

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

На правах рукопису

МАРМУРАШ Любов Петрівна

УДК 371(09)

**РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ЕПОХУ
ВІХОВИХ КУЛЬТУР СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ І СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ**

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01– загальна педагогіка та історія педагогіки

Науковий керівник:
ЄВТУХ Микола Борисович,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України

Тернопіль – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ 1	
ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА	
РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ	
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДОБИ ВІХОВИХ КУЛЬТУР	
СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ	
	13
1.1. Епістемологічна парадигма освіченості	
у «східній» та «західній» традиціях	13
1.2. Модель учнівства і постать Учителя за доби віхових культур	
Стародавнього світу	41
1.3. Педагогічні ідеї доби віхових культур Стародавнього світу	
та їх наслідки	52
Висновки до першого розділу	71
Розділ 2	
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ	
ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	
В СВІТОГЛЯДНІЙ СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ	
2.1. Споглядання трансценденції	
як спосіб виховання людської особистості у Візантії	74
2.2. Роль стратифікаційних кодексів у західноєвропейській	
виховній системі готичної доби	87
2.3. Освітньо-виховні домінанти пізнього Середньовіччя:	
діалог європейського «гуманізму» та ісламської «теократії».....	107
Висновки до другого розділу	134

Розділ 3

РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО ПЕРІОДУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	138
3.1. Педагогічні цінності окресленого періоду.....	138
3.2. Профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі	145
Висновки до третього розділу	155
ВИСНОВКИ	157
ДОДАТКИ	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні тенденції розвитку педагогічної науки, чітко реагуючи на запит суспільства, визначають шлях гуманізації освіти, сутність якої полягає у пізнанні тих педагогічних традицій, які забезпечують стійке існування цивілізаційних систем і залишаються засобом духовного зв'язку між людськими поколіннями. Пріоритетом розвитку гуманістичної спрямованості на сучасному етапі є повернення до спадщини віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя принципово новим шляхом інтеграції особистості у соціокультурне середовище через онтологічний рівень (генофонд), який постає у формі перспективної цілісності, що забезпечує становлення людини, її духовності, у прагненні знайти найвищий сенс свого існування. Гуманістична спрямованість педагогічної думки віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя сприяє формуванню цілісної картини світу, духовності, культури особистості, що ґрунтується на принципах виконання Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття).

У сучасній педагогіці проблема гуманістичної спрямованості досліджувалась із таких питань: постійне духовне спілкування вчителів і учнів; втілення високих ідеалів гуманізму; етичне ставлення до усього живого; особистісне зорієнтоване навчання та виховання, проблеми формування особистості сучасного вчителя. Ці напрями зафіксовані у працях учених – педагогів: В. Андрущенко [10], І. Беха [31], М. Євтуха [60], І.Зязюна [182; 183], А.Степанюк [218], О. Сухомлинської [221], В.Чайки [243], М. Чепіль [245].

Результати аналізу наукових джерел забезпечують можливість систематизувати основні елементи педагогічної теорії за компонентами виховання та етапами історичного розвитку: детальний аналіз педагогічного досвіду Платона, зокрема теоретико-педагогічних проблем у досліджуваному форматі здійснено О. Зеленським [90]; Г. Жураківський [83] ґрунтовно характеризує педагогічні системи античності; А. Марру [164] аналізує

виховання стародавньої Греції; демократичні принципи виховання в історії педагогіки розкрито В. Галузинським, М. Євтухом [60]; сутність, зміст, форми і методи морального виховання у стародавній Індії представлено в дослідженнях В. Василенка [46], Н. Волинської [58]; розвиток Буддійської системи виховання – А. Леоновим [138]; філософські аспекти системи Конфуція висвітлено у працях Ю. Бондаренко [39], Л. Васильєва [48 – 51], В. Клепікова [104], Г. Корнетова [115 – 118], Ю. Кроля [125], В. Малявина [151 – 153], І. Семененко [210]; загальнопедагогічні та дидактичні ідеї вчених-енциклопедистів Близнього Сходу епохи Середньовіччя (аль-Кінді, аль-Фарабі, аль-Беруні, Ібн-Сіні, Хорезмі, О.Хайяма), які дають вичерпний аналіз міркувань щодо людської природи, розкрито у фундаментальній праці Х. Тллашева [225]; М. Батунський [23], Д. Добродеев [75], М. Піотровський [188], А. Сагадеев [206] аналізують розвиток педагогічної думки Арабського Халіфату; педагогічні ідеї в культурі Західної Європи епохи Середньовіччя розкрито М. Боришанською [42], О. Варьяш [45], Д. Добродеевим [75], Ф. Кардіні [102]; психологічне обґрунтування проблеми середньовічного мислення здійснено М. Ігнатенко [92]; А. Гуревич [69] дослідив процес зародження особистості в європейській культурі епохи Середньовіччя; сучасні тенденції розвитку української етнопедагогіки визначено Т. Пономаренко [244], Л. Цимбал [244], В. Чайкою [244]; історико-філософське обґрунтування осьового часу здійснено К. Ясперсом [263]; проблема художньо-епістемологічного пізнання культури, її сакральної традиції розглянута Л. Кондрацькою [111 – 112].

Глибшому осмисленню порушеної проблеми значною мірою сприяло звернення до педагогічної думки «золотого віку» патристики: Василя Великого [47]; епохи Середньовіччя (VI – XIV ст.): Авви Доротея [76], Миколи Кавасили [100]; доби Київської Русі: «Повісті врем'яних літ» літописця Нестора [177] (засудження зла й уславлення добродетності, утвердження гуманістичних підходів до виховання); концепції Кирила Турівського [228; 229], мислителів Климента Смолятича [216] та Данила

Заточника [87], «Повчання дітям» Володимира Мономаха [173] про потребу дотримання християнської моралі для творення добра.

Однак, питанням розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки доби віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя у педагогічних дослідженнях не приділялось належної уваги. До цього часу не обґрунтовано гуманістичну спрямованість як спрямованість виховання потреби на самовизначення, не розкрито профетичне значення гуманістичної спрямованості зазначеного періоду, не виділено аксіологічного поля цінностей та ціннісних орієнтацій гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя. Як наслідок недостатньої роботи у цьому напрямі, спостерігається механічна діяльність людини, байдужість до духовного, до вихованців, до оточуючого середовища. Окрім цього, необхідно професійно кваліфікувати «західну» та «східну» педагогічні парадигми зазначеного періоду, виокремити їх конструктивні моменти.

Вивчення літературних джерел, ознайомлення з висновками багатолітніх теоретичних напрацювань учених щодо розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя, що стосуються сучасної педагогіки, дозволили виявити низку суперечностей між:

– досвідом одного із найвагоміших попередніх періодів – народження світових релігій, філософії, монотеїстичної світоглядної парадигми та новими стратегіями впливу на людину, пошуками шляхів, що дали б змогу «достукатися» до її душі;

– типологією педагогічних парадигм «заходу» та «сходу» в епоху віхових культур Стародавнього світу, які різнилися в історії людства на євро-азійському континенті, але мали і дещо спільне – духовну єдність, що живилася з таємничого, трансцендентного джерела, і сьогоденною тенденцією світоглядного, соціокультурного та релігійного протистояння і синтезу;

– важливістю впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістеми та недостатньою визначеністю її статусу, ролі у досягненні цілей духовного становлення людини.

Актуальність проблеми, наявність вищеназваних суперечностей та необхідність їх розв'язання зумовили вибір теми дисертації: **«Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) як складова комплексної теми «Гуманістичні засади методології гуманітарних наук та їх реалізація в системі вищої освіти» (№ 0198U000341). Тема дисертації затверджена вченою радою ТНПУ (протокол № 8 від 30 жовтня 2007 року) та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 8 від 30 жовтня 2007 року).

Мета дослідження полягає у систематизації педагогічних поглядів розвитку гуманістичної спрямованості в епоху віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя.

Реалізація цієї мети передбачила розв'язання таких **завдань:**

1. Визначити тенденції розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки в епоху віхових культур Стародавнього світу.
2. Конкретизувати шляхи розвитку «людини духовної» у світоглядній системі Середньовіччя.
3. Виокремити аксіологічне поле цінностей досліджуваного періоду.
4. Розкрити профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду.

Об'єкт дослідження – педагогічна думка епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя.

Предмет дослідження – гуманістична спрямованість педагогічного

досвіду віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя та її профетичний характер.

Хронологічні межі дослідження охоплюють той духовний процес, який йшов між VIII ст. до н. е. – XV ст.

Територіальні межі дослідження. Вивчення заявленої проблеми ґрунтується на відстеженні процесу розвитку історико-педагогічних ідей у Стародавньому Сході – на матеріалі Індії, Китаю; Стародавній Захід розглядається на матеріалі Греції. У вивченні педагогічної думки Середньовічного Сходу використано матеріали з історії освіти та виховання Візантії, Арабського халіфату, Заходу - Італії, Франції, Англії й Німеччини. Використано також матеріали з історії освіти та виховання Київської Русі.

Методологічною основою дослідження є: ідея, як вища форма пізнання (Істини), яка виражає суб'єкт і спрямована на його самовизначення, самоідентифікацію, знаходження себе в іншому, що дозволяє побачити перспективи реалізації шляхів, спрямованих на дане самовизначення (Авва Доротей, Августин Блаженний, Будда, Василь Великий, Еразм Роттердамський, «Закони Ману», Конфуцій, «Махабхарата», Микола Кавасила, Піфагор, Платон, «Рамаєна», Сократ, «Чжуан-цзи»; Ю. Бондаренко, В. Василенко, Л. Васильєва, Н. Волинська, В. Галузинський, А. Гуревич, М. Євтух, Г. Жураківський, О. Зеленський, І. Ігнатенко, В. Клепиков, Г. Корнєтов, В. Кравець, І. Крип'якевич, Ю. Криль, А. Леонов, В. Малявін, А. Марру, І. Семененко, В. Феоктистов); принцип історизму, що забезпечує можливість відстежити причинено-наслідковий зв'язок розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду, побачити його перспективи, передбачити оцінку педагогічних традицій з позицій сьогодення (А. Вірковський, Л. Кондрацька, Б. Рассел, Ю. Шайгородський, К. Ясперс); принцип діалектичного заперечення, який забезпечує розв'язання суперечностей, що сприяє розвитку гуманістичної парадигми, набуваючи нових рис у спадкоємності епох окресленого періоду. Єдність цих підходів забезпечує адекватне вирішення завдань дослідження та

досягнення його мети.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використано методи теоретичного пошуку: аналізу та синтезу для вивчення проблеми у фаховій літературі, уточнення сутності й особливостей педагогічних традицій, відстеження наслідків епістемологічного пізнання на особистість вчителя; абстрагування (узагальнююча абстракція) для глибшого вивчення ідеї, спрямованої на само ідентифікацію, знаходження себе в іншому через цінності і ціннісні орієнтації, які являють собою «вісь» самовизначення; ідеалізації з метою кваліфікації педагогічних парадигм Заходу і Сходу, щоб з'ясувати конструктивні аспекти процесу виховання; конкретизації теоретичних знань для розкриття гуманістичної спрямованості через епістему, що надає нових ознак та значень; порівняння з метою виявлення подібності/відмінності внутрішніх зв'язків педагогічної думки для з'ясування закономірностей виховного процесу, сутностей.

Дослідження проводилось у три етапи упродовж 2002–2008 років.

На першому етапі (2002–2004 рр.) – *констатувальному* – здійснено аналіз педагогічної, філософської літератури, проведено ознайомлення з джерелами та науковою літературою. Сформульовано вихідні теоретичні положення, методичний апарат дослідження. Конкретизовано сутність основних понять «*гуманістична спрямованість*», «*педагогічна думка віхових культур*», уточнено інтерпретацію поняття «*епістемологічна парадигма*», визначено тенденції розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу.

На другому етапі (2004–2005 рр.) – *теоретико-узагальнювальному* – конкретизовано шляхи розвитку «людини духовної» у світоглядній системі Середньовіччя, визначено характер взаємозв'язків між окремими структурними компонентами, узагальнено зібрані дані.

На третьому етапі (2005–2008 рр.) – *підсумковому* – виокремлено аксіологічне поле цінностей окресленого періоду та розкрито профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки, апробовано

результати дослідження, сформульовано основні висновки, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* на основі науково обґрунтованих тенденцій (у прагненні до пізнання Логосу (Нусу); у стані нірвани; єднанні з Дао; слідуванні волі Божій) розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки через епістему (спостереження), антропологічну рефлексію крізь епохи віхових культур Стародавнього світу *систематизовано* результати педагогічних поглядів у створенні принципово нової особистісно зорієнтованої концепції гуманістичної спрямованості, яка включає *виокремлене* аксіологічне поле цінностей окресленого періоду, основою якого є *абсолютні цінності*: Доброта, Любов, Мудрість, *домінантні якості* (благоговіння, самопожертва; терпіння, людяність і обов'язок, благородство, совісна воля, стриманість, смиренність, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, братолюбство; прощення, поступлення, повчання; праведність, чеснотність, мовчазність, скромність; знання прекрасного, першосущного, божественного; прощення – поступлення – повчання), *методи самопізнання* (екзистенційний, епістемологічний, синергетичний), *засоби* формування якостей: щоденна молитва, віра, богослужіння, покаєння, наслідування заповідей блаженств, споглядання, обряди, медитація. *Розкрито* профетичний характер гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду, який репрезентує епістемічну проникливість, рефлексивно – креативну компетентність педагога, що здійснюється через самопізнання (пізнання в діалозі, в відображенні духовних цінностей), внутрішнє досягнення (свобода волевиявлення (вільний від гріха)), через синтез *ціннісних орієнтацій* (принцип суб'єкта (відношення педагога до власного існування); принцип суб'єкт – суб'єкта (відношення педагога до учнів); принцип цінності (релігійне відношення педагога до Бога) і реалізується у діяльності (у постійній інтерпретації).

Конкретизовано шляхи (трансценденція, стратифікація, секуляризація) розвитку «людини духовної» у світоглядній системі Середньовіччя, які визначають спосіб виховання особистості, яка виступає суб'єктом виховного процесу, вона (особистість) проходить «суб'єктивне переживання» в своїх помислах, діяльності, в цілісному культурному просторі; проходить шлях внутрішнього переосмислення, перетворення; самосвідомість стає складовою системи цінностей.

Теоретичне значення дисертації. У роботі на основі ідей педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя поглиблено і розширено положення теорії гуманізації освіти, що відкривають нові можливості у вивченні теорії та історії педагогіки, зокрема, проблем розвитку загального світового педагогічного процесу, типології різних педагогічних парадигм. Матеріали й висновки праці сприяють реалізації об'єктивних підходів до розуміння педагогічного минулого, усвідомленню необхідності звернення до внутрішньо педагогічних традицій.

Практичне значення роботи полягає у розробці навчально – методичного посібника «Розвиток гуманістичної освітньої парадигми від доби віхових культур Стародавнього світу до пізнього Середньовіччя» (Методичні рекомендації з історії педагогіки), авторської програми для спецкурсу «Гуманістична спрямованість майбутнього викладача». Матеріали дослідження можуть використовуватися у вивченні дидактики, під час викладання нормативних курсів, спецкурсів і спецсеминарів у вищих навчальних закладах. Отримані результати можуть знадобитися для написання монографічних праць з відповідної проблематики, підручників і посібників з історії педагогіки.

Вірогідність та надійність наукових положень, висновків і рекомендацій дисертації забезпечується методологічним обґрунтуванням вихідних позицій, використанням низки взаємодоповнювальних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження, аналізом корпусу фахової літератури, наукових джерел; апробацією основних

положень дисертації; обговоренням результатів дослідження на науково-практичних конференціях.

Апробація роботи. Дисертація є самостійним науковим дослідженням, провідну концепцію та результати якого викладено у доповідях та виступах на: міжнародних науково-практичних конференціях «Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (Тернопіль, 2006); «Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі. Процеси модернізації вищої світи України у контексті Болонського процесу : світовий досвід та українські реалії» (Львів, 2007); «Професіоналізм педагога. Інноваційні підходи до процесу його формування». Присвячена 70-річчю з дня народження відомого вченого-педагога, академіка, доктора педагогічних наук, професора Євтуха Миколи Борисовича (Краматорськ, 2008); регіональній «Українська національна школа : стан та перспективи розвитку» (Тернопіль, 2006).

Публікації. Основний зміст роботи відображено в 10 одноосібних публікаціях, з них 6 – у наукових фахових виданнях, 3 – матеріали конференцій; 1 навчально-методичний посібник.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (265 найменувань) та додатків на 20 сторінках, 1 таблиці, 2 рисунків. Загальний обсяг дисертації викладено на 208 стор., основний зміст – на 160 стор.

Розділ 1
ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА
РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДОБИ ВИХОВИХ КУЛЬТУР
СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

1.1. Епістемологічна парадигма освіченості
у «східній» та «західній» традиціях

Загальновідомо, що освітньо-виховна концепція сучасної школи ґрунтується насамперед на світоглядних засадах гуманізму з його повагою до внутрішньої свободи особистості, визнанням її права на волевиявлення, самоствердження та самоактуалізацію. Професор П.Кононенко в «Концепції національної системи освіти» (1999) так визначає мету побудови сучасної освітньої системи в Україні: «У новій державі система освіти має бути національною, гуманістичною, демократичною, цілісною та здатною до саморозвитку, спроможною синтезувати вітчизняний і зарубіжний досвід, готувати фахівців світового рівня. Вона має бути гнучкою, варіативною й у своєму розвитку випереджати основні соціальні та економічні зміни суспільства, стимулювати прогрес. Національна система освіти має бути відкритою для інтеграції у світову, готувати громадян України до вирішення як національних, так і загальнолюдських проблем...» [93, с. 722].

На думку В. Чайки, гуманістичний підхід у педагогіці передбачає ціннісне ставлення до людини, визнання її розвитку провідним завданням освіти та виховання, а становлення унікальної особистості – основним результатом, який досягається через свободу та творчість учителя і учнів у виборі засобів, методів, форм викладання й учіння, у забезпеченні можливостей особистості щодо самовизначення, самоорганізації та самореалізації [243, с. 26].

Результатом теоретичних пошуків і реалізації гуманістичної спрямованості є розробка таких ідей і принципів: гармонійне поєднання

фізичних, духовних, інтелектуальних, психічних рис особистості; самопізнання з пізнанням національних традицій та всесвіту; втілення високих ідеалів гуманізму; етичне ставлення до усього живого; суб'єктивність особистості.

Реалізація гуманістичної спрямованості забезпечує умови для формування креативної особистості, здатної пізнавати зовнішній та внутрішній світ, перебувати з ним у діалозі. Таким чином, ми підійшли до визначення нашої проблеми: гуманістична спрямованість педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу.

Поняття «віхові культури» походить від слова «осьовий час», який увів німецький філософ К. Ясперс для означення історичного періоду, що проходив між 800–200 рр. до н. е. Аналіз праці К. Ясперса «Зміст і призначення історії» свідчить, що «в цей час відбувається багато надзвичайного. В Китаї жили тоді Конфуцій і Лао-цзи, виникли всі напрями китайської філософії, мислили Мо-цзи, Чжуан-цзи, Ле-цзи. В Індії виникли Упанішади, жив Будда, в Ірані Заратустра вчив про світ, де йде боротьба добра із злом; у Палестині виступали пророки – Ілія, Ісайя, Ієремія і Второїсайя; у Греції – це час Гомера, філософів Парменіда, Геракліта, Платона, трагіків, Фукидіда і Архімеда. Все те, що пов'язане з цими іменами, виникло майже одночасно протягом небагатьох сторіч у Китаї, Індії і на Заході незалежно один від одного. Цей час дозволяє нам краще усвідомити історичне значення педагогічної спадщини для людства загалом. До віхових культур відносимо культури Індії, Китаю, Європи з її поляризацією Захід – Схід. У цю епоху закладено духовну основу людства» [263, с. 32, 52]. Це відбувається на висотах окремих особистостей, але певним чином впливає на інших людей. Тому ми визначаємо *педагогічну думку віхових культур*, як педагогічний досвід окремих особистостей, що розкривається за допомогою духовного процесу і складає історичну субстанцію людського буття.

Розвиток гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур Стародавнього світу є історико-педагогічною та

філософською проблемою. Педагогічні знання цієї епохи – це бажання рефлексувати, перебувати у нескінченному стані тої інтерпретації. Тому проблема вирішується через епістемологічну парадигму.

Аналіз першоджерел [86, 175, 192 – 195] щодо епістемологічної парадигми у «східній» та «західній» педагогічній традиції та наукових джерел [40, 46, 48, 60, 83, 104, 112, 115, 125, 139, 151, 206, 263], врахування особистісно осмислених епістемологічних знань дозволив визначити *гуманістичну спрямованість* педагогічної думки віхових культур стародавнього світу як спрямованість процесів освіти і виховання на людиностановлення, станом якої є особистісна зорієнтованість, що реалізується на рівні «розуму і серця» через визначення цінностей та ціннісних орієнтацій.

Як зазначає В. Кремень, навчання людини мудрості повинен обов'язково враховувати «душевний фактор», «пізнання серцем» [123].

Епістемологічна парадигма передбачає вміння мислити, споглядання образів минулого, пізнання як необхідно значущі переконання, знання речей і володіння мовами [263, с. 358], механізмом функціонування виступає рефлексія як акт повернення індивіда до самого себе; акт «самоподвоєння» у дзеркалі власної свідомості, первинною формою якого є «сукупність метатілесних акцій, спрямованих на самоідентифікацію, самоочищення», або «знаходження себе в іншому» [112, с. 337], «усвідомлення шляхів пізнання, вміння перевіряти своє мислення, його шляхи, надійність його методів, вміння відмовитися заради істини від своїх попередніх ... знань, ... від своєї суб'єктивності» [178, с. 22], як «спосіб самоздійснення творчої активності в людині, в якій вона виділяє своє власне зусилля, і свою життєву позицію як основу творчого буття і як основну можливість саморозвитку і самовдосконалення себе і свого життя» [44], що є засобом досягнення духовного зростання, «*духовного бачення, духовного проникнення*» [123].

Зазначимо, що освіченість східної та західної традицій ми розглядаємо в антропологічному вимірі (розвиток людини в історичному процесі), що є

характерною необхідністю сучасної освітньої ситуації. Вона зумовлена актуальністю гуманістичної проблеми: людина як найвища цінність. Варто зазначити, що антропологія розглядає «багатофакторні підходи до джерел і рухомих сил розвитку особистості» [178, с. 42]. Фундаментальною антропологічною основою освіти є принципова незавершеність кожної людини, що з'являється на світ, яка від народження належить тільки до *Homo sapiens*..., яка є «безконечно» відкритою до освіченості [117, с. 43], і реалізується тільки тоді, коли навчиться користуватися здобутками культури, вмінням спілкування і взаємодії із нею. Як стверджує К. Ясперс, те, чим людина володіє спадково, практично непорушно; традиція ж може бути повністю втраченою [263, с. 245].

Поступово шляхом виховання батьками, школою, оточуючим середовищем і протягом усього життя шляхом того, що пізнає індивід, і що впливає на його діяльність, стає його освіченістю, тобто, як би «другою його натурою».

К. Ясперс стверджує, що на Заході освіченість широких верств населення, на відміну від маси, аж до теперішнього часу здійснювалася тільки за допомогою гуманістичних знань, тоді як для окремих індивідів були можливі й інші шляхи. Той, хто в молодості вивчав грецьку і латину, читав античних авторів, філософів та істориків, хто освоїв математику, ознайомився з Біблією і небагатьма великими поетами своєї нації, сповнений світом, який у своїй нескінченній рухливості і відвертості дає міцний зміст і робить доступним усе інше. Проте таке виховання в своєму здійсненні вже є відбір. Не всі знаходять в нім те, що важливе, багато хто виявляється неспроможним і здатним сприйняти лише зовнішнє. Вирішує тут не специфічна здібність до мов, до математичного мислення або реалій, а готовність до духовного збагнення. Гуманістична освіта – завжди освіта одиничної людини, яка за допомогою свого буття в становленні здійснює разом з ним вибір. Тому лише це виховання володіє тією чудовою властивістю, що і погані вчителі можуть досягти успіху. Той, хто в

учнівські роки, читаючи «Антигону» (давньогрецький твір), чує лише про граматику і метрику й опирається такому викладанню, може бути все-таки схвилюваний самим текстом [263, с. 358]. Отже, в розвитку гуманістичної спрямованості ставиться наголос на епістемологічну парадигму, на того, хто виховує і кого виховують.

В основі епістемологічної парадигми лежить дослідницький процес у пошуках Істини, тобто ціннісної основи для самовизначення, що не піддається експериментальній перевірці. Такому процесу важливі раціональність та ірраціональність.

На сучасному етапі антропологізм утвердив раціональність (наукові знання), яка неможлива без екзистенціональної свободи (духовність – душа – «внутрішній світ людини» [178], дух).

Раціоналізація загалом – це загальнолюдська властивість, «з'являється з людиною, як такою, в якості «донаукової науки», раціоналізує міфи і магію» [263, с. 99].

Історія сучасної науки невичерпна по своїй глибині, а саме: нечувані практичні наслідки в області техніки є з часу Кеплера і Галілея, природничонаукове знання з його застосуванням математичної теорії; перша кругосвітня подорож, що завершує географічні відкриття; з'явився перший глобус, відкривалися таємниці анатомії (Везалій) за допомогою розтину трупів; у мікроскоп Льовенгук побачив у краплі води рух бактерій; за допомогою телескопа Галілеї виявив невідомі планети та їх супутники; з кінця XVIII ст. розкопки зробили доступними спогляданню зниклу і забуту дійсність (Помпеї), відновили цілі культури (Єгипет, Вавілон), утілили в реальність мрії Шлімана про епоху Гомера; розшифровка писемності і стародавніх мов дозволила почути людей, які жили тисячоліття тому. Сучасний світ ніби створює всюди науки, незалежні одна від одної, але загальні по духу, як стверджує К. Ясперс [263, с. 100].

На сучасному етапі володіння науковими знаннями містить пізнавальні методи, за допомогою яких можна обґрунтувати знання; впевненість у

достовірності, тобто знання про ймовірність і неймовірність; загальнозначущість, однастайність [263, с. 100].

Варто зауважити, що сучасна наука є універсальною за своїм духом, оскільки все, що відбувається в світі, піддається спостереженню, розгляду, дослідженню.

Проте, як підтвердив аналіз наукових джерел [83, 112, 117, 131, 187, 201, 263], грецька наука не була настільки розвинутою, щоб піддавати щось експериментальній перевірці чи науковій доказовості, які утвердились на сучасному етапі, навіть у математиці, астрономії, медицині. В основі раціональності лежали рефлексія, переконання, спостереження.

Захід пізнає межі раціональності силою, що, починаючи з софістів, стало можливим від'єднання від природи людського єства, відхід у порожнечу. Вони вважали, що людина є початок і творець. В. Петрушенко зазначає, що нагромаджене у філософії знання вони пустили в практику, почавши вчити риторики, мистецтва аргументації та доведення виправданості власної позиції. Їх більше цікавило саме це, а не пошук істини, але вони сприяли поширенню знань і поглибленню людських уявлень про суспільство, державу, людську добродішність [187, с. 68]. Б. Рассел вказує, що те, чого прагнули софісти навчити, не було, на їхню думку, пов'язане з релігією чи добродішністю. Вони навчали мистецтва сперечатися і давали стільки знань, скільки могло бути корисним у цьому мистецтві. Загалом кажучи, вони були як сьогочасні адвокати, готові показувати як треба обстоювати чи спростовувати будь-яку думку, але зовсім не клопоталися утвердженням своїх власних думок. Ті, для кого філософія являла спосіб життя, тісно пов'язаний з релігією, були, звичайно, уражені цим; їм софісти видавалися розпусними й аморальними. Софісти в суперечці були готові йти туди, куди вона їх заведе. А вона частенько заводила їх у скептицизм [201, с. 78]. Теза Протагора (481– 411 рр. до Р. Х.) «людина є мірою всіх речей» вважається яскравим виявленням суб'єктивізму та релятивізму (принцип все є «відносним») у позиції софістів.

Саме проти цих принципів виступив Сократ (469–399 рр. до Р. Х.), який вважав, що людина повинна ґрунтувати свою поведінку на надійних знаннях, а останні повинні бути остаточними, незмінними та завершеними; мінливі ж уявлення нашої душі слід вважати гадкою, але саме через їх мінливість вони не можуть бути підставою для виправданого життєвого вибору та поведінки людини. «Рівним чином Сократ, – як це стверджує Е.Роттердамський, – розмірковуючи з Протагором, перемагає, доводячи, як важливо у всякій добродчинності мати знання, тому що гріхи виникають ні від чого іншого, як від хибних думок» [258]. Зрозуміло, що навчання в започаткованій Сократом академії ґрунтувалося на ідеях Сократа – одного з родоначальників діалектики як методу пошуку істини шляхом постановки навідних запитань – так званого сократівського методу. Мета його педагогіки – самопізнання як шлях до досягнення істинного блага; *добродчинність* є знання чи мудрість. Він стверджує, що знання про себе дають людям дуже багато благ, а похибки відносно себе – багато нещасть. Сократ запевняє, що хто знає себе, той знає, що для нього корисно, і чітко розуміє, що він може і чого не може; займаючись тим, що знає, він задовольняє свої потреби і живе щасливо, а не береться за те, чого не знає, не робить помилок і уникає нещасть [83, с. 154]. Саме із Сократом приходять наголошення на етиці [201, с. 74]. Невипадково для наступних епох Сократ став утіленням ідеалу мудреця. Хоча сам Сократ вважав, що його мудрість не варта нічого, мудрий тільки Бог; і своєю відповіддю через оракула Бог мав намір показати, що людська мудрість варта не багато або не варта нічого [201, с. 84].

Б. Рассел вказує на те, що у філософії Афіни дали тільки двоє великих імен: Сократа й Платона. Платон належить до трохи пізнішої доби, але Сократова юність і ранні літа зрілості минули за часів Перікла, який запросив до міста Анаксагора, від якого Сократ, за його словами, сприйняв ідею про першенство духа в творінні [201, с. 63]. Тому завважимо декілька слів про Анаксагора, іонійця, який перший приніс філософію до Афін, і перший приписав духові роль першопричини фізичних змін. Він різниться від своїх

попередників тим, що вбачає в душі (нус) субстанцію, яка входить до складу живих істот і відрізняє їх від неживої матерії. В усьому каже він є якась частка всього, за винятком духу. Дух має владу над усіма речами, яким властиве життя, він не має меж, він кермує собою сам і не змішується ні з чим. Усі речі, хай які маленькі, містять у собі частки протилежностей, як холод і тепло, білість і чорнота, за винятком духу. Анаксагор твердив, що сніг чорний (почасти). Як Арістотель, так і Платон, і Сократ нарікають, що Анаксагор, запровадивши уявлення про дух, дуже мало ним користується [201, с. 65].

Шлях до духовного і досконалого життя лежить у тому, щоб людина поступово звикла звільнитися від речей, які не є істинними, тобто, насправді, вони частково є не тими, які в дійсності, наприклад, ганебна насолода, мирська честь; деякі з них розтікаються і поспішають повернутися ні в що (*in nihilum*). Добре б нам звернутися до тих, як стверджує Е. Роттердамський, які вічні, незмінні, чисті. Це бачив і Сократ – педагог і філософ не тільки по словах своїх, а й по життю. Адже він якраз стверджував, що душа, нарешті, щасливо йде з тіла, якщо раніше вона за допомогою філософії ретельно роздумувала про смерть і задовго до цього звикла зневажати речі тілесні, а любити і споглядати – духовні, як би йти від тіла. Не що інше і той хрест, до якого нас звав Христос; ... не що інше як пише апостол Павло: «Шукайте того, що вгорі; не того, що на землі; подумуйте про того, що вгорі». Як застигаємо ми в справах тілесних і перетворюємося ніби на бездушних, так тим більше ми розумітимемо в тому, що є дух, ніж безрозсудніші ми будемо в тому, що стосується тіла. Чим менше ми житимемо зовні, тим вірніше ми почнемо жити внутрішньо. Нарешті, щоб сказати ясніше, чим менше нас турбуватимуть справи тілесні, тим більше ми дізнаємося про справи вічні; чим менше ми захоплюватимемося тінями, тим більше ми почнемо подумувати про речі істинні. Отже, це правило повинне бути завжди під рукою [258]. Така рефлексія зумовлює ефективність виховного процесу, який забезпечує особистісне осмислення.

Проаналізуємо педагогічну думку віхових культур Стародавнього світу, прикметною рисою якої є її невідокремленість від інших галузей наукового знання. Справа в тім, що різні наукові спостереження сконцентровувалися зазвичай у філософських системах, до складу яких потрапляли, зокрема, й педагогічні концепції. Зазначимо, що поняття філософія і філософ увів сам Піфагор (570–500 рр. до н.е.).

Тому насамперед вважаємо за необхідне розкрити піфагорійське вчення – один з наріжних каменів вселенської будівлі божественного духу. Як зазначає А. Шапошнікова: «Піфагор, немов великий атлант, несе на своїх плечах небозвід духовності західних країн. Він не просто один з багатьох відомих еллінських філософів, геометрів і астрономів. Він – великий просвітитель, вчитель і духовний путівник, ясновидець ...» [192].

Основою навчання Піфагора були символи, щоб, «з одного боку, уникнути профанації, з іншої – дати наочний чуттєвий вираз реальностей іншого світу. Оскільки символ буквально означає «з'єднання, збіг (частин єдиного)», то через нього здійснюється єднання цього і того світів» [192]. Як стверджує Б. Рассел, математика як система дедуктивних висновків, починається з нього, і в нього ж таки вона тісно пов'язана зі своєрідною формою містицизму [201, с. 37].

Етика кристалізувала свою ідейну сутність у піфагорійському вченні, а саме у:

1. *Безкорисливості*: «найбільше дає нам не корислива наука, і саме той, хто присвячує себе їй, є справжнім філософом, що таки дійсно вирвався на волю з «круговерті народжень» [185, с. 41]. Є «вільний творець свого світу впорядкованої краси» [185, с. 41].

2. *Пізнанні мудрості*: «вкласти в розум, очищений і вдосконалений таємничими математичними обрядами, корисне і божественне... Мудрість, говорив Піфагор, – це знання прекрасного, першосущного, божественного і незмішаного, завжди тотожного собі і що діє таким чином, що все, до чого воно не доторкнеться, також стає прекрасним» [185].

3. *Любові*. Іудаїст Піфагор, інтерпретуючи Мойсеєвий Закон, наполягав на необхідності панування у світі загальної любові і згоди, через яку відбудеться поліпшення людської природи. Слово «любов», за Піфагором, охоплювало стосунки батьків і дітей, братів і сестер, чоловіків і дружин, друзів і товаришів. Ця любов – ставлення до предмета любові, стосунки союзників і братів по зброї, пристрасть, схильність, прагнення до вигоди, мудрості та інших абстракцій. Полюбовної згоди всіх зі всіма, за Піфагором, можна досягти таким чином: богів з людьми – через благочестя і літургію; розумній частині душі (розумовою, розсудливою) з нерозумними її частинами (палкими) – через філософію і споглядання; душі з тілом – через правильний спосіб життя, тілесне і душевне здоров'я; людей один з одним: чоловіка з дружиною і домочадцями, братами і сестрами – через неспотворені взаємини; співгромадян – через тверду законність; різних народів – через дійсне знання ними природних властивостей один одного [185].

4. *Праведності*: «Що найправедніше? - Жертвувати».

Однією із форм викладу вчення Піфагора були акусми – символічні висловлювання (тропи, метафори ...) призначені для рефлексування. З одного боку, вони продовжували традицію мудрих висловів Семи Мудреців, а з іншої – збагатили еллінську словесність новими езотеричними змістами. Для прикладу візьмемо деякі із них:

Що наймудріше? – Число.

Що найкраще? – Щастя .

Що найважче? – *Пізнати самого себе*.

Що найлегше? – Жити за звичкою.

Не руйнуй в собі бога!

Отже, все зводилось до споглядання як єдиного способу досягнення мудрості. Безкорислива вдача у тієї людини, яка займається спогляданням прекрасного. Мудрість, говорив Піфагор, – це знання прекрасного, першосущного, божественного і незмішаного, завжди тотожного собі і що діє

таким чином, що все, до чого воно не доторкнеться, також стає прекрасним [192].

5. *Розумі і пізнанні*, що витікає з нього. Він виявив відмінність між тим, що робиться після волі Тяхе (богині Долі), і тим, що робиться згідно розуму. Піфагору першому належать визначення людської істоти і чіткого розмежування між людьми та іншими живими істотами[192]..

В основі педагогічної проблеми Піфагора лежать знання про умодосяжний світ і про богів. Він учить всьому, що стосується ества, а також етичної філософії, і закінчує логікою. Піфагор дійшов висновку про єдиного Бога. За Піфагором, Бог єдиний, він не знаходиться поза космосом, але в нім ціле в цілому крузі, він – наглядач за всіма своїми плодами, має суміш усіх століть і творець усіх його сил і творінь, першооснова всього, в небі – джерело світла. Він також загальний отець, думка і дає життя всьому, рушійний початок усіх кругів (символ віри від Піфагора – фундаментальне положення філософії Піфагора). Першоосновою всіх першописань Піфагора є ідея слідування Богу. Бог оголошується в істині, учив Піфагор. Тільки прагнення до істини наближає людей до Бога: адже від магів він знав, що Бог, якого вони називають Оромаз-дой, тілом своїм подібний до світла, а душею – істині. Ніщо не відбувається мимоволі і випадково, але все здійснюється згідно божественному промислу, особливо з людьми добрими і благочестивими. Необхідно робити те, що дає Богові радість. Потрібно не спокушати і не гнівити божественний промисел особистими бажаннями, а бажати від богів того, що заслужив [192].

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що Піфагор мав надзвичайний вплив у сфері мислення. Б. Рассел з цього приводу стверджує: те, що видається платонізмом, коли його проаналізувати, виявляється по суті своїй піфагорійством. Уся концепція вічного світу, який відкривається розумові, а не чуттям, походить від нього. Якби не він, християни б не додумались до того, що Бог є Слово; якби не він, теологи не шукали б логічних доказів існування Бога і безсмертя душі. Але в Піфагора все це ще приховане [201, с.

45].

Г. Жураковський розкриває освітній процес Платона, в якому основне місце займає філософія. Освітнє завдання філософії – не вилити нерухомі статуї за готовим зразком, а створити живу творчу особистість, чітко усвідомлену мету своїх бажань і шляхи реалізації цих бажань [83, с. 429]. На перше місце Платон виносить перемогу над самим собою: «перемога над самим собою є перша і краща з перемог. Бути ж переможеним самим собою більш соромно і гірше» [194]. В основі реалізації цих бажань лежить розум, який вирішує, що краще, а що ні. До найціннішого бажання Платон відносить благо, яке: «відноситься перш за все до душі, якщо в ній є розсудливість» [194].

У зв'язку із таким духовним впливом на людей, який надавав їх діяльності нову невизначеність і нове значення, необхідно показати аналіз душі, розкритий Платоном. Він вважає душу первинною по відношенню до тіл «і тому вона більш за що б то не було владна над всякого роду змінами і перетвореннями тіл» [194], тобто «душа – це рух, здатний рухати сам себе» [194]. Це не просто одна душа, яка керує небом, землею, морем. «Одна є благодійною, а інша – здатна здійснювати протилежне тому, що здійснює перша». Душа править усім за допомогою своїх власних рухів, назви яким наступні: «бажання, розсуд, турбота, порада, правильна і помилкова думка, радість і страждання, відвага і страх, любов і ненависть», які «...у свою чергу викликають вторинні рухи тіл і ведуть усі до зростання або знищення, до злиття або до розщеплювання і до супроводжуючого всього цього тепла і холоду, тяжкості і легкості, жорсткості і м'якості, білого або чорного кольору, до кислоти або солодкості. Користуючись усім цим, душа, сприйнявши до того ж справді вічно божественний розум, пестує все і веде до істини і блаженства. Зустрівшись же і зійшовшись з нерозумністю, вона веде все у протилежному напрямі» [194]. Про таку подвійність свого часу Августин Блаженний сказав, що власна душа не є подвійною, а може бути тільки покараною через гріх, що мешкає в людині: «як кара за гріхи» [2].

Головну думку в розкритті душі Платон відводить Верховному правителю, який бачить, що всі справи людей натхненні, в них багато чесноти, але й багато пороку, і який придумав «таке місце для кожної з частин, щоб у Всесвіті якомога правильніше, легше і краще перемагало б добродіяння, а порок був би переможеним. Для всього цього він придумав, яке місце повинне займати все, що виникає. Що стосується якості, що виникає, то він надав це волі кожного з нас, бо кожен з нас переважно стає таким, а не іншим згідно з предметом своїх бажань і якості своєї душі [194]. Отже, як ми бачимо, для людини залишена Верховним маленька частинка причетності до побудови своєї долі (щасливої чи нещасливої). Платон встановлює, що людина сама собі не належить, і повинна іти тим шляхом, «який властивий людській природі» [194].

Е. Роттердамський вказує на те, що Августин віддає перевагу Піфагору і Платону не тільки через те, що більшість їх відповідей вельми відповідають християнській релігії, але також через те, що переносний зміст їх промови й алегорії, часто дуже близькі до мови Святого Писання [258]. К. Ясперс у своїй класифікації «Великих філософів» відніс Платона разом з Августином і Кантом до числа тих мислителів, які «засновують філософію і завжди продовжують породжувати її». У передмові до роботи, присвяченої Платону і Августину, К. Ясперс пише: «Їх дію на дух того, хто прагне зрозуміти їх, можна порівняти за своїм історичним впливом тільки з впливом систем Арістотеля, св. Хоми Аквінського, Гегеля. Але це вплив зовсім іншого роду. Дія філософських систем є дія школи, доктрини, предмету навчання. Творці ж породжують особову думку кожного зі своїх спадкоємців» [263].

Отже, антична педагогічна традиція (Греції), яка ввійшла в історію педагогіки як провісниця ідеї гармонійного розвитку особистості, ідеї про необхідність «творення» людини, виховання її душі і відчуттів, що вважалося за необхідне для розкриття справжньої суті людини, була представлена Піфагором, Сократом, Платоном.

Г. Корнетов вказує, що в царствах Палестини, де у стародавніх євреїв

оформилася іудаїстська педагогічна традиція, інтенсивне становлення монотеїстської релігії іудаїзму проходило в I тис. до н. е. Саме у цей період оформилася Письмова Тора – священна книга іудеїв, до складу якої увійшов біблійський Старий Завіт. У I–VI ст. н.е. була створена Усна Тора – Талмуд («Учення»), що прояснює Письмову Тору [115, с. 91].

На початку I тис. до н.е. були створені «Притчі Соломона», в яких вустами легендарного царя Іудеї (X ст. до н.е.), що побудував Єрусалимський храм, висловлювалися найважливіші педагогічні максимуми. Згідно «Притчам», виховання формує етичну особу людини – його «серце» – і тим самим дає можливість сприймати мудрість, яка хоча і неможлива без повчання, але все таки незбагненна ніякими зовнішніми засобами. Оволодіти нею можна, лише обернувши своє серце до Бога. Мудрість в іудаїстській культурі колективна і соціальна; це сукупність усталених у суспільстві життєвих норм, які разом з тим усвідомлювалися як основні принципи світобудови. За такої постановки питання не могло бути відмінності між знанням і поведінкою; мудрість зв'язувалася з праведним, відповідним релігійним заповідям способом життя. Звідси виникала і загальна спрямованість педагогічної діяльності, що скеровує людину до Бога, до пізнання його заповідей, до смирення перед Господом [115, с. 91].

Священні тексти стародавніх євреїв стверджують, що суть людського життя складають молитва і виконання Закону, даного Богом людині і записаному на скрижалях Мойсеєм. Образ Бога-Вчителя зливався в релігійно-педагогічній традиції іудаїзму з образом Вчителя, що вчив Божественному закону [115, с. 91].

У першій половині I тисячоліття створюються такі історичні умови, в яких людина починає відчувати себе насамперед окремим індивідом, покликаним самостійно (раціонально) розв'язувати власні проблеми матеріального й духовного характеру. Так, філософські школи, засновані в стародавній Індії, займалися вирішенням питань сенсу людського буття,

засобів вивільнення особистості з-під тиску зовнішньої необхідності. Дехто вважав підґрунтям знання, інші – споглядання. Зрозуміло, що людина ... прагнула змінити себе, а внутрішня реальність була для неї важливішою за зовнішню. Це було єдиною гарантією порятунку особистості у тлінному світі неправди. Одноманітна й неодмінна мінливість античного космосу поступається місцем новому – динамічному – всесвіту. Йдеться про занепад, старіння, руйнацію, але разом з тим – прогрес і духовне сходження, про всесвіт, у якому людина готує собі активну роль [34, с. 110].

Проблема освіченості у східній модифікації забезпечується релігією, покликаною «Пізнати ту дхарму, яка схвалена серцем, якою слідують учені, добродійні, вільні від ненависті і пристрастей». Ті, що правильно живуть за цими законами, «досягають безсмертного стану (amaralokata), а на цьому світі досягають [виконань] всіх задуманих бажань» [86]. Звернемо увагу на те, що Дхарма (dharma) правило добродійного веління людини відповідне займаному їй суспільному положенню. С.Ельманович переклав цей термін наступним чином: гідність, добродійний, правда, заслуга, обов'язок, священний закон, закон, правила, духовна заслуга, гідне нагороди діяння, правосуддя, право, етичне переконання, звичай, релігійний обряд, справедливість, релігійна мета, зразок (дій), благочестива мета [86]. «Корінь дхарми – вся Веда, священний переказ (smṛti) і поведінка тих, хто знають [Веду], а також поведінка добродійних людей і самовдоволення», – зазначено в «Законах Ману». Веда – це священне одкровення, а під священним сказанням розуміємо шастри [розпорядження, що містять] дхарми. Вічним втіленням дхарми є брахман, тому що він народжений для дхарми і призначений для втілення з Брахмою ([дух] Пуруша, який в активному стані творить, супроводжує, править, спроваджує. Варто зауважити, що заради процвітання світу, Брахма створив із своїх вуст, рук, стегон і ступнів [відповідно] брахмана, кшатрія, вайшія і шудру [86]. Брахман, народжуючись для охорони скарбниці дхарми, займає вище місце на землі як владика всіх істот. «Все, що існує в світі, це власність брахмана; унаслідок переваги

народження саме брахман має право на все це [86]. Брахман їсть тільки своє, носить – своє і дає – своє; адже інші люди існують по милості брахмана» [86]. З метою визначення обов'язків, Ману, що створився від Самосуцного, склав шастру, яка «повинна бути ретельно вивчена і правильно повідомлена учням [тільки] вченим брахманом, ніким іншим» [86]. Брахман повинен бути безгріховним, адже він очищає всіх і родичів – «сім передуючих і сім подальших [поколінь]». Ця шастра, яка забезпечує благополуччя, розуміння, вічну славу, вище блаженство, містить дхарму, добродіяння і гріховність діянь, а також одвічне правило життя чотирьох варн [86]. В «Законах Ману» встановлено, що у брахмана, народженого в цій країні, всі люди на землі повинні вивчати свій спосіб життя. «[Ім'ям] брахмана хай буде [слово), виражаюче щастя, кшатрія – виконання захисту, вайшія – пов'язане з процвітаннєм, шудри – пов'язане із служінням» [86].

