного покликання” та ін. Тому подальше дослідження філософської та педагогічної спадщини вченого зможе допомогти нам у відповіді на питання сутності поняття духовності та педагогічних чинників розвитку духовності особистості.

Література

1. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм // Історико-педагогічний альманах. – 2005.– № 1. – С. 5 – 29.
2. Мамонтов Я.А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження // Шлях освіти, – 1927. – № 5. – С.123 – 139.
3. Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч.1. Педагог як митець. – Харків: Держвидав України, 1922. – 80 с.
4. Соловйов В.С. Стихотворения. Эстетика. Литературная критика. – М.: Книга, 1990. – 576 с.
5. Головка Г.О. Теоретико-методологічні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я.А. Мамонтова (1938 – 1940): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 . – К., 1995. – 251 с.
6. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. – 1911. – № 3. – С. 29 – 43.