Основою освіти були Веди, а основою Вед – знання. У главі IV читаємо: «Треба постійно вивчати науки, що сприяють швидкому зростанню розуму, приносять багатство і корисні [у інших відносинах], а також нігами (граматика, етимологічні словники та ін.), пояснюючі Веди. Адже, чим більше людина вивчає науки, тим більше розуміє, і [тим більше] світить її знання» [86]. Знання вважалися необхідними для очищення розуму, який необхідний для контролю слова, думки і діла [86]. Дотримуючи потрібного контролю, людина досягала повного успіху. Тільки розумна людина могла бути доброю, тобто такою, що несе радість, чисте світло, миролюбство.

Аналізуючи розумну людину, ми знову повертаємось до Вед – «вічного ока предків, богів і людей; повеління Вед незбагненні і невимірні: такий принцип» [86]. Всі інші науки, які не засновані на Ведах, не приносять плоду після смерті, бо вони вважаються заснованими на темноті, вони безплідні і помилкові, виникають і гинуть. Веди доповнювалися додатковими трактатами Ведангами, допоміжними дисциплінами: 1) кальпа – керівництво до ритуалу; 2) щикша – фонетика; 3) чхандас – метрика; 4) нирукта – етимологія і словник; 5) вьякарана – граматика; 6) джьотиша – астрономія.

Плодом Веди вважалася нагорода за поведінку, приписану Ведами.

Проблеми знань і поведінки вихованців, зв'язків школи та життя на різних рівнях порушувалися все частіше. Шкільна освіченість уже не розглядалася як єдина умова людської самореалізації: «Є також, котрий учився і тим не менше, може вчити іншого, – сказано в повчанні елліністичного часу. – Є й такий, котрий знає вчення і не може жити по ньому. Хто вчиться заради того, щоб учити, обов'язково є гарним сином» [86]. Варто зазначити також, що знання мали високий престиж. Так, у п'ятій главі «Законів Ману» (від імені міфічного Бога) читаємо: «Водою очищуються тільки частини тіла, серце ж очищується істиною, душа – священним навчанням і аскетичними подвигами, розум очищується пізнанням» [86].

Для «Законів Ману» (і це багато в чому пояснюється правовим характером документа) добре вихована – це насамперед людина гідної поведінки. Про ознаки такої поведінки, як зазначає Василенко, мова йде у багатьох главах. Передусім, гідна поведінка – це те, що відповідає традиційним формам. Відповідно взірцям, поведження старших поколінь є умовою успішного життя. «Закони Ману» закликають: «Треба ходити тим шляхом добродесних, яким ходили батьки, яким ходили діди; той хто іде цим шляхом не гине» [86].

Однією із важливих сфер духовної діяльності була і залишається релігія. З V ст. до н. е. починає поширюватися буддизм, засновником якого був принц Гаутама Сіддхартха з роду Шак'їв (563 – 483рр. до н.е.). Сіддхартха, Гаутама, Шакьямуні, Будда, Татхагата, Джина, Бхагаван та ін. відображають риси і властивості особи засновника або в його реальному, мирському житті, або в наступному – релігійно-міфологічному, який прийшов на зміну першому. Означають ці імена наступне: Сіддхартха – особисте ім'я, Гаутама – ім'я роду, Шакьямуні – «мудрець з племені шаків (або шакья)», Будда – «просвітлений», Татхагата – «наступаючий і зникаючий», Джина – «переможець», Бхагаван – «торжествуючий».

Найпоширеніше з них ім'я – епітет Будда, від якого пішла назва всієї релігії [43].

Буддизм можна розглядати і як релігію, і як філософію, і як ідеологію, і як культурний комплекс, і як спосіб життя. Він виходив із проблем, покладених існуванням окремого індивіда, і насамперед із проблеми людського страждання. З точки зору буддизму, корисні ті знання, які позбавляють людину від страждань. Шлях до позбавлення страждань є восьмиразовим: *правильне судження, правильне рішення, правильна мова, правильне устремління, правильне життя, правильна увага, правильне зосередження, правильний шлях у житті* [43]. Людина, яка здатна пройти вказаним шляхом, стає буддою і досягає стану «нірвани» – повного припинення та розчинення у невимовній початковій тиші світу [43].

Основами навчально-виховної практики стають самопізнання, самовиховання й самовдосконалення індивіда.

Шлях, вибраний Буддою, пролягає між добром і злом, звідси його назва – «серединний». Людина, що побажала йти цим шляхом, повинна увірувати, осмислено або сліпо, в те, що існує безперервний процес перевтілень, керований законом карми: що для нього єдині притулки в цьому житті – це Будда, його учення (дхарма) і буддійська община (сангха); що неухильне дотримання всіх наказаних буддизмом правил етичної поведінки і споглядальних вправ приведе людину до звільнення від страждань. Для досягнення внутрішнього спокою і приборкання думки служить практика медитації: вправи йогів, споглядання різних релігійних об'єктів (їх налічувалася до 40), роздуми на задані теми (наприклад, про Будду, про смерть і т. ін.), ритмічне і спокійне дихання, різні стадії трансу й екстазу, культивування дружелюбності, співчуття, симпатії до всіх живих істот. Практика медитації і дотримання норм моралі, згідно буддійським канонам, дозволяють зосередити увагу на роздумі про суть буття. З цього стану, що йде «серединним шляхом», може перейти на шлях просвітлення, досягнути мудрості (праджня). Проте мудрість досягається не за допомогою аналізу і

спостережень, а завдяки інтуїції і духовному прозрінню, раптовому усвідомленню істини. Випадково почуте слово, інтуїтивне відчуття розчинення, зникнення свого «я», випадково помічене явище – всі ці моменти можуть виявитися поштовхом до «прозріння». Але раптове «прозріння» – це лише перший крок до нірвани. У буддизмі згадуються чотири стадії «просвітлення»: перша – входження потоку, що веде до нірвани; друга – останнє повернення в цей світ перед досягненням нірвани; третя – неповернення в цей світ; четверта – досягнення нірвани після смерті. Різні стадії прояснення, якого добивається людина завдяки самоспогляданню і повній відчуженості від зовнішнього світу, переслідують кінцеву мету – згасання всіх відчуттів людини, уявний відхід зі «світу страждань» і є останнім етапом на шляху до нірвани [43].

Хоча «благородний», «серединний» шлях, вказаний Буддою, вважався ефективним тільки для членів сангхи, існування буддійської общини і самих ченців, які не проводили ніяких матеріальних благ, цілком залежало від відношення до них мирян. І сангха поступово, протягом багатьох сторіч, зуміла встановити міцні контакти з населенням. Ченці не особливо цікавилися, яким богам поклоняється населення, які ритуали воно виконує, в яких церемоніях бере участь. Вони пояснювали йому, що боги також знаходяться в «колесі життя», також схильні до страждань. Тому Будда, котрий пізнав істину, стоїть вище за богів. Якнайкращий же вчинок мирянина полягає не в поклонінні Будді або богам, а в щоденному дотриманні п'яти моральних правил: не вбивати живих істот, не брехати, не красти, не прелюбодіяти, не вживати спиртних напоїв. Замість нірвани, учення про дхармах, медитації вони запропонували мирянам доктрини карми і перевтілення, згідно яким людина могла створити собі хорошу карму шляхом щоденного накопичення духовних заслуг, причому основною духовною цінністю оголошувалися ті думки і справи, які були направлені на благо буддійської общини. Сангха пропонує віруючим обширний реєстр моральних і матеріальних діянь, починаючи від споруди релігійних будов і

завершуючи простим повторенням формули «трьох скарбів» («Поклоняюся Будді, дхармі, сангхе») або «ом ма ні пад ме хум», які допоможуть їм накопичити значні заслуги в цьому житті. Тим, хто мало звертає уваги на духовні цінності, але замислюється над сенсом існування, ченці розповідають про походження життя, про місце людини на цьому світі, про те, як створити краще життя в майбутньому. Своїм власним прикладом ченці прагнуть довести, що вони щасливі, хоча у них немає матеріальних цінностей, володіння якими стає метою життя інших людей.

Педагогічна думка буддизму не сприймає моральні норми як обмеження. У ньому вони мають вертикальну значущість: норми – це віхи, що ведуть до Бога, тобто до самого себе. Якщо у цих нормах і є моральний зміст, то він прихований. Поведінка людини є лише наслідком того внутрішнього шляху, який він здійснює, *медитуючи* з образами, що знаходяться перед його уявним *спогляданням* завжди і стають більшою реальністю, аніж оточуючі речі (образ сонця; золоті канати, які «стягують» небо; Будда, що сидить у квітці тощо) [43].

Найважливіший критерій духовності – вивільнення від сансари і непротистояння злу насильством. Ось чому найбільшою цінністю і світоглядною основою індо – буддійської культури є *мокша*. Відмова від насильства, *моральна чистота*, *благовоління* перед життям і *поклоніння природі* – ті досягнення, якими індо – буддизм збагатив світову культуру [112, с. 61].

Нова модифікація цілей і завдань виховної практики в давньоіндійському суспільстві припадає на період відродження індуїзму (II – VI ст. н. е.). Основними освітніми цінностями утверджуються здатність людини відрізнити справжнє й вічне від скороминущого, несуттєвого; відмовлятися від усього марного та тлінного; досягати душевної гармонії, рівноваги, спокою. Загалом же, індуїзм є спільним надбанням народів Індії, ядром якого виступає санскритська культура, що являє собою сукупність наукових, філософських, релігійно-міфологічних, естетичних, соціологічних,

правових, етичних знань і норм. Індуїзм не зводиться ні до поняття «релігія», ні до дефініції «філософія», в ньому не можна виокремити ні загального кредо, ні набору догм. У ньому немає універсально усталеного канону, віровчення, церкви чи ритуалу, тобто це – не одна, а група споріднених ідеологічних і релігійно-філософських систем, пов'язаних до певної міри спільністю території, історичних доль, літературної й культурної спадщини.

Гуманістична спрямованість педагогічної думки у Давній Індії передбачала ідеал навчально-виховної концепції, закодований в образі легендарного героя однієї з двох давньоіндійських епічних поем (друга – «Рамаєна» [199]) – «Махабхарати» [167] – царевича Рами. «Ніхто не міг зрівнятися з царевичем у силі й відвазі, – читаємо у давньоіндійському епосі, – і всіх перевищив Рама своєю вченістю, вихованням і мудрістю. Сповнений *доброчинностей*, він ніколи не хизувався й не відшукував вад в інших. Чистий душею, він був привітним і лагідним у спілкуванні, незлобливим і щирим, *шанобливим* до старших. Постійно у години відпочинку він вправлявся у військовому мистецтві, вів корисні бесіди із навченими віком, наукою й досвідом чоловіками. Він знав веди й веданги, закони й звичаї, був *красномовним* і *поміркованим*, та ніколи не сходив з обраного шляху» [199]. І як стверджує Л. Кондрацька, що саме у Ведах: Упанішадах, «Махабхараті», «Рамаєні» йдеться про аріїв – сифітів – нащадків Сифа, Адамового сина, «насіння котрого його матері Бог дав за Авеля». Саме того Сифа, син якого Еном «започаткував прозивати Ймення Господне», тобто поклав початок монотеїстичному світу [112, с. 44].

Важливим також є релігійно-філософський трактат «Бхагавад – гіта» (IV – II ст. до н. е.) [17], який є введеним у поему. Вона прийшла до нас у вигляді бесіди, що відбулась на полі бою між Господом Шрі Крішною, Верховним Богом – Особою, та Арджуною, Його відданим і близьким другом, якого Господь навчає науці самоусвідомлення. Пізнання, споглядання і практика розглядаються тут як рівноправні види людської діяльності. Усі вони сприяють вдосконаленню за умов, якщо здійснюються

безкорисливо, без надії на винагороду. Це положення лягло в основу системи морального виховання індуїзма, яке продовжує впливати і на сучасне індійське суспільство [17].

Із нашого погляду, є чимало підстав для аналізу поглядів Шрила Прабхупада, який узагальнив і виклав ту відвічну мудрість, яку інші великі духовні вчителі передавали від покоління до покоління впродовж століть. Йдеться про мудрість, що дає змогу осягнути таємниці людського «Я», природи, Всесвіту і Верховної Душі, яка перебуває всередині й поза всім. Характерно, що Шрила Прабхупада розмірковує про це надивовиж ясно, простою й переконливою мовою, доводячи, наскільки актуальною є наука самоосягнення в сучасному світі [17].

Обов'язок кожної людини – усвідомити своє висхідне положення стосовно Бога і діяти відповідно до нього. Ми повинні прагнути вічного життя, тобто духовного існування в Брахмані, Абсолюті. У «Бхагавад – гіті» (книжка, де викладено основи трансцендентної науки Крішни) вічне царство Брахмана потрактовується як вічна країна, звідки ніхто не повертається. Це і є царство Боже. Людська форма існування дана нам для того, щоб досягнути вищого вдосконалення життя. Якщо ми не прагнутимемо до цього, то, присилувані законами природи, будемо працювати в поті чола. Людина створена не для важкої праці, як тварина, і якщо вона не зможе виконати свій обов'язок людини, закони природи змусять її повернутися до більш низьких форм життя. Тому, хто хоче повернутися назад до Бога, мусить прийняти принципи руху свідомості Крішни й скерувати власну свідомість на лотосні стопи Верховного Бога, Особистості Бога, Крішни [17].

Осягнути Бога за допомогою роздумів неможливо, оскільки Господь – безмежний, а ми обмежені. Лише коли людина сприйме те, що говорить про себе Безмежний, вона зможе зрозуміти Його. І таке розуміння – наша справжня досконалість. Шрила Прабхупада прагне довести, що ми – не тіло. Це – наша оболонка, а ми існуємо всередині тіла. Залежно від нашої діяльності ми просто змінюємо тіла. Відтак варто дізнатися, яким чином

покласти цьому край, як залишитися в своєму первісному тілі. У цьому – зміст усвідомлення Крішни. Усвідомивши Бога, людина не отримує більше матеріальних тіл. А тому від самого початку варто прагнути до духовного рівня. Тоді людина наділяється розумом, необхідним для досягнення Бога. Життя дається людині для пошуків вічного і «Ведантасутра» радить почати цей пошук зараз або ніколи [17].

Шрила Прабхупада радить дізнатися, що таке духовне життя. Воно починається з того моменту, коли людина розуміє, що вона – не тіло. Побачивши різницю між собою і своїм тілом, людина починає розуміти, що вона – духовна душа. Той, хто впевнений у духовності власного «я» й позбавився матеріальних уявлень про життя, вільний від ілюзій і трансцендентний до гунів (вроджених якостей матерії), матеріальної природи, перманентно зайнятий досягненням духовної науки й назавжди відрікся від чуттєвих насолод, може повернутися до Бога. На противагу мудсі, нерозумнику й невігласові, таку людину називають амудхою, тобто вона вільна від двоїстості щастя й горя [17].

Крішна – вищий свідок, який перебуває у нашому серці, визначає все, що ми думаємо і робимо. Він уможливорює й здійснення наших бажань. Якщо ви хочете зробити щось для задоволення своїх почуттів, Крішна дає всі можливості для цього. Так сказано в «Бхагавад – гіті» («Я пробуваю в серці кожного. Від мене походить пам'ять, знання і забуття»). «Він – величний спокій і тиша світів. Він вічний. І ти є Він, і Він є ти. Те, що ти бачиш у бадьорості, у сні і в сні без сновидіння – це Він, і знай, що Він є ти. Коли ти це зрозумієш, то з тебе спадуть кайдани» [17]. Словом, Крішна дає нам шанс. Коли ми хочемо отримати Крішну, Він дасть нам можливість зробити це, а якщо у нас не буде такого бажання, Він дасть нам змогу забути про Себе. Якщо ви хочете насолоджуватися життям, забувши Крішну, забувши Бога, Він дасть вам всі можливості для цього. Коли ви хочете насолоджуватися життям у свідомості Крішни, то Крішна дасть вам можливість прогресувати у свідомості Крішни. Все залежить від вас. Бог не забирає від людини її

«маленької» незалежності. Якщо ви хочете діяти згідно із волею Бога, Він допоможе вам [17].

Розглядаючи духовну діяльність людини у Китаї, звернемося до виховного процесу, який вироблявся на конфуціанській традиції, яка «охоплювала всі сторони життєдіяльності людей, являла собою єдиний комплекс ідей і практичних прийомів. Вона орієнтувалась на цілісне сприйняття людського духу і буття, враховуючи і використовуючи всі життєві явища, перетворюючи саме життя на засіб освіти, утверджуючи при цьому значення любого прояву життя» [116, с. 101].

Ритуал у китайському суспільстві «виступав не лише надійним регулятором поведінки, а й вагомим засобом її формування. Він, зокрема, забезпечував усвідомлення найважливіших елементів культури, що знаходили своє вираження у суворо впорядкованій системі дій. Слово в китайській культурі, по суті, мало статус заступника ритуальної дії, й у цій якості поєднувало в собі етичні та естетичні виміри. Водночас слово було знаком внутрішньої самооцінки особистості й спілкування між людьми, прообразом світової гармонії, нормою прекрасного» [152, с. 58- 59].

Освічені люди («мудреці») набирали собі учнів і передавали їм не лише знання, а й власне бачення буття, суспільної моралі. Освіченим у стародавньому Китаї вважали того, хто оволодів такими «мистецтвами»: читання, письмо, лічба, музика, ритуал, стрільба з лука та вміння правити колісницею [152, с. 58].

Як відомо, із II століття до н. е. й до початку XX віку конфуціанство було в Китаї офіційною державною ідеологією. Свідчення гуманістичного світовідчуття мислителя знаходимо, зокрема, в священних текстах: «Цзи-чжан спитав Конфуція про людинолюбство. Конфуцій відповів: «Той, хто може виявити в Піднебесній п'ять <якостей>, є людинолюбцем». <Цзи-чжан> спитав про них. <Конфуцій> відповів: «Шанобливість, гречність, правдивість, кмітливість, доброта. Коли людина шаноблива, то її не зневажають. Коли людина гречна, то вона здобуває приязні багатьох. Коли

людина правдива, то їй довіряють. Коли людина кмітлива, то вона домагається успіху. Коли людина добра, то вона може використовувати інших...» [114]

Конфуцій сказав: «Без людяності людина не може довго витримувати нещастя й довго насолоджуватися щастям. Людське набувається в людяності; мудрець знаходить це благодотворним...» [114]

Учитель сказав: «Тільки наділений людинолюбством може любити <когось із> людей і ненавидіти <когось із> людей...» [114].

Отже, вчення в конфуціанській культурі «було вищим та надійним способом ствердження людяного в людині і, таким чином, було зразком самого життя» [116, с. 101]. Основою виховного процесу поставало самовдосконалення.

Ще за давнини вважалося пріоритетним з'ясування природи людини з метою результативного впливу на неї в потрібному напрямку, скерування на істинний шлях. Тому, скажімо, Конфуцій спирався на дао, що означало ступити на шлях пізнання істини. На загал, дао є поняттям давньокитайської філософії. Воно означало те, що: не маючи ні імені, ні форми; будучи вічно єдиним, незмінним, існуючим відвічно; нечутне, небачене, недосяжне для осмислення – невизначене, але досконале; перебуваючи в стані спокою і руху; виступаючи першопричиною всіх змін, – є «матір'ю всіх речей», «коренем усього». Дао (всеєдине) залежить лише від себе самого: «людина залежить від землі, земля від неба (космосу), небо – від Дао, а Дао – від себе самого». Конфуцій же розумів його як людське «дао» – істинний принцип людських діянь. Мислитель підкреслював, що на дорозі істини багатьох чекають великі труднощі, а тому закликав наполегливо долати їх. Людина, яка сповідує дао, забезпечує собі можливість реалізувати власні здібності, самовдосконалитися. Благородна людина повинна володіти найвищими моральними чеснотами, суть яких людяність та гуманність, що неодмінно мусять поєднуватися з любов'ю до навчання: «Любити людяність і не любити вчитися. Вада в тому, що це призводить до тупості. Любити

правдивість і не любити вчитися. Вада в тому, що це веде до завдання шкоди самому собі» [114]. Конфуцій повсякчас закликав до самовдосконалення, пояснюючи його космічну силу, що вдосконалюючи себе, ми отримуємо можливість впливати на інших.

На відміну від конфуціанців, які прагнули пізнати дао, щоб досягнути золотого віку мудрості і справедливості на землі, даоси, абсолютно не заперечуючи потреби поліпшення земного буття, включаючи й принципи мудрої організації суспільства, головний зміст пізнання дао вбачали у зближенні та кінцевому злитті з ним. Скажемо, що проповідники й адепти даосизму, починаючи з Чжуан-цзи, який жив на рубежі IV–III століть до н.е. (перший із видатних даосів), відверто цуралися соціально-політичної активності і впроваджували в життя ідею відлюдництва та аскези.

У творі «Чжуан-цзи» [248] зазначено, що буття Дао – це вищий вчитель, «Де» – добродійність, і основна мета людини – знайти себе («цзи-де»), зрозуміти різницю між внутрішнім і зовнішнім. Педагогіка Чжуан-цзи спрямована на духовне становлення людини: «Мудра людина не має нічого свого. Божественна людина не має нагород. Духовна людина не має імені»; на праведне життя, на шлях Чистоти, тобто, тільки в такому випадку людина може називатися Справжньою Людиною. Наведемо як приклад ще декілька сталих постулат даосизму, які мали величезний вплив на морально-етичне виховання людей: 1) важливість позбутися людських пристрастей: «прийти до прозріння»; 2) досягнути мудрості: «мудрий береже правду в собі; мудрий діє не роздумуючи; мудрець приносить себе в жертву»; 3) мета – життя в Дао «годування життя», тобто діяльність, вдосконалення через практику; 4) безкорислива Любов – «людяність і обов’язок»; 5) піст серця – «ці – слухати духовну енергію». «Йдучи *шляхом Чистоти*, вічно перебуваєш у дусі. Будь у ньому, не втрачай його навіки, бережи Велику Єдність у собі», – так говорять великі даоси [248].

Даючи короткий підсумок вищесказаному, зауважимо, що нове, таке, що виникло в цю епоху в згаданих культурах, зводиться до того, що людина

усвідомлює саму себе і свої межі, вона ставить перед собою вищу мету, пізнає абсолютність у глибинах самосвідомості. Людина виступає «духовною істотою, яка містить у собі носіїв свободи, розважливого рішення і незалежності від усього світу» [263] .

Педагогічна традиція Сходу і Заходу була спрямована на пошук шляхів виховання і навчання. Це розкриває нові стратегії впливу на людину, шляхи, що дозволили б достукатися до її душі. Зазначимо, що така педагогічна теорія не обмежує людину, а навпаки, дає благо. Ми не створюємо, ми передаємо ту одвічну мудрість, спрямовану на людиностановлення. На нижче поданій таблиці 1 ми показуємо спільність думок у східній і західній педагогічних традиціях.

Таблиця 1

Спільність думок у східній та західній педагогічних традиціях

Західна педагогічна традиція	Східна педагогічна традиція
1) Добродійність, безкорисливість;	1) благоговіння, жертвопринесення, безкорислива діяльність, роздача милостині;
2) звільнення від неістинних речей: насолада, мирська честь; знання прекрасного, першосущного, божественного; чистота, благість, радість;	2) життя без бажань; не давати волю почуттям: радості і гніву; відпущення на волю свого Духа;

3) споглядання духовності;	3) духовне існування в Абсолюті; міркування у пізнанні істини; досягнення Дао; пошук вічного; перебування в душі;
4) вирватися на волю з круговерті народжень;	4) праведне життя; шлях Чистоти;
5) присвячення себе науці;	5) вчитися заради того, щоб учити;
6) вкладання в розум корисне і божественне;	6) знання для очищення розуму;
7) панування загальної любові і згоди; всі брати;	7) повага до батьків і старших; людяність і обов'язок – безкорислива любов; людяність – любов до людей; людинолюбство; бути у злагоді із усіма; благородність;
8) досягнення мудрості; прощення, уступлення;	8) безкорислива діяльність, відданість, благородство;
9) в усьому помірність, поміркованість, простота;	9) говорити з обережністю;
10) слідування Закону Божому;	10) не порушувати закони; слідувати ритуалу.
<p>Самопізнання; перемога над самим собою; знайти себе; внутрішнє досягнення; вдосконалення себе</p>	

Ми бачимо, що народжуються пам'ятки культури, світові релігії, які впливали на виховні процеси стародавніх суспільств, в основі яких лежали відношення «вчитель – учень», «учні». Тому наступним підрозділом вибрано модель учнівства і постать Учителя за доби віхових культур давнини.

1.2. Модель учнівства і постать Учителя за доби віхових культур стародавнього світу

У сучасному тлумаченні поняття «Учитель майбутнього» ... – це вчитель-філософ (М. Євтух); це – майстер пробудження думок і почуттів (Г. Шевченко); це – людина, котра не тільки здобула спеціальну педагогічну освіту, але й завжди відчуває себе на вістрі суспільних проблем, здійснює найважливішу соціальну функцію, забезпечує зв'язок часів і спадкоємність поколінь, без чого взагалі немислимий прогресивний розвиток роду людського. Вчитель – це мислитель, що відчуває всю повноту покладеної на нього священної відповідальності за долю довіреної Людини, котра довірилася йому, за його духовне, інтелектуальне і фізичне здоров'я, за майбутнє своєї країни і всього Світу, всієї людської цивілізації [61, с. 3]. Вчитель – духовно – моральний цвіт народу...[182]. Першою і найпотрібнішою вчителеві якістю хай буде доброчинність. Бо він є дзеркалом, дивлячись у яке, юнаки бачать увесь світ доброчесності... Отже, хай учитель слугує дзеркалом добрих звичаїв, і те чого він вчить або збирається вчити, хай демонструє на собі, як на зразкові (О. Духнович) [168].

Окрім того, розуміння педагогічної теорії та освітньо-виховної практики в їх історичній динаміці виступає запорукою фахового і морального зростання сучасного вчителя. Обізнаність із кращими традиціями вітчизняного та світового досвіду розвиває педагогічне мислення, дає змогу вчителеві йти у своїй діяльності власним, індивідуальним шляхом.

В основі освіти, як відомо, лежать основні процеси навчання та виховання, в яких головну роль відіграють учитель та учні. Тому необхідно розглянути гуманістичні аспекти у становленні духовності учнів та впливу

на них учителя. Розглянемо ці процеси в ідеях, педагогічних концепціях, культурних пам'ятках видатних філософів-педагогів віхових культур.

Аналіз джерел та наукової літератури [40, 46, 48, 60, 83, 104, 112, 115, 125, 139, 151, 206, 263] дав можливість визначити *модель учнівства* як культ знань і як педагогічна умова: оволодіння ними, безконечне вдосконалення; а *Учитель* – носій Істини, джерело священних знань; Він підводить свого учня до підняття духу.

Щоб застерегти свої теоретичні обґрунтування від обмеженості, звернемося до доби до-віхових культур. Такий екскурс показує, що вже в перших «писемних» цивілізаціях Месопотамії та Єгипту професійні знання і вміння вищого порядку (зокрема з «мистецтва» медицини, інженерії, архітектури, скульптури) передавались і здобувались у формі учнівства, тобто з практичним залученням вихованців до виробництва. Здійснювався цей процес переважно у школах жреців, а отже – у контексті теоцентристської парадигми. Зміст професійного знання обов'язково інтегрував у собі знання магічних культів, математики, астрономії, писемності і риторики [111, с. 290].

У давньому Китаї за 1500 років до Р. Х. засвоєне у контексті натуроцентристської парадигми професійне знання інтегрувало в собі ритуали, музику, поезію і «мистецтво» гармонійних стосунків з природою («мистецтво щастя») [111, с. 290].

Майже у цей час, в аттичну добу, давньогрецьке суспільство впровадило у життя й освіту поняття «арете», що означало – звитягу, силу духу і тіла, добродесність, гідність, благородство і вихованість. Воно концентрувало цілісну програму виховання і навчання підростаючого покоління, особливо в Афінах. Вища афінська школа остаточно перетворилась на інституцію культури [111, с. 290]. Змістову основу навчання обов'язково становили тривіум і квадріум. Так, одні філософи у сузір'ї мистецтв виокремлювали математику, інші – філософію і риторику або природничі науки.

Аналіз педагогічної діяльності Піфагора робимо на основі праці

Ямвлих [192].

В основі покращання людської природи Піфагор вважав розумну систему, засновану на правильних прикладах, – ось головний шлях справжнього виховання, тобто юнаки повинні звернути увагу на сприйняття і думки старших і таких, що правильно живуть людей. Дивитися на прекрасні форми, привабливі образи і приклади – це дає задоволення, приносить користь і виправляє людей. Піфагор невпинно піклувався про виховання. Він придумав систему державного виховання, винайшов епитрит – три лінії державного ладу. Він же – автор безлічі способів навчання [192].

Піфагор учив своїх слухачів перш за все позбавлятися від всякого роду нестримань і мовчати про все те, що вони від нього чули. Він учив також, що дійсна любов до прекрасного полягає в заняттях і добрих вдачах. Філософ прагнув виправити вдачу кожної людини по-різному, залежно і від природи, і можливостей цієї людини [192].

Турботу про людей найпростіше здійснювати через їх органи чуття, за допомогою яких можна споглядати прекрасні форми (золотий перетин, досконалі фігури) і види, слухати прекрасні пісні і ритми. Він зробив музичне виховання головним, удаючись до деяких мелодій і ритмів для лікування людських вдач і пристрастей і встановлення початкової гармонії душевних сил [192].

Піфагор проповідував серед своїх учнів найрізноманітніші способи стримання, придушення пристрастей, пороків і вважав, що будь-яким способом необхідно уникати і відсікати вогнем, залізом і всіма іншими засобами від тіла – хворобу, від шлунка – надмірність, від усього в цілому – непомірність. Піфагор учив також, що боги невинні в злі і стражданнях. Всі хвороби і тілесні страждання – результат людської нестриманості [192].

Піфагор дуже високо цінував пам'ять і приписував учням спеціальні вправи для її посилення. На його думку, немає нічого важливішого для пізнання, досвіду й інтелекту, ніж здатність пам'ятати. Він придумав такі прийоми навчання: поволі і поступово, завжди одним і тим же чином,

починаючи від дрібнішого і неістотного, переходити до споглядання вічного і спорідненого йому безтілесного, щоб повна і раптова зміна не злякала і не збентежила нас, відвіку звиклих до поганой «їжі». От чому для попередньої підготовки духовного зору до переходу від всього тілесного, що ніколи не перебуває в одному і тому ж стані, до істинно суцього, він звертався до математичних та інших предметів, що лежать на межі тілесного і безтілесного. Це підводило душу до потреби в справжній «їжі». Доходячи за допомогою такого прийому до споглядання істинно суцього, він дарив людям блаженства, а для цього йому і були потрібні математичні вправи [192].

Навчання, що правильно проводиться, повинне бути добровільним і здійснюватися за обопільним бажанням учня і вчителя. Всяке добровільне вивчення наук і мистецтв правильно і досягає мети, а примусове – непридатне і безрезультатне. Чудово, коли вчитель уміє переконувати, а учні – підкорятися.

Найважливіше, вважав Піфагор, схилити душу до добра в людському житті. Люди щасливі («охоплені добрим даймоном»), коли душа стає доброю. Властивості доброї душі по Піфагору: справедливість, доблесть, відповідність, здоров'я, добрість, благочестя, ритуальна чистота, любов.

Саме тому Піфагор вважав, що хорошим виявиться той учень, який володіє наступними якостями:

- 1) здатністю зберігати мовчання (мовчати);
- 2) здатністю зберігати в таємниці довірене;
- 3) скромністю;
- 4) здатністю не віддаватися повністю пристрастям і бажанням;
- 5) умінням пригнічувати гнів і жадання;
- 6) відсутністю схильності до сварок;
- 7) відсутністю непомірного честолюбства;
- 8) здібністю до запам'ятовування і заучування;
- 9) умінням швидко й осмислено схоплювати сказане;
- 10) любовним і суттєвомудрим відношенням до учіння;

11) схильністю їх природи до пом'якшення і приборкання.

А для цього він розробив розпорядок дня, основні завдання включали наступне: прокидатися і вставати з ліжка не пізніше сходу сонця, щоб, заставши схід, помолитися йому на знак подяки за життя і як видимому символу Аполлона; не вставати з ліжка, поки не пригадав те, що все відбулося напередодні і не зробив висновків з цього; вступати потім у спілкування з піфагорійцями, найчастіше в храмах і подібних місцях (храмових ділянках), для взаємного навчання, заучування чого-небудь і виправлення своєї власної вдачі; з настанням ночі вимовляли заповіді Піфагора типу: ніжну і плодоносну рослину не шкодити і не нищити, так само як і живу істоту, якщо вона не шкодить людині, не заподіювати шкоди їй, та ін; Піфагор радив своїм учням всякий раз, коли вони входять до свого будинку, запитати себе: «У чому прогрішив (сьогодні)? Що зробив? Що належного не виконав?» [192].

«Ідеальний керівник» повинен бути людиною, яка відмовилася від усіх спокус земного життя і стала на поріг світу ідей. Цьому повинен відповідати і його вік [83]. Саме так характеризував Платон майбутнього наставника. Мислитель переконував, що останній мусить сприймати свою педагогічну діяльність як виконання вищої місії. Платон так уявляв образ наставника, який думає про свого друга і предмет своєї любові [193]. У першу чергу наставник повинен турбуватися про постійне зростання свого учня, його розвиток по висхідній, наближення до світу ідей, що виступає необхідною умовою результативності, успіху. Вимога такої ступеневості передбачала, по-перше, глибоку обізнаність «ідеального керівника» з сукупністю об'єктів вивчення та цілковите опанування предмета навчання; по-друге, всебічні знання ним психологічних особливостей свого учня. Корисним може виявитися тільки той виучуваний матеріал, що ступенем своєї складності й своєю специфікою відповідає психологічним особливостям вихованців. На думку Платона, наставник мусить урахувувати складну й суперечливу природу людини, щоб результативно впливати на подолання генетично

закладених негативів. Обов'язковим вважався також тісний духовний зв'язок між учителем і учнем (згодом це назвали «платонічною любов'ю»). У вчителях Платон убачав вихователів, справа яких – не лише передавати учням окремі знання, але й спрямовувати їх у всьому. Тому філософ вважає, що діяльність вихователя слід підпорядковувати суворому й широкому контролю. У «Законах» мислитель пише, що будь-хто із вільнонароджених людей може покарати і саму дитину, і її пестуна чи вчителя, коли якийсь із них у чомусь схибить («погрішить»). Платон вважав, що ті, хто відповідає за виконання законів, мусять бути надзвичайно уважними, турбуватися про виховання дітей, виправляти їхні характери й повсякчас спрямовувати до блага згідно із законами [90].

Сократ потрактував проблему вчителя у тісному зв'язку з власними уявленнями про природу людини та її здібності. Велике значення мала й учительська діяльність філософа, сповнена свідомості величного покликання наставника. Саме Бог наказує йому виконувати обов'язок філософа, вивчаючи себе та інших людей [201, с. 85]. Свої обов'язки у цій царині він вважав більш значущими за батьківські. За Сократом, головне в діяльності наставника – активізація потужних душевних потенцій учня. У такому «повивальному мистецтві» (маєвтиці) філософ убачав особливе покликання вчителя. Бесіди Сократа спрямовувалися на те, щоб допомогти «самозародженню» істини в свідомості учня. Найшляхетніший спосіб полягав у виправленні самих себе. У пошуках істини учень і наставник мусять перебувати в однакових умовах, керуючись тезою «Я знаю лише те, що я нічого не знаю». Платонів Сократ послідовно твердить, що він нічого не знає і мудріший за інших людей тільки тим, що він це знає; але він не вважає знання недосяжним. Навпаки, він гадає, що пошуки знань надзвичайно важливі. Він твердить, що жодна людина не чинить зла свідомо, і тому потрібне тільки знання, аби зробити усіх людей бездоганно добродішними [201, 85].

Конфуцій сформулював низку вимог до вихователя. Ця проблема

розглянута автором у статті [156]. По-перше, ним може бути людина, яка успішно вдосконалює себе («Якщо ж не може вдосконалити себе, то як зможе вдосконалити інших людей»). По-друге, справжнім вихователем стане той, хто, повторюючи старе, пізнає багато нового («Вчителем може бути тільки той, хто, досягаючи нового, пестить старе») [118]. Конфуцій вимагав від викладачів вчити лише тих, хто прагне оволодіти знаннями, допомагати тим, хто відчуває труднощі у вираженні власних думок. Висловлювався мислитель і за індивідуальний підхід до учнів: «Тих, хто не прагне до досягнення знань, не слід наставляти на правильний шлях. Тому, хто не відчуває труднощів у вираженні своїх думок, не слід допомагати. Того, хто не в змозі за одним кутом створити уявлення про інші три, не слід вчити» [118].

Під освітою як суспільним явищем Конфуцій розумів єдність двох процесів – виховання та навчання. При цьому виховний бік у нього превалював, оскільки вища межа освіти – це духовне зростання особистості, її вдосконалення, тяжіння до ідеалу благородної людини («цзюнь-цзи»), носія найвищих моральних чеснот. Серед моральних характеристик «цзюнь-цзи» насамперед називаються наступні: повага волі неба (долі); пієтетне ставлення до правителя та мудрих людей.

Доцільно підкреслити, що Конфуцій особливу увагу звертав на дві добродійності, якими повинна володіти людина, – обов'язок (або справедливість) і гуманність (любов до людини). «Обов'язок – це внутрішнє безкорисливе бажання людини поводитися завжди морально... Обов'язок регулює стосунки між правителем і підданими, приписує людям, щоб вони не порушували суспільного порядку, не виступали проти правителів». Гуманність – це любов до людей, спроможність дивитися на інших як на самого себе. Це і вважалося «мистецтвом гуманізму». «Чого не бажаєш собі, не роби й іншим», – стверджував Конфуцій. Ця якість у розумінні мислителя – сума всіх добродіянь: «Перемогти себе і повернутися до «норм поведінки» означає стати гуманною людиною [114].

Конфуцій, по суті, чи не вперше в історії людства висунув ідею всебічного розвитку особистості, де перевага перед освіченістю надавалася моральним первням. Із погляду філософа, навчання повинне ґрунтуватися на діалогові вчителя з учнем, на класифікації та порівнянні, наслідуванні взірців. Шкільне навчання визнавалося необхідним у житті людини («думай про те, щоб від початку до кінця постійно перебувати у вченні»). Тим часом учителеві та його вихованцю пропонувалося вдосконалюватися одночасно, «зростати» разом. Конфуціанський підхід до навчання закорінений у ємній формулі: злагода між учителем і учнем, легкість навчання, спонукання до самостійних роздумів – ось що є вмілим керівництвом. Неважко помітити, що в Давньому Китаї велике значення надавалося самостійності учнів у здобутті знань, а також умінню вчителя навчити своїх вихованців самостійно ставити питання й віднаходити шляхи їх розв'язання. Від глибокої давнини китайці сповідують педагогічний ідеал, що передбачає виховання начитаної, ввічливої, наділеної внутрішньою самоорганізованістю людини, спроможної глибоко зазирати «в себе», гармонізувати власну душу. Підґрунтям виховних стосунків вважалася повага молодших до старших. Учителя поважали як батька, а його діяльність вважалася надзвичайно почесною.

Зазначимо, що навіть із-поміж наймудріших правителів давнини важко знайти такого, який не поважав би свого наставника, вчителя. Це означало не судити, благородний він чи ні, бідний чи багатий тощо. Адже наука наставника – не в приналежності до слави або невідомості, не в поклонінні натовпу, бідності чи багатстві, а в відданості дао. Коли людина наділена чеснотами – справи її будуть достойними; вона отримає все, чого прагне, зробить усе, що забажає. Це відбувається виключно через прагнення людини стати мудрою [142, с. 252]. Мудрість же народжується в наполегливому навчанні, без чого ніхто не ставав ні великим мужем, ні прославленою людиною.

Наполегливість у навчанні пов'язувалася з повагою до наставника. За цієї умови вихованці дотримуються його порад, з вірою (як він) сприймають

дао. Хто береться вчити, не вмiючи впливати, нічого від учня не доб'ється. Коли наставник обирає метод, за допомогою якого не можна впливати, до якого неможливо повернути увагу, й силоміць «навчає» цього інших, вимагаючи від них достойної поведінки, він лише віддаляється від мети [142, с. 252]. Відтак наставник мусить прагнути до логічності, впорядкованості дій і дотримуватися обов'язку. Тоді його будуть поважати («Лише знання, одержане від учителя, буває найблагодотворнішим»; «хто не володіє дао людини, той непотрібна людина») [142, с. 92].

Зазначимо, що характер навчання і виховання в Стародавній Індії залишався універсальний, гуманітарний.

У Давній Індії вчителя називали гуру (висока Духовна Сутність, спроможна скеровувати людину на шлях самореалізації та звільнення від круговороту народжень і смертей; гуру – керівник, єдиний із Богом чи з самістю, істинним Я). В учнівстві особлива роль приділялася стосункам «учитель – учень», що регулювалися їхніми взаємними обов'язками і встановленими правилами. Відбувалося посвячення на отримання священних знань. Виконавши цей обряд, гуру спочатку викладав учневі [правила] очищення, доброї поведінки, зберігання священного вогню і богослужіння в сутінки [ранішні і вечірні] [86]. Учень приступав до занять згідно шастрам, очистившись ковтком води, обличчям, зверненням на північ, зробивши брахманджалі (Перед початком читання Веди і після закінчення завжди повинні бути обійняті ноги гуру; читати слід, склавши руки. Обійми ніг гуру повинні бути проведені схрещеними руками – лівою повинна бути доторкнена ліва нога, – правою ж – права), будучи чисто вдягненим, приборкавши відчуття.

Перед вивченням Веди, вимовляли вранці і ввечері склад «0м» (aksara) і гімн «Савітрі». «Двічінароджений, повторюючи цю тріаду тисячу разів щодня ..., через місяць звільняється навіть від великого гріха, як змія від шкіри» [86]. Відомо, що три великі священні слова – це вуста Веди. Всі молитви вимовляються пошепки. Слова, висловлені пошепки, в тисячу разів

важливіші. «Тільки вимовлянням молитви пошепки брахман може досягнути мети – тут немає сумніву» [86].

Належне місце в «Законах Ману» відводиться приборканню органів чуття: «Мудрому треба старанно приборкувати органи чуття, що вступають у контакт із спокусами зовнішнього світу, як візникові – коней» [86]. Тут розглядається одинадцять органів чуття, які в свою чергу розділені на дві групи: органи відчуття й органи дії, де «розум (manas) – одинадцятий, за своєю якістю, відноситься до обох [груп]; коли він приборканий, – стають приборканими обидві ці групи, що складаються [кожна] з п'яти». Ці органи можна приборкати не стільки стриманістю, скільки постійним прагненням до знання [86]. «Ні [вивчення] Веди, ні щедрість [у милостині], ні жертвопринесення, ні стриманість, ні аскетизм ніколи не ведуть до успіху [людину], що має характер, який поганиться [чуттєвістю]. Хто чувши, торкаючись, і бачивши, куштуючи і нюхаючи, не радіє і не засмучується, та людина повинна вважатися такою, що приборкала відчуття» [86]. Тільки для таких людей завжди «тече молоко, кисле молоко, коров'яче масло і мед (релігійні заслуги, здоров'я, задоволення і звільнення)» [86].

Згідно дхармі, навчатися Веді могли наступні: «син вчителя, послужливий, [що може] передати знання, добродійний, чистий, гідний, здібний, щедрий, благочестивий і споріднений» [86]. А знаннями повинен володіти гуру найкращим чином і той, хто отримує знання. В іншому випадку «кожен з них гине або накликає на себе ненависть» [86]. Неабияку роль відведено учням у «Законах Ману». Слухняність ставиться на одне із перших місць. Знання необхідно сіяти тільки у плідний ґрунт, тільки тоді воно стає наймогутнішим. Знання Вед дає тільки учитель, але «хто оволодіває знанням Веди без дозволу вчителя, той винен у крадіжці Веди; він йде у пекло» [86].

Розглянемо статус учня. Вважалось, що одержання освіти слід розуміти як іще одне народження, «народження від Веди», дане вчителем. При цьому наставник теж вважався батьком учня і мусив користуватися

більшою повагою, ніж батько справжній. «Закони Ману» задекларували: «Із двох батьків – того, що дає життя, і того, що дає знання Веди, – поважніший батько, який дає знання Веди; адже народження, дане Ведою, вічне (і) після смерті в цьому світі» [86].

Учень мав право залишитися в будинку гуру на все життя, що траплялося, однак, досить рідко; для брахмана, проте, це вважалося бажаним. «Закони Ману» повчають: «... якщо він віддає перевагу постійному життю в будинку гуру, нехай ретельно служить йому до звільнення тіла.

Той Брахман, що служить гуру до повного руйнування (тіла), йде прямо у вічний притулок Брахми» [86]. Основний тягар з утримання учнів лягав на плечі вчителів-домогосподарів, а в кінцевому рахунку – на громаду. Держава практично не виділяла коштів на освіту, забезпечуючи лише деякий (радше моральний) правовий захист учнів. Зі специфічними (виховними) задачами слід пов'язувати обов'язок учнів щодня приносити милостиню гуру; дітей привчали бути покірними й задовольнятися малим.

Обов'язок стосовно гуру, вимога поваги до нього не підлягали жодним сумнівам («Хто без помилок наповнює обидва його вуха Ведою, той повинен вважатися матір'ю і батьком, його ніколи не можна ображати»). «Закони Ману» докладно визначають конкретні норми поведінки з гуру. Наведемо деякі з них: «Приборкавши тіло, мову, органи почуттів і розум, повинен стояти, шанобливо склавши руки, дивлячись в обличчя гуру.

Треба завжди мати праву руку оголеною, добродібно поводитися, бути пристойно вдягненим, і коли йому скажуть: «Сідай», – займати місце обличчям до гуру...» [86]. Цілковита слухняність проголошувалася однією з основних передумов успішного набуття знань, а підґрунтям навчання та виховання був авторитет гуру.

Як бачимо, постать Учителя виступає «символом» – це людина, яка відмовилася від усіх спокус земного життя, вона є безкорисливою, а тому володіє цією здатністю. Тобто, може підвести дух свого учня, на якого сходять Благодать Духа. І слова, сказані устами такого вчителя, залишаються

в душах, серцях учнів. І на якомусь етапі вони кристалізуються, перетворюються в споглядання, у рефлексію, дійсність.

Тому зробимо невеликий підсумок у вигляді педагогічної піраміди:

Пізнання Істини

Культ знань:

- Церемонії;
- Ритуали;
- Молитви;
- Священні гімни
- Споглядання вічного, істинного, суцього;

Учень – Суб'єкт

Вчитель:

1. Правильний приклад.
2. Носій Істини.
3. Вища місія.
4. Величне покликання.
5. Наука наставника – відданість Дао.
6. Висока Духовна Сутність.
7. Духовний наставник.
8. Втілення Брахми.
9. Символ слова.
10. Символ дії.

Отже, вчитель доби віхових культур Стародавнього світу користувався справді великою повагою. Невипадково ж кажуть, що коли Платон учив, його учні навчалися; якщо Конфуцій навчав, його традиції зберігаються протягом століть.

1.3. Педагогічні ідеї доби віхових культур Стародавнього світу та їх наслідки

З метою правильного аналізу педагогічних ідей доби віхових культур Стародавнього світу, необхідно проаналізувати історичні і філософські аспекти, розкриті К. Ясперсом у праці «Зміст і призначення історії». Він вказує, що в осьовий час «існувала безліч дрібних держав і міст, йшла боротьба всіх проти всіх, і при цьому виявилось можливим вражаюче процвітання, зростання могутності і багатства. У Китаї при слабких правителях династії Чжоу маленькі держави і міста жили своїм суверенним життям, процес політичного розвитку вів до збільшення одних дрібних держав за рахунок інших дрібних держав, що підкорилися їм. В Елладі і на Близькому Сході дрібні держави жили своїм незалежним від якого-небудь центру життям, навіть ті, які знаходилися під владою Персії. В Індії існувала безліч держав і самостійних міст» [263, с. 35].

Відбувалося постійне спілкування, яке сприяло інтенсивному духовному руху в кожному з трьох світів. Китайські філософи (Конфуцій, Мо-цзи та інші) мандрували, щоб зустрітися один з одним у знаменитих, корисних для духовного життя центрах (вони засновували школи, які синологи називають академіями) абсолютно так само, як мандрували софісти і філософи Еллади і як все своє життя мандрував Будда [263, с. 35].

І цей рух усвідомлюється – людське існування як історія стає тепер предметом роздумів. Люди відчують, знають, що в їх час, у сьогоденні, починається щось виняткове. А це, у свою чергу, веде до усвідомлення того, що даному сьогоденню передувало нескінченне минуле. Вже на ранній стадії такого пробудження власне людського духу чоловік сповнений спогадів; у нього створюється враження, що він живе на пізній стадії розвитку, більш того, в період занепаду [263, с. 35].

Люди відчують близькість катастрофи, прагнуть допомогти розумінням, вихованням, введенням реформ. Створюються теорії, які повинні визначити, як найкращим чином влаштувати сумісне життя людей,

управляти і правити ними. Реформаторські ідеї підпорядковують собі діяльність людей.

Учителі-філософи виступають як радники, вони полемізують, їх зневажають, але і разом з тим шукають. У соціологічному аспекті існує пряма аналогія між невдачами Конфуція при імператорському дворі держави Вей і Платона в Сиракузах, між школою Конфуція, де виховувалися майбутні державні діячі, і академією Платона, яка ставила перед собою ту ж мету.

Епоха, в якій все це відбувалося впродовж століть, не була періодом простого поступального розвитку. Це був час знищення і творення одночасно. І завершення досягнуто не було. Високі можливості мислення і практики, що отримали своє здійснення в окремих особах, не стали загальним надбанням, бо більшість людей не могли слідувати по цьому шляху. Те, що спочатку було в цьому русі свободою, стало зрештою анархією. І коли ця епоха позбулася творчого початку, в трьох областях (Індії, Китаї, Греції) культури було проведено фіксацію концептуальних переконань і їх нівеляція. З безладу, що став нестерпним, виникло тяжіння до нового єднання в справі відтворення міцних умов життя [263, с. 36].

Аналіз наукової літератури [48–51, 104, 112, 201, 206, 234, 263], показав, що хоч створюються великі могутні імперії – в Китаї (Цинь Ши-Хуанді), в Індії (династія Маурья), на Заході (держави еллінізму і Римська імперія), проте педагогічна основа попередньої епохи, спогад про мирне співіснування різних педагогічних парадигм залишилися зразком і об'єктом шанування. Їх творіння і великі вчителі визначали зміст навчання і виховання (династія Хань конструювала конфуціанство, Ашока – буддизм, епоха Августа – елліністично-римську освіту).

Характеризуючи віхові культури стародавнього світу, необхідно зазначити, що до осьового часу ще відноситься період розквіту єгипетської і вавілонської культур, хоча і з безперечними ознаками пізньої стадії. Обидві вони не знали рефлексії, що перетворює людину: не випробували метаморфози, стикаючись з осьовими народами, і не реагували на прорив,

який відбувся поза сферою їх безпосереднього існування. Вони залишилися, по суті, такими ж, якими були раніше як передуючі осьовому часу культури, досягнувши величезних успіхів в організації державного і суспільного життя, архітектурі, пластиці і живописі, створенні своєї магічної релігії. Проте все це відбувалося вже на стадії повільного вмирання. Будучи в своєму зовнішньому існуванні підпорядковані новим силам, ці народи загубили і свою внутрішню культуру, яка у кожному окремому випадку перероджувалася: у Месопотамії – в персидську, а потім в сасанидську культуру й іслам; у Єгипті – в римську і християнську, пізніше – в іслам [263, с. 77].

Проте ці культури – єгипетська і вавілонська – володіли всесвітньо-історичним значенням, тому що, сприймаючи самі суттєві ознаки, затверджувалася як культура іудеїв, так і культура греків, які заклали основи Західного світу.

Зазначимо, що монументальність у релігії, релігійному мистецтві й у відповідних їм величезних авторитарних державних утвореннях була для людей осьового періоду предметом благоговіння і захоплення, часом навіть зразком (наприклад, для Конфуція, Платона), але таким чином, що сенс цих зразків у новому сприйнятті абсолютно змінювався [263, с. 37].

Тому концептуальному з'ясуванню специфіки педагогічної думки віхових культур стародавнього світу сприятиме аналіз філософських та педагогічних поглядів двох великих мислителів – Конфуція і Платона, які розробили свій варіант пайдеї, заклавши фундамент гуманізму.

Наведемо ще один показовий факт, який пояснить причину нашого розгляду педагогічних ідей Платона. Б. Рассел вважає, що Платон і Арістотель – найвпливовіші з усіх філософів, чи то античних, чи то середньовічних, чи то новітніх; із них двох Платон мав на наступні сторіччя більший вплив. Він стверджує це із двох підстав: по-перше, тому що Арістотель сам вийшов з Платона, а по-друге – тому, що християнська теологія й філософія, принаймні до тринадцятого сторіччя, були куди

більшою мірою платонівські, ніж аристотелівська [201, с. 99].

Найважливіші складники філософії Платона – це, по-перше його утопія, що була першою в довгій низці таких побудов; по-друге, його теорія ідей, що була піонерською спробою приступити до ще не розв'язаної проблеми універсалій; по-третє, його аргументи на доказ безсмертя; по-четверте, його космогонія; по-п'яте, його концепція пізнання радше як пригадування, ніж як сприймання [201, с. 99].

Звернемось до обставин Платонового життя, які визначили його політичні і філософські погляди. Платон народився в 428 або 427 р. до н. е., на початку Пелопонеської війни. Він був заможний аристократ, деякі його родичі були причетні до влади тридцятьох тиранів. У ті дні, коли Афіни зазнали поразки, він був уже юнаком, тож міг складати вину за поразку на демократію, яка через своє суспільне становище та родинні зв'язки радше зневажав. Він був учнем Сократа, якого щиро любив і глибоко шанував, – а Сократа позбавила життя також демократія. Тому не дивно, що він, ілюструючи свій ідеал держави, звернувся до прикладу Спарти. Платон володів мистецтвом прибирати свої антиліберальні ідеї в таку форму, що вони ввели в оману багатьох учених майбутніх сторіч, які захоплювались його діалогом «Держава», навіть не усвідомлюючи того, що обстоювали його тези. Завжди вважалося слухним хвалити Платона, але не розуміти його. Це звичайна доля великих людей [201, с. 99].

Б. Рассел розкриває філософські впливи на Платона, що спонукали його захоплюватися Спартою. Впливали на нього Піфагор, Парменід, Геракліт і Сократ.

Від Піфагора – через Сократа Платон узяв у свою філософію орфічні елементи: релігійне спрямування, віру в безсмертя, в потойбічний світ, жрецький тон і все те, що міститься в образі печери, а також повагу до математики й тісне переплетення інтелекту з містицизмом.

Від Парменіда він засвоїв віру в те, що дійсність вічна й позачасова і що з логічних міркувань усякі зміни можуть бути тільки ілюзорними.

Від Геракліта – негативну доктрину про те, що в приступному для чуттів світі нема нічого сталого. Це, в сполученні з доктриною Парменіда, вело до висновку, що знання не можна здобути чуттям – тільки вивести з інтелекту. А це, у свою чергу, добре узгоджується з піфагорійством.

Від Сократа він, можливо, навчився заглиблення в етичні проблеми і перейняв тенденцію шукати не стільки механістичного, скільки теологічного пояснення світу. «Добро» поглинало його думки більше, ніж це було в досократівських філософів, і важко не приписати цього впливові Сократа [201, с. 100].

Це все пов'язане з обстоюванням авторитарності в політиці. Насамперед: оскільки Добро і Дійсність позачасові, то найкращою державою мусить бути та, котра якнайточніше наслідую небесний взірець, містячи в собі мінімум мінливості і максимум статичної досконалості, а її правителями мають бути ті, хто найкраще розуміє вічне Добро. По-друге, Платон, як усі містики, непохитно вірить у якусь серцевинну ідею, що її в принципі можливо передати іншим тільки самим прикладом власного життя. Піфагорійці намагалися встановити правління взаємничених, і це в основі саме те, чого бажає Платон. Коли комусь належить стати добрим державним мужем, він повинен знати Добро; а цього можна досягти лише сполученням інтелектуального й морального виховання. Коли тим, хто не пройшов крізь таке учнівство, дозволяти брати участь в урядуванні, вони неминуче зіпсують його. По-третє, щоб витворити на основі Платонових засад доброго правителя, потрібна дуже широка освіта. Нам видається нерозумним Платонове наполягання, щоб молодшого Діонісія, сіракузького тирана, навчали геометрії, аби зробити з нього путящого царя, але з Платонового погляду це було необхідне. Він був достатньою мірою піфагорієць, аби вважати, що без математики неможлива ніяка справжня мудрість. Такі погляди по суті олігархічні. По-четверте: Платон, як і більшість еллінських філософів, держався думки, що для мудрості важливе дозвілля, і тому її можна знайти, не в тих, хто мусить працювати заради хліба, а тільки в тих,

котрі мають незалежні кошти, або в тих, кого держава звільнила від необхідності дбати про свій прожиток. [201, с. 100].

Б. Рассел розкриває мудрість Платона, що полягає в знанні, що таке Добро, і доповнює це визначення сократівською доктриною про те, що жодна людина не грішить свідомо, з чого випливає, ніби кожен, хто знає, що таке Добро, чинитиме справедливо. І завершує свою думку, що на сьогоднішній день проблема, як дібрати групу «мудрих» людей, щоб доручити врядування їм, нерозв'язана. І це остаточний доказ на користь демократії.

Аналіз літературних джерел, зазначених вище, показав, що найпоказовішою ознакою китайської філософії – однієї з основних складових світової історії філософії – є яскраво виражена самотність. Радикальна деміфологізація здійснювалася в давньокитайській культурі нібито зсередини міфосвідомості – через переосмислення міфологічної моделі світу при збереженні її загальної структури, передовсім принципу єдиносутності макро- і мікрокосму. Тому базисною інтенцією китайського філософського мислення була ідея органічної єдності людини та світу. Органіцизм мислення зумовив розуміння речей як рухливих, плинних утворень. Емпірично наявний стан справ постійно мусить приводитися у відповідність до первісної гармонії великої тріади Небо – Людина – Земля. Знання («чжи») предмета включає не лише його опис, але й приписання до дії: володіти знанням означає насамперед «знати свою справу». Осердям уваги китайських мислителів часто ставали етико-політичні проблеми, тобто діяльність з впорядкування Піднебесної (соціуму) потлумачувалася як надзвичайно важливий чинник підтримки всесвітньої гармонії. «Золотим віком» китайської філософії є період VI–III століть до н. е. У цей час виникли конфуціанство, даосизм, моїзм, легізм, школа натурфілософів і школа імен. Родоначальниками двох основних течій китайської філософії вважаються Конфуцій і Лао-цзи, що ввели такі основоположні категорії, як «дао», «де», «лі» тощо.

Грецька філософія являє собою комплекс ідей і вчень, продукованих

давньогрецькими мислителями в період із VII віку до н. е. до VI ст. Вона виступає виявленням нетрадиційного типу культури, заґрунтованого на динамічному соціальному розвитку й формуванні критичного мислення. Для такого типу культури характерне формування всередині нього особливого метарівня (мета-культури), зорієнтованого на рефлексивне переосмислення глибинних світоглядних підвалин та універсальній традиційної культури, подолання міфологічних стереотипів мислення й вироблення на цьому ґрунті нових способів світобачення. При цьому характерна для нетрадиційних культур установка на плюральність знання уможливорює співіснування різних версій світорозуміння. Важливо зазначити, що грецька філософія поклала початок розвитку самостійних традицій онтології, гносеології, логіки, психології, етики, естетики, філософії історії, філософії духу. У процесі розвитку грецької філософії відбувається конституювання практично всіх жанрів філософствування, типових для європейської традиції: перша, що тяжіє до позитивного знання, натурфілософія (Мілетська школа); перша спекулятивно-умоглядна метафізика (Елейська школа); перший досвід містичного філософствування (піфагореїзм); перший варіант європейської освіти (софісти); перша система рафіновано-ідеалістичного інтелектуалізму (Платон); перша універсальна й усеохопна світова схематика (Арістотель) та ін. Вплив на європейську культуру грецької класики важко переоцінити. Скажемо лише, що, наприклад, із платонівської концепції абсолютних взірців бере початок не лише традиція філософського ідеалізму, але й уся європейська естетика, а неоплатонізм виступає основою християнства. Загалом же, грецька філософія багато в чому зумовила найважливіші тенденції розвитку не тільки європейської філософської думки, але й західної культури в цілому.

Проблема розвитку гуманістичної спрямованості педагогічних ідей розкрита у статті автора [156]. Педагогічні концепції Конфуція та Платона формувалися на тлі кризи західних і східних суспільств. Попри це, вони присутньо вплинули на еволюцію світової педагогічної думки. Спираючись на

традиції виховання, власний педагогічний досвід, адже важко знайти виховання кращим за те, яке знайдено шляхом довготривалого досвіду, враховуючи потреби розвитку суспільства, аналізуючи природу людини, формуючи ідеал виховання, мислителі накреслили низку проблем і намітили шляхи їх вирішення, виходячи із практичної і теоретичної діяльності [156, с. 66].

Конфуцій і Платон на перший план виносять етико-політичне вчення. Для Платона держава була тільки умовою найкращого здійснення моральних ідеалів людини: ця висока концепція політичної ідеї давала йому повне право підпорядковувати їй також і педагогіку [156, с. 66].

Інтерес Платона до педагогічних питань був дуже великим. Огляд педагогічних проблем мислитель розкриває у своїх великих працях «Держава» і «Закони»: ці твори являють собою два послідовних і паралельних здійснення однієї і тієї ж ідеї – ідеї держави, в якій панує справедливість. Життя держави – це не самовдоволення окремої людини: перш, ніж виконати самому всю роботу, яка є необхідною для підтримки життя, – краще, об'єднавшись, поділити цю роботу між собою з тими, щоб кожен взяв на себе визначену її частину. Так виникла первісна община і разом з нею її справедливість – це коли кожний член общини робить свою справу і не втручається в чужу [156, с. 66].

Добре ознайомлений із процесами, які відбувалися в китайському суспільстві, з методами державного управління, Конфуцій гостро відчував кризу сучасного йому суспільства. Він висував ідею укріплення системи усталених нормативних умов, які орієнтувалися на піднесений ним моральний стандарт. Мислитель висував ідею виконання всіма своїх обов'язків, які б відповідали становищу кожної людини в суспільстві. «Пан повинен бути паном, сановник – сановником, батько – батьком, син – сином», – вчив Конфуцій, чиї вчення дійшли до нас у викладеннях учнів і послідовників, а також у класичному творі «Луньюй» (Бесіди і судження) [156, с. 67].

Отже, ми спостерігаємо, що і на Заході і на Сході створювалася держава, яка вимагала моделі виховання особистості, яку необхідно постійно і цілеспрямовано формувати. І цю модель зуміли накреслити на Заході – Платон, на Сході – Конфуцій [154, с. 67].

Тісно переплітаються думки Платона і Конфуція щодо засобів впливу на психіку людини, її виховання. Такий засіб Конфуцій убачав в ритуалі як важливому способі формування в людині необхідних навиків поведінки. Цим самим Конфуцій намагався надати визначену спрямованість виховання і освіти. Ритуал організує початок діяльності і поведінки людини. І саме Конфуцій своїм життям, як правило, був наочним прикладом ушанування традицій і ритуалів. Взагалі, за Конфуцієм, церемонії – основа незалежної поведінки, запорука тієї золоті середини, яка дозволяє уникнути крайності [140, с. 68]. Розглядаючи мусичне виховання, ми бачимо, що на першому плані тут стоїть – Закон Божий: практично – це обряди богослужіння, а теоретично це казки і міфи. Платон критикує казки і міфи і пропонує наступні принципи, які повинні задовольняти педагогічно допустимі міфи: Богів слід показувати як таких, що здійснюють тільки добро, а не зло. Це означає, що вони ніколи не посилають на землю нещастя, але ці нещастя повинні належати тим людям, щоб привести їх до виправлення і таким чином в кінцевому результаті ці нещастя не зло, а благо. 2) Богів у силу своєї правдивості не слід показувати, що змінюють свою зовнішність і взагалі обманюють людей. Мета мислителя – показати справедливість як здоровий стан душі, який для нас бажаний сам по собі, подібно здоровому тілу, і незалежно від всякої сторонньої нагороди на цьому чи на тому світі [156, с. 68].

Ідеал благородного мужа, на який орієнтувався Конфуцій, включав і інший компонент – це образ усебічно розвиненої особистості. Він закликав тренуватися в мистецтвах – «шість мистецтв – церемоніал, музика, стрільба з лука, керування колісницею, читання і математика» [156, с. 68]. В цей же час у Платона після богослужіння йде поезія, як освітній предмет, музика, тобто,

як стверджує Б. Рассел, щось майже таке широке, як те, що ми називаємо «культурою» [201, с. 103], далі ми розглядаємо гімнастичне виховання, навіть ширше, ніж те, що ми називаємо «спортом» [201, с. 103], яке має, крім фізичного, і моральний характер; застосування тільки фізичного веде до огрубіння душі точно так, як виключне застосування музичного веде до її розслаблення, і тому з'єднання їх обох створює ту гармонію, яка тут особливо бажана. Платон наголошує, що для майбутніх правителів необхідно заглибитися у вивчення арифметики і теорію чисел, геометрію, стереометрію, астрономію, діалектику, яка веде до ідеї добра [156, с. 69]. Звернемо увагу, що Платон переконаний в ідеї «Добра», яке можна визначити. Критерієм тут є не загальна думка, а щось на зразок етики у великих віровчителів. Христос навчав, що нема гріха в зриванні колосків у суботу, але є гріх у тому, щоб ненавидіти своїх ворогів [201, с. 110].

«У багатьох місцях своєї «Держави», – як зауважує, Еразм Роттердамський, – Платон цілком вагомо говорить, що той не може постійно зберігати свою чесноту, хто не наситив свій дух (*mens*), певними уявленнями (*opiniones*) про ганебне і чесне. Наскільки ж згубно, коли в глибині серця укоріняються помилкові уявлення про те, що відноситься до порятунку? Тому він вважає, що перш за все належить піклуватися про те, щоб та варта, яка повинна бути вільною від всякої ганьби, відобразила в своєму серці як якісь найсвятіші закони, якнайкращі і найправильніші уявлення про те, чого слід уникати, а до чого прагнути. Адже кожна людина проявляє у вдачах те, що за допомогою переконання глибоко укорінилося в її душі» [258].

Конфуцій розглядав виховання як засіб, який забезпечує формування типу людей, здібних іти по істинному шляху. Пізнання істини – це важкий шлях, який вимагає спеціального керування. Конфуцій порівнював результативність виховання із здібностями людей і їх прагненнями в навчанні. Взагалі, Платон розглядає пізнання істини через споглядання не просто мудрості, а – *любові до мудрості* (курсив наш. – Л.М.) [201, с. 114].

В. Клепиков зазначає, що з часом перетворені на догму педагогічні ідеї

Конфуція відіграли вкрай негативну роль в історії освіти в Китаї, що особливо проявилось у ХІХ ст.; коли Китай змушений був вступити у зв'язки з капіталістичними країнами Заходу. Мудрість стародавніх конфуціанських Канонів упоперек здоровому глузду витісняла точні і прикладні науки, відгороджувала китайську школу від корисних знань, від практичного життя. Але в цьому не було вини Конфуція. Винуватим був соціально-економічний устрій, який встановився в Китаї на багато сотень років [104, с. 80].

Кращі і передові вчені китайського народу завжди пам'ятали позитивні сторони вчення Конфуція, цінували його просвітницькі ідеї, його інтерес до життя і справ людини. Настирливе прагнення Конфуція до знань, істини, його гуманізм і проповідь боротьби за високий моральний ідеал мали великий виховний вплив для десятків поколінь китайців. Любов до учіння, ввічливість, повага до старших, батьків, які проповідував Конфуцій, склали важливу частину китайського менталітету, стали характерними рисами китайського народу [104, с. 80].

Л. Васильєв зазначає, що центральне поняття конфуціанської етики, як і всієї давньокитайської філософії, – дао-шлях. Зазвичай під дао розуміли «дорогу» до Неба або деякі непорушні закони природи, що їх повинна дотримуватися людина, порівнюючи власний шлях із плином природних явищ. Саме такому – виключно людському – бокові дао (земний шлях людей) прислужувалася етика Конфуція. Всемогутнє Небо тут не заперечується – воно лише відходить на другий план, оскільки на першому перебуває життєвий шлях людини, зітканий із її власних вчинків. Вказівниками на цьому шляху стають передовсім знання про людей, співжиття з ними, про те, яким чином спрямовувати поступ тих, хто знаходиться нижче [51, с. 287].

Л. Васильєв вказує, що прагнення спиратися на стародавні традиції і цим впливати на сучасників у бажаному напрямку знайоме історіям усіх суспільств; це свого роду загальносоціологічна закономірність. Але одна зі специфічних ознак конфуціанства та, що в його межах це природне прагнення було гіпертрофоване і з часом перетворилося майже на самоціль.

Ставши біля керма управління країною, конфуціанство ще рішучіше, впевненіше обертається до минулого. У майбутньому не відстежується те, що може бути достойним уваги. Минуле ж, давнина – це «золотий вік», що повинен слугувати зразком. Стародавні мудреці багато знали, вміли, досягли, розв'язали, віднайшли – і заповіли наступним поколінням. Перевершувати їх неможливо й не слід. Навіть спроба цього – блюзнірство, що може мати надзвичайно сумні наслідки [51, с. 229].

Розглядаючи питання про віру давньокитайського мислителя в Небесну волю (доля), Г. Крил доходить висновку, що фаталізм як такий не був притаманний його вченню: хоча воля Неба поширюється на життя та смерть людини, проте її доля значною мірою залежить від власної активності, прагнення зміцнити в добродійності [234, с. 133].

Закликаючи до гармонії в Піднебесній, Конфуцій проводив відому аналогію між сім'єю, общиною та державою, припускаючи: «мало людей, які, будучи шанобливими до батьків і старших братів, люблять виступати проти власть імущих». Іншими словами, сім'я з її міцними зв'язками, високими моральними приписами сприяє вихованню справжнього громадянина Піднебесної, який поважає правителя як батька, знає своє місце в суспільстві, усвідомлює власний соціальний обов'язок. Завдяки цьому в Піднебесній встановлюється гармонія – «єдиний узгоджений мир». Багато століть тому китайський літератор Хун Цзичен відзначив: «жити душа в душу зі своїми рідними – в тисячу разів важливіше подвигу святості». Очевидно, мудрість – це справді майже недосяжне злиття духовної глибини і світської вихованості, душевного спокою та чуттєвого життя [234, с. 134].

В. Рубін вказує, що ідеальна людина Конфуція, гармонійно поєднуючи в собі високу культуру, інтелект, почуття відповідальності, усвідомлення морального обов'язку, може називатися особистістю. Даоси, які заперечували тезу про те, що людина – істота суспільна, можуть сприйматися як принципові супротивники особистості, адже в ній прихильники цієї системи філософствування вбачали породження ненависної їм цивілізації.

Однаке цій тезі ніби протистоїть факт, відстежений німецьким китаєзнавцем В.Бауером: саме в даоських джерелах, що закликали особистість розчинитися у всесвітньому цілому, вперше в китайській літературі з'являється переживання «Я». Тимчасом у конфуціанських трактатах більшою мірою про «себе» йдеться від третьої особи [205, с. 83]. Заперечення особистості у даосів супроводжувалося індивідуалізмом. Вони наполягали на тому, що людина – біологічна істота – не може бути принесеною в жертву інтересам держави. Її життя повинне належати виключно їй – як єдине і святе багатство. У цьому сенсі можна говорити про певну суголосність поглядів ранніх конфуціанців і даосів: і для одних, і для других людина була не засобом, а метою [205, с. 83].

Причини невдачі, що спіткали Конфуція у справі здійснення його ідеалу, намагався з'ясувати американський синолог Х. Крил. Основну причину він убачає в особливій радикальності, «революційності» політичної доктрини мислителя, надмір сміливої для того часу. З іншого боку, як вважає В. Феоктистов, причина невдач Конфуція закорінена не в «революційності» ідеологічної діяльності, а в її утопічності. Адже зразок суспільно-політичного ладу Піднебесної був узятий філософом із ідеалізованої ним самої епохи Західного Чжоу [234, с. 136]. А сучасний український історик Сходу О. Крижанівський пише: «Конфуцій настійно рекомендував верхам спершу нагодувати народ, а вже потім від нього чогось вимагати, спочатку просвітити його, й лише опісля карати за правопорушення... Разом із тим він не збирався цілком звільнити народ від обов'язків перед державою. «Було б помилково вважати, що Конфуцій заперечував проти експлуатації народу, – зазначає Л. Переломов. – Він завжди в усьому боявся крайнощів, тому обстоював помірну експлуатацію, так зване «справедливе використання народу»... Наскільки реалістичною була конфуціанська модель суспільства? Про яку реальність такої держави може йтися, якщо вона могла існувати лише за умов ідеального керівництва (мудрий і справедливий цар, гуманні, некорумповані, віддані своїй справі чиновники)? Тим часом історичний

досвід показує, що надто часто політичну кухню обслуговують не кращі кулінари... Тому критики на адресу конфуціанської моделі суспільства не бракувало вже в стародавні часи» [126, с. 391].

В. Феоктистов називає утопією політичне вчення із дидактичним змістом, що несло в собі прогресивний елемент – заклик до відродження «золотого віку» [234, с. 136]. Сумістивши ж теорії даосів і конфуціанців, можна виробити ідеальні моделі виховання, скеровані на розвиток можливостей і здібностей людей, через які вони пізнають ті чи інші структури світобудови.

Опонентами конфуціанців виступали також легісти («законники»). Найвідомішим із них був давньокитайський мислитель Шан Ян, автор трактату «Книга правителя області Шан». Він, зокрема, вчив, що розвиток суверенного права обов'язково приведе до можливості управління людьми посередництвом суворих законів, а не лише ієрархії багатства. Із погляду легістів, лише та держава могутня, правитель якої у внутрішній політиці турбується про землеробство, а в зовнішній – про війну. Багатство людей, намножене від комерції (а не одержане від правителя), вважалось злочинно нажитим або порочним. Перед правителем (за Шан Яном) усі піддані рівні, незважаючи на знатність роду. Наступність посад скасовується, рівність означає, що всі однаково безправні перед самодержцем. Однією з найпомітніших теоретичних доктрин «законників» є відсутність відповідності між злочином і покаранням. Однак навіть за найменші злочини Шан Ян пропонував карати винного на смерть. Окрім того, населення мусило розподілятися на групи по п'ять-десять осіб, щоб стежити один за одним і про все доповідати властям. Донощик отримує посади та майно винного, а хто не доповів, піддається тому ж покаранню, що й злочинець. Стародавня культура, традиційні цінності легістами не визнавалися і навіть оголошувалися шкідливими. На їх думку, влада потребує, щоб народ був «щирим і простодушним». А зайві «мудрування» заважатимуть беззастережно коритися будь-яким наказам [234].

«Законники» цілком заперечували конфуціанські уявлення про благородного мужа, який сповідуватиме приписи традиційної моралі. Шан Ян учив, що правитель не прикладом повинен служити для підданих, а приневолювати їх до беззастережної покори, застосовуючи грубу силу й жорстокі покарання. Характерно, що легістські ідеї матеріалізувалися й приносили успіх правителям, які прагнули до самовладдя. Пропаговані «законниками» методи та принципи виховання культивувалися в державах, на чолі яких стояли тирани, де в людях треба було виховувати сліпу відданість і страх перед волею правителя [234].

Прикметно, що спроби переоцінки конфуціанської традиції припадають уже на II–III століття – час переходу Китаю від давнини до середньовіччя. Головною підставою для цього була наступна обставина. Відтоді, як конфуціанство стало «дорогою до учнів і багатства» (Бань Гу), не припинялися суперечки між ним як державною ідеологією, та тими, хто претендував на роль володарів «втраченої істини» давнини. Характерні для політичного буття імперії мовчазний компроміс конфуціанства з легізмом, фактичне недотримання декларованих принципів відбору на службу з опертям на конфуціанську «доброчинність», лицемірні посилення на конфуціанську мораль для виправдання інтриг і розправ – усе це створювало можливість для протиставлення моральних ідеалів учення практиці офіційної доктрини. В міру загострення кризи ханьської імперії в другому столітті зростала критика існуючих порядків, що лунали із самих конфуціанських лав. Відповідно критиці піддавалися деякі риси інтерпретації конфуціанської доктрини, пов'язані з правлінням Хань. Схарактеризуємо найпомітніші з них.

Моральні норми в ханьському конфуціанстві пов'язувалися із космологічними спекуляціями і в центрі уваги перебував не так філософський зміст конфуціанських понять, як положення про свідому волю Неба, яке «промовляє» мовою небесних знамень, що захищало ханьський деспотизм. Звідси брала початок характерна для ханьської епохи практика пророцтв (чань) і тлумачення канонів у мантичних цілях, репрезентована в

так званих «книгах передбачень» (вей шу). Із волі ханьських учених конфуціанство набуло характеру релігії, що мала небагато спільного з конфуціанством часів Конфуція та Мен-цзи. Уже в I столітті завважені інтерпретації канонів, проповідувані прибічниками так званої школи «нових письмен», які підтримували правління Хань, були піддані нищівній критиці з боку вчених із опозиційної школи «давніх письмен» – Ян Сюна, Хуань Таня, Чжан Хена тощо. Із загибеллю Хань практика чань-вей поступово втратила своє значення, а згодом була офіційно заборонена.

Окрім того, специфікою характеру й стилю конфуціанської вченості за Хань був філологічний академізм. Відновлення канонічних текстів, здійснене ханьською династією після заборон на конфуціанські канони при цинських правителях, вилилося у безплідні суперечки довкола текстуальних різночитань. Як вказує В. Малявін, «... кінець правління ханьської династії відзначений розривом між державною владою, з одного боку, і конфуціанством як соціальним інститутом, конфуціанськими ідеалами в розумінні опозиційно налаштованих учених – з іншого. Треба сказати, що й пізніше позиції конфуціанства як академічної державної ідеології були серйозно підірвані занепадом імператорської влади в епоху раннього середньовіччя. Так, основа основ імператорського конфуціанства – екзаменаційна система – виявилася п'ятим колесом у возі квазібюрократичного управління III – VI ст., що ставило службову кар'єру в залежність від знатності походження» [151, с. 46].

Звісна річ, що конфуціанство зберегло свої позиції державної ідеології, а конфуціанська мораль залишалася нормою життя правлячого класу. Проте підвалини конфуціанства суттєво переінакшувалися: відбулося проникнення в істину традиції, чиновничий практицизм поступився місцем акцентів на внутрішній «недоторканості» благородного мужа, віра в волю Неба – таїні всезагального принципу. Така переоцінка вмістила в себе, по суті, перший в історії імператорського Китаю конфлікт між поборниками «конфуціанської істини» та офіційною доктриною, що згодом неодноразово повторювався.

Уже наприкінці III століття модифіковане конфуціанство служило інтересам нового панівного прошарку знаті.

Держава Платона, на відміну від новітніх утопій, була, можливо, придумана з наміром справді заснувати її. Це річ зовсім не така фантастична чи неможлива, як уявляється нам, вказує Б. Рассел. Декотрі з її елементів, у тому числі й такі, що можуть видатися нам зовсім нездійсненними, були насправді реалізовані в Спарті. Установити правління філософів пробував ще Піфагор, а в Платонові часи піфагорієць Архіт мав політичний вплив у Тарасі (нинішнє Таранто), коли Платон відвідав Сіцилію та Південну Італію. То була звичайна практика в грецьких містах – наймати мудреця, щоб склав їм закони. Солон зробив це для Афін, а Протагор – для Турії. Колонії в ті дні були зовсім вільні від контролю з боку міст – метрополій, і для загону платоніків було б цілком реально заснувати державу Платона на іспанському чи галльському узбережжі. Та Платонові не пощастило: нагода привела його до Сіракуз, великого торговельного міста, обтяженого безнадійними війнами з Карфагеном; у такій атмосфері жоден філософ багато не досяг би. В наступні покоління піднесення Македонії зробило пережитком усі малі держави і обернуло в ніщо всі політичні експерименти в мініатюрі [201, с. 111].

Завважимо також, що прагнення античних мислителів (починаючи з Гомера й завершуючи Арістотелем, наступними греко-римськими авторами) розглядати з раціоналістичних позицій природу людини, особливо її морально-суб'єктивну сферу, недооцінка ірраціонального чинника як у самій природі людини, так і в суспільному житті та історичному процесі стали одними з найпомітніших ідейно-духовних причин занепаду античної філософії, культури, педагогічної думки. На зміну їм у християнські середні віки приходять інша ціннісна орієнтація, світоглядні пріоритети і пізнавальні регулятиви. Наскільки важливим, вирішальним у життєдіяльності людини «язичницька» античність вважала мислення, тяжіння до знання й усвідомлення, настільки ж вирішальною, головною в житті середньовічного

християнина стала молитва, самовіддана віра в Бога – живу, особистісну істоту.

Чи не найбільше переміни охоплюють вищий щабель цивілізаційної піраміди – духовну сферу. Художники, вчені, вчителі раніше від усіх починають відстежувати негативні тенденції, гостро відчуваючи невідповідність між ідеалами та життєвими реаліями. У пошуках виходу з кризи висуваються нові ідеї, концепції, ідеали, багато з яких є переспівами давно заспіваних пісень. Однак поступово відбувається переворот у науковому спадкові, системі цінностей, викристалізовується новий суспільний ідеал, набуваючи прибічників із числа активної частини суспільства.

Попри те, що освіта розвивалася швидше, ніж раніше, число справді освічених людей у більшості країн залишалось незначним. Скажімо, грецькі «гімнасії» були доступними лише для дітей із обмеженого кола місцевих громадян, та й коштувало навчання зазвичай дорого. Таким чином, основна маса населення не мала доступу до освітніх і культурних благ. Від учених, філософів, письменників потребувалося виявлення вірнопідданських почуттів, уславлення членів царських династій. Найменші спроби висловити опозиційні настрої жорстоко придушувалися. Покровительство наукам, літературі, мистецтву, освіті примножувало авторитет царських дворів і віддзеркалювало загальні культурні тенденції. Як свідчить аналіз, криза педагогічної думки зазначеного періоду була зумовлена передовсім соціально-економічними та політичними причинами. Проте є всі підстави твердити, що загальна педагогічна спадщина тієї доби надзвичайно велика й становить посутню частину основи, на якій упродовж тисячоліть розвивалася світова педагогічна думка.

Висновки до першого розділу

1. На основі результатів вивчення літературних джерел, наукової літератури й особистісно осмислених епістемічних знань, з'ясовано, що проблема розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки доби віхових культур стародавнього світу вирішується через епістемологічну парадигму, яка спрямовує процеси навчання і виховання на людиностановлення, станом якого є одухотворення, тобто вкладається в розум корисне і божественне. Ми вважаємо, що педагогічне знання епохи віхових культур полягає у духовній досконалості, бажанні рефлексувати, не описувати, а перебувати у нескінченному стані тої інтерпретації, самостійно шукаючи відповіді. В основі епістемологічної парадигми лежить дослідницький процес у пошуках Істини, тобто ціннісної основи для самовизначення, що не піддається експериментальній перевірці. Важливість епістемічної парадигми полягає у тому, що вона є ефективним засобом досягнення педагогічного минулого, сьогодення, а також визначенням, моделюванням її перспективних форм. А тому має право на життя у сучасній освітній ситуації.

2. Проведений аналіз першоджерел щодо епістемічної парадигми у «східній» та «західній» педагогічних традиціях, аналіз наукових джерел і врахування особистісно осмислених епістемічних знань, дав можливість визначити *гуманістичну спрямованість* педагогічної думки віхових культур Стародавнього світу як спрямованість процесів освіти і виховання на людиностановлення, станом якої є особистісна зорієнтованість, що реалізується на рівні «розуму і серця» через удосконалення чуттєвої сфери, знань і віри. Тенденції розвитку гуманістичної спрямованості доби віхових культур стародавнього світу визначаються педагогічним змістом:

а) у прагненні до пізнання Логосу (Нусу) :

– основною цінністю навчання і виховання Піфагор проголошує формування любові, що лежить у сприйманні і запам'ятовуванні, метою якої є поліпшення людської природи; Піфагор встановлює педагогічні умови

володіння любовною згодою;

- першоосновою всіх першописань Піфагора є ідея слідування Богу;
- проти принципів софістів, які вважали «людину мірою усіх речей»

виступає Сократ, який розкриває шлях до духовного і досконалого життя, що лежить в істинності, вічності, незмінності і чистоті;

– основною ідеєю виховання Платона є перемога над самим собою; педагогічна організація розвитку людини передбачає відмову «ідеального керівника» від усіх спокус земного життя і вступ у світ ідей та наближення свого учня з одного ступеня до світу ідей на другий, що являється необхідною умовою кінцевого успіху пайдеї; педагогіка Конфуція і Платона звернена на створення ідеалу, ідеальної моделі (але не ідеальну своєму прототипу), що не є егоцентричним, а навпаки, вони прагнуть досягнути його, і щоб інші прагнули до цього;

– Платон розглядає пізнання істини через споглядання не просто мудрості, а – любові до мудрості;

– правителями держав Платона і Конфуція мають бути ті, хто найкраще розуміє вічне Добро, яке можна досягнути сполученням інтелектуального і морального виховання; критерієм такого Добра виступає не загальна думка, а щось на зразок етики у великих віровчителів;

б) у стані нірвани:

– педагогіка Будди містить «серединний» шлях, який пролягає між добром і злом, що веде до просвітлення, досягнення мудрості, яка досягається завдяки духовному прозрінню, раптовому усвідомленню істини;

в) єднанні з дао:

– гуманістична спрямованість наставника визначається в відданості дао, тобто на першому місці тут перебуває життєвий шлях людини, зітканий із її власних вчинків;

г) покірності волі Божій:

– педагогіка гуру, високої Духовної сутності, скеровує людину на шлях самореалізації, дає священні знання; тільки вимовлянням пошепки брахман

може досягнути мети; основна мета полягає у звільненні від гріхів, виведення своїх учнів із темряви на світло.

Така педагогіка відкриває в людині *самосвідомість*, що дозволяє їй піднятися над самою собою. Педагоги Китаю, Індії, Греції спрямовують процеси освіти і виховання на спасіння. Основним аспектом педагогічного змісту епохи віхових культур є педагогічна думка з позиції екзистенції (різниця між добром і злом). Такий педагогічний процес сприяє реалізації закладених в людині можливостей досягнення цього змісту, діалогу з ним. Дана парадигма є особистісно зорієнтованою, а тому і перспективною. Особистість виступає її суб'єктом пізнання, особистісного самовизначення, розвитку, а тому є «самоцінною».

3. Теоретичний аналіз «віхових культур», поняття, яке походить від слова «осьовий час», яке ввів німецький філософ К. Ясперс для означення історичного періоду, що проходив між 800–200 рр. до н. е., і який включав культури Індії, Китаю, Європи з її поляризацією Захід – Схід, показав, що у цю епоху закладається духовна основа людства. Це відбувається на висотах окремих особистостей, але певним чином впливає на інших людей. Тому ми визначаємо *педагогічну думку віхових культур*, як педагогічний досвід окремих особистостей, що розкривається за допомогою духовного процесу і складає історичну субстанцію людського буття.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В СВІТОГЛЯДНІЙ СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

2.1. Споглядання трансценденції

як спосіб виховання людської особистості у Візантії

Візантія була прямою спадкоємницею античності, вона «слідувала християнській традиції» [74], яка унаслідувала учення Платона і неоплатоніків, ідеї іудаїзму, зороастризму, а отже, асимілювала досвід епохи віхових культур Стародавнього світу.

Грунтовно розглянемо домінуючий за доби середньовіччя освітньо-виховний ідеал – релігійний. Аналіз проблеми здійснюється у найприйнятнішому, з нашого погляду, аспекті: відстеження цього ідеалу через сакралізацію (від слова сакрал – «священний, священна благодать, закон; основа, код, символ відповідного етносу; духоритм, єднання культур» [114]; підпорядкування політичних і громадських інституцій, наукової думки, культури й мистецтва релігійному впливові; обрядовий, ритуальний; такий, що має відношення до віри, релігійного культу).

Відомо, що термін «трансценденція» означає перехід зі сфери можливостей чуттєвого людського досвіду до сфери, що перебуває поза межами осягнення останнього. Трансценденцією за аналізованої доби називався Бог, із самою постаттю якого органічно пов'язувалося навчання та виховання. У контексті виховання трансценденція виявлялася здебільшого як перехід від чистого буття світу до самобуття, самості. Метою виховання вважалося прищеплення релігійного почуття й навернення дитини до християнського способу життя. Шкільна наука зчаста розглядалася як додатковий виховний засіб. Найважливішим джерелом духовного розвитку були виховні ідеали та світогляд християнства, а педагогічна думка стала частиною богослов'я.

Візантійське виховання орієнтувало людину на ірреальний світ, де перебуває вічна Істина. Головна мета виховання – наблизити особистість через сакральне мистецтво до Бога. Зазначимо, що саме ця якість забезпечила Візантії особливе місце в історії світової культури. Саме Візантія репрезентувала синтез західних і східних духовних начал. Виховання було наповнене трансцендентним змістом [13].

Визначимо ті фактори, які впливали на розвиток проблеми гуманістичної спрямованості педагогічної думки середньовічної Візантії. Аналіз наукової літератури [74, 92, 112, 136, 187, 263] свідчить, що 1) головним фактором залишалася *безпорадна і беззахисна людина*, яка була залишеною Римською імперією. Римська імперія перемішала різноманітні етноси, культури, вірування, людей. Містицизм та різні культи остаточно заплутали людину. Люди почали все більше звертатися до духовного.

2) Наступним фактором були важливі *питання того часу і сьогодення*: життя і смерті, потойбічне царство, в якому є нагорода і покарання за прожите життя. Земний світ виступає «тимчасовим місцем перебування душі» [69, с. 176]. Страх перед муками пекла схиляли людину до добра. Вона з'ясовувала «екзистенціальні мотиви власної суті», прагнула до «справжнього буття», що характеризувало людину як таку, що «прокинулася» [263].

3) У Візантійській імперії великою підтримкою держави і церкви користувався *грецький епос*. Ідеалом виховання був християнсько – православний світогляд та греко – римське вчення. Рівень освіти, на той час, був значно вищим ніж в Західній Європі.

Зазначимо, що виховання і навчання в Візантії (IV – Vст.) було зорієнтоване на самовизначення, самовдосконалення, що підтверджувало вплив античної педагогічної традиції. В основі пізнання лежало прозріння, покаяння, знаходження себе в іншому, благодать Духа, тобто процес пізнання потлумачувався як богоуподібнення. Світоглядною позицією

особистості виступала віра – форма єднання людини з Богом і шлях удосконалення суб'єкта.

4) Глибока соціальна криза зумовила культурне «розлучення» візантійців з античним минулим. У духовному житті візантійського суспільства VII століття стало кінцем панування античної культури. А у VIII ст. розпочався період іконоборства як стихійний рух проти іконошанування, що поширилось завдяки зростанню ролі «зримого образу» божества у християнському вихованні. Населенню імперії, яке розлучалося з язичництвом і звикло до ідолопоклонства, через культ ікон було легше прилучатися до нової релігії. Іконоборці уявляли іконошанування спробою повернення до язичницького ідолопоклонства. Культ ікон і святих, надії на божественного Спасителя збільшували прибутки і авторитет церкви, а не імператорів. Тому з 726 р., коли Лев III заборонив пошанування ікон [136].

В ідеологічній сфері боротьба проти ікон була пов'язана з подоланням античних основ світосприймання і формуванням цілісного середньовічно-християнського світогляду. В цьому розумінні іконоборство засвідчувало несприйняття старих античних зображувальних форм «образу» як засобу християнського виховання. Не випадково один із теоретиків християнського богослов'я Іоанн Дамаскін писав, що образ для неписьменного – мов книга для письменного. У гострих суперечках з іконошанувальниками навколо проблеми «образу» іконоборці обґрунтовували «непізнаваність», а отже, «невідтворюваність» божества [112]. Другий період іконоборства у IX ст. завершився перемогою іконошанувальників. Їхній лідер і теоретик Феодор Студіт виступав за повну незалежність чернецтва та самоізоляцію монастирів від мирського життя. Перехід влади до іконошанувальників відбувся в епоху нової Каролінгської династії. Проте, «символізм становить духовну основу таїнства» [254, с. 32].

Верхівка православного кліру активно прилучалася до вивчення античної спадщини. Її найвідомішими знатоками були переважно духовенство. З цього часу (XII ст.) православ'я стало визначальним фактором

згуртування візантійської середньовічної народності, 5) Православна Церква – головним носієм культури Візантії, а монастирі – центрами освіченості.

Церква, яка за своєю інституційною структурою була «ієрархічна, канонічна, літургійна», а за суттю «таїнственна, символічна», бо існувала і існує для «втілення невидимого у видимому, небесного в земному, духовного в матеріальному». Вона є есхатологічною і представляє первозданий світ, який вже спас Христос – і цей світ у літургійній і молитовній практиці нерозривний із тим кінцем [254, с. 34 – 35]. Людина сходить до обожнення через видимі образи і символи, які є ієрархічними в служінні Церкви ... Через святі образи і символи особистість сприймає Божу благодать і одухотворяє своє чуттєве сприйняття. Розум людини стає богобачучим, здатним до споглядання і переживання Бога, який відкривається в своїх нетоварних енергіях і повідомляє людині Свою обожнююче благодать [16]. Іншими словами, призначення церкви – з'єднати усіх у Бозі. Церква закликає усіх слідувати Заповідям Божим, які «не обмежують людину, а, навпаки, вони забезпечують благом людей» (Отець Михайло Православної Автокефальної церкви Святої Покрови м. Чорткова). Закон Божий був даний Мойсею на Синайській горі для людей ізраїлевих через Любов до них заради спасіння, але вони забули за нього.

Зазначимо, що «висхідними передумовами вважалися істини, дані через одкровення, тобто безпосередня, локалізована в часі, дана всім людям звістка Бога через слово, вимогу, дію, подію. Бог дає свої заповіді, створює співтовариства, засновує культ. Так, християнський культ заснований як діяння Божіє за допомогою встановлення причастя. Оскільки одкровення служить витокom релігійного змісту, воно значуще не само по собі, а в співтоваристві – народу, общини, церкви, – яке служить авторитетом і гарантією в сьогоденні. Бог дав закон, він посилав пророків, прийшов сам до людей в зовнішності раба, щоб врятувати нас своєю хресною смертю» [263].

Слід зазначити, що монополія церкви на освіту, в порівнянні із іншими середньовічними державами, була відсутньою, хоч «релігія займала ведуче

місце в шкільній освіті і вихованні, а навчальний день візантійського школяра починався з молитви» [74]. До XI ст. у культурі Візантії домінували східні елементи, а з часу правління Комнінів відчувався **б) вплив Західної Європи**.

Аж до XIII ст. за рівнем розвитку освіченості, напруження духовного життя та барвистості художніх форм вона була попереду середньовічної Європи. Її література сприяла виробленню нового естетичного ідеалу Середньовіччя: ... висувався образ маленької, слабкої, гріховної людини, яка щиро прагнула спасіння [136].

У XIV – XV ст. своєї кульмінації досягнув **7) розвиток ісихазму** («іси – хія – розумна молитва» [74]) як світоглядної системи. Засноване на тисячолітньому досвіді богошукання синайських та афонських монахів, він отримав остаточне визнання на Соборі 1357р. як офіційна доктрина православ'я. Її засновники – Григорій Синаїт (1260 – 1340 рр.), Григорій Палама (1296 – 1359 рр.) та ін. – вважають, що Бог є непізнаваним (апофатична позиція), і людина може побачити Його божественне світло лише після спеціальної особистої підготовки душі і тіла (у процесі освоєння спеціальних навичок молитви і у результаті особливого – аскетичного – способу життя). Таке осягнення Бога, на думку ісихастів, є значно ближчим до знання, ніж будь – яке словесне пояснення. Поряд з естетичним сприйняттям Бога як неземного сяйва і невимовної краси, ісихазм обіцяв сприймаючому духовну і фізичну досконалість. У результаті цілковитого «обожнення» душа людини возз'єднується з божественними енергіями, котрі як божественні прояви пронизують увесь світ, не співпадаючи з ним [112, с. 93].

Тут ми підійшли до христологічного догмату: єднання буде безмежним, а сходження – безконечним. Л. Кондрацька зауважує, що вчення Благовісті пропонує відродження стану первозданної людини, яка споглядала себе богоподібним розумом і лише в Бозі усвідомлювала своє буття. Такий спосіб возз'єднання передбачає цілий ряд змін у процесі переходу від

тварного до не-тварного та отримання особою чогось такого, що вважалося в її природі безнадійно втраченим. За таких умов людина не лише «виходить із себе самої» (до чого дружно закликають і Платон, і сучасні антропологи), але повністю належить Неосяжному. Відтак – будь-яке пристосування таїни Премудрості до людського мислення рішуче вилучається. Це – екзистенціальна позиція, за якої людина цілковито охоплена зміною. Оновлення передбачає *очищення* [111, с. 50].

У даному випадку, християнин розкриває свій внутрішній світ: покаювшись смиренно починає те сходження, в якому світ поступово здаватиметься усе більш сконцентрованим, «зосередженим» у духовних енергіях (іпостасях сутностей), що, «розкриваючи Божі імена» блага (Премудрість, Добро, Краса, Правосуддя, Буття і т. п.), *створять* перебуваючи у Божій руці єдність. Йдеться про *очищення, основаного на вірі*. Воно на практиці постає першим етапом духовного становлення як обоження і передбачає: покаяння...; поступове «тверезіння» розуму (від надмірної «активності – пасивності»), досягнення ним стану *sophrosyne*, «цнотливої розсудливості» - аж до повної гармонії з чистим серцем, що забезпечується *практичним спогляданням ...*; акт «розуміння як інтелектуального єднання» досягає свого завершення у акті *єднання в Любові*, кінцевим показником якого постає не «інсайт», а «подивування», «збентеження», «захоплення» в результаті зусиль не однієї «розумної волі», а синергії двох волей – «совісної волі» людини (радше свободи страждати задля реалізації бажання бути обдарованою *благом, любов'ю*) і *волі благодатної, Божої* [111, с. 50].

Таке обоження здійснюється засобом епістемі, що ґрунтується на положенні про Божественні енергії, для яких афінський професор Христос Яннарас, солідаризуючись з іншими богословами, знаходить вдале осмислення, а саме «здатність природи чи сутності виявляти свою іпостась (існування), роблячи її доступною для спів-присутності (причастя)» [111, с. 50]. Ще по-іншому – через смиренність на основі осмислення своєї

немічності, за участі совісної волі, віручої думки і сердечної уваги [111, с. 52].

Люди середньовіччя були несхитно переконані, що Божою волею не лише створено світ; вона безперервно і безпосередньо впливає також на всі явища, події, що виступають особливим актом Бога. У будь-який момент Господь може порушити звичайний хід речей і здійснити чудо. Отже, слово Всевишнього цілком сповнило свідомість середньовічної людини.

І хоча вважали, що Бог лише привідчиняє істини, які людський розум в принципі спроможний сам відкрити для себе, водночас були переконані, що Всевишнім відкрито істини, які перевершують можливості людського розуму. Разом із тим не припинялися спроби досягнути посередництвом розуму сутність християнської віри. Це саме те, на що спрямовувалося богослов'я, яке, ясна річ, включало в себе й певну філософську рефлексію. Згодом під впливом аристотелівського уявлення про науку, а можливо незалежно від нього, в богослов'ї виникають раціоналістичні тенденції.

Педагогічні ідеї візантійських богословів знайшли своє вираження в вихованні і навчанні, спрямованих на людиностановлення через шлях до Бога, через досягнення абсолютних цінностей.

Проаналізуємо твори Василя Великого «Гомілії», Авви Доротея «Поучення і послання», Миколи Кавасили «Життя в Христі», Києво-Печерського Патерика, «Повісті врем'яних літ» літописця Нестора, Кирила Турівського, мислителів Климента Смолятича та Данила Заточника, «Повчання» Володимира Мономаха», «Сповідь» Августина Блаженного) з метою ідентифікації людської особистості.

У своїх творах В. Великий показав ідеал християнина, який усвідомлюючи власну гріховність прагне звільнитися з такого стану, оновлюється протягом усього життя з метою поєднання з Богом. Він вказує на необхідність вдосконалення, тому що вищість знання захована в майбутньому віці. Василій найбільше турбується про постійне, «а найдужче про найбільше з них – любов» [47, с. 35].

В. Великий вказує на скорб наших предків: піст, який є однолітком людства. Адже першу заповідь було дано Адамові: Із дерева пізнання добра і зла не їстимете (встановлення посту і стриманості). А тому, як завважує В. Великий, наша хвороба спричинена гріхом, а зцілюється покаанням, яке без посту марне [47, с. 38]. Піст – це уподібнення ангелам, співжиття з праведними, наука розсудливості [39, с. 52].

В. Великий розкриває силу молитви, силу споглядання, що торкається царини розуму, силу благочестя. Змістом усіх молитов є Євхаристія – *«наша хвала, наша вдячність, наше причастя, а їхньою метою «з'єднання всіх нас одного з одним на причастя єдиного Духа Святого...»*» [254, с. 14].

Ще однією перлиною аскетичної літератури Сходу є твір Авви Доротея «Поучення і послання» [76]. Він вказує на вдосконалення людини через дотримання чеснот (Заповідей Божих).

Микола Кавасила (Хамаета) у своїй праці «життя в Христі» [100] вказує на основу нового життя, що полягає в єднанні з Ісусом Христом через таїнства хрещення та миропомазання, і Євхаристії.

Сміливим новатором Августин виступив своїми ідеями та міркуваннями. Він дає пояснення розуміння Бога як основи світу наступним чином: Бог є сукупність усіх можливих досконалостей; Бог є вічним та завершеним буттям; Бог творить світ із нічого, бо його могутність необмежена; можливості Бога у творенні невичерпні; світ перебуває у повній залежності від Бога, але Бог від світу не залежить; Бог є гарантом безсмертя та спасіння людства. Особливо уважно розглядає Августин усе те, що пов'язане з людиною, висуваючи в людині на перший план людську свідомість. Тут Августин вважає основним наявність «внутрішньої людини» (або душі), до якої входять пам'ять (без того не може бути єдності особи), воля (що пов'язана з первинними мотивами дії) та розуміння [187, с. 86].

Саме в православному вченні Августин бачив перевагу, більше скромності і справжньої правди, на відміну від тих, які знущаються з довірливих людей, обіцяючи зарозуміло знання, наказують вірити у безглузді

байки, які неможливо довести. І що найголовніше, Господь примирив серце Августина лікарством віри. Виняткового значення він надає Святому Писанню, з допомогою якого люди приходять до віри в Бога і з його допомогою шукають Його: «Писання почало здаватися мені тим більше гідним пошани і благоговійної віри, що воно всім було відкрито, і в той же час зберігало гідність своєї таємниці для розуму глибшого; по своєму загальнодоступному словнику і зовсім простій мові воно було Книгою для всіх і примушувало напружено думати тих, хто не легковажний серцем; воно розкривало обійми всім і через вузькі ходи супроводило до Тебе небагато, – їх втім значно більше, ніж було б, не піднеси Писання на таку висоту свій авторитет, не приймай воно такі натовпи людей в своє святе покірливе лоно. Я думав про це – і Ти був зі мною; я зітхав – і Ти чув мене; мене кидало по хвилях – і Ти керував мною; я йшов широкою мирською дорогою, але Ти не покидав мене.» [2].

Не в науці знаходить Августин радість, яка шукає як догодити людям, а в навчанні зцілення. Він характеризує науку в Бога цілительською душі. У платоніків Августин дізнається, що Слово народилося від Бога. Він стверджує: «Слово, Бог – ось «дійсне світло, що освічує всяку людину, що приходить в цей світ»». Проте він не знаходить там, що Слово стало плоттю і живе разом з нами [2]. І, що дуже важливо, Августин продовжує розкривати те бачення, якого не могла побачити епоха віхових культур, оскільки вона не знала пришествя Христа, який володіючи властивостями Отця, не вважав Себе самозванцем, вважаючи Себе рівним Богові; Адже він за природою Своєю і є Бог. Але що Він «принизив Себе, прийнявши образ раба, уподібнившись людям і ставши з вигляду як людина; примирив Себе, будучи слухняним навіть до смерті і смерті хресної, – тому Бог і звеличив Його і дав Йому Ім'я вище за всяке ім'я, щоб перед Ім'ям Ісуса схилило коліна все, що на землі, на небі і в пеклі, і всяка мова сповідала, що Господь Ісус перебуває в славі Отця «і помер він за нечестивих» [2].

Августин розкриває одвічну мудрість в навчанні у Бога, тому що Він покірливий і смиренний серцем, і знайде спокій людським душам. «Хто дізнався істину, дізнався і про це світло, а хто дізнався про Нього, дізнався про вічність. Любов знає Його. О, Вічна Істина, Істинна Любов, Улюблена Вічність!» Він їжа для дорослих «... рости і ти скуштуєш Мене. І не ти зміниш Мене в собі, як тілесну їжу, але ти змінишся в Мені» [2].

Візантія мала чи малий культурний вплив на держави Сходу, Західної і Східної Європи. Вчені принесли на Захід не тільки збережені скарби античності, але й християнсько – античне поняття любові до людини [74]. Європа і Візантія сумісно виробляли концепцію людини, яка стала в основі епохи Відродження з XIV ст. Праці візантійських педагогів, філософів, священнослужителів були дуже популярні серед вчених Західної Європи.

Як зауважує Л. Кондрацька, у той час коли у західноєвропейській і візантійській сакральній традиції дискутувалось питання можливості втілення Абсолюту у матеріальній формі, перед митцем часів Київської Русі такі сумніви взагалі не виникали [111, с. 95].

Християнство серед слов'янських народів на перших порах ширилося виключно в грецькому обряді. Чехи й поляки на початку, в IX віці, прийняли християнство від греків, служби божі правили по грецькому обряду й по слов'янських книжках, перекладах св. братів Кирила й Мефодія та їх учнів. І тільки пізніше латинська навала знищила в цих краях працю св. братів, вивела слов'янське богослужіння й на місце його завела обряд латинський з латинською богослужбовою мовою. Високі ідеї християнства пізніше-таки дійшли до українського народу й дали тут величні плоди. Але нова віра – християнство – вперто й завзято все сунулась та сунулась по Європі. Християнство не ширилось саме – воно йшло в парі з культурою грецькою та римською; прийняти християнство тоді означало те саме, що прийняти й греко-римську культуру [179].

Треба сказати, що на теренах України-Русі ідея превалювання розуму над почуттями вперше була оприлюднена відомим митрополитом, автором

послань, повчань, «книжником і філософом» Климентом Смолятичем, київським митрополитом («Послання просвітеру Фомі»). Мислитель XII віку наполегливо обстоював думку про те, що пізнавати світ може лише людина, озброєна справді глибокими, достовірними знаннями й наділена помірним скептицизмом. «Премудрість – це божество, а храмом є людство», – говорив Смолятич. Ця думка (із відомих причин) була практично незрозумілою для більшості його сучасників.

Гуманістичні підходи до виховання Нестор обстоює в «Повісті врем'яних літ». У цьому ж творі літописець і педагог викладає власне бачення освіти підростаючого покоління, значно віддалене від традиційного за тієї доби: «... Ярослав, син Володимира, засіяв книжними словами серця вірних людей, а ми пожинаємо, приймаючи науку книжну. Велика-бо користь буває чоловікові від науки книжної, бо книги вказують нам і навчають нас, як іти шляхом покаяння, і мудрість, і стриманість здобуваємо зі слів книжних. Книги подібні рікам, що тамують спрагу цілого світу, це джерела мудрості. Книги – бездонна глибина, ми ними в печалі втішаємось, вони – узда для тіла і душі...» [177, с. 35].

З огляду на аналізований аспект порушеної проблеми важливими вважаємо також педагогічні ідеї Кирила Турівського, Данила Заточника («Моління»), Володимира Мономаха, та ін. Самим головним мислителі вбачають розуміння Святого писання, адже «це і душу робить цнотливою, і на смирення спрямовує розум, і серце на прагнення доброчесності загострює, і саму людину робить вдячною, і на небеса до божих заповідей думку направляє, і на духовні труди тіло зміцнює, і зневагу до цього земного життя, і багатства, і слави дає, і всі житейські печалі світу цього відводить» [223, с. 163]. Ті, хто насититься божим словом досягне вічного блаженства.

К. Турівський розкриває священника, як людину, яка є рабом земного недосконалого світу, і таким чином вже за життя ніби існує в іншому світі. «Нині ріки апостольські наводняються і язичні риби плід пускають і рибарі, глибину Божого влюдення випробувавши, повну церковну сіть улову

знаходять; ріками бо, рече пророк, розсядеться земля, узрядь і розболяться нечестиві люди. Нині монашого образу трудолюбива бджола, свою мудрість показуючи, всіх дивує; і як монахи в пустинях живучи, самі себе прокормлюють, ангелів і людей дивуючи, та ісі бджоли, на квіти злітаючи, медвяні соти створюють, аби людям солодощі і Церкві потрібне дати. Нині всі доброголосі птиці церковних ликів, гніздячись, веселяться: і птиця бо, рече пророк, знайде гніздо собі при вівтарі Твоім і, свою кожна співаючи пісню, славлять Бога голосами незамовкаючими» [223, с. 45].

К. Турівський показує, що деревом життя є смиренномудрість, коріння якій покаювання, стовбуром є благовір'я, а гілки стовбура – це різні види покаювання: сльози, піст, чиста молитва, смирення, зітхання та інші. Добродієсні плоди служать шляхами спасіння: любов, послух, покора, любов до бідних. Тільки покаюванням можна достукатись у божі ворота. Мислитель ще раз нагадує слова Господні: «Постукайте – і відкриється вам! Шукайте – і знайдете! Просіть – і дасться вам!» [224, с. 171]. Господь милосердний, він залишив багато часу для виправлення та покаювання: «Тому до другого пришествя Христа немає ні суду, ні мук ніяких людській душі – ні тій, що вірує, ні тій, що не вірує.» [224, с. 173].

Володимир Мономах розкриває моральні настанови, які забезпечать вічне життя. Страх божий в серці і милостиня – це початок всякого добра. «Ухиляйся від зла, твори добро, шукай миру і проганяй [зло], – і живи во віки віків», – написано в «Повчанні» [173].

Християнські мислителі-педагоги [1, 2, 4, 30, 44, 87, 228, 229,] розробляють педагогічну етику, заґрунтовану на почуттях *милосердя, любові до ближнього, добра*. Ідеал виховання вони вбачають у людині, яка відмовляється від земного щастя, задоволення й усіх спокус поцейбічного життя та прагне до неба. Цілком зрозуміло, що взірцем для наслідування стає життєвий шлях Ісуса Христа. Пріоритетним завданням освіти, на думку християнських педагогів, має виступати виховання *непохитної віри* в Бога, а основним засобом самовдосконалення та самопізнання повинна стати

щоденна молитва. Ми виділили наступні педагогічні якості: *совісна воля, смиренність, стриманість, покаєння, пожертва, праведність, чеснотність, мовчазність, скромність, щедрість, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, благочестя, братолюбство*.

Саме здатність жити за мудрими приписами називають квінтесенцією цивілізації. Усе змінюється, підпорядковуючись закономірності «із самого себе», тобто причини трансформації речей закладені в природі них самих. Педагогічні впливи ефективні, коли вони спрямовуються на досягнення цієї природної гармонії як мети. Адже закони, що рухаються «великим світом» між людиною і відповідним їй «малим світом» (духовним, внутрішнім) – тотожні, ідентичні. Їх залишається лише пізнати, щоб на цьому ґрунті вибудувати педагогічний процес. Тоді успіх навчання та виховання – забезпечений. Педагогічна теорія на початкових етапах розробки методології виводила свої основні постулати й свою структуру із метафізичних уявлень про єдність предметного світу ідей. Нині ж педагогіка, включаючи універсум і людину – складники єдиної науки, – чітко визначає їх місце і призначення в єдиному просторі людського пізнання.

Шляхом аналізу вище зазначених джерел дано ідентифікацію людської *особистості*, що є духовною категорією у прагненні знайти смисл свого існування через абсолютні цінності і з'єднатись із духовним універсумом загальнолюдської культури, тобто інтегруватись через онтологічний рівень. *Особистість* – духовно-матеріальне єство створене Богом за своїм Образом і подобою і покликане до досконалості (через віру, що діє через любов) і наслідування заповідей «блаженства» – чеснот (яких дбайливо плекаючи, стають нашою другою натурою), і оновлення (протягом усього життя), зцілення (покаянням), наукою розсудливості (постом), спогляданням (заповіддю, що торкається царини розуму), смиренномудреністю у пізнанні себе. Дане визначення доводить, що особистість виступає суб'єктом, вона проходить «суб'єктивне переживання, субстанцію, втілення» [62] в своїх

помислах, діяльності, в цілісному культурному просторі, особистість перетворюється і стає Божим промыслом.

2.2. Роль стратифікаційних кодексів в західноєвропейській виховній системі готичної доби

Найвищий розквіт середньовічної Європи припадає на XII-XIV ст. Цьому періоду культурної історії відповідає готичний стиль мистецтва. Термін походить від італійського слова *gotico* (властивий готам) і носив умовний характер [74]. Тут були присутні яскраві і чисті тона. Образ страждаючої, ображеної людини – прихований внутрішній нерв готичного мистецтва.

Готичне мистецтво повністю пов'язане з містом [74]. На цей період уже була сформована трьохступінчата система, що розділяла суспільство на три функціональні категорії-класи: що моляться (*oratores*), б'ються (*bellatores*) і трудящих (*laboratores*). Тому розкриємо виховну систему окресленого періоду через стратифікаційні кодекси, які відігравали помітну роль, і, власне, через що склалося учнівство. Адже представники того чи іншого стану «бачили своє призначення в передачі досвіду наступним поколінням корпорації» [74, с. 33]

На відміну від православного візантизму середньовічна готика постала початком відкриття сакральної традиції католицької культури. Саме в цей період віхові культури вступають в антагоністичну взаємодію із раціональною Європою, де відіграє велику роль схоластика, яка включала виховні цінності, що опиралися на аристотелізм і християнське богослов'я.

Страта, на загал, є складовою соціальної структури, що конструюється на основі багатовимірної класифікації й організовується в ієрархічний порядок. Соціальна стратифікація розглядає соціальну структуру суспільства як багатомірну систему, в якій, поряд з класами та їх відносинами, породжуються відносини власності, важливе місце займає соціальний статус, тобто становище особи, яке займає в суспільстві за віком, статтю,

походженням, професією тощо, визначає становище в суспільстві різноманітних соціальних верств і груп [124].

Для того, щоб показати, як стратифікація позначилася на підходах до формування освітньої системи, розглянемо історичні умови розвитку західноєвропейського середньовіччя. Перш за все, розкриємо загальні відомості про школу, яка була одним із найдієвіших засобів, за допомогою яких соціальні спільноти чи держава забезпечували духовне єднання етносу. Водночас школа залишалася одним із найбільш традиціоналістських, навіть консервативних закладів. Зміни в ній відбувалися набагато повільніше й непомітніше, ніж у будь-якій іншій сфері суспільного життя. Це багато в чому зумовило складність і неоднозначність стосунків між школою, державою та церквою вже на початку середньовіччя.

Ще в IV – V століттях, незважаючи на перемогу християнства, школа залишалася такою, як і в перші віки імперії. Небезпека для нової релігії полягала в тому, що школа вчила не лише читати та писати, а й мислити відповідним чином. Певною мірою вона формувала й суспільний ідеал людини, що походив із усього ладу давньої літератури, яка вважалася вершиною культури та вченості. Адже антична культура – це передовсім культура словесна, риторична. Володіння словом, риторикою, знання літератури перебувало в ряду основних громадянських чеснот. Добре освічена, наділена даром володіння словом людина в Римі не лише мала всі підстави для високої самооцінки, але й користувалася великою повагою краян. Невипадково уродженець Галії поет Авсоній, який одержав блискучу риторичну освіту, міг вважати себе більше римлянином, аніж громадянин «вічного міста», що не довчився.

Словесність була засобом спілкування та взаєморозуміння, тобто давала змогу людині вільній розкрити власну природу й відчути свій зв'язок з іншими. Тому принципи шкільної освіти були для всіх прошарків суспільства однаковими. Відмінність полягала лише в обсязі виучуваного матеріалу та якості викладання.

Специфічною рисою середньовічних суспільств було виникнення та розвиток у їх надрах феодалізму, що спричинилося до змін станово-класових модифікацій. Скажімо, в Німеччині періоду феодальної роздрібненості було проведено досить різку межу між верхніми верствами – аристократією та дрібним дворянством. Із аристократії виокремилася невелика група світських і духовних феодалів – курфюрстів. Майже повністю зникло середнє дворянство, а основну масу дрібного з XIV століття становили колишні королівські слуги (міністрелі). Зі служби вони вступали в лицарі й у такий спосіб ставали вільними – дворянами [71].

Добре помітними є найпоказовіші наслідки процесу розвитку феодалізму в середньовічному франкському суспільстві: наділення дружинників маєтками, що перетворювало їх на феодалів-землевласників; стрімке збагачення церкви; класове розшарування общини; зростання числа обезземелених селян і наступ на їхню особисту свободу; розпросторення системи патронату («покровительства»); концентрація влади в руках знаті (за монархії Меровингів); курс на зміцнення центральної влади; передача селян разом із землею на умовне довічне утримання; розвиток системи співпідпорядкованості одних феодалів іншим, що спричинилося до формування стосунків васалітету, які охопили весь клас феодалів; посилення військової, судової та фінансової влади окремих сеньйорів над селянами, які мешкали на їхніх землях (за часів Каролінгів) [71]..

У другій половині XIII століття в Англії внаслідок оформлення феодальних станів складається феодально-представницька монархія. Уже тоді англійське дворянство відіграло помітну роль у політичному, культурному та господарському житті держави. Воно рано втратило військового значення, проте набуло значної ваги в іншому. Інтереси дворян – лицарів і джентрі (нове дворянство) – наблизилися до інтересів міської верхівки й дрібних сільських власників. Саме тому в політико-культурних рухах, що розгорталися, вони виступали разом [71].

Католицька церква була монополістом у сфері освіти. Довгий час не існувало освіти поза церквою і поза духівництвом. У той період завершений вигляд одержують церковні школи: монастирські, парафіяльні, соборні (єпископські, кафедральні). Весь зміст середньовічної освіти, повністю пристосованою до потреб церкви і суспільства, включав цикл предметів «сім вільних мистецтв». Вінцем науки було богослов'я, що вивчалось в соборних школах. Навчання ускладнювалося тим, що воно проводилось на латині. Методика роботи церковних шкіл повністю впливала із завдання озброїти знаннями догматів церкви й усунути будь-які вагання щодо віри. Все навчання опиралось на методику заучування. Методи навчання ґрунтувались на механічній пам'яті. Головним серед них був катехізичний метод. За цим методом учні одержували готові відповіді на запитання, які заучували напам'ять без будь-якого розуміння. В школах панувала індивідуально-групова форма навчання. Діти вступали до школи в різний час, протягом цілого року [120, с. 82-87]. Школи, організовані ніщивними орденами, ставили перед собою вже трохи інші цілі, вирішували більш широкі соціальні, освітні завдання. Однак їх не можна цілком асоціювати зі старими церковними навчальними закладами. Разом із тим розвивається й новий тип школи – міська – предтеча майбутньої системи освіти.

Усі різноманітні типи та види навчальних закладів середньовічної Європи з часом починають повільно, поступово формувати триступінчасту систему освіти (початкова школа; школа із більшим числом предметів; старші факультети університету, «вищі» юридичні та медичні школи). Сам процес зародження такої освітньої системи свідчив про виокремлення шкільної справи в самостійну галузь.

Результати аналізу педагогічної, історичної, філософської літератури [42; 45; 75; 92; 102; 127; 150] дали можливість виділити в Європі готичної доби конструктивні і деконструктивні моменти релігійного, лицарського, купецького виховання і визначити особливості їх впливу на розвиток особистості.

Зазначимо, що намагаючись зберегти свій вплив, духовні власті зосереджували ще більшу увагу на релігійно-моральному вихованні пастви. Саме цій меті слугували, зокрема, постанови Вестмінстерського церковного собору (1200). Специфічною ознакою тогочасної освіти був перехід шкільного навчання від монахів до білого духовенства, вчених-кліриків. Богослов'я залишається «найвищим узагальненням» соціальної практики людини середньовіччя. Воно давало загальнозначущу знакову систему, в термінах якої члени феодального суспільства усвідомлювали себе, власний світ і знаходили обґрунтування та пояснення їх. Авторитет церкви був надзвичайно великим. Властиво, вона контролювала всю сферу духовної і моральної культури. Відтак виховні ідеї не могли не сповнюватися релігійного змісту. Церква, крім того, користуючись таким значним суспільним впливом, постійно вказувала на відношення Христа і його батьків як на мірило обов'язків існуючих між батьками та дітьми.

Добре відомо, що середньовічне суспільство виробило свій тип ідеальної людини. Як аналізує С.Лучіцкая, її взірцем став святий, монах, а мета героїчного та праведного життя передбачала уподібнення життю Христа. Етичний ідеал цілком співпадав із релігійним. С.Лучіцкая розкриває цілі та завдання виховання Ф. Новарського, який турбуючись про моральне виховання дітей, звертається перш за все до християнського добродіяння, а прикладом обирає Христа. Виховання набуває функціональний характер. Завданням виховання поступово ставало прищеплення (вироблення) навичок майбутньої діяльності – священника чи воїна. Саме ці «професії» Ф.Новарський розглядає як найбільш поважні й достойні, а лицарство та духовенство, у відповідності до загальноприйнятих у феодальній етиці принципів, вважає головними суспільними станами [150, с. 108].

Слід сказати, що тим помітним проломом, через який язичництво проникало в християнську культуру, стала саме школа. Вона була ніби воротами наступності між ними. Християнські школи розповсюджуються згодом (хоча вони існували в IV – V ст.). Однак й вони успадкують багато рис

школи римської, радше, ґрунтуватимуться на її традиціях, лише давніх поетів і філософів змінять Святе Письмо та тексти християнських авторитетів.

У кенозисі гріховна людина, щоб відродитися до «нового» праведного життя, мусить повністю, до останнього атома, зректися себе – вмерти для гріха і народитися для святості. Так, за типологією середньовіччя, «влюдинювався» й Христос: погребувавши безсмертям, він відмовився від своєї божественності та явився людству. Пройти через кенозис – перейняти славу Христа; повторити його подвиг самозречення для абсолютного «оновленого» існування: з *Majestas Domini* – «образом Бога» в серці. Окреслилося три найсуттєвіших аспекти кенозису: цілковите зречення від самого себе – врешті, від усього такого, що несе в собі небезпеку раціоналізму й егоїзму («Ты должен выбрать новую дорогу, // Он отвечал мне, увидав мой страх, – // И к дикому не возвращаться ложу») [72]; зречення прийняти не в ім'я самого себе, а заради інших, бо лише в такому випадку воно матиме сенс; входження Христа – *rex gloriae* – в серце людини. Разом із Христом у неї вселяється совість [92, с. 54].

«Внутрішнє око» душі не побачить божественної краси доти, поки й сама не буде прекрасною (як ми дивимось на світ, так світ дивиться на нас).

Щоб стати богоподібним, ти повинен й існувати у творенні блага – і – краси. Відтак благо – і – краса перетворюються у твого « внутрішнього бога » – у твою совість [92, с. 58].

Принагідно зазначимо, що кенозис є вченням, яке розглядає подвійну (божественну й людську) природу певного божества. У християнстві, скажімо, Ісус Христос є водночас істинним Богом та істинною людиною. Боговтілення в людину та прийняття мук і смерті було здійснене ним для того, щоб показати усім, що через земні муки вони здобувають вічне життя на тому світі, у Всевишнього. Через тисячу літ середньовічного кенозису відбулося її відродження в новій якості, в особі, у єднанні плуралістичної неповторної тілесності з магічною совістю. Результат – совість повсюдно одна, а особистості – множинні, неповторні.

Аналіз наукової літератури [42, 102, 127] дозволив нам розкрити гуманістичну спрямованість педагогічної думки епохи Середньовіччя *ідеєю* рицарства, а не його втіленням.

Шлях лицаря – це шлях внутрішнього переосмислення, заснований на служінні Богові, жінці і королю, прояві милосердя і співчуття, обов'язку і честі у своїй діяльності. Рицарство будувалося на строгій ієрархії і було ініціативною системою виховання, що складається з трьох ступенів, – паж, зброєносець і лицар. Ця система виховання ставала справжньою шляхом духовного пошуку, де численні випробування віри, відданості, любові і мужності приводили до повного перетворення людини.

Ідеал «благородного» лицаря, який у XII – XIII століттях приходить на зміну аскетичному ідеалові раннього середньовіччя. Він акумулював у собі християнський моральний і становий ідеал світських феодалів, де надзвичайно помітна роль відводилася добрій фізичній підготовці і куртуазності (від французького *courtois* – ввічливий, гречний). Як особний соціальний прошарок лицарство виникло в межах феодалного ладу. Хто тримав зброю, брав участь у військових походах, той мав у громадянстві силу та повагу. Спочатку до війська, лицарського стану міг долучитися кожен вільний чоловік, який володів мечем. За службу войовник діставав у нагороду земельний наділ і таким чином перетворювався на землевласника. Власне кажучи, землеволодіння стало з часом одним із рицарських привілеїв. Згодом же правила значно посуворішали: лицарем міг вважатися лише той, хто доведе, що його предки належали до цього стану [42].

Осмилюючи специфіку рицарського ідеалу, закономірно стикаємося з такими дефініціями, як гедонізм (морально-етична позиція, згідно з якою насолода є вищим благом, критерієм людської поведінки) та аскетизм (зречення життєвих задоволень, обмеження чуттєвих бажань). Гедонізм, із погляду багатьох дослідників, був підґрунтям моралі, естетичного виховання рицаря. Аскетизм же відповідав тій зовні благородній, однак далекій від життєвих реалій меті, що їх ставило перед собою рицарство. Характерно, що

гедонізм уперше заявив про себе в давньогрецькій школі кіренаїків, де його радикалізували в якості смислєжиттєвого, а оточуючий світ усвідомлювався як об'єкт естетичної й чуттєвої насолоди у всіх своїх виявах (приміром, краса бідкування).

Рицарські виховні ідеали чи не найгрунтовніше відбилися в куртуазній літературі – світському, лицарсько-придворному середньовічному письменстві Європи, що виникло наприкінці XI – на початку XII століття у Франції (Прованс), і як виявилось, ідеали лицарства були надбанням саме цієї героїчної доби. Філософським підґрунтям куртуазної літератури була концепція органічного перехрещення мікро- та макрокосму – людини і Всесвіту; домінантними поняттями – культ дами, любов, мужність, життя, смерть і под. (поезія трубадурів, труверів, мінезингерів, рицарський роман).

Загалом же, за середньовіччя зростання винятковості становища світського дворянства відбувалося паралельно зі зростанням його самосвідомості. І те, й інше посутньо стимулювало з'яву світськи зорієнтованої культури, що поступувала в перманентному конфлікті з церковно-аскетичною ідеологією. Соціальний прошарок, що домінував у соціально-економічному й політичному житті, потребував культурного самоствердження. При великих княжих дворах виникала світська культура дворянства, що неодмінно повинна була віддзеркалювати уявлення, бажання та ідеали панівної верстви. Однак ця ж культура справляла помітний вплив на подальший розвиток дворянства, стаючи силою, що сприяла формуванню його ідеології, характерів, поведінки, а в вершинних точках свого розвитку набувала рис утопічного гуманізму. Це повною мірою стосується, зокрема, і куртуазної літератури. Куртуазне письменство виконувало помітну культурно-виховну функцію: прагнення до створення у репрезентантів панівної верстви за допомогою естетичного впливу пропонованих ним взірців певних поглядів, емоційних стереотипів, норм поведінки.

I. Крип'якевич вказує, що основними чеснотами лицаря вважалися хоробрість і вірність сеньйорові; він мав бути відважним не лише заради

слави, але й тоді, коли про здійснені подвиги ніхто не знав. Боягузтво, вагання перед ворогом вважалися плямами, від яких рицар ніколи не міг позбавитися. Своєму сеньйорові він мусив зберігати відданість за будь-яких умов, без огляду на те, як сеньйор до нього ставився [127, с. 142]. Ідеальний лицар повинен бути благородним і великодушним (атрибути витонченої культури): в бою дотримуватися морально-етичних норм, переможеного противника милувати, не допускати мародерства, демонструвати гордість і почуття власної гідності («Свой род не посрамлю я никогда» [185]).

Ідеал героїчної поведінки набував із часом нових обрисів, потребував нового стилю поведінки. Піднімається на вищий щабель етична сторона («Быть смелым мало – быть разумным должно, // И лучше меру знать, чем сумасбродить» [185]). Лицарські подвиги набувають нової, гуманної мотивації – допомога слабшим, забезпечення миру і справедливості («Мы служим правде; // О Господи, дай правде воссиять!» [185]). Зовнішній блиск також притаманний лицареві: прекрасно зроблена зброя, дорогоцінне оздоблення, розкішний одяг; він помітно виділяється з-поміж загалу. Із часом до певної міри змінюється й спосіб життя лицарства, його станові ідеали. Так, «кодекс честі» поповнюється заповідями, які можна визначити дефініцією «куртуазія» – доблесть, радість, поміркованість, почуття міри, гармонія. Таким чином, ідеальний лицар повинен демонструвати не лише хоробрість, безкомпромісність у захисті честі, щедрість. Йому належить бути вишукано ввічливим, здатним на ніжні почуття, вміти поводитися у товаристві (передусім в оточенні жінок) [127].

Непересічну роль у придворно-лицарському колі починає відігравати жінка, яка, скажімо, у Франції користувалася досить великими свободами і навіть правом успадкування. За приписами куртуазії, благородна дама повинна була люб'язністю, витонченістю манер, красою приваблювати у свій дім гідне товариство, власне, перетворити дім на своєрідний осередок розваг і вишуканості. Поступово виникає культ «Прекрасної Дами»; рицар ідеалізує, звеличує жінку і самовіддано служить їй. На честь благородної дами

вершаться ратні подвиги, влаштовуються турніри. Через вимогу служіння дамі виховувалася культура почуттів, вироблялися зразки лицарської поведінки, що відповідали основним принципам феодальної ідеології. Ідея служіння дамі, зрештою, виступала стимулом лицарських подвигів [127, с. 62].

Куртуазне виховання сприяло утвердженню існуючого порядку, проповідуючи мораль, заґрунтовану на двох чеснотах – витривалості та дружбі. Лицар повинен був уміти володіти собою, приборкувати власні пориви. Правила гри, що забороняли грубо оволодівати жінками з доброго стану, передбачали благородні шляхи до їх завоювання. Практика *fine amour* насамперед підвищувала престиж «чоловічих» якостей: чоловікові належало бути сміливим і розвивати притаманні йому добродієвості. Від жінок також вимагалися сміливість і обачність. За правилами гри, «падіння» жінок мусило відбуватися «благородним чином»: їм слід було вчитися тримати себе в руках, володіти почуттями, переборювати власні недоліки – легковажність, лицемірство, надмірну хтивість. Так у вищих прошарках суспільства любовна гра слугувала вихованню жінок. Вона, вочевидь, жодною мірою не передбачала зміни існуючого порядку підкорення жінки чоловікові: щойно гра закінчувалася, дама поверталася на відведене їй Богом місце, у безпосереднє підпорядкування чоловіка. Однак, сприяючи душевному вдосконаленню жінки, куртуазне кохання забезпечувало умови для її вивищення бодай у цьому сенсі [с. 63].

Загалом, в ідеї любові до дами перетиналися прогресивні та регресивні в культурно-історичному вимірі риси, спричинені різними соціально-культурними чинниками. Із нашого погляду, варто зупинитися саме на прогресивних тенденціях. У цій ідеї насамперед зреалізовувалося подолання християнсько-аскетичного життєвого ідеалу в сфері культури; вона являє собою вираження життєстверджуючої чуттєвої радості перш за все завдяки відкриттю жіночої краси та чуттєвого кохання. Віками омріявала «прекрасна людяність», душевна краса постають саме в образах жінки середньовіччя –

Богородиці, Мадонни, Беатріче [92, с. 73]. Середньовіччя перенесло на обоженувану ним реальну жінку всі чесноти Богородиці, призвичаючи своїх шанувальників до людинолюбства, добродійності, гречності [, с. 79].

І як стверджує Л. Кондрацька, незважаючи на те, що Бог Отець втілював саму сутність Сили, вічну, велику і всюди суцню Дію, священну причинність (непомітну для земних очей), у пошуках смислу все частіше зверталися до Богородиці (як до Матері Неустанної Помочі), до її сяючого в небесах у біло – золотистих і голубих барвах Святого образу [112, с.101].

В ідеї любові до дами, як уже йшлося, помітні перші кроки до вивільнення жінки як особистості. Адже даму поставлено вище від чоловіка як берегиню цінностей феодально-лицарської культури, виховательку представників сильної статі. Любов до заміжньої дами – це гуманістичне виправдання великого почуття, що розриває тенета поспішного одруження, нав'язуваного жінці іноді проти її волі. Однак з часом таке кохання перетворилося на рицарську службу, далеку від справжнього почуття до єдиної обраниці. Утворився культ служіння дамі, що був обов'язковою складовою придворного церемоніалу в провансальських замках; пізніше цей ритуал перейшов в інші країни Європи. З'являється тип мандрівного лицаря. Шукаючи подвигів і слави заради своєї дами, він блукає просторами Європи та Сходу, ризикує життям і вмирає з її ім'ям на вустах. Часто таким мандрівником ставав небагатий лицар-одноштитник, схильний до всякого роду авантюри у надії здобути багатство й кар'єру. Саме в цьому середовищі відбувалося вербування хрестоносців – «лицарів розбою» – для пограбування інших країн [127, с. 62].

Рицарство являло собою специфічну військово-феодальну організацію зі своїми законами, ідеалами станової честі й доблесті. Але ці ідеали здебільшого не відповідали хижачькій феодальній атмосфері зрадницьких убивств, отруень, підступних інтриг і всіляких підлот. Приписи куртуазії були засадами станової етики, однак далеко не всі рицарі проймалися цією мораллю. Війни та збройні наскоки, як і колись, залишалися стихією

рицарства. У повсякденному житті зберігалися домостроївські звичаї, жорстоке ставлення до селян і міського люду, загарбницькі тенденції. Проте поява нових морально-естетичних ідеалів у середовищі лицарства сприяла пом'якшенню звичаїв і розвитку нового світосприйняття, що за своїм характером відрізнялося від моралі інших середньовічних станів.

Рицарство, що виникло в середні віки, не могло існувати без християнства, оскільки основні принципи рицарства виникли під благотворним впливом цієї релігії. В принципі все, що було потрібно від лицаря згідно з приписами християнства: відсутність ненависті під час битви, самопожертвування, прагнення допомогти тим, кого гноблять і ін. Дух рицарства увібрав в себе християнські цінності, необхідні будь-якій людині. Адже християнство складає суть етичної і розумової природи людини, і той, хто відданий йому всією душею, той завжди буде в світі зі своєю совістю.

Вважаємо за потрібне у зв'язку із вищезазначеним навести приклад, так би мовити, відходу від лицарства. Йдеться про відомого французького теолога П'єра Абеляра, який змінив свого часу «меч лицаря на знаряддя дидактики». Абеляр народився в містечку Паллі у родині лицаря, який з ранніх літ прищеплював дітям кращі якості свого стану. Однак П'єр у двадцятирічному віці вступив до найкращої духовної школи Парижа при соборі Нотр-Дам. Скоро він став тут провідним богословом і філософом. Цьому сприяли, зокрема, висока ерудиція, незвичайна пам'ять, блискуча дотепність, поєднані з вишуканим мовленням. Роботи про універсалії (загальні та відсторонені поняття) принесли Абеляру славу першого теолога Франції, а сам він став ректором школи Нотр-Дам. Досить сказати, що ще за життя мислителя зі стін цієї найпопулярнішої в Європі школи вийшов папа римський, дев'ятнадцять кардиналів і шістдесят єпископів. Сучасники називали Абеляра Сократом Галлії, Платоном Заходу та Арістотелем своєї епохи.

Повертаючись до лицарства, зауважимо, що спочатку воно було світським воїнством, ідеали якого багато в чому протистояли офіційній

церковній моралі. Однак поступово церква посилювала свій вплив, усе активніше використовуючи лицарство для захисту своїх інтересів. Самі ж лицарі вважали себе вищим станом суспільства. Своїм корінням ідеологія лицарства, з одного боку, сягає глибин самосвідомості варварських народів з їх культом вождя, особистої вірності та військової доблесті, а з іншого – розвиненої християнством концепції служіння – спочатку лише релігійного, а в середні віки поширеного на сферу світських стосунків і служіння дамі серця.

У період Пришестя зароджується новий, особливий тип воїна Ф.Кардіні розкриває у період Пришестя, якого соціальна, юридична та військова специфіка упродовж раннього середньовіччя стає дедалі очевиднішою, вираженою. Поступово цей воїн одержує такі етико-соціологічні характеристики, які донині залишаються важливими для нашої власної культури. З'являється справжній лицар. У цьому контексті закономірним убачається функціональне й образне співставлення фігури воїна з релігійними приписами, що панували як на теренах Римської імперії, так і поза ними, на християнських землях. Адже мала місце суперечність: із одного боку – релігія, що несла слово любові та миру, з іншого – безкінечні битви й люди, в чю плоті і кров увійшла війна. Жодна зі сторін не могла в цій ситуації стати переможцем, підпорядкувати собі або просто сприйняти кул зору іншої. Рівновага у співвідношенні сил була нестійкою. Проблема ця ще й дотепер не розв'язана. Церква урочисто благословила зброю й оточила воїна священним ореолом. Саме тому навіть по сьогоднішній день маємо багато діаметрально протилежних думок, супроводжуваних виявами кризи совісті, воєнною істерією, відвічним прокляттям війни [102, с. 222].

Зрозуміло, що йдеться про війну не просто як профанне знищення людини людиною. Це, так би мовити, дотична функція війни. Головне завдання християнської концепції війни полягало в доведенні того, що нібито людина, яка взяла до рук освячену церквою зброю, стає борцем проти зла або того, що, на її думку (чи з погляду колективу, частиною якого вона була),

репрезентувалося як зло. Таким чином, війна інтерпретувалася як засіб боротьби проти земного зла загалом. Трагічна реальність війни не заперечувалася в цілому на догоду якомусь утопічному ідеалові, що не враховував справжнього стану справ у цьому світі. Навпаки, трагізм війни перетворився на «знак», що заакцентовував існування значно вищої й трагічнішої реальності: історія людства від гріхопадіння до відпущення й Страшного Суду, як і історія кожної окремої людини, є великою духовною війною. Нещастя ж, спричинені земними війнами, отже, оголошувалися лише блідю подобою тієї вищої сутички [102, с. 222].

Таким чином, християнська церква була неспроможною викорчувати насилля з людського серця, як і назавжди викреслити війну із історії людства. Тому перед християнством постало завдання певною мірою приборкати насилля, регламентувати як сам хід війни, так і її наслідки. Так продовжувалося доти, поки моральний авторитет церкви в суспільстві залишався стійким, позасумнівним. Старозаповітний мир – це союз між Богом і людиною, між самими людьми в ім'я Божого закону. Цей вищий закон – заорука миру. Більше того, він сам і є цим миром. З появою Євангелія горизонти розширюються, а питання миру виступає на перший план. Мир тепер – це те майбуття, що чекає на землі всіх людей доброї волі, тоді як на небі Бога чекає слава. Наслідок миру – це дар, який Христос залишив людям.

Проблема «воїнства христового» зберігала життєстійкість упродовж всього середньовіччя і навіть поза його межами. Виходило, що людина, незважаючи на свою несправедливість і гріховність, шукає істинного миру шляхом війни. Однак лише християнин знає, що таке справжній мир. Отже, тільки християнин може вести праведну, шляхетну війну. Несправедливий мир – уділ тих, хто не знає, що таке істинна справедливість, хто не бачить у ній Божого начала. «Воїн христовий» повинен стати на прю зі злом, гріхом, дияволом, спокусою й плоттю. Аскет, монах виступає тепер новим і головним христовим воїном. Але справжній ворог знаходиться нині

всередині кожної окремої людини; справжня війна – психоманія, істинна перемога – це звитяга над самим собою [102, с. 222].

Середньовічне лицарство впродовж всієї своєї історії, особливо в ключові періоди (XI – XII ст.), несло на собі знак прагнення до ідеалу – «воїна христового» – й одночасно піддавалося випробуванню спокусами мирської слави, мирських розкошів. Звідси – ряд суперечностей у стані лицарства й причина його духовного занепаду наприкінці середньовіччя [102, с. 247]. Однак ідеал лицарського виховання, що передбачав оволодіння різними вміннями, навичками, широкою культурою й високою моральністю, став згодом еталоном гуманістичного виховання епохи Відродження. Адже саме в його межах визрівала ідея різнобічного розвитку особистості. За широтою охоплення педагогічної проблематики, що включала чимало аспектів освіти та виховання і хлопців, і дівчат, за ґрунтовністю осмислення античних, християнських джерел з проблем виховання цю працю справедливо відносять до числа найпомітніших педагогічних творів епохи середньовіччя.

Проте, у затінку готичної дійсності (хрестові походи, собори, одухотворений живопис) розквітало самотнє відчуття сутності «фаустівської душі»: «я», загублене в нескінченності. Це відчуття зумовило ідею «життя як смерті при житті», а з нею – невідступну появу прозріння, переживання провини, самотньої відчайдушної скарги [112, с. 103]. Єдиним даром, який вимальовувала для себе «фаустівська душа», є свобода волевиявлення. Саме вона слугує запорукою таїни Євхаристії, сакральності першотаїни сповіді [112, с. 103] (молитви, покаяння і спокути). Чиєю заслугою є втілення відповідальності замість покірності, одиничної волі замість консенсусу, розв'язання замість самозречення.

Відомо, що в історії лицарства було чимало ганебних сторінок. Тимчасом самосвідомість лицаря виявилася стійкою. Вона пододала рубіж середньовіччя і стала складовою системи цінностей, що її намагаємося дотримуватися навіть сьогодні. Можливо, саме в цьому закорінена причина,

того, що середньовічний лицар для нас, сучасних людей, позбавлених покровів сакральності, виглядає прекрасним.

І як завважує М. Фіцула, великі можливості для формування національної самосвідомості закладені в *неписаних законах лицарської честі*, що передбачають: виховання любові до батьків, рідної мови; вірність у коханні, дружбі, побратимство; готовність захищати слабших, піклуватися про молодших, зокрема дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі та духовності; відстоювання свободи і незалежності особистості, народу, держави; турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів; бережливе ставлення до рідної природи, землі; сприяння у будівництві храмів, навчально-виховних і культурних закладів; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму, вміння завжди і всюди чинити благородно, виявляти інші чесноти [239, с. 275].

Осмилюючи стратифікаційні аспекти процесу виховання, ми звернули увагу на ще одну соціальну категорію – купця середньовічної Європи. Справа в тім, що шлях, пройдений західноєвропейським купецтвом упродовж XI – XV століть, відображає найпомітніші зрушення, які відбувалися тоді в економіці, соціальному устрої та культурі Європи. Поступово купець ставав фігурою першого плану, носієм нових стосунків, що підривали традиційні підвалини феодалізму. Ментальність купців багато в чому по суті відрізнялася від ментальності лицарів, духівництва чи селян, а професія й спосіб життя ділових людей сприяли виробленню нових етичних установок, нового типу поведінки.

Теоретики феодального суспільства, осмилюючи його кризь призму тричленної системи цінностей на чолі з монархом, називали лише духовенство та монахів («тих, хто моляться»), лицарство («тих, хто б'ється») і селян («тих, хто оре землю»). Міське населення, ремісники та купці не згадувалися. Не тому, звісна річ, що їхня роль була абсолютно незначною, а тому, що в суспільстві XI – XII століть, де панувала традиція, старі понятійні

схеми мали настільки велику силу, що могли ігнорувати живу багатогранність конкретної дійсності. Коли праця гречкосія потрібна для функціонування соціального організму так само, як молитва монахів і кліриків, ратні подвиги воїнів, то міські заняття (особливо торгівля) залишалися сумнівними, навіть підозрілими з точки зору панівної етики. Недовіра до торговця селян і зверхнє ставлення знаті віднаходило паралель і обґрунтування в церковному вченні.

Тим часом, щоб досягти успіхів купець мусив добре знати торговельне право, володіти мовами (насамперед латиною та французькою), розумітися в розміщенні світил і зміні часу доби, розпізнавати країни світу і под. Відтак йому доводилося постійно вчитися. Окрім того, купцеві належало бути миролюбним, стриманим, немстивим, обачним при виборі торгових компаньйонів. Але в тогочасному суспільстві поцінювалася насамперед знатність походження й пов'язана з нею лицарська доблесть. Городянин, навіть багатий купець, викликав зневагу благородних, від нього не очікували лицарських звитяг. В очах вельможних лицарів і дам він – простолюдин, мужик. Проте міські багатії, купці та лихварі прагнули здобути високе становище завдяки своєму багатству. Етика накопичення ж не відповідала ні релігійно-етичній, ні аристократичній доктринам. Для аристократії, скажімо, доблестю було прилюдне й церемоніальне розпорядження багатствами, їх публічне марнотратство. Витрати, що не відповідали реальним прибуткам, слугували показником благородства й щедрості. Між тим, купець не міг не бути ощадливим; він мусив накопичувати гроші й з розумом витратити їх, сподіваючись на прибутки.

У багатьох містах Європи купецька верхівка, сконцентрувавши у своїх руках величезні багатства, сформовує патриціанський прошарок міста, що мав вирішальний вплив на управління ним. Як відомо, благородство рицаря ґрунтувалося насамперед на його походженні. Купець теж міг іноді послатися на своїх дбайливих і удачливих предків або батьків (із-поміж купців були й вихідці зі знаті), але здебільшого він повинен був

розраховувати на власну підприємливість. Купці-патриції відзначалися енергійністю, діловитістю, кмітливістю, як і беззастережним егоїзмом та необтяжливістю всіма патріархальними нормами того часу. Проте володіння одним лише рухомим майном ще не давало пошани й престижу в феодальному суспільстві. Тому міський патриціат прагнув пом'якшити станові бар'єри, що відділяли його від знаті. Шлях «угору» для частини купців відкривали купівля великих земельних наділів і змішані шлюби, до яких удавалися збіднілі рицарі, щоб поправити свої справи посередництвом одруження на багатих купецьких доньках. Для купців-патриціїв було характерним прагнення жити розкішно. Із метою підняття свого престижу вони будували кам'яні будинки й палаци, увінчані баштами. Пізньоготичним будівлям південнонімецького патриціату та ренесансним палаццо італійських купців могла б позаздрити й знать. Прикметно, що з купецькою та підприємницькою верхівкою доводилося рахуватися і королівській владі, яка потребувала її фінансової й політичної підтримки.

Загальновідомо, що у будинках багатих купців дедалі частіше з'являлася книжка – донедавна монопольна власність духовних осіб. Це були Біблія, Псалтир, Життя Святих, а також твори Боеція, Ціцерона, римських поетів, «Божественна комедія» Данте тощо. Однак до кінця середньовіччя книжка залишалася для купця радше предметом розкошів. У своїй рахівній книжці купець усе ж занотовував (разом із прибутками й витратами) найрізноманітніші відомості про події, що, з його погляду, заслуговували на увагу. Кругозір підприємця розширювався тепер не лише внаслідок відвідування інших країн, а й завдяки начитаності. Вивчаючи європейські чи східні ринки, він, як правило, знайомився й зі звичаями, побутом різних народів, співставляв з ними історію, культуру свого міста та держави. Не дивно, отже, що з-поміж купецтва були автори книжок як із бухгалтерського обліку, так і «сімейних хронік», путівників, атласів і под.

Загалом же, соціально-психологічний тип купця – унікальний у світовій історії. Коли Європа наприкінці середньовіччя вирвалася з ряду

інших світових цивілізацій, зумівши подолати бар'єр традиціоналізму й архаїки, почала свою всесвітню «експансію», що зрештою докорінно змінила нашу планету, відкрила етап справді всесвітньої історії, то серед тих, хто помітно сприяв здійсненню цього безпрецедентного історичного прориву, який спричинився до багатьох наслідків, далеко не останню роль відігравали купці.

«Якщо в центрі уваги в процесі розвитку європейської класичної цивілізації завжди був індивідуум, людина, її права та свободи, обов'язки і майно, життя й честь, то на Сході над усе стояли інтереси колективу і держави як найбільшого відомого людству соціально організованого колективу, волю якого висловлював старший, начальник, вождь, намісник і, нарешті, правитель як верхівка соціальної піраміди, – зазначає сучасний український історик В.Рубель. – Все це породило... якісні особливості соціально-майнової стратифікації в східних суспільствах. На відміну від Заходу, де насамперед наявність власності та її обсяг у руках конкретного індивідуума визначали його соціальний статус у суспільстві, *на Сході все було навпаки. Тут саме ступінь причетності до влади насамперед визначав суворо регламентований... обсяг доходів, які отримував індивід від засобів виробництва в країні... Кожен на Сході мав стільки, скільки йому належить, скільки призначено, а не скільки він заробив* (курсив автора. – Л.М.)» [205, с. 8].

Наслідком довготривалої у часових вимірах колективної практики виховання стала поява народної педагогіки, що акумулювала в собі виховний досвід етносу. Йдеться, властиво, про специфічну сферу продукованих народом емпіричних знань, що віддзеркалювали цілі й завдання навчання та виховання. Сукупність надбаних та апробованих знань, умінь і навичок – наслідок історичного, соціального досвіду етносу – передається від покоління до покоління переважно в усній формі (фольклорні твори педагогічного змісту, народні виховні традиції, ігри й іграшки, етнографічні матеріали і т.д.). Народна педагогіка не оперує, отже, сформульованими

законами чи науковою термінологією. Нащадкам переходить те, що видається найбільш вдалим, характерним для конкретного середовища.

На вершині соціального ступеня перебували феодала (землевласники, вище духовенство, воєначальники), що тією чи іншою мірою підпорядковувалися королю, імператору, халіфу тощо. Їхнім головним заняттям була війна та збір потрібних для цього податків. Феодалів оточувала багаточисельна армія дружинників, слуг, чиновників. На протилежному полюсі знаходився стан залежних селян, які володіли земельними ділянками для власних потреб і були зобов'язані передавати феодалам частину врожаю чи гроші у вигляді феодалної ренти, постачати солдат і забезпечувати їх зброєю, підпорядковуватися феодалному суду, виконувати чимало інших повинностей (аж до «права першої ночі»). Ступінь особистої залежності й обкладання селян були неоднаковими в різних країнах і в різні періоди – від порівняно м'яких форм оподаткування до кріпосництва з правом продати, віддати в солдати і покарати селянина.

У містах виокремлювалася заможна верхівка (патриції, вища адміністрація, землевласники, крупні купці, голови ремісничих цехів, судді, банкіри, лихварі), якій протистояв великий числом прошарок вільних громадян (ремісників, дрібних торговців, домовласників) і залежних, позбавлених права голосу підмайстрів, слуг, рабів, жебраків. Велике значення в соціальній стратифікації середньовіччя мала приналежність до тієї чи іншої релігії, секти – християнської, мусульманської, буддистської, іудейської і т.д. Характерною рисою середній віків була релігійна нетерпимість, що зчаста спричинялася до конфліктів і війн. Окрім того, соціальні конфлікти викликали селянські й міські повстання, революції. Загалом же, соціального миру в епоху середньовіччя не було, а нереалізована потреба сповіді душі перетворилася на засіб самозвинувачення і нескінченної сповіді, невпевненості, що виникла, як зауважує Л.Кондрацька, внаслідок зневажання таїни Євхаристії у пізньоготичному мистецтві Німеччини,

Франції та Англії, змусила відступити і власне готичне відчуття щастя, і світлий світ Марії [112, с. 103].

2.3. Освітньо-виховні доміанти пізнього Середньовіччя: діалог європейського «гуманізму» та ісламської «теократії»

Загально відомо, що період першої половини XIV ст. – до кінця XV ст. (XVI ст.) отримав назву пізнього Середньовіччя. У культурному житті цю епоху називають раннім гуманізмом, що зародився в Італії, і став підґрунтям культури Відродження. В Арабському халіфаті епоха Відродження настала у VIII ст. до XIII ст.

Педагогіка гуманізму характеризується:

- а) критикою всієї середньовічної системи схоластичної освіти;
- б) великою увагою до дитини, як до людини, що розвивається; ...
- в) турботою про здоров'я і нормальний фізичний розвиток людини; ...
- г) посиленням розумового розвитку, врахуванням інтересів дитини в навчанні;
- д) вимогою гармонійного всебічного розвитку особистості;
- е) розвитком змісту освіти, його поглибленням і розширенням;
- є) вимогою художнього виховання, запровадженням в шкільні програми предметів естетичного циклу: малювання, музика, ліплення, танців тощо;
- ж) піднесенням ролі морального виховання без якого не дасть користі будь-яке знання;
- з) зменшенням впливу церкви на школу, питомої ваги релігійних дисциплін в змісті освіти;
- и) увагою до жіночої освіти;
- і) піднесенням ролі учителя в суспільстві [120, с. 101].

Більша частина Середньовіччя пройшла в дусі протистояння двох цивілізацій – християнського Заходу та мусульманського Сходу [53]. Але основними ознаками цього періоду виступає гуманістичний світогляд,

звернений до культурних надбань античності, своєрідне «відродження» античного способу життя, мислення і світовідчуття, відношення до релігії. А тому розкриємо освітньо-виховні домінанти пізнього Середньовіччя через діалог традицій: європейської (християнської) і ісламської.

Діалог традицій: європейської (християнської) і ісламської забезпечує активне включення особистості у вирішення найактуальніших проблем сучасності – взаємопроникнення ментальностей, цінностей, смислів, здатність до толерантного і плюралістичного мислення. Як стверджує Л.Кондрацька, дослідження діалогу, як способу співіснування різних культур, є засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а тому слугують концептуальною основою культурно – історичної педагогіки, зокрема її соціокультурної парадигми [112, с. 295].

Зазначимо, що у добу Ренесансу, завдяки смислу, *Paideia*, поняття *humanitas*, як еквівалент *Paideia* набуло світоглядного значення і визначало відповідний тип культури. Її пафосом постало не лише «знання», але й «буття» – причастя до благородства і доброчесності, морального і загальнокультурного удосконалення (до яких закликали зачинателі *humanorum studiorum* Ф. Петрарка, К. Салютаті, Л. Бруні, Н. Ніколлі, Браччоліні). Таким чином, концепт *humanitas – Paideia* (італ. *Umanita*) – «людяність» – почав виражати ідею культурної і освіченої ренесансної особистості, її підпорядкованості законам людяності. Дані закони, на думку переважаючої більшості ренесансних гуманістів (наприклад Дж. Віко), ґрунтувалися на ідеях Божественного провидіння, тобто – на сакральних засадах. Ці соціокультурні зміни значно розширили сутнісний зміст феномену пайдейї. У такому вигляді він в якості освітньої парадигми був трансльований у класичну школу Просвітництва і претендує на реалізацію у сучасній культурорієнтованій школі [112, с. 273].

Відомо, що християнство від найдавніших часів мало особливий вплив на землях, котрі перебували у сфері еллінської культури. Саме тут на основі

антропоцентричної давньогрецької культури і світогляду проросли перші зерна християнської релігії.

Великою заслугою ідеалу християнського була сконцентрованість на внутрішньому житті людини, її моральності, пропаганді так званих «особистісних» добродійностей – любов до ближнього, милосердя тощо. Ця особливість спричинилася до двох наслідків. По-перше, передбачалася відмова від «радостей» земного життя; метою виховання оголошувалася слухняність, але свобода вибору. По-друге, в конкретно-історичних умовах середньовіччя, в атмосфері поглибленої релігійності, розвивалася містика як релігійна практика, а також важливих рис людського інтелекту – самоаналізу й самодисципліни [42].

Значний вплив на розвиток тогочасної педагогічної думки справили праці нідерландського письменника педагога Еразма Роттердамського (1469 - 1536) [239, с. 482].

Беремо до уваги мало відомий твір Еразма Роттердамського «Зброя християнського воїна» [258]. Основними положеннями його ідей стали:

- шлях добродійності;
- людське життя, як безперервна боротьба (між добром і злом);
- таїнства Христові («укріплюють людину»);
- боротьба з гріхами засобами молитви і знання («Чиста молитва веде відчуття на небо...; знання укріплює розум рятівними помислами..., молитва з'єднує з Богом, знання вказує, що просити в ім'я Христа»)
- Слово Боже – важливе для душі людини;
- Бог – це Любов;
- віра і надія («існують, щоб ти молився, «нітрохи не сумніваючись»);
- пристрасть молитви (Мойсей бився з ворогами силою молитви, піднявши руки до неба. Як тільки він їх опускає, Ізраїль терпить поразку».);
- учіння в Христа;

- учіння в Святого Писання («в якому немає нічого порожнього, ні єдиної йоти, негідної дослідження, негідної захоплення. Святий Дух зазвичай називає знання Божого закону водою»);
- Істиною сенсу життя є Христос («Він — єдиний зразок; кожен, хто відхилиться хоч би на палець, відійде від правди і втратить шлях; у Нім одному поміщені всі основи (rationes) щасливого життя. Його можна наслідувати у всьому без виключення. Понад те, хороших людей личить називати прикладом настільки, наскільки цей приклад відповідає прототипу Христа»);
- початок мудрості – пізнання самого себе («пізнавати себе згідно з Писанням»);
- любов до ближнього («приходьте на допомогу слабкому, захищайте сироту, допомагайте вдовій»);
- прагнення бути достойним християнином («Хай ніхто не думає, що християнин народився для себе, і хай ніхто не бажає жити для себе, але все, що він має і чим сам є, він зобов'язаний приписувати не собі, а Богу-Творцеві і все своє добро зобов'язаний вважати загальним.; Хай всім від душі бажає добра, молиться про це, благодіє. Хай не шкодить таким, хто заслужив і допомагає тим, у кого немає заслуг. Хай радіє успіхам всіх людей, як своїм власним.; Не обертай у власну вигоду те, що належить всім, але своє і всього себе самого віддай загальній користі. Народ тобі винен багато що, але ти йому винен все»);
- виховувати у собі якості: благочестивості, скромності, чесності, милостині;
- перемагати зло добром.

Виходячи з аналізу наукової літератури арабо-мусульманської цивілізації (IX – XII віки) та педагогічної думки, розкриваємо освітньо-виховні домінанти, в центрі яких опиняється особистість із її життєвими потребами. Розкриття проблеми вимагає звернення до однієї зі світових релігій – ісламської (покірність Богу). Виникла вона серед арабських племен

Західної Аравії на початку VII ст. Вона була «останньою за часом виникнення із світових релігій» [74]. Засновником ісламу став пророк Мухаммад із роду одного з крупних племен курайшитів. Іслам виступив з ідеєю очищення давніх учень пророків від викривлень і повернення до істинної релігії, що походила від Ібрахіма (Авраама). Ця релігія сприйняла приписи іудаїзму, християнства, стародавніх учень Вавилону, зороастризму, місцевих культів і виступила ментально-духовно культурою, що синтезувала різні культурні течії арабських народів [74]. Слід зазначити, що Іслам сприйняв античну філософію, зокрема «Платона і Аристотеля, раціоналістичні погляди на людину» [74], педагогічні традиції Візантії. Навчання і виховання згідно ісламській традиції було спрямоване на пізнання Істини, де основними джерелами виступали – Коран («Слово Боже») та Сунни (збірки переказів про життя й діяльність Мухаммада). Релігія, право, догматика й ритуал – були і є нероздільні принципи: суворий монотеїзм, що передбачає віру в єдиного Бога Аллаха.

Ісламська педагогічна традиція прагнула створити власну модель виховання, яка була спрямована на формування людської особистості. «Формування людської особистості розглядалось в культурі Близькосхідної ісламської цивілізації в Середньовіччі, по-перше в контексті *«божого прозріння»*, зверненого до серця, за змістом містичного і в кінцевому рахунку залежному від волі Аллаха; по-друге, в контексті *праведного образу життя* як важливої умови *«божого прозріння»*, тобто дотримання норм ісламу; важливим засобом, що веде до цього, вважалось виховання, що відповідало букві і духу Корану; по-третє, в контексті *оволодіння знанням* цих настанов і виключно практичним пізнанням шляхом навчання» [115, с. 46]. Іслам сприйняв ряд позитивних загальнолюдських моральних норм, вироблених за довгу історію врегулювання міжособистісних і суспільних взаємин. Маємо на оці, наприклад, повагу до батьків, милосердя до сиріт, симпатію до дітей із багатодітних родин, заборону самогубства і т.д. [17, с. 119]. Індійський професор Абдюлхалім Махмуд характеризує іслам як таку релігію, що

підтримує працю й прогрес, надихає людину вірою в саму себе. Ця релігія опановує людину й виховує її, пропагує гуманність, сміливість, енергійність, забезпечує успіх [17, с. 119]. Проте «гуманізм» в ісламі зводиться до ісламізації особистості. Окремі ісламські богослови оголошують невіруючу людину антиморальною істотою, яка навіть не має права на існування [17, с. 122]. У Корані, скажімо, можна прочитати таке: «Боріться з тими, хто не вірує в Аллаха і в останній день не забороняє того, що заборонив Аллах і його посланець, і не підкоряється релігії істини» [17, с. 126].

«П'ятьма стовпами ісламу» є: сповідання єдинобожжя (аттаухід) і пророчої місії Мухаммада (ан-нубувва), що покріплюється формулою «Немає Божества, крім Бога (Аллаха) і Мухаммад – посланець Божий»; щоденна п'ятиразова молитва (ас-салат); піст у місяць рамадан (ас-саум); добровільне очищувальне добродіяння (аз-закат); паломництво (бодай один раз за життя) до Мекки (ал-хадж). Імам усвідомлюється насамперед як «свідоцтво» про об'єкт своєї віри. В ісламі ним виступає Бог, який свідчить про себе в Корані. Основна вимога до людини – йти шляхом удосконалення, дотримуючись законів Корану. У Корані зафіксовано різного роду настанови, повчання, накази, заборони етичного, юридичного, культурного та господарського змісту [188].

Мухаммад започаткував не лише релігію, а й державу. Відтак із часу свого виникнення іслам перетворився на релігію державну. І це тоді, коли в християнському світі розчленовувалися царство й священство, свідомо протиставлені один одному світське та духовне начала, розрізнялися закони, встановлені людьми і запроваджені Богом, хоча і в середньовічному християнському суспільстві правосвідомість не була відокремленою від релігії й моральних норм [188, с. 10].

Теократичний ідеал сформувався в ісламському світі не в результаті обожнення правителя, а, як припускає М. Піотровський, внаслідок того, що Мухаммад зумів, «приймаючи на себе повністю нові для Аравії функції глави держави і духовного вчителя всіх», сконцентрувати у своїх руках «давно

знайомі арабам соціальні функції, спочатку розподілені серед багатьох людей. Він був одночасно й племінним вождем – саїдом і каїдом, і племінним арбітром – хакасом і оратором – хатібом, і навіть племінним поетом – шаїром» [188, с. 10]. Саме поєднання таких функцій, як вважає М.Піотровський, забезпечило Мухаммаду політичний успіх і перемогу над іншими пророками, які проповідували в цей час на теренах Аравії.

У свідомості мусульман така непересічна роль Мухаммада пояснювалася священною санкцією, адже пророк керувався одкровенням Божим. Згодом не лише слова Мухаммада, зафіксовані в Корані як мова Аллаха, але і його судження, вчинки в звичайній практиці набули характеру релігійних приписів, ставши зразком для наслідування. Іншими словами (за М.Піотровським), в процесі зародження мусульманського суспільства склалася ситуація, коли відсутність протиставлення духовного світському сприймалася як належне. Досить згадати, що в Йасриб Мухаммада запросили спочатку не в якості великого «посланця Аллаха», а як стороннього, нейтрального й авторитетного арбітра (Хакама), покликаного покласти край чварам між племенами, що заселяли місто [188].

Звернемо увагу на той факт, що обов'язок вірного в ісламі – завоювати стільки світу, скільки можна. І як зазначає Б.Рассел, Що майже вся Аравія була пустелею і раптом, за якихось двадцять років, люди, навиклі злиденно животіти на межах пустелі, обернулись на володарів найбагатших країв світу. Проте араби опиралися спокусам такого перетворення набагато краще, ніж північні варвари. Оскільки вони збудували свою імперію без великих битв, майже ніде нічого не руйнувалося, повсюди майже без змін зберігалася цивільна адміністрація. І в Персії, і у Візантійській Імперії рівень внутрішнього врядування був дуже високий [201, с. 358].

Арабська імперія була абсолютною монархією на чолі з каліфом, наступником пророка, що впадковував чимало його святості. І як порівнює Б.Рассел, араби, дарма, що в ім'я нової релігії завоювали більшу частину світу, не були релігійним народом, мотиви їхніх воєн – радше грабунок і

багатство, а не віра. Натомість перси з найдавніших часів були глибоко релігійним і схильним до розважань народом. Після свого навернення вони зробили іслам цікавішим, релігійнішим і філософічнішим, ніж задумували його пророк із своїми родичами. Вже після смерті Магометового зятя Алі в 661 р. мусульмани поділилися на дві секти: сунітів і шиїтів. Сунітів більше; шиїти вшановують Алі і вважають династію Омейядів узурпаторами. Перси завжди були шиїти. Власне під тиском персів Омейядів було скинуто, і їх заступили Аббасиди. За перших Аббасидів каліфат досяг найпишнішого розквіту. Найвідоміший з них – Гарун ар – Рашід, сучасник Карла Великого та імператриці Ірини, відомий кожному як легендарна постать з казок «Тисяча і однієї ночі». Його двір став блискучим осередком роскоші, поезії та вченості, він мав незмірні прибутки, його імперія простягалася від Гібралтарської протоки до Інду. Проте, цей розквіт був нетривалий [201, с. 358].

Хоча мусульманська культура зародилась у Сирії, розквітла в Персії та Іспанії. Сирійці в часи арабських завоювань захоплювались Арістотелем, якого несторіани ставили вище від Платона, улюбленого філософа католиків. Араби познайомилися з грецькою філософією через сирійців, тому з самого початку вважали Арістотеля важливішим за Платона [188, с. 360]. Йому дали почесний титул «Перший вчитель» [70]. Та все ж їхній Арістотель прибрав неоплатонівські шати [188, с. 360].

Перська цивілізація зберігала свій інтелектуальний і художній чар аж до монгольської навали в тринадцятому сторіччі, після якої вона вже не відродилася [188, с. 360].

Аналіз наукової літератури [247] дав можливість визначити конструктивні моменти ісламського виховання:

1. Заповітною метою життя людини є потяг до Бога і отримання його ласки.
2. Вести спосіб життя винятково за принципами добра.

3. Сім'я виступає джерелом оновлення людей, це добро і праведність.
4. Духовне самовдосконалення.
5. Праця виступає активною діяльністю.
6. Дотримання *іману* (істинної віри).
7. Дотримання *іхсану* (щирості).
8. Співробітництво в добрих справах.
9. Молитви.
10. Паломництво – *хадж*, час самоочищення.

Формуванню педагогічних концепцій країн Близького Сходу на засадах гуманізму, поваги до конкретної особистості значною мірою сприяла педагогічна діяльність цілої плеяди видатних філософів – аль-Кінді, аль-Фарабі, аль-Біруні, Ібн-Сіні, Омара Хаяма, аль-Газалі та інших. Основою їхнього гуманізму була етика філософії в дусі античності, що з'єднувала аристотелізм з платоновою психологією і неоплатонівською космологією [70]. Характерно, що освітній ідеал близькосхідних мислителів виформовувався як гармонійне поєднання розумового, морального, естетичного, фізичного та трудового виховання. Такі погляди відстоював, зосібна, аль-Фарабі, пропагуючи таку шкалу *цінностей*: спокійна вдача, гострий розум, шляхетність, щедрість, стриманість, дружелюбність тощо. У своїх роздумах про моральні якості особистості, а також норми поведінки мислитель обґрунтовує доцільність спільної діяльності людей (взаємодопомога й взаємопідтримка) та дотримання ними принципу взаєморозуміння. Властиво, на вихованні цих рис характеру людини, на думку аль-Фарабі, належить сконцентрувати педагогічні зусилля. Водночас велику увагу вчений приділяв і розумовому (інтелектуальному) вихованню, в чому вбачав складний і тривалий процес оволодіння науковими знаннями. На загал же, так би мовити, стратегічні завдання навчально-виховної діяльності аль-Фарабі потлумачував у світлі ідеї суспільної користі, яку конкретний індивід може приносити державі.

Значний внесок у поступування гуманістичного світогляду належить вченому-енциклопедисту аль-Біруні, який насамперед заакцентовав важливість оволодіння науками. Причому процес пізнання, на думку вченого, має приносити учневі радість і задоволення. Головним мірилом цінності людини він вважає труд, роботу, яку вона виконує у даному суспільстві.

Автор розкриває проблему педагогічних настанов середньовічного Сходу через аналіз праці Х. Тллашева «Загальнопедагогічні і дидактичні ідеї вчених – енциклопедистів Близького і середнього Сходу епохи Середньовіччя» [225], в якій автор розкриває педагогічні ідеї аль-Фарабі, Ібн Сіні, Беруні, Тусі, сутність яких полягає у володінні науковими знаннями.

Досягнути гармонії людського єства без оволодіння науковими знаннями неможливо. Аль-Фарабі (870 - 950) стверджував «що людина, перш ніж стати освіченою, засуджує і знаходить недостатніми багато речей, вважаючи їх абсурдними, а просвітившись в науках і отримуючи досвід, вона змінить свою думку і ті речі, які вона вважала абсурдними, стануть для неї необхідними, а те, що раніше не дивувало в якійсь мірі, тепер, навпаки, – дивує» [225, с. 52]. На думку аль-Фарабі, мудрість і добродійність є основою людського життя, а «щастя – це благо в повному його розумінні, а абсолютне благо – це абсолютне буття» [70, с. 305].

За Ібн Сіном (Авіцена (980 – 1037)), людина з'являється на світ ні хорошою, ні поганою, ні злою, ні доброю, а стає такою внаслідок впливу на неї визначеної сукупності факторів. Добродійність, як стверджував учений-мислитель, виникає через вправу, звичку, а «не дається нам від природи». Найсуттєвішим проявом волі є свобода, коли людина може вибирати між чуттєвими і духовними потребами. Але те, що спочатку було предметом вільного рішення, з часом стає обов'язковою рисою характеру [160, с. 29].

У східній освітньо-виховній моделі середньовіччя знання повинно бути прикрашеним хорошою поведінкою, а прагнення людини до знань підсумовується мораллю, як плодом увінчується все те, що росте з дерева. Володіючи знаннями, людина виявляє волю, вміє вибирати між чуттєвими і

духовними потребами. І надзвичайно важливим етапом у вихованні є перетворення духовних знань у звичку, у рису характеру. А це отримується тільки з часом [160, с. 29].

На думку Беруні, завдання виховання полягає в тому, щоб очистити душу і розум від дурних властивостей і всіх випадкових обставин, які псують більшість людей, всього того, що робить людей сліпими перед істиною.

Великий мислитель середньовіччя Ібн Сіна вбачав головну мету виховання в гармонійному розвитку розумових і фізичних сил дітей, у виробленні у них врівноваженого характеру. В своїй відомій праці «Канон лікарської науки» він писав, що в результаті правильного виховання досягається подвійна користь: «Одна – для душі дитини, адже вона із самого дитинства росте з доброю вдачею, що перетвориться на обов'язкову звичку. Друга – для тіла, адже зла вдача зумовлюється різного виду дурною натурою, як рівно те, як зла вдача ввійде у звичку, то вона потягне за собою відповідно дурну натуру. Наприклад, гнів дуже гарячить тіло, печаль висушує його, апатія послаблює душевну силу» [225].

Як бачимо, при формуванні духовної оболонки людини вирішальними чинниками стають суспільне середовище, взаємовідносини людей у суспільному об'єднанні та людська воля. Вплив зовнішнього середовища і оточуючих людей, за словами Ібн Сіни, відіграє велику роль в формуванні індивіда. Внаслідок впливу зовнішнього середовища дитина не тільки пізнає оточуючий світ, але отримує погані і хороші якості. Ібн Сіна закликав людей бути обережними у вихованні дітей і говорив, що душа дитини схожа на «чисту дошку», на якій можна накреслити любі зображення. На його думку, дитину слід виховувати разом з іншими дітьми, оскільки вони навчаються один в одного, а суперництво між ними служить додатковим стимулом [36].

Особливої уваги заслуговують погляди Ібн-Сіни на способи виховання моральних якостей людини як соціальної істоти, буття якої детерміноване її оточенням (суспільством). Учений рекомендував виховувати *освічену, шляхетну, доброчесну, вольову й рішучу людину*, яка прагне допомагати

іншим, є відданою загальній справі та приносить користь усьому людству. Із наведеного переліку розумових і морально-етичних якостей характеру можна зробити висновок, що шкала педагогічних цінностей Ібн-Сіні заґрунтована на цілеспрямованому поєднанні розумового, морального та фізичного виховання. Невипадково мислитель прагнув ще з дитинства сумістити розумове і фізичне виховання: «Коли дитині виповниться шість років, слід передати її вихователю й учителю. Навчання також повинне здійснюватися поступово; не слід відразу прив'язувати її до книги» [207, с. 108]. А, скажімо, в «Каноні лікарської науки» обґрунтована доцільність фізичного виховання підростаючого покоління (від самого народження й до зрілості), що сприятиме гармонійному розвитку фізичних і духовних сил особистості.

У контексті проблеми осмислення гуманістичної думки Близького Сходу слід відзначити й основні ідеї педагогічного спадку Омара Хайяма – середньовічного арабського поета, філософа та педагога. Його етичні концепції заґрунтовані на засудженні ідеологічної (релігійно-догматичної) освіти тієї епохи. Натомість свої зусилля Хайям спрямовував на виховання такої особистості, яка *«володіє здоровим глуздом, гострим розумом та добре розвиненою інтуїцією»*. Нерідко для східної педагогіки виховання взагалі зводиться до моралі. З точки зору Хайяма, мораль набувається двома шляхами: шляхом вироблення звички і в процесі мислення. Вироблення звички, тобто формування характеру, як стверджує Газалі, набувається наступним шляхом: наслідування і самовиховання. У дитячому віці головну роль відіграє наслідування, а із розвитком розуму зростають можливості самовиховання, яке починається із самоспостереження і самопізнання [160, с. 30].

У «Насировій етиці» Тусі (Насир ад-Дін ат Тусі (1201 – 1274)) зупиняється на питанні про шляхи формування моральної оболонки людини. Він вважав, що *«мораль – звичка душі, яка легко без роздумів викликає ту чи іншу дію. Отже, звичка – це одна із якостей душі. В цьому і є суть моралі»* [225]. Таким чином, визнаючи соціальну природу людини, реалізацію її

тільки і відносинах з іншими людьми в рамках суспільства, слідує, що розум дає людині можливість так упорядкувати ці відносини, щоб слугували для блага особистості і суспільства [160, с. 31]. Слід зазначити, що Тусі розкриває чотири добродітності, які пов'язані виключно з душею, а не з тілом: «мудрість, мужність, стриманість, справедливість» [70, с. 303].

У першому великому періоді католицької філософії домінує Святий Августин, а серед прихильників поганства – Платон. Вершина другого періоду – святий Тома Аквінський, для якого, а так само й для його наступників Арістотель важить далеко більше за Платона. І в політиці філософи обстоюють інтереси Церкви. Філософія зайнята обороною віри й звертається до розуму, аби дістати змогу дискутувати з тими, хто не приймає істинності християнського одкровення. Закликом до розуму філософи пробудили критицизм – не тільки як теологи, а й як винахідники систем, призначених для звертання до всіх людей хоч би якої віри. Цей заклик до розуму виявився, можливо, помилкою, але в тринадцятому сторіччі видався дуже успішним [201, с. 264].

Теолог обстоює Боговстановлену ієрархію, щоб приректи на загибель тих, хто стоїть біля її вершини, й піднести тих, хто підпирає підґрунтя; прославляється вченість і водночас ті, хто зневажає її основи. Як характеризує В. Петрушенко, між філософією та релігією утворилась проміжна сфера – сфера теології. Теологія (богослов'я) – ідейна частина релігії, що покликана узгоджувати між собою всі основні релігійні догмати. Філософія, по-перше, розробляла інтелектуальний інструментарій, що його використовувала теологія; по-друге, авторитет філософії, її поширеність саме там, де утверджувалось християнство, змушували християн «розмовляти» філософською мовою, а тому – і знати її [187, с. 87].

В. Петрушенко звертає увагу, що християнство із самого початку своєї історії увійшло у взаємодію з філософією, і цей зв'язок протягом усього Середньовіччя визначався формулою «Філософія є служницею теології». Цю формулу вперше запропонував Климент Олександрійський, підтримав її

Петро Даміані й остаточно вона закріпилася в період зрілого Середньовіччя [187, с. 87].

Характерно, що церква спрямовувала духовне життя, як стверджує О.Гутнова, активізуючи (особливо в ранньому середньовіччі) створення писемної культури, «книжності», відомою мірою – поширення грамоти й освіти. Власне кажучи, в усій Європі церква тривалий час контролювала духовне життя суспільства, відіграючи в його розвитку надзвичайно важливу і неоднозначну роль [71, с. 35].

Одним із найпомітніших виразників прогресивних для першої половини XII століття ідей, нових поглядів на світ, що віддзеркалювали зародження міської культури, був французький магістр Г. Коншський. Його діяльність сприймається свідченням наполегливої боротьби з церковною ортодоксією, що розгорнулася вже наприкінці XI віку. Характерно при цьому, що він сам не був ні свідомим супротивником церкви, ні переконаним прибічником матеріалістичного світорозуміння. Об'єктивний історичний смисл творчості Коншського полягає в тому, що він усе ж виступив проти ряду догматичних і загальнофілософських світоглядних принципів, що впритул наблизився до раціоналістичного пізнання світу [200, с. 43].

Гільом народився орієнтовно 1090 року в Нормандії (селище Конш). Збереглися відомості й про його перебування в Парижі разом із Абелярмом. Останній, принаймні, мав помітний вплив на Коншського, що проступає, зокрема, з богословських поглядів магістра. Гільом активно студіював теологію, філософію (граматичні «штудії», світські та природничі науки), переймаючись насамперед проблемою людського пізнання. Тривалий час Коншський займався викладацькою діяльністю в Шартрі – визнаному вже в XI столітті центрі викладання світських наук. Повернувшись до рідної Нормандії, він стає вихователем синів герцога Жофруа Плантагенета, в тому числі Генріха, майбутнього короля Англії. Свідченням слави Коншського можна вважати не лише численні праці, а й, скажімо, хвалебні вірші на його

честь, складені Філіппом із абатства Bonne Essperance. Галлію без Гільома поет порівнює із днем без сонця [200, с. 43].

Головним твором Г. Коншського, власне, основною справою його життя слід вважати «Філософію світу». У цій праці, як спостеріг Б.Рамм, розміщено «... концепцію його ідей, викладену... вперше на початку 20-х років і вдруге у переробленому вигляді в середині 40-х... (очевидно, 1145 – 1147 рр.) під назвою «Драгматикон»... Крім цієї основної... роботи... Коншський написав ще ряд коментарів до творів античних авторів, що він, очевидно, вивчав зі своїми учнями (Боецій, Платон, Макробій, Прісціан, Капелла. – *Л.М.*)... Важко назвати інше ім'я з-поміж авторів XII ст., чий інтерес був такою мірою диференційований і цілеспрямований. Уже одним цим Гільом заслуговує уваги» [200, с. 44].

У «Філософії світу» французький магістр засвідчує насамперед власні релігійні позиції, закорінені в провідних положеннях християнського вчення. Своїм основним завданням він вважає спробу пролити світло на питання, що виникають перед християнином, який вивчає Святе Письмо. Часом учений відходить від теології, заглиблюючись в інші проблеми, так чи інакше пов'язані з Богом. Він шукає розкриття «Божественної сутності» шляхом відстеження різних її виявів, при цьому звертаючись до питання про створення світу та його буття. Гільом прагне запровадити в богослов'я певний елемент раціоналізму й дещо відступає від істини.

Оригінально інтерпретує Гільом ідею «світової душі», схарактеризувавши спочатку концепції цієї ідеї, що належали його сучасникам («Дух Святий», «природна сила», «певна безтілесна субстанція»). Для Г. Коншського «світова душа» – це життєва сила в природі, що їй речі зобов'язані рухом, зростанням, відчуттям і свідомістю; вона уособлює принцип розвитку, закономірності, єдності й обов'язковості дії законів природи. Світ філософ розподіляє на невидимий (Бог, світова душа, людські душі) і видимий (світ матерії, «елементів»). Перший досягається вірою, другий – знанням. «У цьому визнанні подвійної істини наш автор стає одним із

найперших представників цієї ідеї – поза сумнівом прогресивної для своєї епохи..., – пише Б.Рамм. – Гільом... протиставляє область віри області розуму й... послідовно обстоює принцип об'єктивної реальності внутрішнього світу та можливості пізнання цього світу силою людського розуму (ratio)» [200, с. 49, 50].

Г. Коншський висунув і спробував аргументувати також ідею закономірності й причинного зв'язку як провідного принципу дії природних сил. Найважливіше, за ним, відстежити не те, що відбулося, а те, як відбулося. При цьому вчений прагне підпорядкувати свої висновки вимогам розуму й даним зовнішнього досвіду. І саме це прагнення органічно пов'язується з новою епохою в історії середньовіччя, що характеризувалася стрімким розвитком міста, з новими інтересами та завданнями, зумовленими життєвими реаліями.

Як бачимо, порівняно зі своїми попередниками, французький магістр дав чимало нового, бо був твердо переконаний: жодна думка сама по собі не є еретичною. Б.Рамм небезпідставно називає його дуалістом, зазначаючи: «... як у визнанні подвійної істини він явно віддає пріоритет раціональному пізнанню, намагаючись прокласти йому шлях навіть в область духовну, так, обмежуючи світ духовних сутностей... він разом із тим намагається пов'язати його зі світом матеріальним. У цих суперечностях Гільома – дух його епохи, коли на боротьбу зі старим... починають ставати нові соціальні й економічні сили зростаючих міст. Їхні ідеологи шукають нове, фіксують свою увагу на ідеї розвитку, на зміні життєвих форм, на реальних речах і закономірностях, що пізнаються раціонально» [200, с. 70 – 71]. Загалом же, філософська та педагогічна діяльність Гільома Коншського посідає помітне місце в історії середньовіччя передовсім своїм тяжінням до критичного раціоналізму, виявами творчого розуму та самостійної думки.

Злам XII – XIII століть справедливо вважається періодом торжества грамотності й знання. У містах, наприклад, поширюється початкова освіта для мирян, їх навчають читання, письма, лічби. У вищій освіті

спостерігається поступове превалювання технічних знань. Окрім того, університетська освіта відходить від вивчення Божественної мудрості, дедалі більше апелюючи до знання, створеного людиною шляхом досліджень і науки. У появі нових ціннісних орієнтацій, нової практики особливо помітним є прогрес писемності. Основною цінністю залишається усне слово, проте його вже суттєво «підточує» слово написане. Виникає особливий різновид письма – курсив, що передбачав численні скорочення, лігатури, розпочинається торгівля рукописами. І, як зазначає Б. Рассел, люди користалися тими самими словами, але вже без такої глибокої щирості [201, с. 44].

Відомо, що процес визрівання наук про природу й життя розпочався вже в XIII ст. Його початком була революція в розвитку зору, пов'язана з прогресом оптики та винайденням окулярів, що дали змогу краще бачити світ. Побудова лінійної перспективи розширила поле зору по горизонталі й тим обмежила панування в ньому вертикалі, спрямованої до Неба. Астрономія й астрологія віддали землі владу над зірками, хоча примат Неба ще не зникає. Лише великі відкриття, особливо наукова революція, здійснена дослідниками від Коперніка до Галілея й від Гарвея, Декарта до Ньютона, спричиняється до невідворотності та всезагальності перебудови ціннісних орієнтирів. Парадоксально, але, позбавляючи Землю її місця в центрі Всесвіту, нова наука вивільнювала земне. Від ідей зростання й оновлення, які розвивалися в контексті змін XII – XIII століть, Захід зміг перейти згодом до ідеї прогресу, що стало прощанням із середньовіччям.

Інтелектуальна єдність, характерна для культурного життя Західної Європи попереднього періоду, в XIII столітті також починає розкладатися. Відстежуємо, з одного боку, прагнення до відмови від античних авторитетів і використання в якості опори власне християнської спадщини. З іншого боку, розвивається світська тенденція, що зазвичай шукала авторитетів у спадщині минулого і за даної ситуації віднаходила їх у філософії аристотелізму. Наявність різних ідейних течій, в кінцевому рахунку, репрезентувала

граничне загострення суперечностей між вірою та знаннями. Адже чи не провідною ознакою схоластики, що в XIII столітті сягнула свого «золотого віку», була відмова від способу мислення символами й обернення до раціональних методів пізнання.

Б. Рассел вважає, що синтез тринадцятого сторіччя, що мав вигляд повноти й завершеності, був зруйнований різними причинами. Найголовнішою було зростання багатого торговельного класу – спочатку в Італії, а потім і повсюди. Феодальна аристократія здебільшого була темна, тупа і варварська; простолюд горнувся до Церкви, бо вона була вища за панство розумово, морально і в здатності погамувати анархію. Але новий торговельний клас не поступався Церкві, був не гірше за неї обізнаний у мирських справах, більше спроможний протистояти панству й прийнятніший для міського простолюду як поборник громадянської свободи. Демократичні тенденції вийшли наперед, і допомігши папі впоратися з імператором, почали вивільнювати економічне життя з-під контролю церкви [201, с. 264].

Ще одну причину кінця середньовіччя розкриває Б. Рассел, яка полягала у постанні сильних національних монархій у Франції, Англії та Іспанії. Придушивши внутрішню анархію та об'єднавшись із багатими купцями проти аристократії, королі починаючи із середини п'ятнадцятого сторіччя набули досить могутності, щоб поборотися з папою за свої національні інтереси [201, с. 264].

У консервативній публіцистиці кінця XVIII століття, а потім і в романтичній історіографії початку XIX віку середні віки постають зовсім в іншому вигляді. Представники романтизму вбачали в цій епосі «золотий вік» миру й соціальної гармонії, присвячений «геніям християнства» (Ф.Шатобріан), а також час стійких традицій. Але й більш помірковано налаштовані історики-романтики (О.Тьєррі, Ф. Гізо, Р. Мін'є, Г. Галлам та інші) ревізують своє ставлення до середньовіччя. Вони заакцентовують у цій добі вже не лише цілковитий занепад, невігластво, божевілля, але й час змужніння Європи, прогрес багатьох сучасних цінностей, успіхи третього

стану, міст, боротьбу з гнобленням, зростання ролі централізованої влади, розвиток наук і мистецтв.

Принагідно зазначимо, що однією з найпоказовіших рис гуманізму Ренесансу було відродження інтересу до античної культури, але ще більше – погляд на світ, не обмежений санкціями влади чи Церкви, а орієнтований на виявлення всієї повноти життєвих проявів людини [170, с. 99]. Вплив класики, проте, не спричинився до повної відмови від ідей середньовічної схоластики й неоплатонізму чи до відкидання релігійного ідеалу, що пропагував відносно мало значущість земного життя порівняно з небесним. Філософи розвивали середньовічні ідеї в соціальному напрямку. Вони вбачали їх значення не лише в істинності, але й у тому, що віра в них допомагає досягнути певних результатів. Двоє людей, Еразм і сер Томас Мор, стануть нам за приклад північного Ренесансу. Обидва були дуже освічені, і як стверджує Б.Рассел, обидва прагнули провести реформу Церкви зсередини. Напередодні Лютерового бунту вони були володарями дум, а потім світ двох ворожих партій став надто жорстокий для людей їхнього типу. Мор загинув як мученик, Еразма чекало забуття [201, с. 431].

Хоч ці філософи поважали релігійні та філософські ідеї середньовіччя, вони все одно піддавали їх критиці, тому що папство втратило той моральний престиж, яким тішилось у одинадцятому, дванадцятому й тринадцятому сторіччях [201, с. 264].

У контексті комплексного осягнення середньовіччя домінування релігійних почуттів і мислення за тієї доби нині вже не можна потлумачувати виключно як виплід неосвіченості, глупоти. Вони були виявленням глибоких внутрішніх потреб, що генетично сягали специфіки світовідчуття людей, їхніх взаємовідношень один з одним. Разом з тим, середньовічна людина й сама була емоційною, імпульсивною, здатною до насильства, марновір'я, переконаною в значному потенціалі найнеймовірніших чудес [63, с. 36]. Зазначимо, що локальний характер аграрно-традиційних цивілізацій, до яких належала середньовічна Європа, і відтак властиві їй риси, тенденція до

партикуляризму в окремих ланках, слабкість економічних і політичних зв'язків компенсувалися релігією, що виступала в якості визначального ідеологічного первня культури.

Із часом на зміну традиційним релігійним уявленням про людину приходять атеїзм. У традиційному розумінні – це ментально-світоглядна установка, програмно альтернативна теїзму, властиво, заґрунтована на запереченні трансцендентного начала буття, однак ізоморфна йому в гештальтно-семантичному сенсі: атеїзм як «обернений монотеїзм» (Клоссовські), як «теологія, де людина стає на місце Бога» (Батай). У конкретних формах він може конституюватися в опозиції не стільки теїзмові як такому, скільки конкретному віровченню (певній конфесії). У межах традиції зміст поняття «атеїзм» набував визначеності в контексті співвіднесення зі змістами таких понять, як «релігійний індіферентизм» (відсутність сфокусованості світогляду на питаннях віри), «релігійний скептицизм» (сумнів у певних догматах віровчення), «вільнодумство» (позаконфесійна інтерпретація символу віри) або «антиклерикалізм» (соціально зорієнтована позиція неприйняття інституту церкви). За формою свого вияву атеїзм жанрово варіюється в надзвичайно широкому діапазоні – від когнітивних моделей, що виключають Бога в якості пояснюючого принципу з картини світу (матеріалізм у послідовно моністичних версіях) до смисложиттєвої позиції богоборства (романтизм). Додамо, що духовність сприймалася як патологія і невиправне каліцтво на фоні атеїстичної розсудливої сфери, де інстинкт Абсолюту втрачений, а реальність почуттєвого світу безвісти втрачена. На загальному фоні домінує скептична страхітливість нігілізму, що повідомляє прилюдно про абсурдність світу трансцендентної реальності, відкидаючи аспекти релігійно-містичного порядку [203, с. 204].

Н. Арестова вказує на те, що заглиблюючись у духовний світ особистості, атеїзм виступив не просто як певне знання нею власних якостей, узятих окремо, а як специфічна форма самосвідомості, оцінки людиною

свого діяльного стану, реальної сутності. Атеїзм утверджує побут як такий стан людської природи, коли на ґрунті усвідомлення своєї діяльної природи вона приходить до об'єктивного погляду на механізми самовиникнення й самореалізації, на свою роль як суб'єкта історичного процесу [15, с. 46]. Ідеологи панівних суспільних верств повсякчас заперечували атеїзм, намагалися збіднити й брутально перевернути його зміст. Вони ототожнювали цю установку з аморальністю, політико-правовою беззаконністю, підступністю релігійних переконань, атрибутували її до «системи негативних знань».

Слід зазначити, що за доби, далекої ще від розвитку справжньої науки, виникають зародки наукових уявлень, які в наївних ідеях репрезентують найзагальніші первні раціоналістичного підходу до оточуючого світу, а також матеріалістичні тенденції в осягненні буття. Це, власне кажучи, свідчило про початок єдиборства двох світоглядів – ідеалістичного та матеріалістичного. Скажемо, що ці перші (хай і стихійні) нові погляди мали неабияке значення для подальшого розвитку наукового підходу до світорозуміння.

Атеїзм, як стверджує Е. Гутнова, заперечує можливість неможливого, реальність нереального. У цьому плані атеїзм і релігія діаметрально протилежні й абсолютно несумісні [71, с. 25].

Історичні умови періоду феодалізму висунули наперед атеїстичне осмислення претензій церковних організацій на святість, критику їх ідеологічних постулатів – Біблії, міфу про божественне походження християнської, іудейської та мусульманської релігій, віросповідних претензій католицької, православної, вірмено-григоріанської церков. У добу розкладу феодалізму й зародження буржуазного ладу першочерговою стала проблема звільнення природознавства від впливів богослов'я, а відтак – критика складників теологічного світогляду [71, с. 25].

Тенденція до секуляризації освіти відбилася й на суто педагогічних цілях, завданнях, змісті, методах, засобах та організації навчання, що повинні

були орієнтуватися на нові суспільні потреби, репрезентантами яких стали городяни. Процес досягнення «масової освіти» був пов'язаний з унітарним, вузькопрактичним підходом до розв'язання завдань просвітництва, але, з іншого боку, свідчив про демократизацію культури, а тому мав загалом прогресивний характер.

Одне слово, торговельно-промислове середньовічне місто зі своїми соціокультурними новаціями спричинилося до народження нової людини, яка концептуально інакше усвідомлювала буття й по-іншому спрограмовувала власну діяльність. Більш «рання» людина, відстежуючи звичайний ланцюг вчинків, пояснювала їх (відповідно до свого соціального статусу) здебільшого крізь виміри опозиції достойно – недостойно. Їй на зміну приходять особистість, яка зінтегрує власні вчинки в свідомо виформуваному ідеальному образі й оцінює ці вчинки, керуючись передовсім критеріями досконалості та послідовності. Отже, можна вести мову про закладання підґрунтя того, що називають індивідуальним характером.

Важливо також, що вперше з доби античності формуються нові уявлення про особистість. «У середньовічній філософії статус людини порівняно з античністю дещо підвищується, – зазначають В. Кремень і В.Ільїн. – Тут людина – не просто мікрокосмос, зменшена копія світу, а створена Богом за власним образом і подобою привілейована істота, повелитель усього створеного до неї. Бути людиною означає жити згідно з етичними правилами, з тими заповідями, які виклав Христос у Нагірній проповіді» [124, с. 144]. Слід зазначити, що й педагогічна думка розвиненого та пізнього середньовіччя усвідомлювала проблему гармонійного розвитку особистості виразніше, глибше, хоча, за традицією, домінуючу роль відігравало морально-релігійне виховання.

Визнаючи двоїстість природи людини, яка безсмертною душею належить небесам, а землі – тілом, до останнього, як ми вже заважували, попри збереження звинувачень у гріхах, почали ставитися лояльніше. Усе більшою ставала переконаність у взаємопереплетінні душі й тіла,

грунтовніше відстежувалися специфічні закономірності фізичного та психічного розвитку, чуттєвого й інтелектуального сприйняття. Попри релігійну спрямованість, середньовічне усвідомлення всебічного розвитку дитини помітно перейняте розумінням гармонії душі й тіла. Праця виступає важливим засобом розвитку в загальній системі виховання особистості. Ця теза знайшла ґрунтовне висвітлення в трактаті іспанського філософа, теолога, алхіміка й педагога, адепта езотеризму Р.Луллія «Дитяче вчення». Учений оприлюднив, зокрема, власний погляд на те, чому в сім'ях, де діти навчаються ремесла, виховання дає кращі результати ніж там, де вони байдикують.

За Каролінгських часів освіта виступає вже як самодостатня культурна цінність. У переписці Лука каролінгський культурний синтез сягає свого завершення: світське та релігійне поєднуються в межах спільного ідейного комплексу, причому світське починає ототожнюватися з формою, а релігійне – зі змістом процесу пізнання [35].

Тимчасом розвиток педагогічних ідей тривав, ізчаста віднаходячи нові шляхи. Показово, що центр педагогічної рефлексії зміщується у бік практики. Таким чином, поняття практики й теорії міняються місцями. Очевидно, саме тоді славетний італійський поет Ф. Петрарка сказав: «Що користі в тім, що ти багато знав, раз ти не вмів пристосувати твої знання до твоїх потреб». Ясна річ, що не було ще жодних підстав для розмови про характерний для Нового часу апофеоз безпосередньої діяльності й підкорення теорії практиці. Очевидним, однак, є те, що від античності до сучасності вже пройдена половина шляху. Світогляд пізньої античності та раннього середньовіччя (коли особистість здійснювала динамічне сходження в статичному), що мав онтологічний статус ієрархії цінностей у світі, поступається місцем гносеологічному світогляду розвиненого й пізнього періоду.

Зміцнення домінуючої ролі теології порівняно з іншими навчальними дисциплінами спричинялося до подальшого збіднення змісту освіти й утвердження схоластичного методу викладання з притаманним йому

догматизмом і доктринальною дріб'язковістю. В епоху середньовіччя дістає завершення процес синтезування східних і західних суспільств, одним із виявів якого було взаємозабезпечення і взаємопроникнення культур. Це породило не лише чимало справді видатних знахідок у науці, літературно-мистецькому житті, але й мало надзвичайно позитивне значення для розвитку суспільної думки загалом, позаяк сприяло виробленню більш широкого, вільного від фанатизму й ортодоксії погляду на світ.

Аксіоматично, що особистість не може вільно розвиватися і там, де проблему суспільного блага (а, отже, й блага особистості) намагаються розв'язати лише посередництвом цілого, шляхом підпорядкування кожного суворим приписам, спродукованим певним суспільством. За аналізованої доби ж навіть саме індивідуалізоване суспільство не могло існувати без даних «згори» циркулярів, законів, моральних норм. Два логічно протилежні полюси – особистість і суспільство – нероздільні, органічно взаємопов'язані, однаке цей зв'язок – повсякчас протиріччя. Особистість потребувала постійної (насамперед економічної) підтримки, захисту з боку общини, стану, корпорації, і це було для неї важливішим від обов'язків, задекларованих, продиктованих суспільством. Ось чому особистість не могла ще усвідомити себе повною мірою. Справді велике прагнення до свободи й самостійності ще не виявлялося з належною міццю [217].

Церква з самого початку будувалася ієрархічно. Це надавало їй стійкості й сили, але не сприяло будь-якому прогресові в розвитку особистості. Догматика віровчення, непорушність конфесійних канонів категорично виключали найменше інакомислення, культивуючи сувору дисципліну й обмеженість волевиявлення людини. Такою, принаймні, була ідеальна норма. Однаке за всієї сили станових традицій, етика, скажімо, військового служіння, що домінувала тоді, вимагаючи рішучості, сміливості й навіть подвигу, присутньо сприяла виявленню яскравих особистостей воїнів. Але однобічність особистості, яка внаслідок цього формувалася, добре помітна навіть у таких непересічних постатях, як Роланд. Маємо на увазі

зорієнтованість насамперед на васальну вірність, войовничість і застосування грубої сили. Виокремлювалася така особистість тільки чи переважно як конденсат провідних соціальних функцій свого стану [217].

І все ж не можна заперечувати, що відома незалежність кожного сеньйора, одночасна приналежність його до ієрархії вищого стану сприяли виробленню ідеалу рицарської честі, який містив у собі елементи самосвідомості особистості та загальнолюдські цінності. Проте – лише елементи. Обмежений вузькими рамками вищого стану й військової служби, рицарський ідеал не спромігся надати особистості справжнього простору для вільної реалізації її життєвого потенціалу, бодай пробудити в ній тяжіння до цього. Важливим фактором активізації внутрішніх ресурсів особистості був перехід від натурального господарства до товарного. Пануюча на ринку стихія конкуренції вимагала від кожного товаровиробника і контрагента торгівлі особистої активності, ініціативи, винахідливості, енергії, розбурхувала приховані резерви людини [217].

С. Стам вважає, що енергію для самоствердження й розвитку особистості давало велике капіталістичне виробництво. Вільне від економічної обмеженості, але позбавлене підтримки з боку суспільства, воно, щоб втриматися в умовах конкуренції, вимагало від виробника-підприємця максимуму енергії, ініціативи, стійкості, ґрунтовних знань у своїй галузі, раціонального розрахунку і передбачливості. Ситуація потребувала сильних особистостей і «продувала» їх. Щоправда, така особистість, як правило, страждала на односторонність: навіть найперспективніші її потенції підпорядковувалися всепоглинаючій жадобі до збагачення. Однак там, де з'являлася можливість сублимації цих імпульсів у сферу соціально активної, творчої, духовної діяльності, особистість могла розкритися у всій своїй багатогранній змістовності й неповторності. Без пробудження особистості, поза усвідомленням людиною своїх достоїнств і здібностей велика культура Відродження просто не змогла б виникнути. Разом із тим, «відкриття» цієї особистості (творчої, соціально активної) було тим, чим надихався

ренесансний індивідуалізм, посутньо впливаючи на соціальну психологію й стимулюючи до діяльного життя нові яскраві особистості. Помітно, що лінія індивідуалізації чітко виявилася не лише в раціональній, але й в ірраціональній сфері того бурхливого ідейно-психологічного потоку, яким позначена епоха переходу від феодалізму. Більшою чи меншою мірою індивідуалізмом позначені й нові, реформаторські конфесії, що з'явилися тієї доби в західному християнстві. Маємо на увазі, скажімо, лютеранство з його «спасінням вірою» чи кальвінізм із доктриною індивідуального «покликання». Звичайно, капіталізм пробуджував «почуття особистості» й створював великі можливості для її розвитку. Але він породжував мільйони «середньостатистичних індивідів», які не мали ні можливості, ні прагнення ставати особистостями. Отже, якщо невідкладні проблеми часу вимагають особистостей, вони, як правило, з'являються. Вважається, що історія середньовічного суспільства яскраво ілюструє справедливність цієї думки [217, с. 47].

І як стверджують філософи, А. Колодний, В. Скиртач, Л. Мозговий, О.Творіна та ін., класична реальність практично цілком випускала з виду внутрішній світ людини, що виникає в ній як складність і наслідок взаємодії з навколишнім світом і розглядає процеси, що відбуваються, лінійно, як рух від простого до складного, де увага зосереджувалася на зовнішньому боці подій. Релігійно – містичний досвід, властивий кожному людському «Я», що знаходиться одночасно в особливих відношеннях з емпіричним світом і світом трансцендентним, виявився для класичної науки не тільки не пізнаваним, але й реально не існуючим, піддаючи усе девізу: «не з'ясовне, значить не існуюче». Такі ознаки людини як дух і духовність, були всього лише частиною її психіки, виведеної із відчуттів, інстинктів і потягів. А саме по собі людське тіло розвивало уявлення про механічне утворення, що складається з множини частин, які гармонійно взаємодіють між собою. Альтернативою людської еволюції, у якій не було місця для власне особистісних внутрішніх характеристик виступила Людина – машина з усією

своєю неповнотою і незавершеністю. Наукове пояснення внутрішніх процесів зводилося до традиційного застосування раціональних методів дослідження, що споконвічно були непізнаваною кантівською річчю-в-собі. Гармонійна духовність живої людської душі з її єдністю була втрачена класичною наукою, відчайдушно зверненою до окремих законів космосу і природи. Стрімкий розвиток класичної науки і значна кількість наукових відкриттів «диктували обумовленість усіх майбутніх рухів у Всесвіті наявними початковими умовами, вони наче виганяли зі світу не тільки ідею Святого Духа, а й творчий вольовий початок самої людської особистості» [204, с. 205].

Як свідчить аналіз, вплив церкви на всі сфери середньовічного життя був доволі суперечливим і не таким уже неподільним. Так, на зламі XI – XII століть у зв'язку зі швидким зростанням міст і розвитком торгівлі (це, ясна річ, потребувало освічених людей) освіченість перестала бути прерогативою вузького кола представників духівництва. З'являються нові типи шкіл, що вже не утримувалися за церковний рахунок. Маємо на увазі, наприклад, фінансовані міськими магістратами початкові школи, де вчили читання, письма, лічби й основ релігійних знань. Городяни дедалі більше демонстрували своє невдоволення монополією церкви на школу, як і переважно релігійним вихованням дітей. Тому відкривалися й школи, де дітям купців і ремісників прищеплювали навички, потрібні їм у майбутніх торговельних справах та розвитку різних ремесел. На загал же, люди – репрезентанти різних суспільних груп – перебували неначе між небом і землею, між Богом, силу й владу якого вони цілком сприймали, та земними помислами, устремліннями, утвердженням життя тут, на цьому світі. Однак повною мірою діалектика цих зв'язків виявилася за нової доби існування людства – в період Реформації та епоху Відродження.

Висновки з другого розділу

1. Проблема розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки в світоглядній системі середньовіччя знайшла своє відображення: в трансценденції, стратифікації, освітньо-виховних домінантах, що дало змогу побачити наступні тенденції: сакралізації і секуляризації, просвітлення душі і національне освоєння інформації.

2. Аналіз педагогічної традиції у Візантії як «золотого мосту» між західною і східною культурами і, яка мала глибокий вплив на розвиток країн середньовічної Європи (Південної і Східної), де утвердилось православ'я, показав, що в основу увійшло виховання на сакральній традиції, яка синтезувала у собі східні та західні культури. Визначено, що поняття «сакрал» – це священний, священна благодать, закон; основа, код, символ відповідного етносу; духоритм, єднання культур. Трансценденцією за аналізованої доби називався Бог, із самою постаттю якого органічно пов'язувалося навчання та виховання. Метою виховання вважалось прищеплення релігійного почуття й навернення дитини до християнського способу життя. Найважливішим джерелом духовного розвитку були виховні ідеали та світогляд християнства, а педагогічна думка стала частиною богослов'я.

3. Шляхом аналізу (творів Василя Великого «Гомілії», Авви Доротея «Поучення і послання», Миколи Кавасили «Життя в Христі», Києво-Печерського Патерика, «Повісті врем'яних літ» літописця Нестора, Кирила Турівського, мислителів Климента Смолятича та Данила Заточника, слов'янських учителів Кирила й Мефодія, «Повчання Володимира Мономаха», Августина Блаженного) дано ідентифікацію людської особистості. *Особистість* – духовно-матеріальне єство створене Богом за своїм Образом і подобою і покликане до досконалості (через віру, що діє

через любов) і наслідування заповідей «блаженства» - чеснот (яких дбайливо плекаючи, стають нашою другою натурою), і оновлення (протягом усього життя), зцілення покаанням, наукою розсудливості (постом), спогляданням (заповіддю, що торкається царини розуму), смиренномудреністю у пізнанні себе. Її метою і результатом є очищення від п'яти гріха як «просвітлення» Божественною благодаттю – аж до відновлення втраченої людиною богоподібності.

4. Результати аналізу педагогічної, історичної, філософської літератури (М.Боришанська, О. Варьяш, Д. Добродєєв, Ф.Кардіні, М.Ігнатенко, А.Гуревич, І.Крип'якевич) дали можливість виділити стратифікаційні кодекси у раціональній Європі та конструктивні і деконструктивні моменти релігійного виховання, рицарського, купецького і визначити особливості їх впливу на розвиток особистості. Взірцем релігійного виховання обрано святого, монаха, а мета героїчного та праведного життя передбачала уподібнення життю Христа. Етичний ідеал цілком співпадав із релігійним. Християнське добродіяння лежить в основі морального виховання дітей. Аскет, монах став новим і головним христовим воїном, який повинен стати на прю зі злом, гріхом, дияволом, спокусою й плоттю. В специфіці лицарського ідеалу знайшли місце такі напрями, як гедонізм (морально-етична позиція, згідно з якою насолода є вищим благом, критерієм людської поведінки) та аскетизм (зречення життєвих задовольень, обмеження чуттєвих бажань). Гедонізм, із погляду багатьох дослідників, був підґрунтям моралі, естетичного виховання рицаря. Аскетизм же відповідав тій зовні благородній, однак далекій від життєвих реалій меті, що їх ставило перед собою рицарство. Проте самосвідомість лицаря виявилася стійкою, спроможною подолати рубіж середньовіччя і, слідуючи невідомими для нас шляхами, стати складовою системи цінностей, що її намагаємося дотримуватися навіть сьогодні («Пісня про Роланда»). Ментальність купців,

яка багато в чому присутньо відрізнялася від ментальності лицарів, духовництва чи селян, а професія й спосіб життя ділових людей сприяли виробленню нових етичних установок, нового типу поведінки.

5. На загальному фоні освітньо-виховних домінант пізнього Середньовіччя розкрито принцип дегуманізму, тобто втрату суспільством духовних та моральних цінностей, зменшення уваги до особистості. Тут основне місце займає атеїзм як «обернений монотеїзм», в якому духовність сприймалася як патологія і невинне каліцтво, повне нівелювання особистості. Раціональний розрахунок і передбачливість «продукують» особистостей, які страждали на однобічність: всепоглинаючій жадобі до збагачення (купецтво).

До певної міри секуляризацію можна вважати явищем закономірним. Вона стала наслідком розвитку природничих і гуманітарних наук, освіти, вдосконалення мистецтва, моральності. Критичні настрої по відношенню до релігії посилювалися й у зв'язку зі зростанням виробництва та загальним підвищенням рівня духовної культури людства. Ні перед чим не зупиняюча раціональність визначила шлях секуляризації. Наукове дослідження проходить нескінченний шлях, юридично вирішуються права держави, точна калькуляція визначає кожен крок. З кінця середньовіччя Західна раціональність корінним чином відрізняється від Східного мислення.

Коли в розвитку середньовічної Європи найпоказовішим явищем було панування християнської релігії та її ідеології, то в житті більшості народів Сходу аналогічну роль відіграло виникнення й поширення іншої світової релігії – ісламу. Ісламське виховання здійснювалося на ґрунті поєднання шаріату й адату: з одного боку, дотримання подібних до біблійних норм ісламу, з іншого – слідування в річищі звичних для народу вікових традицій. Встановлено, що домінантним у вченнях східних мислителів про людину, її виховання вбачається прагнення проникнути в сутність людської природи. Із

цією метою вони апелювали до, сказати б, практичної філософії, осердям уваги якої була поведінка, діяльність, функції людини. Специфічною ознакою педагогічних поглядів енциклопедистів Сходу слід вважати помітну зосередженість на проблемі всебічного розвитку особистості, гармонії її душі та тіла.

РОЗДІЛ 3

РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО ПЕРІОДУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

3.1. Педагогічні цінності окресленого періоду

Визначення сутності (у 1 та 2 розділах) педагогічних ідей гуманістичної спрямованості епохи віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя передбачає діяльність вчителя (яка спрямована на активізацію споглядальних процесів і актуалізацію у стані самовизначення) згідно цінностям та ціннісним орієнтаціям, які розкриваємо через педагогічну аксіологію, що склала теоретично – методологічну основу нашого дослідження.

Розвиток ціннісної сфери людини безпосередньо пов'язаний із становленням педагогічної аксіології як науки. З 80-х років минулого століття йде процес оформлення її мети, змісту і місця в системі інших педагогічних дисциплін. Аксіологічний підхід органічно пов'язаний із гуманістичною педагогікою, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства...[172]. Аксіологія як наука про цінності виконує роль орієнтира та регулятора педагогічних процесів і педагогічної діяльності, формує особистісне ставлення до них [243]. Аксіологія може розглядатися як методологія сучасної педагогіки. Предметом педагогічної аксіології є формування ціннісної свідомості, ціннісного відношення і ціннісної поведінки особистості. Категорійний апарат цієї науки включає в себе поняття 1) цінності; 2) аксіологічна характеристика особистості (суб'єкта ціннісних відносин), а також 3) загальні аксіологічні категорії (значення, зміст, благо, потреба, ціннісні орієнтації і відношення та ін.) [64]. Зазначимо, що у центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Вона виступає своєрідним мостом між теорією і практикою [172].

Вивчення цінностей, на сьогоднішній день, розглядається багатьма науковцями [16, 62, 112, 172, 175, 243, 251]. Це цінності, які, в першу чергу, стосуються проблем сенсу життя та сутності особистісної активності. У той же час проглядається тенденція до наростання «планетарної єдності», до пошуку «вічних цінностей», породжуваних «загальнолюдськими інтересами» і «загальнолюдськими ідеалами» [251]. .

Цінності – своєрідний культурний «код». Його специфічність обумовлена тим, що кожна культура породжує свою, лише їй притаманну ціннісну систему. Цей своєрідний «код» забезпечує процес культурної ідентифікації особистості, народу, нації, розвитку національної свідомості. Ціннісна «система ідентифікації» зберігає націю як носія унікального, самобутнього, лише їй притаманного. Ієрархія національних цінностей вибудовувалась віками, зумовлювалася всією історією нації і коригувалась нею через зміну ціннісних норм і настанов у залежності від часу, конкретної епохи розвитку [251].

Важливо зазначити, що однією із фундаментальних проблем людського буття є руйнація старих цінностей і традицій, втрата своїх культурних коренів, і як результат – утрата сенсу життя.

Коротко зупинимось на *категоріях* цінностей: філософська, психологічна, педагогічна, релігійна та їх сутностях. Філософська категорія трактує, що «у світі нічого не існує незалежно від людини, але виявляє себе, «спрацьовує» лише за присутності людини ..., за умови певної побудови людського буття, певного ступеня залученості людини до світу» [6]. А термін «цінність» вживається як для «визначення станів духу, на основі яких робиться оцінка, так і найзначущих явищ, що вибираються як результат оцінки» [6]. Отже, на першому місці тут виступає сенс життя, який спрямовується на реалізацію через самоаналіз – самооцінку. Тобто цінність і є змістом життя, що з'єднує людину «із світом можливого і неможливого» [6].

Психологічна категорія співвідносить поняття «цінностей і ціннісних уявлень» із 1) суспільними ідеалами – виробленими суспільною свідомістю і присутністю у них узагальнених уявлень про досконалість в різних сферах суспільного життя, 2) предметним втіленням цих ідеалів в діяльність і творчість конкретних людей і мотиваційними структурами особистості («моделі обов'язку»), що спонукають її до предметного втілення в своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів [139].

Педагогічна категорія включає в поняття «цінності» ідею «всебічно і гармонійно розвинутої особистості. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу. Вона визначає ціннісні орієнтації культури і допомагає особистості орієнтуватись в історії, суспільстві, діяльності. ... основою орієнтації особистості в сучасному українському суспільстві є комплекс вартостей: громадянських..., національних..., загальнолюдських..., комплекс вартостей сімейного життя..., комплекс вартостей особистого життя... » [172].

З ідеально-аксіологічної точки зору, людська особистість є вищою і панівною в світі цінністю, як релігійна категорія [16].

Згідно пояснень святих отців Церкви, християнське призначення людини є уподібненням його Божественному Прототипу, і якщо людина бажає бути образом Бога невидимого, вона повинна погодити стиль свого внутрішнього життя з Христом, Сином Божим, Якому зобов'язана своїм буттям, гідністю і величчю [16].

Архимандрит Платон розкриває аспекти ціннісної орієнтації особистості: *честь*, як основний принцип відношення людини, до власного існування включає цнотливість і благородство; *чесність*, як основний принцип відношення людини до ближньому, включає правдивість і щирість; *благочестя*, як основний принцип *релігійного відношення людини до Бога* включає благоговіння і праведність. Таким чином, в свідомості і поведінці особи етична гідність виключає що-небудь ганебне у відношенні до власного

існування, що-небудь образливе у відношенні до людини і що-небудь нечестиве відносно релігійного поклоніння Богові [16].

Специфіка педагогічної аксіології визначається особливостями педагогічної діяльності, її соціальною роллю і можливостями особистості [168].

Тому, аналізуючи цінності досліджуваного періоду, ми беремо до уваги теорії, концепції, ідеали [2, 6, 16, 24, 26, 32, 46, 47, 62, 64, 76, 86, 87, 100, 114, 139, 167, 173, 192 – 195, 199, 228, 229, 248, 258], що визначають ціннісні основи (тобто сутність) людиностановлення і забезпечують орієнтацію на *абсолютні цінності*, де головною спрямованістю виховання особистості є не зміна світу, а зміна себе, самовдосконалення в рамках запропонованого поля педагогічної аксіології, визначення профетичного значення гуманістичної спрямованості для педагога на сучасному етапі.

Пріоритет абсолютних цінностей над іншими це – вимога часу, без якої людство може припинити своє існування. Вони формувалися на основі духовної практики, суспільної, індивідуальної діяльності педагогів - філософів певних конкретно-історичних відносин, форм передачі знань, засобів їх досягнення.

На поданому нижче рисунку ми продемонстрували аксіологічне поле цінностей окресленого періоду, методами їх досягнення стали екзистенційний (різниця між добром і злом), епістемологічний (спостереження), синергетичний (самоорганізація). *Екзистенція* передбачає пошук абсолютних цінностей. Встановлюється пріоритетність, домінування їх реалізації з метою усунення недоліків. Такий підхід зумовлює толерантну інтеграцію педагога у соціокультурному середовищі: діалог двох світоглядів: релігійного і нерелігійного. Вони «утворюють структуру, «будівлю», світоусвідомлення і світовідчуття; вони містять загальнолюдські елементи – об'єктивно – істинні знання, моральні уявлення, що виражають необхідні умови суспільного буття, загально значимі духовні цінності» [251]. Принцип толерантності включає «проблеми свободи совісті, ненасильство у справах

віри» [251]. *Синергетика* (самоорганізація), яка «вимагає ідеї пошуку компромісу, який поєднує протилежності суспільства і особистості; педагогічний вплив поступається взаємодії співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається, і діалог з нею» [172], передбачає трансляцію загальнкультурних цінностей. Зазначимо, що освітні та виховні процеси являють собою синергетичний феномен, у центрі якого стоїть особистість. Вони мають нелінійну структуру та само організуючий творчий характер. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу у навчально – виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації. Організація дослідження з позицій синергетики припускає співіснування різних автономних «центрів», парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного, і серед яких немає панівних. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює середовище «вільного стану», в якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе навіть до незначних, слабких впливів [14]. Із позицій синергетики потрібно розглядати особистість педагога як складну систему, що само розвивається. Відповідно до основних положень синергетичної методології, потрібно не нав'язувати шляхи його професійного розвитку, а створювати якомога більше умов і можливостей для саморозвитку його особистості в межах соціокультурних норм і моральних цінностей [245, с. 6]. Така самоорганізація призводить до «самоорганізації і розуміння абсолютної цінності» [212]. Важливим у цьому процесі є «адаптація» [212] у соціокультурне середовище через онтологічний рівень *Епістема* передбачає об'єднання процесів екзистенції і синергетики. Вона дає пояснення «росту, розвитку і збереженню» людського пізнання, вона представляє «боротьбу ідей» і «природний відбір», «трансформацію духовних цінностей, які визначають культурно – історичні і національні особливості» [257].

Завдяки цьому особистість отримує здатність моделювати себе у відповідності з високими ідеалами, при цьому забезпечуючи свою цілісність; вона прагне знайти найвищий смисл свого існування.



Рис. 1. Аксиологічне поле цінностей окресленого періоду

Аналіз вищезазначених джерел та особистісно-осмислені епістемологічні знання, допомогли виділити абсолютні цінності: Доброта (яка не має часових меж), Любов, Мудрість. Метою такого визначення є людиностановлення, споглядання «вічних законів». Людина виступає

суб'єктом культури. Ці цінності є абсолютними, тому що вони є «ідеальні і духовні; існують не шляхом механічного впливу, а шляхом єдності» для «здійснення абсолютної повноти буття» [147]. Тобто, в даному випадку, Знаходження себе в іншому. Зазначимо, що ключем до Доброчинності є самопожертва, благоговіння перед тим добром, яке робить людина, і вдячність за можливість робити Добро. Як наслідок, особистість (педагог) досягає досконалості. В ній відкривається світло, Істина пізнання, з'являються почуття щирості, лагідності, зникає односторонність і крайність матеріалізму. Мудрість – це «знання життя, запліднене Добротою ...», Любов'ю «помножене на творче ставлення до життєвих ситуацій і повагу до традиції» [6]. З духовного боку мудрість є для людини різновидом свідомої орієнтації на розуміння *основ життя* [123]. Поняття «мудрий» говорить про міру просвітленості і знання реальних проблем людського життя в контексті індивідуальних ціннісних смислів [123]. Завдяки Любові, людина пізнає єдиносущність, тобто «єднання із Богом і в Бозі із усім світом» [147]. Через Любов людина досягає досконалості, вона «удостоюється обожнення». Важливо зазначити, що «молода демократична Україна, відроджуючи «риторику любові», тим самим відроджує й себе, інтегруючись в «інформаційні поля Всесвіту» [182].

Домінантними якостями, які здійснюють вирішальний вплив на ефективність становлення особистості, виступають: благоговіння, самопожертва; терпіння, людяність і обов'язок, благородство; знання прекрасного, першосущного, божественного; прощення – поступлення – повчання. Засобами формування вищезазначених цінностей виділені: щоденна молитва, богослужіння, медитація, покаєння, віра, споглядання, наслідування заповідей блаженств.

Дані цінності виступають «полями взаємності», «грунтом» інтеграції особистості у соціокультурне середовище через онтологічний рівень. Завдяки

ним вибудовується духовний світ особистості. Звісно, цінності є різні і відмінні між собою «за своїм статусом і за рівнем свого функціонування в людському бутті. Зокрема є ситуаційні та універсальні цінності. До останніх належать цінності, які є ґрунтом і загальною умовою розгортання такого світу, що установлюється понад конкретними ситуаціями, пропускає «крізь себе» конкретні смисли й визначає загальний вимір людського буття» [6].

У ході дослідження двох найвизначніших в історії людства педагогічних парадигм – Сходу і Заходу – ми виділяємо найважливіші цінності, кожна з них пов'язана зі специфікою внутрішніх і зовнішніх чинників впливу на особистість, об'єднуємо їх у аксіологічне поле, у так звану, велику родину, що є ствердженням єдності суспільства. Слід зазначити, що саме «цінність усвідомлюється і переживається особистістю як актуальна значимість, як зміст» [62]. Цінності виступають «зв'язком духовної культури суспільства і духовним світом особистості» [62]. Абсолютні цінності стверджуються в житті шляхом довготривалого процесу. І, зрозуміло, головна роль, у так званому процесі, належить педагогу. Важливо зрозуміти як взаємодіють і співвідносяться поняття *абсолютні цінності і педагог* у педагогічному процесі. Особистість вчителя в такому контексті виступає джерелом, носієм абсолютних цінностей

3.2. Профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі

На часі формування «вчителя – європейця» як людини, котра, по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як людини мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність

за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта і професійна підготовка [10].

На сучасному етапі із огляду на порушену нами проблему, ми визначаємо професійно – етичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки, в основі якої лежить *інтеграція педагога*, яка спрямована на *формування педагогічного досвіду* у одного із найвагоміших попередніх періодів, епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя, на вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу, які мають духовну єдність, *впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістемі*, що є необхідною умовою у взаємовідносинах суб'єктів освітнього процесу, «формуванням у вчителя гуманістичної спрямованості його особистості» [176].

Згідно із *формуванням педагогічного досвіду*, інтеграція педагога є фундаментальною закономірністю у педагогічному процесі. Вона реалізується через послідовність вивчення особливостей педагогічних знань окресленого періоду. «Що постає процесом адаптації і збереження на рівні біоти, а гносеологічно обумовлене пізнання – процесом повторення (осмислення чужого досвіду, засвоєння готового знання (*gnome*))» [112, с. 27]. Саме «хто здатний адаптуватися і змінюватися, хто зрозумів, що тільки процес пошуку нового дає основу для впевненості, хто реалізувався (рухається шляхом становлення) як особистість» [62]. *Вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу* передбачає необхідність відбору змісту педагогічного процесу, визначення наукових істин. *Впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістемі* передбачає особистісно – осмислені епістемічні знання, визначення чесної людської особистості, постійне її становлення, орієнтація на цінності окресленого періоду, використання системи засобів, що зумовлюють єдність навчально –

виховного процесу, розвиток нового педагогічного мислення. «Йдеться про гармонійний розвиток тіла, душі (когнітивно – афективна, емоційно – потребова і діяльнісна сфери) і духу (відповідальність перед Богом, совість як законодавець свободи вибору і прагнення до всезагального блага). Одухотворення спонукає наші думки до пошуку Істини, потреби Добра і Краси, а почуття – до любові у Бозі. Суть людського духу і власне норму людяності становить свобода, що пов'язана більшою чи меншою мірою з волею Божою і в ідеалі має бути «свободою від гріха». Отож завданням педагогічної діяльності є плекання духовної потреби особистості, що є запорукою совісної віри, віруючої думки, і співаючого серця ». Лише на цій основі можливе «виховання до свободи», що в кінцевому рахунку є прилученням до істини. Це єдиний шлях, що претендує на отримання Божої благодаті. Поза ним усі здобутки «людського генія» є «не самодостатні, не самонадійні і вивільнені з полону хаосу» – з полону «світу тіней», «антисвіту», «задзеркалля», де панує «імітація життя», а «самоінтонуюча людина» демонструє різке розходження з архетипом» [112, с. 29]. Результати такої інтеграції ми можемо показати у вигляді схеми на рис. 1. 2, яку можна реалізувати на сучасному етапі і яка розроблена шляхом особистісно осмислених епістемологічних знань і з огляду розробленої схеми ряду науковців [44] про вплив рефлексивних аспектів самоусвідомлення на творчий розвиток особистості.

Професійно-етичний характер репрезентує епістемічну проникливість, рефлексивно – креативну компетентність педагога, що здійснюється через самопізнання, внутрішнє досягнення (свобода волевиявлення (вільний від гріха)), через синтез ціннісних орієнтацій і реалізується у діяльності.

Важливістю у цьому процесі є самопізнання, пізнання в діалозі, в відображенні духовних цінностей, що дозволяє виявити сенс людського буття, а звідси, і методологічні засади професійно – етичного процесу.

Учені [44] визначають рефлексивно – креативну компетентність як професійну якість особистості, яка дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивно – креативних здібностей, що забезпечує процес саморозвитку креативних проявів, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності [44]. Пізнавальний результат ще не є знанням. Необхідна певна рефлексія над ним, щоб визначити його в статусі віри [123].

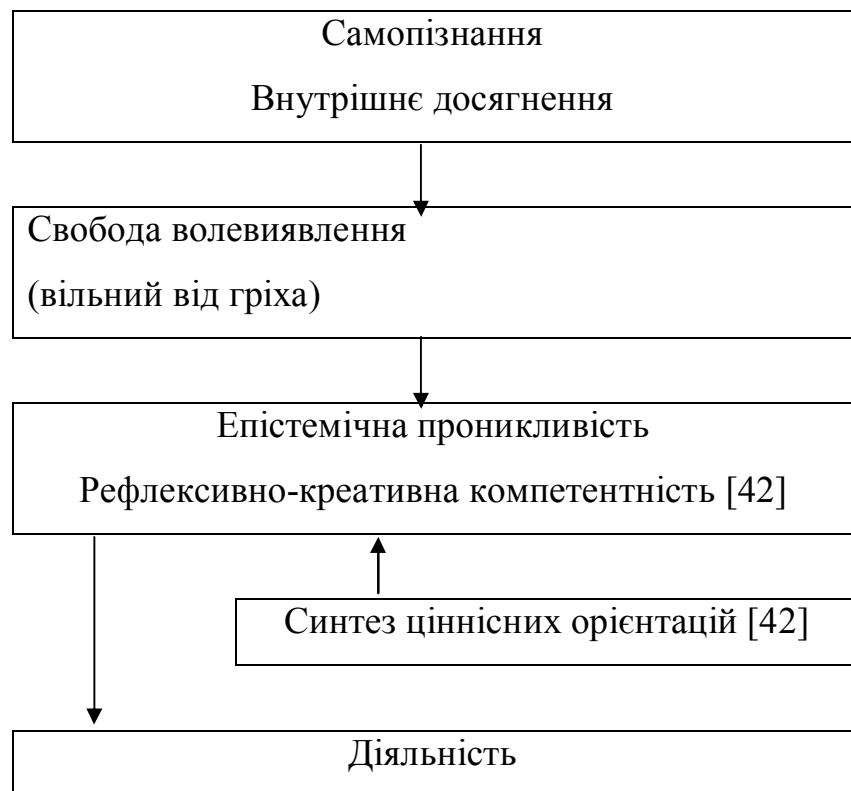


Рис. 1.2. Професійно – етичний характер гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду на сучасному етапі

На думку В. Чайки, зміст поняття «компетентність» включає ... мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий складники. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему цінностей і ставлень [243, с. 32]. ... Становлення компетентності завжди пов'язане з особистісно професійним саморозвитком. Професійний саморозвиток педагога – це

процес створення свого «професійного життєвого простору», умов і перспектив його подальшого самовдосконалення [243, с. 36].

Одним із критеріїв компетентності є «освіченість» [133] педагога. А зміст освіти та мета педагога є основами компетентності. «Особистісний компонент повинен інтегрувати ціннісно-змістову, загальнокультурну, навчально – пізнавальну і особистісно самовдосконалюючу складові підготовки вчителя» [133].

Ціннісні орієнтації професійно – етичного процесу включають:

- 1) Принцип суб'єктності.
- 2) Принцип суб'єкт–суб'єктності.
- 3) Принцип цінності (відношення людини до релігії).

Принцип *суб'єктності* в контексті гуманістичної спрямованості педагогічної думки досліджуваного періоду це «по-перше, життя відповідно із моральним законом, по – друге, це служіння в відповідності із ієрархічним положенням» [16]; «учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [223]. Рисою педагогічного покликання є «гармонія серця й розуму» [223]. Принцип *суб'єктності* *вимагає* відповідального відношення особистості педагога до своєї діяльності, *припускає* пошук нової стратегії впливу на дитину; *забезпечує* подолання «моно суб'єктивного підходу» в педагогічній діяльності.

Суб'єктність, як основний принцип відношення педагога до власного існування, включає приклад. Приклад, як аксіологічна характеристика особистості педагога, виправдані в тому випадку, якщо особистість займає відповідне її професії ієрархічне місце. Тобто такі поняття як: Правильний приклад; Носій Істини; Вища місія; Величне покликання; Наука наставника – відданість Дао; Висока Духовна Сутність; Духовний наставник; Втілення Брахми; Символ слова; Символ дії. Вони визначаються онтологічним місцем

вчителя в світі. Чим більше особистість відповідає такій ієрархії, тим більше її суб'єктивність є виправданою.

Суб'єкт – суб'єктність, як основний принцип відношення вчителя до учня, включає етичне ставлення, що веде учня до:

- любові до прекрасного;
- лікування людських вдач і пристрастей і встановлення початкової гармонії душевних сил;
- споглядання вічного;
- споглядання істинно суцього;
- схиляння душі до добра;
- спрямування до блага згідно із законами;
- активізації потужних душевних потенцій;
- допомоги «самозародженню» істини в свідомості;
- духовного зростання особистості;
- володіння обов'язком і гуманністю;
- мудрості;
- навернення дитини до християнського способу життя;
- «розкриття Божих імен» блага (Премудрість, Добро, Краса, Правосуддя, Буття і т. п.);
- оновлення протягом усього життя з метою поєднання з Богом;
- необхідності вдосконалення;
- покаяння;
- посту;
- молитви;
- пристрасті молитви;
- єднання з Ісусом Христом через таїнства хрещення та миропомазання, і Євхаристії;

- розуміння Святого Писання;
- навчання зцілення;
- істинної Любові;
- вдячності;
- смиренномудреності;
- шляху спасіння;
- страху Божого у серці і милостині;
- почуттів *милосердя, любові до ближнього, добра*;
- непохитної віри в Бога;
- існуванні у творенні блага і краси (у совісті);
- внутрішнього переосмислення;
- зростання самосвідомості;
- свободи волевиявлення;
- відповідальності замість покірності;
- одиничної волі замість консенсусу;
- розв'язання замість самозречення;
- вибору між чуттєвими і духовними потребами;
- перетворення духовних знань у звичку, у рису характеру;
- допомоги іншим;
- користі усьому людству;
- володіння здоровим глуздом, гострим розумом та добре розвиненою інтуїцією;
- самовиховання, яке починається із самоспостереження і самопізнання;
- віри і надії;
- прагнення бути достойним християнином;
- виховання у собі якостей: благочестивості, скромності, чесності, милостині, щирості;

- перемоги зла добром;
- сім'ї як джерело оновлення людей;
- праці;
- паломництва.

Історія педагогіки і філософії свідчить, що кожний вчитель, мудрець сповідує істину і прагне довести її [123].

Як і кожен митець, учитель повинен любити Істину, Добро, Красу..., й дітей. Усе мистецтво виховання зосереджується на двох завданнях: поставити учня в інший світ і привести його до такого стану спокою, в якому учень, засвоюючи враження від цього світу, міг би мислити над тим, що відбувається в ньому самому й поза ним. Почуття свободи повинно переважати. Де дух там і свобода. Людина вільна, вона мусить жити в середині своїх власних суджень про добро і зло. Безкорисливе щастя вихователя полягає в тому, щоб його діти були досконалими і прекрасними [182].

Цінність, як основний принцип відношення до релігії, включає честь і поклоніння Господу нашому, що дозволяє найбільш виразніше самовизначитися. «... служити Богові, створінням і собі і тішитися радістю, яка походить від Бога, створінь і від нас самих. Коли ми хочемо служити Богові, ближнім і собі самим, то до Бога нам треба мати благочестя, до ближніх – моральність, а щодо нас самих – знання» [109, с. 91]. Саме Бог «створив для неї рай блаженства і, нарешті, постановив зробити її учасником свого блаженства» [109, с. 91]. «Адже євангеліст свідчить, що Бог виростав у премудрості і в ласці в Бога і в людей. Ось де щаслива трійця наших прикрас» [109, с. 91]. А страх Господній «є як початком і кінцем мудрості, так однаковим чином – завершенням і вінцем знання, бо повнота премудрості є страх господній» [109].

Найбільше релігійне відношення в тому випадку, коли викладач відноситься до своїх учнів, до оточуючих із допомогою: словом, ділом; молитвою.

Зазначимо, що «мета освіти – сформувати готовність людини до життя, до життєвотворчості за будь-яких обставин; зміст освіти – формування істинного ставлення людини до Бога, до людей, до себе, до світу» [182].

Завважимо, що профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі полягає у духовній потребі епістемологічного пізнання сакральних традицій, особистісному осмисленні та аналізі сакральної інформації, здатності здійснення індивідуального підходу до духовно – просвітницької діяльності у школі, бути майстром у виховному процесі, який підзвітний совісті педагога.

До загальних аксіологічних категорій ми віднесли благо. У епоху віхових культур Стародавнього світу під «благом» розуміли 1) пізнання Логосу; 2) стан нірвани; 3) єднання з дао; 4) покірність волі Божій. Тобто для орієнтації серед різних ціннісних орієнтацій – це була ««точка відліку, «цінність цінностей»» [6]. І для епохи Середньовіччя – «Нехай благодать Господа нашого Ісуса Христа буде із усіма Вами!»

На сучасному етапі найвищим благом вважається життя, проте «життя – це неминуча необхідність здійснити саме той проект буття, котрий є кожен з нас... » [6].

Окреслення ключових проблем гуманістичної освітньої парадигми доби віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя (як і інших періодів в історії людства) передбачає вивчення культури, характеристику присутніх ознак духовного світу зазначених історичних епох, особливостей менталітету народів Сходу і Заходу, специфіки їхнього мислення, філософування. Перелічені фактори знаходять своє безпосереднє втілення у навчально-виховній діяльності, адже сфера педагогіки безпосередньо

пов'язана з життям і побутом народу, його духовною та матеріальною культурою.

Справді пророчими виявилися слова відомого французького мислителя К.Леві-Стросса про те, що ХХІ століття буде століттям гуманітарних наук або не настане загалом.

Сучасна освіта в суверенній Україні, як у всіх демократичних державах, ґрунтується на принципах гуманізму, демократії, національної свідомості, шанобливого ставлення до інших народів і країн. Навчально-виховний процес спрямовується нині на формування освіченої, творчої особистості – найвищої цінності суспільства. Стратегічним завданням вважається духовний, розумовий, моральний і фізичний розвиток людини, спроможної на свідомий суспільний вибір в інтересах збагачення духовного, інтелектуального, творчого й культурного потенціалу рідного народу. Як свідчать спостереження, ці засади базуються на ідеях педагогів минулого й мають надзвичайно глибоке історичне коріння.

Гуманізація освіти – це центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотвірної функції [63, с. 76].

В. Кремень зазначає, що «необхідне підключення всіх духовно-культурних важелів, апробованих людством, серед яких освіті належить одне з першочергових місць. Вона повинна не лише створити нове «поле» духовності, культурну «ауру» буття людини. Головна визначеність освітньої діяльності, на чому актуалізує свою увагу Академія педагогічних наук, – наповнити навчальний процес гуманістичним змістом...» [123].

І. Бех зазначає, що морально-духовна вихованість підростаючої особистості нині виступає пріоритетною метою всієї освітньої системи. Всі соціальні заклади, причетні до процесу виховання у широкому розумінні

цього слова, мають орієнтуватися на поетапно-часову специфіку морально-духовного зростання людини [31].

Висновки до третього розділу

1. В аксіологічних ідеях гуманістичної спрямованості (Піфагор, Сократ, Платон, Конфуцій, Будда, Чжуан-цзи, Василь Великий, Авва Доротей, Микола Кавасила, літописець Нестор, Кирило Турівський, мислителі Климент Смолятич та Данило Заточник, Августин Блаженний, «Махабхарата», «Рамаєна», «Біблія») визначено гармонійну загальнолюдську субстанцію, що орієнтується на абсолютні цінності (які включають у себе якості, що реалізуються засобами): Доброта (не має часових меж), Любов, Мудрість, спрямовані на людиностановлення, знаходження себе в іншому, пізнання себе, в якому людина виступає суб'єктом процесу виховання. Домінантними якостями виступають: благоговіння, самопожертва; терпіння, людяність і обов'язок, благородство, совісна воля, стриманість, смиренність, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, братолюбство; прощення, поступлення, повчання; праведність, чеснотність, мовчазність, скромність; знання прекрасного, першосущного, божественного; прощення – поступлення – повчання. Засобами формування Самопізнання виділені: щоденна молитва, віра, богослужіння, покаєння, наслідування заповідей блаженств, споглядання, обряди, медитація, духовне просвітлення, дотримання моральних правил. Методами Самовизначення стали: екзистенційний (різниця між добром і злом), епістемологічний (спостереження «чистого знання»), синергетичний (самоорганізації). Завдяки цьому особистість отримує здатність моделювати себе відповідно до високих ідеалів, забезпечуючи при цьому свою цілісність; прагне знайти найвищий сенс свого існування.

2. Нова доба витіснила гуманітаризм технічним раціоналізмом, в якому людина усвідомила себе богом світу і природи. На сучасному етапі людська особистість повинна утверджуватись через ідеї екзистенції, синергетики, епістеми, що поверне її культуру і суб'єктивність до життя. Тому *профетичне* значення гуманістичної спрямованості для педагога полягає у духовній потребі епістемологічного пізнання сакральних традицій, особистісному осмисленні та аналізі сакральної інформації, здатності здійснювати індивідуальний підхід до духовно-просвітницької діяльності у школі. Це передбачає інтеграцію педагога у соціокультурне середовище через формування педагогічного досвіду в одного із найвагоміших попередніх періодів, епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя, на вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу, які мають духовну єдність, впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістеми.

3. *Профетичний характер* гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду репрезентує епістемічну проникливість, рефлексивно – креативну компетентність педагога, що здійснюється через самопізнання (пізнання в діалозі, в відображенні духовних цінностей), внутрішнє досягнення (свобода волевиявлення (вільний від гріха)), через синтез *ціннісних орієнтацій* (принцип суб'єкта (відношення педагога до власного існування)); принцип суб'єкт-суб'єкта (відношення педагога до учнів); принцип цінності (релігійне відношення педагога до Бога) і реалізується у діяльності (у постійній інтерпретації).

ВИСНОВКИ

1. Систематизація педагогічних поглядів на проблему розвитку гуманістичної спрямованості в епоху віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя показала, що в основі гуманістичної спрямованості педагогічної думки досліджуваного періоду є ідея, як вища форма пізнання Істини, яка виражає суб'єкт і спрямована на його самовизначення, самоідентифікацію; основною категорією виступає духовність; висхідними пунктами є прийняття *ціннісних орієнтацій*. Це спонукає особистість стати на шлях пізнання і зумовлює її перетворення.

2. На основі аналізу результатів вивчення літературних джерел, наукової літератури й особистісно осмислених епістемологічних знань визначено тенденції (у прагненні до пізнання Логосу (Нусу); у стані нірвани; єднанні з Дао; слідуванні волі Божій) через епістемологічну парадигму (в антропологічному вимірі плюс екзистенційна свобода). З'ясовано, що в основі тенденцій лежать процеси навчання і виховання спрямовані на людиностановлення, станом якого є одухотворення, тобто вкладається в розум корисне і божественне. Епістемологічна парадигма включає пошук Істини, тобто ціннісної основи для самовизначення, що не піддається експериментальній перевірці. Важливість епістемологічної парадигми полягає у тому, що вона є ефективним засобом та метою досягнення педагогічного минулого, сьогодення, а також визначенням, моделюванням її перспективних форм. А тому має право на життя у сучасній освітній ситуації.

3. На шляху (трансценденції) розвитку «людини духовної» ми визначаємо сутність поняття «людська особистість» у контексті педагогічної думки епохи Середньовіччя. *Особистість* – духовно-матеріальне єство,

створене Богом за своїм Образом і подобою і покликане до досконалості (через віру, що діє через любов) і наслідування заповідей «блаженства» – чеснот (які, дбайливо плекаючи, стають нашою другою натурою), й оновлення (протягом усього життя), зцілення покаанням, наукою розсудливості (постом), спогляданням (заповіддю, що торкається царини розуму), смиренномудреністю у пізнанні себе. Її метою і результатом є очищення від п'яти гріха як «просвітлення» Божественною благодаттю – аж до відновлення втраченої людиною богоподібності. На шляху стратифікації ми виділяємо ідею рицарського ідеалу, як шлях внутрішнього переосмислення, перетворення людини; шлях секуляризації визначає освітній ідеал, як гармонійне поєднання розумового, морального, естетичного, фізичного та трудового виховання.

4. В аксіологічних ідеях гуманістичної спрямованості (Піфагор, Сократ, Платон, Конфуцій, Будда, Чжуан-цзи, Василь Великий, Авва Доротеї, Микола Кавасила, літописець Нестор, Кирило Турівський, мислителі Климент Смолятич та Данило Заточник, Августин Блаженний, «Махабхарата», «Рамаїяна», «Біблія») визначено гармонійну загальнолюдську субстанцію, що орієнтується на абсолютні цінності (які включають у себе якості, що реалізуються засобами): Доброта (не має часових меж), Любов, Мудрість, спрямовані на людиностановлення, знаходження себе в іншому, пізнання себе, в якому людина виступає суб'єктом процесу виховання. Домінантними якостями виступають: благоговіння, самопожертва; терпіння, людяність і обов'язок, благородство, совісна воля, стриманість, смиренність, радість, довготерпіння, милосердя, лагідність, братолюбство; прощення, поступлення, повчання; праведність, чеснотність, мовчазність, скромність; знання прекрасного, першосущного, божественного; прощення – поступлення – повчання. Засобами формування Самопізнання виділені: щоденна молитва, віра, богослужіння, покаання, наслідування заповідей

блаженств, споглядання, обряди, медитація, духовне просвітлення, дотримання моральних правил. Методами Самовизначення стали: екзистенційний (різниця між добром і злом), епістемологічний (спостереження «чистого знання»), синергетичний (самоорганізації). Завдяки цьому особистість отримує здатність моделювати себе відповідно до високих ідеалів, забезпечуючи при цьому свою цілісність; прагне знайти найвищий сенс свого існування.

5. Нова доба витіснила гуманітаризм технічним раціоналізмом, в якому людина усвідомила себе богом світу і природи. На сучасному етапі людська особистість повинна утверджуватись через ідеї екзистенції, синергетики, епістеми, що поверне її культуру і суб'єктивність до життя. Тому *профетичне* значення гуманістичної спрямованості для педагога полягає у духовній потребі епістемологічного пізнання сакральних традицій, особистісному осмисленні та аналізі сакральної інформації, здатності здійснювати індивідуальний підхід до духовно-просвітницької діяльності у школі. Це передбачає інтеграцію педагога у соціокультурне середовище через формування педагогічного досвіду в одного із найвагоміших попередніх періодів, епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя, на вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу, які мають духовну єдність, впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістеми.

6. *Профетичний характер* гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду репрезентує епістемічну проникливість, рефлексивно – креативну компетентність педагога, що здійснюється через самопізнання (пізнання в діалозі, в відображенні духовних цінностей), внутрішнє досягнення (свобода волевиявлення (вільний від гріха)), через синтез *ціннісних орієнтацій* (принцип суб'єкта (відношення педагога до власного існування)); принцип суб'єкт–суб'єкта (відношення педагога до

учнів); принцип цінності (релігійне відношення педагога до Бога) і реалізується у діяльності (у постійній інтерпретації).

Здійснене дослідження свідчить, що гуманістична спрямованість педагогічної думки окресленого періоду залишається актуальною і потребує глибокого вивчення задля її використання в сучасному освітньому просторі. З метою запровадження запропонованого підходу до вивчення проблеми необхідними вважаємо проведення у вищих навчальних закладах семінарів, конференцій, введення спецкурсу (**Додаток А**) «Гуманістична спрямованість майбутнього викладача». Основною метою такого спецкурсу є ознайомлення студентів з тенденціями розвитку гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду, із цінностями виховного процесу, профетичним значенням гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі.

Виконана робота не претендує на вичерпність в аналізі всіх аспектів окресленої проблеми, а тому залишає місце для подальших історико-педагогічних досліджень. Перспективними напрямками вважаємо: формування прийомів, методів педагогічної діяльності, основу яких складатиме епістемологічне пізнання.

ДОДАТОК А

Програма спецкурсу «Гуманістична спрямованість майбутнього вчителя»

Метою викладання курсу є реалізація гуманістичної парадигми яка ґрунтується на епістемологічній парадигмі у антропологічному вимірі. Вона передбачає інтеграцію особистості вчителя (майбутнього вчителя) у соціокультурне середовище через онтологічний рівень, практичне споглядання запропонованих моделей, в основі яких є положення, думки, теорії педагогів – філософів, що спонукає особистість стати на шлях пізнання Істини і зумовлює її перетворення, знаходження себе в іншому, самовизначення.

Гуманістична концепція включає наступні *положення курсу*:

- тенденції розвитку гуманістичної спрямованості як синтез педагогічних поглядів;
- «людина духовна» як особистість, створена Богом і покликана до досконалості;
- діалог педагогічних парадигм як способу співіснування різних культур, як засіб продуктивного мислення та розвитку особистості;
- педагогічна аксіологія як цінності, їх сутність та інтеграція вчителя у соціокультурне середовище.

Реалізація цього змісту відбувається у процесі аналізу літературних джерел та визначених понять. В *основі* його лежить:

- Ідея як вища форма пізнання Істини;
- Теорії епістеми, антропології, рефлексії;
- Модель учнівства: культ знань, оволодіння цими знаннями;
- Учитель – носій Істини;
- Особистість;
- Теорія педагогічної аксіології.

За принципами свободи, волевиявлення, особистісної зорієнтованості, віри, надії, любові, наслідування заповідей «блаженства», споглядання, смиренномудреності.

ВСТУП

На початку III тисячоліття педагогу важливо збагнути, що сутність гуманістичної спрямованості полягає у пізнанні сакральних традицій, які забезпечують стійке існування цивілізаційних систем, які залишаються засобом духовного зв'язку між людськими поколіннями. Пріоритетами розвитку гуманістичної спрямованості на сучасному етапі є повернення до спадщини віхових культур і середньовіччя принципово новим шляхом інтеграції особистості у соціокультурне середовище через онтологічний рівень (генофонд), який постає у вигляді перспективної цілісності, що забезпечує становлення людини, її духовності, у прагненні знайти найвищий смисл свого існування, «злучитись» з абсолютними цінностями.

Саме ця думка сприятиме формуванню цілісної картини світу, духовності, культури особистості, що лежить у принципах виконання Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття). Постановкою мети послужила низка суперечностей розвитку гуманістичної освітньої парадигми педагогічної думки віхових культур стародавнього світу і середньовіччя, яка має місце у сучасній педагогіці, зокрема між:

між досвідом одного із найвагоміших попередніх періодів – народження і світових релігій, і філософії, монотеїстичної світоглядної парадигми та новими стратегіями впливу на людину, пошуками шляхів, що дозволили б «достукатися» до її душі; здатністю досягнути те, що дане минулим шляхом історичних спогадів, які є не просто знання про минуле, але сила життя в сьогоденні: спогад як засвоєння створює дійсність самобуття людини в сьогоденні, спочатку в пошані, потім в межах його власного відчуття і діяльності і, нарешті, в участі у вічному бутті;

між типологією педагогічних парадигм «заходу» та «сходу» в епоху віхових культур Стародавнього світу, які різнилися в історії людства на євро

– азійському континенті, але мали і дещо спільне – духовну єдність, що живилася з таємничого, трансцендентного джерела та сьогоденною тенденцією світоглядного, соціокультурного та релігійного протистояння та синтезу;

важливістю впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістемі та недостатньою визначеністю її статусу, ролі у досягненні цілей духовного становлення людини.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
спецкурсу
«ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1
ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ
СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДОБИ ВІХОВИХ
КУЛЬТУР СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

ТЕМА 1. Епістемологічна парадигма освіченості у «східній» та «західній» традиції:

ТЕМА 2. Педагогічна піраміда: модель учнівства і постать Учителя в епоху віхових культур.

ТЕМА 3. Мудрість Платона і Конфуція.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В СВІТОГЛЯДНІЙ СИСТЕМІ
СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

ТЕМА 1. Споглядання трансценденції як спосіб виховання людської особистості у Візантії.

ТЕМА 2. Стратифікаційні кодекси в західноєвропейській виховній системі готичної доби.

ТЕМА 3. Освітньо-виховні доміанти пізнього Середньовіччя: діалог європейського «гуманізму» та ісламської теократії.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3

СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКсіОЛОГІЇ ДОБИ

ВІХОВИХ КУЛЬТУР СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

I СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

ТЕМА 1. Педагогічні цінності виховного процесу окресленого періоду на сучасному етапі.

ТЕМА 2. Профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі.

ЗМІСТ

спецкурсу

«ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ

СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДОБИ ВІХОВИХ

КУЛЬТУР СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

ТЕМА 1. Епістемологічна парадигма освіченості у «східній» та «західній» традиції:

1. «Осьбовий час» для позначення епохи віхових культур.
2. Гуманістична спрямованість: особистісна зорієнтованість, що реалізується на рівні «розуму і серця» (епістема, рефлексія).
3. Педагогічний зміст: а) у прагненні до пізнання Логосу (Нусу) (формування *любові; ідея слідування Богу; шлях до духовного і досконалого життя: істинність, вічність, незмінність, чистота; перемога над самим собою; відмова від усіх спокус земного життя і вступ у світ ідей; споглядання*

любові до мудрості; вічне Добро (на зразок етики у великих віровчителів)); б) у стані нірвани («серединний» шлях між добром і злом; *просвітлення, досягнення мудрості*); в) єднанні з Дао (*відданості дао*, життєвий шлях людини, зітканий із її власних вчинків); г) покірності волі Божій (*звільнення від гріхів*). (Будда, «Закони Ману», Конфуцій («Бесіди і судження»), Платон («Держава», «Закони»), Піфагор, Сократ, «Упанішади»).

4. Спільність думок у східній та західній педагогічній традиціях .

ТЕМА 2. Педагогічна піраміда: модель учнівства і постать Учителя в епоху віхових культур:

Істина.

Учень – Суб’єкт.

Культ знань: церемонії; ритуали; молитви; священні гімни.

Прийоми: споглядання вічного, істинного, сущного; схилити душу до добра; молитва; самоаналіз; наближати до світу ідей; «активізація потужних душевних потенцій учня».

Вчитель: правильний приклад, носій Істини, вища місія, величне покликання, наука наставника – відданість Дао, висока Духовна Сутність, духовний наставник, втілення Брахми, символ слова, символ дії.

ТЕМА 3. Мудрість Платона і Конфуція:

Ідея держави, в якій панує справедливість, як здоровий стан душі.

Визначення Добра на зразок етики у великих віровчителів.

Уявлення про ганебне і чесне.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В СВІТОГЛЯДНІЙ СИСТЕМІ

СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

ТЕМА 1. Споглядання трансценденції як спосіб виховання людської особистості у Візантії:

1. Освітньо-виховний ідеал за доби середньовіччя через сакралізацію.
2. Мета виховання: християнський спосіб життя.
3. Фактори, впливу на розвиток проблеми гуманістичної спрямованості педагогічної думки середньовічної Візантії: безпорадна і беззахисна людина, питання життя і смерті, грецький епос, процес пізнання як богоуподібнення, світоглядна позиція – віра, соціальна криза: кінець панування античної культури (період іконоборства), православна Церква — головний носій культури Візантії (Церква «ієрархічна, канонічна, літургійна», а за суттю «таїнственна, символічна»), вплив Західної Європи, розвиток ісихазму («іси – хія – розумна молитва»).
4. Педагогічні ідеї візантійських богословів:
 - А) В. Великий «Гомілії»: ідеал християнина, необхідність вдосконалення, піст, сила молитви.
 - Б) Авва Доротеї «Поучення і послання»: дотримання чеснот (Заповідей Божих).
 - В) Микола Кавасила (Хамаета) «Життя в Христі» основа нового життя – єднання з Ісусом Христом через таїнства хрещення та миропомазання, і Євхаристії.
 - Г) Августин Блаженний: лікарство віри, одвічна мудрість в навчанні у Бога.
5. Терени України-Русі: ідея превалювання розуму над почуттями:
 - А) Климент Смолятич «Послання просвітеру Фомі».
 - Б) Київський Іларіон «Слово про закон і благодать».
 - В) Нестор Літописець «Повість врем'яних літ».
 - Г) Кирило Турівський «Кирила-монаха притча про людську душу, і про тіло...», «Слово в нову неділю по Пасці»
 - Д) Данило Заточник «Слово...».
 - Е) Володимир Мономах «Повчання».

6. Концепція особистості.

ТЕМА 2. Стратифікаційні кодекси в західноєвропейській виховній системі готичної доби:

1. Внутрішній нерв готичної доби.
2. Загальні відомості про школу.
3. Етичний ідеал – святий, монах, мета – праведного життя, уподібнення життю Христа.
4. Кенозис – самозречення для абсолютного «оновленого» існування, заради інших.
5. Ідея рицарства. Дух рицарства. Внутрішня трансформація, служіння Богові, жінці і королю, прояві милосердя і співчуття і обов'язку честі.
6. Прогресивні тенденції: християнсько-аскетичний життєвий ідеал: вираження життєстверджуючої чуттєвої радості через відкриття жіночої краси та чуттєвого кохання, через образи Богородиці, Мадонни, Беатріче, чесноти Богородиці, берегиню цінностей призвичаючи до людинолюбства, добродійності, гречності.

ТЕМА 3. Освітньо-виховні домінанти пізнього Середньовіччя: діалог європейського «гуманізму» та ісламської теократії

1. Внутрішній, творчий пошук: християнський Захід та мусульманський Схід.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3

**СУЧАСНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКсіОЛОГІЇ ДОБИ
ВІХОВИХ КУЛЬТУР СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ
І СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ**

ТЕМА 1. Педагогічні цінності виховного процесу окресленого періоду на сучасному етапі.

1. Аксіологія як методологія сучасної педагогіки:
 - А) Предмет педагогічної аксіології: формування 1) ціннісної свідомості, 2) ціннісного відношення 3) ціннісної поведінки особистості.

Б) Категорійний апарат: 1) цінності; 2) аксіологічна характеристика особистості (суб'єкта ціннісних відносин), 3) загальні аксіологічні категорії (значення, зміст, благо, потреба, ціннісні орієнтації і відношення та ін.).

В) центр аксіологічного мислення – концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу.

2. Орієнтація на *абсолютні цінності*:

Аксіологічне поле цінностей виховного процесу окресленого періоду:
абсолютні цінності: Доброта (яка не має часових меж), Любов, Мудрість;
якості: благоговіння, самопожертва; терпіння, людяність і обов'язок, благородство; знання прекрасного, першосущного, божественного; прощення – поступлення – повчання;

засоби формування вартостей: молитва, медитація, одержання знань *для* звільнення від речей, які не є істинними, *для* контролю слова, думки і діла, духовне прозріння, дотримання моральних правил, скерування свідомості на лотосні стопи, гармонізація душі;

методологічні засадами: ідеї екзистенції (різниця між добром і злом), епістемології (спостереження), синергетики (співпереживання).

ТЕМА 2. Профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду для педагога на сучасному етапі.

Інтеграція педагога у соціокультурне середовище через онтологічний рівень:

А) формування педагогічного досвіду у одного із найвагоміших попередніх періодів, епохи віхових культур Стародавнього світу і Середньовіччя як послідовність вивчення особливостей педагогічних знань окресленого періоду («процес адаптації і збереження на рівні біоти» (Л. Кондрацька)).

Б) вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу, які мають духовну єдність, як необхідність відбору змісту педагогічного процесу, визначення наукових істин.

В) впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістемі як особистісно-осмислені епістемічні знання, визначення чесної людської особистості, постійне її становлення, засвоєння цінностей виховного процесу окресленого періоду, використання системи засобів, що зумовлюють єдність навчально – виховного процесу, розвиток нового педагогічного мислення.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

По темі 1:

1. Що є визначальною рисою епохи віхових культур ?
2. Що входить у педагогічне знання цієї епохи ?
3. Через яку парадигму ми визначаємо гуманістичну спрямованість ?
4. Як ви розумієте епісемологічну парадигму ? Поясніть на прикладі.
5. Яка актуальна проблема сучасної освітньої ситуації ?
6. Що таке «друга натура» ?
7. Чому гуманістична освіта – завжди освіта одиничної людини ?
8. На кого ставиться наголос в розв'язанні проблеми гуманістичної спрямованості педагогічної думки епістемологічної парадигми і чому ?
9. Чому раціоналізація неминуча ?
10. Що лежало в основі грецької науки ?
11. Чи погоджуєтесь ви з думкою Б. Рассела: «Те, чого прагнули софісти навчити, не було, на їхню думку, пов'язане з релігією чи добродесністю».
12. На чому повинна людина ґрунтувати свою поведінку (за Сократом)?
13. Як ви розумієте мету педагогіки Сократа – самопізнання як шлях до досягнення істинного блага?
14. Чому основою навчання Піфагора були символи?
15. Як етика кристалізувала свою ідейну сутність у піфагорійському вченні?
16. Для чого були призначенні акусми Піфагора?
17. Що є Мудрістю за Піфагором?
18. Що є першоосновою всіх першописань Піфагора?

19. Що лежало в основі створення живої творчої особистості (за Платоном)?
20. Що таке воля кожного з нас (за Платоном)?
21. К. Ясперс у своїй класифікації «Великих філософів» відніс Платона разом з Августином і Кантом до числа тих мислителів, які «засновують філософію і завжди продовжують породжувати її». Як ви розумієте цей вислів?
22. Чим забезпечується проблема освіченості у східній модифікації?
23. Що було основою освіти згідно «Законів Ману»?
24. Чому знання вважалися необхідними?
25. Як ви розумієте вислів із «Законів Ману»: «Водою очищуються тільки частини тіла, серце ж очищується істиною, душа – священним навчанням і аскетичними подвигами, розум очищується пізнанням».
26. Що таке стан «нірвани»?
26. Як досягається мудрість Будди?
27. Що стає основами навчально-виховної практики Будди?
28. Який найважливіший критерій духовності?
30. Який ідеал навчально-виховної концепції передбачила гуманістична спрямованість педагогічної думки у Давній Індії?
31. Яке положення лягло в основу системи морального виховання індуїзму, яке продовжує впливати і на сучасне індійське суспільство?
32. Як вироблявся у Китаї виховний процес?
33. Чому слово в китайській культурі, по суті, мало статус заступника ритуальної дії, й у цій якості поєднувало в собі етичні та естетичні виміри?
34. Як ви відноситеся до того, що освічені люди («мудреці») набирали собі учнів і передавали їм не лише знання, а й власне бачення буття, суспільної моралі?
35. Як ви розумієте вислів: вчення в конфуціанській культурі «було вищим та надійним способом ствердження людяного в людині і, таким чином, було зразком самого життя»?
36. Що означало Дао в конфуціанській етиці?
37. У чому даоси вбачали головний зміст пізнання дао?

38. Як ви розумієте вислів: «Духовна людина не має імені»?

39. Як ви розумієте вислів: «прийти до прозріння»?

40. Як ви розумієте вислів: «мудрий береже правду в собі; мудрий діє не роздумуючи; мудрець приносить себе в жертву»?

41. Як ви розумієте вислів: «годування життя», «людяність і обов'язок», «слухати духовну енергію»?

42. Як ви розумієте вислів: «Йдучи *шляхом Чистоти*, вічно перебуваєш у душі. Будь у ньому, не втрачай його навіки, бережи Велику Єдність у собі»?

39. Чи поділяєте ви спільність думок у східній та західній педагогічних традиціях? Чому?

Спільність думок у східній та західній педагогічних традиціях

Західна педагогічна традиція	Східна педагогічна традиція
1) Доброчинність, безкорисливість;	1) благоговіння, жертвопринесення, безкорислива діяльність, роздача милостині;
2) звільнення від неістинних речей: насолада, мирська честь; знання прекрасного, першосущного, божественного; чистота, благість, радість;	2) життя без бажань; не давати волю почуттям: радості і гніву; відпущення на волю свого Духа;
3) споглядання духовності;	3) духовне існування в Абсолюті; міркування у пізнанні істини; досягнення Дао; пошук вічного; перебування в душі;
4) вирватися на волю з круговерті народжень;	4) праведне життя; шлях Чистоти;

5) присвячення себе науці;	5) вчитися заради того, щоб учити;
6) вкладання в розум корисне і божественне;	6) знання для очищення розуму;
7) панування загальної любові і згоди; всі брати;	7) повага до батьків і старших; людяність і обов'язок – безкорислива любов; людяність – любов до людей; людинолюбство; бути у злагоді із усіма; благородність;
8) досягнення мудрості; прощення, уступлення;	8) безкорислива діяльність, відданість, благородство;
9) в усьому помірність, поміркованість, простота;	9) говорити з обережністю;
10) слідування Закону Божому;	10) не порушувати закони; слідувати ритуалу.
<p>Самопізнання; перемога над самим собою; знайти себе; внутрішнє досягнення; вдосконалення себе</p>	

До теми 2:

1. Як ви вважаєте, яким повинен бути вчитель майбутнього?
2. Для чого Піфагор пропонував споглядати прекрасні форми?
3. Що означає підводити душу до потреби в справжній «їжі», схилити душу до добра?
4. який розробив розпорядок дня Піфагор? І який розпорядок дня розробили б ви?

5. Як характеризував Платон майбутнього наставника?
6. Чому Сократ, як наставник, свої обов'язки у цій царині вважав більш значущими за батьківські?
7. Які вимоги Конфуцій сформулював до вихователя?
8. Яка вища межа освіти за Конфуцієм?
9. На які дві добродієності Конфуцій звертав особливу увагу?
10. В чому народжується мудрість?
11. Що «Закони Ману» задекларовували?
12. Чому постать Учителя виступає «символом»?
13. Що добавили б ви до запропонованої моделі? Що б забрали?

Пізнання Істини

Культ знань:

- Церемонії;
- Ритуали;
- Молитви;
- Священні гімни
- Споглядання вічного, істинного, суцього;

Учень – Суб'єкт

Вчитель:

1. Правильний приклад.
2. Носій Істини.
3. Вища місія.
4. Величне покликання.
5. Наука наставника – відданість Дао.
6. Висока Духовна Сутність.
7. Духовний наставник.
8. Втілення Брахми.
9. Символ слова.
10. Символ дії.

Модель учнівства

До теми 3:

1. В епоху віхових культур людське існування як історія стає тепер предметом роздумів. Чому?
2. Спогад про мирне співіснування різних педагогічних парадигм залишилися зразком і об'єктом шанування... Про які педагогічні парадигми йде мова?
3. Як затверджувалася як культура іудеїв, так і культура греків?
4. Хто заклав фундамент гуманізму?
5. Як розумів Добро Платон?
6. Поясніть етико-політичне вчення Конфуція і Платона.
7. Які засоби впливу на психіку людини, її виховання убачають Платон і Конфуцій?
8. На який ідеал орієнтувався Конфуцій?
9. Як Платон визначає «Добро»?
10. Як Платон розглядає пізнання істини?
11. Як Конфуцій розумів Дао?

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

До теми 1:

1. Які фактори впливали на розвиток проблеми гуманістичної спрямованості педагогічної думки середньовічної Візантії?
2. Що було головним носієм культури Візантії?
3. Якою і чому була Церква?
4. Як ви розумієте поняття «Одкровення»?
5. Що таке ісихазм?
6. Як християнин розкриває свій внутрішній світ?
7. На що спрямовані педагогічні ідеї візантійських богословів?
8. Оберіть один із творів і проаналізуйте. (Твори: Василя Великого «Гомілії», Авви Доротія «Поучення і послання», Миколи Кавасили «Життя в Христі»,

Києво-Печерського Патерика, «Повісті врем'яних літ» літописця Нестора, Кирила Турівського, мислителів Климента Смолятича та Данила Заточника, «Повчання» Володимира Мономаха», «Сповідь» Августина Блаженного).

9. Як ви розумієте визначення *особистість*? (*Особистість* – духовно-матеріальне єство створене Богом за своїм Образом і подобою і покликане до досконалості (через віру, що діє через любов) і наслідування заповідей «блаженства» - чеснот (яких дбайливо плекаючи, стають нашою другою натурою), і оновлення (протягом усього життя), зцілення (покаянням), наукою розсудливості (постом), спогляданням (заповіддю, що торкається царини розуму), смиренномудреністю у пізнанні себе). Що ви ще б доповнили, змінили?

До теми 2:

1. Яку культуру відкриває середньовічна готика?
2. Якою була школа в IV – V століттях?
3. Як позначилася страта у виховній системі готичної доби?
4. Як середньовічне суспільство виробило свій тип ідеальної людини?
5. Як ви розумієте вираз: «Внутрішнє око» душі не побачить божественної краси доти, поки й сама не буде прекрасною (як ми дивимось на світ, так світ дивиться на нас). Щоб стати богоподібним, ти повинен й існувати у творенні блага – і – краси. Відтак благо – і – краса перетворюються у твого « внутрішнього бога » – у твою совість.
6. Як ви розумієте вираз: Шлях лицаря – це шлях внутрішнього переосмислення.
7. Хто із рицарів Середньовіччя вам запам'ятався найбільше і чому?
9. В яких образах постають «прекрасна людяність», душевна краса?
10. Хто був берегинею цінностей феодально-лицарської культури?
11. Хто увібрав увібрав в себе християнські цінності?
12. В яких межах визрівала ідея різнобічного розвитку особистості?

13. Як ви розумієте вираз: розквітало самобутнє відчуття сутності «фаустівської душі»: «я», загублене в нескінченності.
14. Якою була самосвідомість лицаря? Чи погоджуєтесь ви з цією думкою?

До теми 3:

1. Що забезпечує діалог традицій: європейської (християнської) й ісламської?
2. Чи погоджуєтесь ви, що іслам, як релігія, підтримує працю й прогрес, надихає людину вірою в саму себе?
3. Чи погоджуєтесь ви, що «гуманізм» в ісламі зводиться до ісламізації особистості?
4. Поясніть думку М. Піотровського: «Мухаммад зумів, «приймаючи на себе повністю нові для Аравії функції глави держави і духовного вчителя всіх», сконцентрувати у своїх руках «давно знайомі арабам соціальні функції».
5. Чому сприяла педагогічна діяльність цілої плеяди видатних філософів – аль-Кінді, аль-Фарабі, аль-Біруні, Ібн-Сіні, Омара Хаяма, аль-Газалі?
6. Поясніть думку А. Гусейнова: «Основою їхнього гуманізму була етика філософії в дусі античності, що з'єднувала аристотелізм з платоновою психологією і неоплатонівською космологією».
7. Яку шкалу *цінностей* пропагував аль-Фарабі?
8. На що вчений-енциклопедист аль-Біруні насамперед заакцентував увагу?
9. Поясніть думку В. Кременя і В.Ільїна: «У середньовічній філософії статус людини порівняно з античністю дещо підвищується. Тут людина – не просто мікрокосмос, зменшена копія світу, а створена Богом за власним образом і подобою привілейована істота, повелитель усього створеного до неї. Бути людиною означає жити згідно з етичними правилами, з тими заповідями, які виклав Христос у Нагірній проповіді»?
10. Чи може особистість вільно розвиватися там, де проблему суспільного блага (а, отже, й блага особистості) намагаються розв'язати лише

посередництвом цілого, шляхом підпорядкування кожного суворим приписам, спродукованим певним суспільством? Поясніть вашу думку.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3

До теми 1:

1. Чому аксіологічний підхід органічно пов'язаний із гуманістичною педагогікою?
2. Що аксіологія як наука про цінності виконує?
3. Що є предметом педагогічної аксіології?
4. Що включає категорійний апарат аксіології?
5. Як ви розумієте вираз: «Цінності – своєрідний культурний «код»?»
6. На поданому нижче **рисунку** розкрийте сутність аксіологічного поля цінностей окресленого періоду:
7. Що передбачає екзистенція?
8. Що вимагає синергетика?
9. Що передбачає епістема?
10. Що отримує особистість орієнтуючись на аксіологічне поле цінностей окресленого періоду?
11. Як ви розумієте: людина виступає суб'єктом культури?
12. Як ви розумієте: цінності є абсолютними, тому що вони є «ідеальні і духовні»?
13. Що є ключем до Доброчинності?
14. Що таке Мудрість?
15. Чого досягає людина через Любов?
16. Як стверджуються абсолютні цінності в житті людини?



Рис. 1. Аксіологічне поле цінностей окресленого періоду

До теми 2:

1. Як визначаємо професійно – етичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки окресленого періоду?
2. Що таке інтеграція педагога?
3. Що означає: вивчення типологій педагогічних парадигм Заходу і Сходу?

4. Що означає: впровадження у навчальний процес пізнання шляхом епістеми?
5. Що професійно – етичний характер репрезентує? Поясніть.
6. Як ви розумієте вираз: «Становлення компетентності завжди пов'язане з особистісно професійним саморозвитком. Професійний саморозвиток педагога – це процес створення свого «професійного життєвого простору», умов і перспектив його подальшого самовдосконалення» (В. Чайка)?
7. Як ви розумієте вираз: «Особистісний компонент повинен інтегрувати ціннісно-змістову, загальнокультурну, навчально – пізнавальну і особистісно самовдосконалюючу складові підготовки вчителя» (С.Кульневич)?
8. Що включають ціннісні орієнтації професійно – етичного процесу?
9. Поясніть принцип суб'єктності.
10. Поясніть принцип суб'єкт - суб'єктності.
11. Поясніть принцип цінності (відношення людини до релігії).
12. Наведіть приклади принципу суб'єкт - суб'єктності.
13. Як ви розумієте вираз: «Як і кожен митець, учитель повинен любити Істину, Добро, Красу..., й дітей. Усе мистецтво виховання зосереджується на двох завданнях: поставити учня в інший світ і привести його до такого стану спокою, в якому учень, засвоюючи враження від цього світу, міг би мислити над тим, що відбувається в ньому самому й поза ним. Почуття свободи повинно переважати. Де дух там і свобода. Людина вільна, вона мусить жити в середині своїх власних суджень про добро і зло. Безкорисливе щастя вихователя полягає в тому, щоб його діти були досконалими і прекрасними» (І. Зязюн)?
14. Як ви розумієте вираз: «мета освіти – сформувати готовність людини до життя, до життєвотворчості за будь-яких обставин; зміст освіти – формування істинного ставлення людини до Бога, до людей, до себе, до світу» (І. Зязюн)?

Рекомендована література:

1. Августин Аврелий. Исповедь [Електронний ресурс]/ Августин Аврелий. – Режим доступу до книги : <http://www.lib.meta.ua/book/3920>.
2. Антична література : довідник / О. П. Буркат, Р. С. Беляєв, Н. О. Вишневська [та ін.] ; за ред. С. В. Семчинського ; передм. О. Д. Пономаріва. – К. : Либідь, 1993. – 320 с.
3. Бгактіведанта А. Ч. Бгагавад-Гіта як вона є / А. Ч. Бгактіведанта. – [Б. м.] : Бгактіведанта Бук Траст, 1990. – 913 с.
4. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад І. Огієнка. – [Б. м.] : Українське біблійне товариство, 2006. – 1375 с.
5. Василій Великий. Гомілії / Василій Великий ; [пер. з давньогрец. Л. Звонська]. – Львів : Свічадо, 2006 – 307 с. – (Джерела християнського Сходу. Золотий вік патристики IV – Vст. ; № 14).
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Доротей. Поучення і послання / Доротей ; [пер. з рос. Симона (Гермак), Венедикта (Щурат-Глуха)]. – Львів : Свічадо, 2002. – 200 с.
8. Закон Божий : підручник для сім'ї та школи. – К. : Вид. від. Укр. Православної Церкви Київського Патріархату, 2004. – 654 с.
9. Законы Ману [Електронний ресурс] / пер. С. Д. Эльмановича проверенный и исправ. Г. Ф. Ильиным. – М. : Наука : Ладомир, 1992. – Режим доступу до книги : <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/samhita/manu/rus.htm/>
10. Заточник Д. Слово Данила Заточника, писане до князя свого Ярослава Володимировича / Д. Заточник / Золоте Слово : хрестоматія літератури України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 428–440.
11. Кавасила М. Життя в Христі / Микола Кавасила ; [пер. з давньогр. Дз. Коваль]. – Львів : Свічадо, 2005. – 168 с. – (Джерела християнського Сходу. Середньовіччя VI – XIV ст. ; № 12).
12. Конфуций. Беседы и суждения [Електронний ресурс] / Конфуций. – Режим доступу до книги : <http://www.oceansow.narod.ru/East/konfucy.htm>.
13. Мармураш Л. П. Ідеальна модель виховання особистості / Л. П. Мармураш // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Нац. пед. у-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Т. 31. – С. 66–70.
14. Мармураш Л. П. Розвиток гуманістичної освітньої парадигми від доби віхових культур стародавнього світу до пізнього середньовіччя / Л. П. Мармураш (Методичні рекомендації із історії педагогіки). – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 176 с.
15. Махабхарата [Електронний ресурс] / [пер. с санскрита Г. Резника ; пер. с англ. А. Ибрагимова]. – Режим доступу до книги : <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/itihasa/mahabharata/rus/>
16. Мономах В. Повчання / В. Мономах // Українська література XI-XVIII ст. : хрестоматія з коментарями / упоряд. Є. А. Карпіловська,

- Л. О. Тарновецька ; відп. ред. П. Чепіга. – Чернівці, 1997. – С. 38–43.
17. Нестор Летописец. Повесть временных лет [Електронний ресурс] / Нестор Летописец. – 87 с. – (Библиотека Альдебаран). – Режим доступу до книги : <http://www.lib.aldebaran.ru>.
 18. Пифагор. Золотой канон. Фигуры эзотерики [Електронний ресурс] / Пифагор – М. : Эксмо, 2003. – (Антология мудрости). – Режим доступу до книги: <http://www.serebrkniga.harod.ru/polkalit>
 19. Платон. Государство [Електронний ресурс] / Платон ; АН СССР, Ин-т философии ; под ред. А. Лосева, пер. А. Егунова. – М. : Мысль, 1971. – Режим доступу до книги : <http://www.kob.ru>
 20. Платон. Законы [Електронний ресурс] / Платон ; пер. А. Егунова. – М. : Мысль, 1971. – Режим доступу до книги : <http://www.psylib.ukrweb.net/books/>
 21. Платон. Пир [Електронний ресурс] / Платон. – Режим доступу до книги : <http://www.ufacom.ru/ihtik/>
 22. Рамайна [Електронний ресурс] / пер. с санскрита В. Потаповой. – Режим доступу до книги : <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/itihasa/>
 23. Смолятич К. Послання / К. Смолятич // Золоте Слово : хрестоматія літератури України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 153–157.
 24. Турівський К. Кирила-монаха притча про людську душу, і про тіло... / К. Турівський // Золоте Слово : хрестоматія літератури України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 163–174.
 25. Туровський К. Слово в нову неділю по Пасці / К. Туровський // Українська література XI – XVIII ст. : хрестоматія з коментарями / [упоряд. Є. А. Карпіловська, Л. О. Тарновецька ; відп. ред. П. Чепіга]. – Чернівці, 1997. – С. 43–46.
 26. Эразм Роттердамский. Оружие христианского воина [Електронний ресурс] / Эразм Роттердамский ; пер. М. Лозинского. – М. : Правда, 1982. – 69 с. – (Библиотека Альдебаран). – Режим доступу до книги : <http://www.lib.aldebaran.ru>.
 27. Чжуанцзы. Ле-цзы / Чжуанцзы ; пер. В. В. Малявина. – М. : Мысль, 1995. – 133 с.
 28. Ясперс К. Смысл и назначение истории : [пер. с нем] / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

29. Абеляр П. История моих бедствий [Электронный ресурс] / Петр Абеляр. – Режим доступа :
<http://www.antology.rchgi.spb.ru/PAbaillard/autor.rus.html>
30. Августин Аврелий. Исповедь [Электронный ресурс] / Аврелий Августин. – Режим доступа : <http://www.lib.meta.ua/book/3920>.
31. Августин Аврелий. О Граде Божиим [Электронный ресурс] / Аврелий Августин. – Режим доступа :
http://www.antology.rchgi.spb.ru/Sanctus_Aurelius_Augustinus_autor.rus.html
32. Августин Аврелий. Об учителе [Электронный ресурс] / Аврелий Августин. – Режим доступа до книги :
http://www.antology.rchgi.spb.ru/Sanctus_Aurelius_Augustinus/teacher.html
33. Аверинцев С. С. Темные века (VI – VIII вв.) / С. С. Аверинцев // История всемирной литературы : в 9 т. / С. С. Аверинцев, М. Л. Распаров, Р. М. Самарин. – Т. 2. – М. : Наука, 1984 – С. 449–453.
34. Аксиологія та ціннісні орієнтири людського буття [Електронний ресурс] // Методологія наукового пізнання. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/subjects/87/Filosofiya/robocha_programa.htm - 444k
35. Амбрасон М. Л. Средневековая культура и идеология // История средних веков : учебник для студ. истор. фак. пед. ин-тов / М. Л. Амбрасон, А. А. Кирилова, Н. Ф. Колесницкий ; под ред. Н. Ф. Колесницкого. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 575 с.
36. Амбрасович С. Д. Культурологія : навч. посіб. / С. Д. Амбрасович, М. С. Тілло, М. Ю. Чинарькова. – К. : Кондор, 2005. – 352 с.
37. Андросов В. П. Учительские традиции нагарджунизма и шадхьямики / В. П. Андросов // Нагарджуна и его учение / В. П. Андросов. – М. : Наука, 1990. – С. 133–139.
38. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1

- (10). – С. 58-69
39. Антична література : довідник / О. П. Буркат, Р. С. Беляєв, Н. О. Вишневська [та ін.] ; за ред. С. В. Семчинського ; передм. О. Д. Пономаріва. – К. : Либідь, 1993. – 320 с.
40. Античное наследие в культуре Возрождения. – М. : Наука, 1984. – 285 с.
41. Антонова Е. Формирование средневековой системы образования (Каролингское Возрождение) / Е. Антонова // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1989. – С. 71–85.
42. Антонова О. Є. Дослідження проблеми обдарованості з позицій синергетичного підходу [Електронний ресурс] / О. Є. Антонова // Парадигма творення в сучасній науці : міжнар. конф. – Режим доступу : [http://www.creation.in.ua/?Tezy_dopovidej/Antonova O.E.](http://www.creation.in.ua/?Tezy_dopovidej/Antonova%20O.E)
43. Арестова Н. А. Атеизм и религия: на перекрестке мнений / Н. А. Арестова // Культура. Религия. Атеизм / АН УССР, Институт философии. – К. : Наук. думка, 1991. – С. 68–83.
44. Архимандрит Платон. Ценностная ориентация и нравственное достоинство личности [Електронний ресурс] / Архимандрит Платон (Игумнов) // Православное нравственное богословие. – Режим доступу : [http:// hpsy.ru](http://hpsy.ru)
45. Аширов Н. Гуманизм и ислам / Н. Аширов, З. Нуриева // Гуманизм, атеизм, религия. – М. : Политиздат, 1978. – С. 117–134.
46. Бабишин С. Д. Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVIII ст. / С. Д. Бабишин // Початкова школа. – 1991. – № 10. – С. 73–78.
47. Балашлова Н. И. История немецкой литературы / Н. И. Балашлова. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 69 с.
48. Бандшенко Г. Г. Религиозная концепция монарха и образ горы в

- средневековых государствах Нусантары / Г. Г. Бандшенко // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. – М., 1992. – № 4. – С. 13–25.
49. Басовская Н. И. Англия и Франция в международной жизни Западной Европы XII-X вв. / Н. И. Басовская // Средние века. – 1978. – Вып. 42. – С. 5–22.
50. Басовская Н. И. Идеи войны и мира в Западноевропейском средневековом обществе / Н. И. Басовская // Средние века. – 1990. – Вып. 53. – С. 44–51.
51. Батунский М. А. Развитие представлений об исламе Западноевропейской средневековой общественной мысли (XI-XIV вв.) / М. А. Батунский // Народы Азии и Африки. История, экономика, культура // АН СССР, Ин-т востоковедения, Ин-т Африки. – М., 1971. – № 4. – С. 107–118.
52. Бгактиведанта А. Ч. Бгагавад-Гита як вона є / А. Ч. Бгактиведанта. – [Б. м.] : Бгактиведанта Бук Траст, 1990. – 913 с.
53. Безрогов В. Г. К вопросу об источниках реконструкции светского идеала воспитания в раннее средневековье / В. Г. Безрогов // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1989. – С. 86–105.
54. Беляев И. А. Ценностное содержание целостного мироотношения [Электронный ресурс] / Беляев И. А. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 2. – С. 9–13. – Режим доступа : http://www.elib.org.ua/philosophy/ua_readme.php?subaction=showfull&id=120535133
55. Бердяев Н. А. Вера и знание / Н. А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1989. – С. 38–65.
56. Бердяев Н. А. Мистика и церковь / Н. А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1989. – С. 205–228.
57. Бердяев Н. А. Человек. Микрокосм и макрокосм / Н. А. Бердяев //

- Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1989. – С. 293–325.
58. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 3.
59. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу [Електронний ресурс] / І. Д. Бех/ – Режим доступу :
www.knukim.edu.ua/articles_beh.htm
60. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад І. Огієнка. – [Б. м.] : Українське біблійне товариство, 2006. – 1375 с.
61. Бивар А. Д. Платон и митраизм / А. Д. Бивар // Вестник древней истории / РАН, Отделение истории. – М., 1998. – С. 3–18.
62. Бликштейн Л. С. Иоанн Златоуст и его сочинение «О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей» / Л. С. Бликштейн // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1990. – Вып. 1., Ч. 4. – С. 109–139.
63. Бликштейн Л. С. Материалы к изучению педагогического наследия выдающихся мыслителей раннего и развитого средневековья / Л. С. Бликштейн // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1989. – С. 25–57.
64. Бликштейн Л. С. Основные тенденции развития образования и педагогической мысли на Ближнем Востоке в среднее века / Л. С. Бликштейн, Г. Б. Корнетов // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 133–145.
65. Бликштейн Л. С. Развитие образования на Ближнем Востоке в древности / Л. С. Бликштейн // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 17–45.

66. Боднарук Б. Становлення християнського аскетизму в III ст. і його зв'язок з дохристиянською аскетичною практикою / Б. Боднарук // Середньовічна Європа: погляд з кінця XX ст. : матеріали Міжнар. наук. конф. / ЧДУ ім. Ю. Федьковича ; Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича. – Чернівці, 2000. – С. 68–74.
67. Бондаренко Ю. А. У истоков современной морали (Очерки этико-философских воззрений Эпиктета, Марка Аврелия и Конфуция) / Ю. А. Бондаренко. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
68. Бондаренко Ю. А «Учение которое безгранично, как само небо». У истоков современной морали / Ю. А. Бондаренко // Этика. – М., 1999. – № 10. – С. 31–63.
69. Борисенков В. П. Истоки педагогической мысли в странах Северной Африки и Ближнего Востока / В. П. Борисенков // Советская педагогика. – 1986. – № 3. – С. 120–126.
70. Боришанская М. М. Педагогические идеи в культуре Западной Европы XIII-XIV вв. / М. М. Боришанская // Гуманистическая мысль школы и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1990. – С. 5–21.
71. Буддизм как культурно-исторический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://buddhist.ru/content/view/1376/58/>
72. Валиулина И. С. Взаимосвязь рефлексивных аспектов самосознания с креативными проявлениями личности [Электронный ресурс] / И. С. Валиулина, Н. В. Дмитриева, Н. В. Шелепанова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – Кемерово, 2003. – Вып. 2. – 410 с. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/>
73. Варьяш О. И. Декрет о положении учителей и постановке образования в Кастилии второй половины XIV века / О. И. Варьяш // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой,

- В. Г. Безрогова. – М., 1989. — С. 123–127.
74. Василенко В. А. Педагогические идеи в Древнеиндийских «Законах Ману» / В. А. Василенко // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 66–80.
75. Василій Великий. Гомілії / Василій Великий ; [пер. з давньогрец. Л. Звонська]. – Львів : Свічадо, 2006 – 307 с. – (Джерела християнського Сходу. Золотий вік патристики IV – Vст. ; № 14).
76. Васильев Л. С. Восток: общество и религия / Л. С. Васильев // История религий Востока : учеб. пособие для вузов / Л. С. Васильев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988. – С. 18–28.
77. Васильев Л. С. Даосизм / Л. С. Васильев // История религий Востока : учеб. пособие для вузов / Л. С. Васильев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988. – С. 310–324.
78. Васильев Л. С. Конфуцианская цивилизация / Л. С. Васильев // Азия и Африка сегодня. – 1996. – № 2. – С. 26–29.
79. Васильев Л. С. Конфуций и конфуцианство / Л. С. Васильев // История религий Востока : учеб. пособие для вузов / Л. С. Васильев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988. – С. 286–309.
80. Васянович Г. П. Проблеми педагогічної етики в епоху середньовіччя та нового часу / Г. Васянович // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 1999. – Вип. 14. – С. 49–55.
81. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : [б.в.], 1994. – 208 с.
82. Вепрук В. Християнський аскетизм і його сутність / В. Вепрук // Середньовічна Європа: погляд з кінця ХХ ст. : матеріали Міжнар. наук. конф. / ЧДУ ім. Ю. Федьковича ; Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича. – Чернівці, 2000. – С. 78–80.
83. Вихрущ В. О. Методологія та методика наукового дослідження / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : [б. в.], 2004. – 224 с.

84. Вірковський А. П. Толерантність як соціально-педагогічне явище [Електронний ресурс] / А. П. Вірковський, Н. Ю. Рудницька. – Режим доступу до книги : <http://www.eprints.zu.edu.ua/2194/1/08vappya.pdf>
85. Волкова Н. П. Основні проблеми розвитку європейського шкільництва та педагогічної думки / Н. П. Волкова // Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – С. 529–540.
86. Волынская Н. М. Брахманское обучение в Древней Индии / Н. М. Волынская // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 81–91.
87. Гайденко В. П. Раннесредневековая концепция человека / В. П. Гайденко, Г. А. Смирнов // Культура и искусство Западноевропейского средневековья : материалы науч. конф. / Всесоюзный НИИ искусствознания Министерства культуры СССР. – М., 1981. – С. 33–51.
88. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 234 с.
89. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М. : Флинта, 1998. – 393 с.
90. Гилёва И. О. Ценностно-смысловые основания гуманитаризации высшего образования [Електронний ресурс] / И. О. Гилёва. – Режим доступу : <http://hpsy.ru/link/4.htm#2936>
91. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
92. Горовая В. И. Конструктивная педагогическая аксиология [Електронний ресурс] / В. И. Горовая. – Режим доступу : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194
93. Горохова Г. Э. Универсализм раннего даосизма / Г. Э. Горохова // Дао и даосизм в Китае / Г. Э. Горохова. – М. : Наука, 1982. – С. 12–29.

94. Григорьева Т. П. Образы мира в культуре: встреча Запада с Востоком / Т. П. Григорьева // Культура, человек и картина мира. – М. : Наука, 1987. – С. 262–299.
95. Грушевський М. С. Історія української літератури : в 6 т., 9 кн. Т. 2 / М. С. Грушевський ; упоряд. В. В. Яременко ; прим. С. К. Росовецького. – К. : Либідь, 1993. – 264 с. – (Літературні пам'ятки України)
96. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання”/ І. О. Грязнов. – Тернопіль, 2005. – 40 с.
97. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 334 с.
98. Гусейнов А. А. История этических учений [Электронный ресурс] / А. А. Гусейнов. – Режим доступа до книги :
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Gusein/_15.php
99. Гутнова Е. В. Средневековье: место в европейской цивилизации / Е. В. Гутнова // Средние века. – 1990. – Вып. 53. – С. 21–43.
100. Данте. Божественная комедия / Данте ; пер. М. Лозинского. – М. : Правда, 1982. – Режим доступа до книги :
http://www.classic_book.ru/lib/sb/book/274
101. Дворецкая И. А. Италия на рубеже эпох: судьбы образования на заре средневековья / И. А. Дворецкая // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1989. – С. 5–24.
102. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
103. Добродеев Д. Б. К вопросу о взаимодействии Арабской и Западноевропейской педагогической традиции в эпоху средневековья /

- Д. Б. Добродеев // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб науч тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 103–112.
104. Доротей. Поучення і послання / Доротей ; [пер. з рос. Симона (Гермак), Венедикта (Щурат-Глуха)]. – Львів : Свічадо, 2002. – 200 с.
105. Древние цивилизации / под общ. ред. Г. М. Бонгард-Левина.– М. : Мысль, 1989. – 479 с.
106. Дроб'язко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність / П. І. Дроб'язко – К. : Академія, 1997. – 184 с.
107. Егер О. Древний мир / О. Егер. – СПб : “Специальная литература”, 1997. – 824 с. – (Всемирная история ; Т. 1).
108. Ельганинов В. А. К вопросу о моральном содержании и функции исторического знания / В. А. Ельганинов // Средние века. – 1978. – Вып. 42. – С. 145–156.
109. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): Автореф. Дис.... докт. пед. наук. – К., 1996. – 70 с.
110. Жарський Е. Історія виховання / Е. Жарський // Мандрівець. – 1994. – № 1. – С. 3–4.
111. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 499 с.
112. Закович М. М. Культурологія / М. М. Закович. – К. : Знання, 2006. – 567 с.
113. Закон Божий : підручник для сім'ї та школи. – К. : Вид. від Укр. Православної Церкви Київського Патріархату, 2004. – 654 с.
114. Законы Ману [Електронний ресурс] / пер. С. Д. Эльмановича проверенный и исправ. Г. Ф. Ильиным. – М. : Наука : Ладомир, 1992. – Режим доступа до книги :
<http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/samhita/manu/rus.htm/>
115. Заточник Д. Слово Данила Заточника, писане до князя свого Ярослава Володимировича / Д. Заточник / Золоте Слово : хрестоматія літератури

- України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 428–440.
116. Зейлигер-Рубинштейн Е. И. Воспитание в феодальном обществе : очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та., 1978. – С. 16–20.
117. Зейлигер-Рубинштейн Е. И. Воспитание при первобытнообщинном строе и в рабовладельческих государствах : очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та., 1978. – С. 5–16.
118. Зелинскаго О. Ф. Педагогическія воззренія Платона и Аристотеля / О. Ф. Зелинскаго. – Петроградъ : Слово, 1916. – 29 с.
119. Зоц В. А. Атеїзм і духовна спадщина минулого / В. А. Зоц. – К. : Знання, 1983. – 46 с.
120. Ігнатенко М. А. Генезис сучасного художнього мислення / М. А. Ігнатенко. – Київ : Наук. думка, 1986. – 286 с.
121. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [уклад.: О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2005 – 767 с.
122. История образования и педагогической мысли за рубежом и России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И. Н. Андреева, Т. С. Буторина и др. ; под ред. З. И. Васильевой]. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
123. История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учеб. пособие для студ. пед. ун-тов / [под ред. А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.
124. История педагогики. Ч. 2. С XVII в до середины XX в. : учеб. пособие для студ. пед. ун-тов / [под ред. А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.
125. Історія України / [відп. ред. Ю. Сливка]. – Львів : Світ, 2003. – 520с.
126. Історія української школи та педагогіки : хрестоматія / [упоряд.

- О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2003. – 766 с.
127. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога [Электронный ресурс] / П. Г. Кабанов. – Режим доступа : http://www.asf.ru/Publ/monogr/glava1_1.html
 128. Кавасила М. Життя в Христі / Микола Кавасила ; [пер. з давньогр. Дз. Коваль]. – Львів : Свічадо, 2005. – 168 с. – (Джерела християнського Сходу. Середньовіччя VI – XIV ст. ; № 12).
 129. Камаева Р. А. Развитие образования в Ираке в IX – XI веках / Р. А. Камаева // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 112–132.
 130. Кардини Ф. Истоки средневекового рыцарства : пер. с ит. / Ф. Кардини ; вступ. ст. В. И. Уколовой ; общ. ред. В. И. Уколовой, Л. А. Котельниковой. – М. : Прогресс, 1987. – 384 с.
 131. Каткова Т. Професійне становлення фахівця економічного профілю / Т. Каткова, Г. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2005. – Вип. 7. – С. 49–56.
 132. Клепиков В. З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая / В. З. Клепиков // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 73–80.
 133. Клячко Н. Теория и практика гармонического воспитания человека в Древней Греции / Н. Клячко // Гармонический человек. Из истории идей о гармонически развитой личности : сб. статей / АН СССР, Ин-т Философии. – М., 1965. – С. 7–40.
 134. Кобзев А. И. Ван Янмин и даосизм / А. И. Кобзев // Дао и даосизм в Китае / А. И. Кобзев. – М., 1982. – С. 81–105.
 135. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – Режим доступа до журн. :
<http://www.uchebauchenyh.narod.ru/stat/uch2.htm>.

136. Колодний А. Атеїзм / А. Колодний // Філософський енциклопедичний словник / [НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди]. – Київ, 2002. – С. 42.
137. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський // Вибрані педагогічні твори // Я. А. Коменський. – Т. 1. – К., 1940. – 247с.
138. Комаева Р. А. Некоторые аспекты воспитания в трудах средневековых мыслителей Ирака и Средней Азии / Р. А. Комаева // Актуальные проблемы современной советской и зарубежной педагогики : сб. науч. тр. / [под. ред. С. Ю. Алоерова, Н. Н. Крюковой]. – М., 1988. – С. 77–85.
139. Кондрацька Л. А. Музична антропологія : підручник для магістрантів та студ. муз.-пед. фак. / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 190 с.
140. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.
141. Конрад Н. И. Запад и Восток / Н. И. Конрад. – М. : Гл. ред. восточной лит-ры, 1972. – С. 77–101.
142. Конфуций. Беседы и суждения [Электронный ресурс] / Конфуций. – Режим доступа до книги :
<http://www.oceansow.narod.ru/East/konfucy.htm>.
143. Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
144. Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 216 с.
145. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
146. Корнетов Г. Б. У истоков педагогической теории в Древнем Китае. Вопросы воспитания в учении Конфуция // Очерки истории школы и

- педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой. – М. : Изд. АПН СССР, 1988. – С. 46–57.
147. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 109–132.
148. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. – Тернопіль : Астон, 1996. – 436 с.
149. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки : курс лекцій : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : [б. в.], 1994. – 430 с.
150. Красавин И. В. Бердяев и Хайдеггер: общее в различном [Электронный ресурс] // И. В. Красавин, Д. В. Лебедев, К. Н. Мажейко. – Режим доступа : <http://humanities.edu.ru/db/msg/18312>
151. Кремень В. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] [/ В. Кремень](http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php) – Режим доступа : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php> - 44к
152. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
153. Кроль Ю. Л. Китайцы и «варвары» в системе конфуцианских представлений о вселенной (II в. до н.э. - II в. н.э.) / Ю. Л. Кроль // Народы Азии и Африки. – 1978. – № 6. – С. 45–57.
154. Крижанівський О. П. Історія Стародавнього Сходу : курс лекцій : навч. посіб. / О. П. Крижанівський. – К. : Либідь, 1996. – 480 с.
155. Крип'якевич І. Всесвітня історія. Кн. 2 : Культура середньовіччя. Середньовіччя і нові часи. / І. Крип'якевич. – К. : Либідь, 1995. – 424 с.
156. Крип'якевич І. Історія української культури / І. Крип'якевич. – К. : Либідь, 2002. – 656 с.
157. Крывелев И. А. Душа, нирвана, метемпсихоз, загробная жизнь / И. А. Крывелев // История религий / И. А. Крывелев. – М., 1976. – Т. 2. – С. 320–328.
158. Крывелев И. А. Скептицизм, деизм, атеизм / И. А. Крывелев // История религий / И. А. Крывелев. – М., 1976. – Т. 2. – с. 15–23.

159. Кудрявцев О. Ф. Письмо Марейлио Фичино о Золотом веке / О. Ф. Кудрявцев // Средние века. – 1980. – Вып. 43. – С. 320–327.
160. Кудрявцев О. Ф. Схоласты о собственности / О. Ф. Кудрявцев // Средние века. – 1990. – Вып. 53. – С. 157–166.
161. Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Электронный ресурс] / С. В. Кульневич. – Режим доступа:
<http://uchebauchenyh.narod.ru/statluch2.htm/>
162. Культура, человек и картина мира / АН СССР, Ин-т философии. – М. : Наука, 1987. – С. 262–299.
163. Курочкин П. К. Нравственный потенциал научного атеизма / П. К. Курочкин // Гуманизм, атеизм, религия. – М. : Политиздат, 1978. – С. 33–52.
164. Лекції з історії світової та вітчизняної культури [Електронний ресурс] / за ред. Яртися. – (Бібліотека Альдебаран). – Режим доступу до книги : <http://www.readbookz.com/book/210/7920.htm/>
165. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. / М. В. Левківський, О. М. Микитюк ; [за ред. М. В. Левківського]. – Х. : “ОВС”, 2002. – 240 с.
166. Леонов А. Ф. Становление и развитие Буддийской системы воспитания и образования в средневековом Непале / А. Ф. Леонов // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : [сб. науч. тр. / под. ред. К. И. Салимовой]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 92–103.
167. Леонтьев Д. А. Ценности и ценностные представления [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. – Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – Режим доступа : http://psychology.net.ru/articles/print.html?page_id=394
168. Ліндсей Д. Коротка історія культури. Т. 2. / Д. Ліндсей. – К. : Мистецтво, 1995. – 254 с.
169. Литаврин Г. Славяне и Византия / Г. Литаврин, Д. Ангелов // Изучение

- культур славянских народов. Серия «Советские этнографические исследования» / Ин-т славяноведения и балканистики. – М., 1987. – Вып. 1– С. 130–134.
170. Литература древнего Востока: Иран, Индия, Китай (тексты) / авт.-сост.: Ю. М. Алиханова, В. Б. Никитина, Л. Е. Померанцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 352 с.
171. Лобовик Б. А. Атеизм как способ осуществления сущности человека / Б. А. Лобовик // Культура. Религия. Атеизм / АН УССР, Ин-т философии. – К., 1991. – С. 7–36.
172. Лозниця С. А. Ідея вдосконалення людини в європейській культурно-історичній традиції: парадигми розвитку 2003 года : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 “Філософська антропологія, філософія культури”/ С. А. Лозниця ; Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2003. – 20 с.
173. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Последние века. Кн. 1. / А. Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1988. – 414 с.
174. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Последние века (III – VI века). Кн. 2 / А. Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1988. – 447 с.
175. Лосский Н. О. Бог и царство Божие как основа ценностей. Ценность и бытие [Электронный ресурс] / Н. О. Лосский. – Париж : YMCA-PRESS, 1931. – Режим доступа до книги :
<http://psylib.org.ua/books/lossn01/index.htm>
176. Лубський В. Історія релігій : навч. посіб. / В. Лубський. – Київ : Тандем, 2002. – 640 с.
177. Любар О. О. Педагогічні погляди українських просвітителів / О. О. Любар // Радянська школа. – 1991. – № 4. – С. 82–85.
178. Лучицкая С. И. Идеи Филиппа Наварского о воспитании и обучении / С. И. Лучицкая // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (Исследования и материалы) : сб. науч. тр. / под ред. К. И. Салимовой, В. Г. Безрогова. – М., 1989. – С. 106–122.

179. Малявин В. В. Киотская школа и проблема «средних веков» в истории Китая / В. В. Малявин // Народы Азии и Африки. – 1981. – № 2. – С. 188–203.
180. Малявин В. В. О переосмыслении конфуцианской традиции в Китае во II-III вв. / В. В. Малявин // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. – М., 1981. – № 3. – С. 43–50.
181. Малявин В. В. Основные этапы развития школьного образования в Древнем и Средневековом Китае / В. В. Малявин // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб науч. тр. / под ред К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 57-66.
182. Маркарян Э. С. К задаче установления видов эквивалентности культурных явлений / Э. С. Маркарян // Культурное наследие Востока : проблемы, поиски, суждения / АН СССР, Научный Совет по комплексной проблеме «История мировой культуры». – Л., 1985. – С. 332–337.
183. Мармураш Л. П. Гуманістична спрямованість системи освіти в Європі періоду давнини / Л. П. Мармураш // Наука і сучасність. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць / Національний педагогічний у-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – Т. 37. - С. 66–71.
184. Мармураш Л. П. Ідеальна модель виховання особистості / Л.П. Мармураш // Наука і сучасність. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. праць / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Т. 31. - С. 66–70.
185. Мармураш Л. П. Освіта та виховання в контексті етико-педагогічної думки давнини та середньовіччя крізь виміри “східної” та “західної модифікації” / Л. П. Мармураш // Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 4-5 трав. 2006 р. – Тернопіль, 2006. – С. 23–27.
186. Мармураш Л. П. Педагогічні засади минулого – основа для розробки нових напрямів навчально-виховного процесу школи / Л.П. Мармураш

- // Українська національна школа : стан та перспективи розвитку : матеріали обласної наук.-практ. конф., присвяченої 15 річниці прийняття Концепції української національної школи, 15 груд. 2006. – Тернопіль, 2006. – С. 23–25.
187. Мармураш Л. П. Педагогічна аксіологія класичної гуманітарної спадщини у процесах модернізації вищої освіти України / Л. П. Мармураш // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : зб. наук. праць / за ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисинко. – Львів, 2007. – Ч. 2. – С. 247–249.
188. Мармураш Л. П. Проблема людини і її духовного виховання у середньовічній духовно-виховній моделі сходу / Л. П. Мармураш // Спеціалізація особистості : педагогічні науки / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – Т. 21. – С. 28–35.
189. Мармураш Л. П. Профетичне значення гуманістичної спрямованості педагогічної думки епохи віхових культур та Середньовіччя для педагога на сучасному етапі / Л. П. Мармураш // Проблеми освіти [за ред. А. В. Ніколаєнко] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Київ, 2008. – № 58. – С.23–27.
190. Мармураш Л. П. Релігійні освітньо-виховні домінанти: еволюція від сакралізації до секуляризації (епоха середньовіччя) / Л. П. Мармураш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2006. – № 1. – С. 92–97.
191. Мармураш Л. П. Стратифікаційні кодекси у виховній системі Середньовіччя / Л. П. Мармураш // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2006. – № 17. – С. 169–172.
192. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / А.-И. Марру. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. И. Шичалина, 1998. – 432 с.
193. Матвеева Л. Л. Культурологія : курс лекцій : навч. посіб. /

- Л. Л. Матвеева. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
194. Матковська І. Я. Проблеми гуманізації історичної свідомості / І. Я. Матковська, Н. І. Ковальова, І. Л. Росколотько // Проблеми філософії : республіканський міжвід. наук. зб. – К. : Либідь, 1991. – Вип. 87 : Культура, світогляд, гуманізм. – С. 9–16.
195. Махабхарата [Електронний ресурс] / [пер. с санскрита Г. Резника ; пер. с англ. А. Ибрагимова]. – Режим доступу до книги : <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/itihasa/mahabharata/rus/>
196. Мелетинский Е. М. История немецкой литературы. Т. 1 : IX-XVII вв. / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – 58 с.
197. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.
198. Михайлов А. Д. Куртуазная лирика / А. Д. Михайлов, Р. М. Самарин // История всемирной литературы. – М., 1984. – Т. 2. – С. 530–548.
199. Михайлов А. Д. Рыцарский роман / А. Д. Михайлов, Р. М. Самарин // История всемирной литературы. – М., 1984. – Т. 2. – С. 548–570.
200. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка [Електронний ресурс] : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-є вид., допов. – К., 2003 р. – 615 с. – Режим доступу до книги : <http://www.readbookz.com/book/172/5402.html>
201. Мономах В. Повчання / Володимир Мономах // Українська література XI-XVIII ст. : хрестоматія з коментарями / упоряд. Є. А. Карпіловська, Л. О. Тарновецька ; відп. ред. П. Чепіга. – Чернівці, 1997. – С. 38–43.
202. Мяло К. Г. Космогонические образы мира: между Западом и Востоком / К. Г. Мяло // Культура, человек и картина мира / АН СССР, Ин-т философии. – М., 1987. – С. 227–262.
203. Назарко І. С. Етичне виховання учнів основної школи в процесі вивчення живої природи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.07. “Теорія та методика виховання” / І. С. Назарко. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
204. Недбаева С. В. Психологические практики в образовании:

- гуманистический подход [Электронный ресурс] // С. В. Недбаева, Е. Н. Шиянов – Режим доступа : <http://hpsy.ru/>
205. Нестор Летописец. Повесть временных лет [Электронный ресурс] / Нестор Летописец. – 87 с. – (Библиотека Альдебаран). – Режим доступа до книги : <http://www.lib.aldebaran.ru>.
206. Новикова О. А. К вопросу о восприятии смерти в средние века и Возрождение (на материале испанской поэзии) / О. А. Новикова // Культура средних веков и Нового времени : сб. статей МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1987. – С. 51–58.
207. Огієнко І. І. Українська культура : коротка історія культурного життя українського періоду / І. І. Огієнко. – К. : [б. в.], 1992. – 141 с.
208. Ожегова Н. И. Синтез искусств в средневековом храме Бирмы / Н. И. Ожегова // Народы Азии и Африки. – 1988. – № 6. – С. 109–118.
209. Опыт тысячелетия. Средние века и эпоха Возрождения. Быт, нравы, идеалы. – М. : Юристъ, 1996. – 575 с.
210. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
211. Педагог професійної школи [Електронний ресурс] : [зб. наук. праць / редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін.] – К. : Наук. світ, 2001. – Вип.1. – 346 с. – Режим доступу : <http://www.library.edu-ua.net/datas/upload/files/212837602.pdf>
212. Педагогическая антропология : учеб. пособие / [авт.-сост. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
213. Песнь о Роланде [Электронный ресурс] / пер. со старофр. Ю. Корнеева ; прим. А. Смирнова. – М. : Худож. лит., 1976 г. – Режим доступа до книги : <http://www.fbit.ru/free/myth/texty/>
214. Петровский А. В. Категория личности [Электронный ресурс] / А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський // Основы теоретической психологи. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/petya01/txt00.htm>

215. Петрушенко В. Л. Філософія : курс лекцій / В. Л. Петрушенко [навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації. – 2-е вид., випр. і допов.]. – Львів : Новий Світ – 2000 : Магнолія плюс, 2003. – 544 с.
216. Пиотровский М. Б. Мухаммед, пророки, лжепророки / М. Б. Пиотровский // Ислам в истории народов : сб. статей / АН СССР, Ин-т Востоковедения. – М., 1981. – С. 9–16.
217. Пирогов М. И. Питання життя (1856 р.) / М. И. Пирогов // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за заг. ред. С. А. Литвинова. – К., 1961. – С. 231–240.
218. Пискунов А. И. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
219. Писцы, школы, библиотеки // Культура Древнего Египта / АН СССР, Ин-т востоковедения. – М., 1976. – С. 305–314.
220. Пифагор. Золотой канон. Фигуры эзотерики [Електронний ресурс] / Пифагор – М. : Эксмо, 2003. – (Антология мудрости). – Режим доступу до книги: <http://www.serebrkniga.harod.ru/polkalit>
221. Платон. Государство [Електронний ресурс] / Платон ; АН СССР, Ин-т философии ; пер. А. Егунова ; под ред. А. Лосева. – М. : Мысль, 1971. – Режим доступу до книги : <http://www.kob.ru>
222. Платон. Законы [Електронний ресурс] / Платон ; пер. А. Егунова. – М. : Мысль, 1971. – Режим доступу до книги : <http://www.psylib.ukrweb.net/books/>
223. Платон. Пир [Електронний ресурс] / Платон. – Режим доступу до книги : <http://www.ufacom.ru/ihtik/>
224. Позднякова Н. А. Место науки в системе мировоззрения / Н. А. Позднякова // Культура Древнего Рима / Н. А. Позднякова. – Т. 1. – М., 1985. – С. 248–299.
225. Померанц Г. О причинах упадка буддизма в Средневековой Индии / Г. Померанц // Ученые записки Тартуского государственного

- университета. Труды по Востоковедению. – Тарту, 1973. – С. 273–308.
226. Рабинович В. Л. Ученый человек в средневековой культуре / В. Л. Рабинович // Наука и Культура / АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники. – М., 1984. – С. 199–234.
227. Рамаяна [Электронный ресурс] / пер. с санскрита В. Потаповой. – Режим доступа до книги :
<http://www.philosophy.ru/library/asiatica/indica/itihasa/>
228. Рамм Б. Я. Гильом Коншский (Из истории развития прогрессивных идей во Франции) / Б. Я. Рамм. – М. : АН СССР, 1961. – С. 37–73.
229. Рассел Б. Історія Західної філософії / Б. Рассел. – К. : Основи, 1995. – 759 с.
230. Ревякина Н. В. Античные источники итальянской гуманистической педагогики XV в. / Н. В. Ревякина // Античное наследие в культуре Возрождения / АН СССР, Научный Совет по истории мировой культуры. – М., 1984. – С. 66–73.
231. Релігієзнавство : навч. посіб. / А. М. Колодний, В. М. Скиртач, Л. І. Мозговий [та ін.]. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 272 с.
232. Рубель В. А. Історія середньовічного Сходу : курс лекцій : навч. посіб. / В. А. Рубель. – К. : Либідь, 1997. – 464 с.
233. Рубин В. А. Человек в Древнекитайской мысли / В. А. Рубин // Народы Азии и Африки. – 1968. – № 6. – С. 74–85.
234. Сагадеев А. Идея гармонической личности в мусульманском средневековье / А. Сагадеев // Гармонический человек. Из истории идей о гармонически развитой личности : сб. статей / АН СССР, Ин-т философии. – М., 1965. – С. 41–61.
235. Салимова К. И. Исторические условия развития педагогической мысли народов средневекового Востока / К. И. Салимова // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока : сб. науч. тр. / под ред К. И. Салимовой. – М., 1988. – С. 6–16.
236. Самодурова З. Г. Школы и образование // Культура Византии (вторая

- половина VII-XII вв.) / З. Г. Самодурова. – М., 1989. – С. 366–400.
237. Світлична В. В. Історія України : навч. посіб. для студ. неісторичних спец. вищих закладів освіти / В. В. Світлична. – К. ; Львів : Каравела : Новий Світ – 2000 : Магнолія плюс, 2003. – 308 с.
238. Семененко И. И. Милосердие в конфуцианском учении (Из цикла «Зарубежная философия в прошлом и настоящем») / И. И. Семененко. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
239. Семенов В. Ф. Середньовічна культура Західної Європи / В. Ф. Семенов // Історія середніх віків. – 3-є вид. – К. : Вища школа, 1975. – С. 292–295.
240. Семиволос П. Про синергетику, біфуркацію й ахлаксферу [Електронний ресурс] / П. Семиволос. – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3100/32755/>
241. Сидорова Н. А. Средневековая культура и идеология в странах Западной Европы (V – XIII вв.) / Н. А. Сидорова // История средних веков / [под ред. С. Д. Сказкина] – М., 1966. – С. 511–540.
242. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. – К. : Рад. школа, 1981. – С. 22–38.
243. Сковорода Г. С. Вибрані твори : в 2 т. Т. 2. / Г. С. Сковорода. – К. : Дніпро, 1972. – 280 с.
244. Смолятич К. Послання / К. Смолятич // Золоте Слово : хрестоматія літератури України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 153–157.
245. Стам С. Диалектика общности и личности в средние века / С. Стам // Вопросы истории. – 1993. – № 3. – С. 27.
246. Степанюк А. Біоетика / А. Степанюк, І. Герц. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 166 с.
247. Субтельний О. Україна: історія / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.
248. Сулейменов О. Славяне и Восток / О. Сулейменов // Изучение культур

- славянских народов. Серия: Советские этнографические исследования / Ин-т славяноведения и балканистики. – М., 1983. – С. 130–134.
249. Сухомлинська О. В. Персоналії в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41–45.
250. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3. – С. 7–283.
251. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
252. Терещук Г. В. Системний підхід в управлінні освітою: питання теорії / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – Вип. 7. – С. 3–7.
253. Тллашев Х. Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и среднего Востока эпохи средневековья / Х. Х. Тллашев. – Ташкент : ФАН, 1989. – 145с.
254. Тронский И. М. История античной литературы : учеб. для ун-тов и пед. ин-тов / И. М. Тронский. – 5-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 464 с.
255. Туревич А. А. Многозначная повседневность средневекового человека / А. А. Туревич // Искусство кино. – 1990. – № 6. – С. 109–112.
256. Турівський К. Кирила-монаха притча про людську душу, і про тіло... / К. Турівський // Золоте Слово : хрестоматія літератури України-Руси епохи Середньовіччя IX – XVст. : у 2 кн. / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Київ, 2002. – Кн. 2. – С. 163–174.
257. Туровський К. Слово в нову неділю по Пасці / К. Туровський // Українська література XI – XVIII ст. : хрестоматія з коментарями / [упоряд. Є. А. Карпіловська, Л. О. Тарновецька ; відп. ред. П. Чепіга]. – Чернівці, 1997. – С. 43–46.
258. Удальцова З. В. Культура Византии / З. В. Удальцова // История

- средних веков / [под ред. С. Д. Сказкина]. – М. : Высш. шк., 1966. – С. 544–549.
259. Українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / [за ред. М. М. Заковича]. – К. : Знання, 2002. – 557 с.
260. Усик К. Дао / К. Усик // Філософський енциклопедичний словник / НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К., 2002. – С. 142.
261. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – Т. 1. – К., 1983. – С. 192–417.
262. Феоктистов В. Ф. Этико-политические взгляды Конфуция и их оценка Х. Г. Крилом / В. Ф. Феоктистов // Проблемы Дальнего Востока. – 1983. – № 2. – С. 127–136.
263. Филипович Л. Индуизм / Л. Филипович // Філософський енциклопедичний словник / НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К., 2002. – С. 240.
264. Філософія : курс лекцій : навч. посіб. / І. В. Бичко, В. Г. Табачковський, Т. І. Горак [та ін.]. – К. : Либідь, 1993. – С. 34–85.
265. Філософія [Електронний ресурс] / Горлач. – Ч. 2 : Класична арабська. – Режим доступу до книги:
<http://філософія.readbookz.com/book/179/6163.html>
266. Фильштинский И. М. Представление о «потустороннем мире» в арабской мифологии и литературе / И. М. Фильштинский // Восток-Запад : исследования, переводы, публикации. – М., 1989. – Вып. 4. – С. 56–65.
267. Фіцула М. М. Педагогіка давнього світу / М. М. Фіцула // Педагогіка / М. М. Фіцула. – К., 2001. – С. 436–453.
268. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме [Електронний ресурс] / М. Хайдеггер // Время картины мира. – Режим доступу :
http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Heidegg/Vr_KartMi.php
269. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогіка (Очерки

- розвиття педагогической теорії) : пер. с нем. / Ф. Хофман. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.
270. Чавдаров С. Х. Своєрідність процесу навчання / С. Х. Чавдаров // Педагогіка : посіб. для пед. вищих шкіл / [за ред. С. Х. Чавдарова]. – К., 1941. – С. 117–130.
271. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : Монографія / В. Чайка / [за ред. Г. В. Терещука]. - Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
272. Чайка В. М. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / В. Чайка, Л. Цимбал, Т. Пономаренко. – Миколаїв ; Тернопіль : ТНПУ, 2007. – 222 с.
273. Чепіль М. М. Теоретичні засади підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи з учнями / М. М. Чепіль // Людинознавчі студії: Сер.: Педагогіка. – Дрогобич, 2008. – Вип. 17. – С. 4–14.
274. Чепіль М. М. Формування національної свідомості учнівської молоді Галичини : навч. посіб. / М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2005 – 532 с.
275. Черній А. М. Релігієзнавство [Електронний ресурс] : посібник / А. М. Черній. – Київ : Академвидав, 2003. – Режим доступу до книги : <http://www.ebk.net.ua/Book/religia/04.htm>
276. Чжуанцзы. Ле-цзы / Чжуанцзы ; пер. В. В. Малявина. – М : Мысль, 1995. – 133 с.
277. Чижевський Д. Памфил Юркевич [Електронний ресурс] / Д. Чижевський // Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К., 1992. – С. 177–204. – Режим доступу до книги : <http://litopys.org.ua/chyph/chyph10.htm>
278. Чубаров В. В. Восток и Запад: единое или противоположное? / В. В. Чубаров // Народы Азии и Африки. – 1988. – № 6. – С. 59–67.
279. Шайгородський Ю. Ж. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ю. Ж. Шайгородський ; Український центр

політичного менеджменту. – Режим доступу :

<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=255>

280. Шаповалова М. С. Рицарська література / М. С. Шаповалова, Г. Л. Рубанова, В. А. Моторний // Історія зарубіжної літератури // М. С. Шаповалова, Г. Л. Рубанова, В. А. Моторний. – Львів, 1993. – С. 61–65.
281. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. / О. Л. Шевнюк. – К. : Знання-Прес, 2005. – 353 с.
282. Шмеман О. Євхаристія. Таїнство Царства / Олександр Шмеман ; пер. з рос. Т. Різун. – Львів : Свічадо, 2007. – 272 с. – (Світло Сходу)
283. Штаерман Е. М. От гражданина к подданному / Е. М. Штаерман // Культура Древнего Рима / Е. М. Штаерман. – М., 1985. – Т. 1. – С. 22–105.
284. Штаерман Е. М. От религии общины к мировой религии / Е. М. Штаерман // Культура Древнего Рима / Е. М. Штаерман. – М., 1985. – Т. 1. – С. 106–209.
285. Шульга Е. Н. Является ли эволюционная эпистемология новой научной парадигмой? [Електронний ресурс] / Е. Н. Шульга – Режим доступу : http://www.elib.org.ua/philosophy/ua_readme.php?subaction=showfull&id=116608729.
286. Эразм Роттердамский. Оружие христианского воина [Електронний ресурс] / Эразм Роттердамский ; пер. М. Лозинского. – М. : Правда, 1982. – 69 с. – (Библиотека Альдебаран). – Режим доступу до книги : <http://www.lib.aldebaran.ru>.
287. Эразм Роттердамский. Похвала глупости [Електронний ресурс] / Эразм Роттердамский ; пер. А. М. Черных. – М. : Гослитиздат, 1960. – 96 с. – (Библиотека Альдебаран). – Режим доступу до книги : <http://www.lib.aldebaran.ru>.
288. Яблоков И. Н. Понятие и функции религии / И. Н. Яблоков // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. – 1992. – № 4. – С. 68–74.

289. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – С. 42–66.
290. Яроцький П. Релігійний фактор у сучасній Україні [Електронний ресурс] / П. Яроцький // Людина і світ. – 2004. – № 4. – С. 2–8. – Режим доступу до журналу :
http://www.risu.org.ua/ukr/resourses/library/lis/2004/04_1
291. Ясперс К. Смысл и назначение истории : [пер. с нем] / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
292. Steven G. Smith. Attitude in the Axial Age [Електронний ресурс] / Steven G. Smith // Bloomington: Indiana University Press, 2005.–Режим доступу :
<http://home.millsaps.edu/smithsg/axial%20age%20ideal%20of%20sovereign%20>
293. The Axial Periods [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sof.wellington.net.nz/axial.htm>