

УДК 1(091)37.013.73(477)”18/19”

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.: КАПІТАЛ МЕРТВИЙ ЧИ ЖИВИЙ?

Кузьміна С. Л.

*Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Сімферополь, Україна
E-mail: haraxida@gmail.com*

Стаття містить характеристику внеску київських академічних філософів ХІХ – ХХ ст. у розвиток вітчизняної педагогічної культури, аналіз чинників формування в їхньому інтелектуальному середовищі концепції вищої педагогічної освіти, актуалізацію їхніх філософсько-педагогічних поглядів у контексті сучасної ситуації в Україні.

Ключові слова: педагогіка, педагогічна освіта, філософія, Київська духовна академія, Університет Св. Володимира.

ВСТУП

Небайдужа людина, яка цікавиться наукою не лише як своєрідним засобом соціального захисту або здобуття престижних звань, бодай поверхово вивчивши ситуацію в сучасній українській педагогіці, визнає, що, незважаючи на значний обсяг наявних монографій, дисертацій, статей, цей соціокультурний феномен, як і двадцять років тому, залишається у позиції концептуального роздоріжжя.

Як гірко констатує О. Сухомлинська, в українській педагогічній науці навіть щодо гострої контрверзи теорій виховання А. Макаренка і В. Сухомлинського, немає спільної й чіткої позиції, більше – жодної дискусії з цього приводу не ведеться [29, с. 427]. Мабуть, даються взнаки закарбовані в національній «генетичній пам'яті» історичні травми, діє «внутрішній цензор», вихований десятиліттями життя в небезпечному середовищі, яке гальмувало процес мислення [10, с. 10–14]. Та й культури суто наукових, а не ідеологічно-викривальних дискусій від радянської цивілізації не отримано. І якщо вкотре постає питання про незалежність України, то слід зрозуміти, що воно втратить актуальність лише тоді, коли ми навчимося самостійно мислити, зокрема, вирішуючи проблеми освіти та виховання. Для цього не слід нехтувати вивченням напрацювань минулого.

Передусім це стосується так званої «дореволюційної доби» ХІХ – початку ХХ століття. Хтось здивується: що спільного між сучасністю і позаминулим віком, якщо на початку ХХ століття було перервано ланцюжок традиції, якщо постали абсолютно нове суспільство, нові виховання і освіта. Однак така оцінка й є однією із звичок радянської свідомості, коли сучасність поставала не одним із етапів розвитку людства, а мірилом істинності минулого. Але запитасмо, чи міг би у 1920-ті роки спалахнути вибух педагогічної творчості, чи могла б так швидко сформуватись в Україні радянська система педагогічної освіти, якби не існувало для цього відповідних культурно-історичних передумов? І стрижневою з них була наявність серед освітян критичної маси носіїв модерної педагогічної культури. Тому постає питання, як ця культура в Україні формувалась, якою вона була. Щоб відповісти на нього, в українській історії педагогіки вже відкрито забуті імена, досліджено

теоретичні системи виховання і навчання видатних освітян, проаналізовано досвід закладів освіти, діяльність періодичних видань тощо.

Феномен академічної філософії привернув увагу вітчизняних дослідників нещодавно. Його визначають як специфічну форму філософії, локалізовану в системі вищої освіти й пов'язану з професійним викладанням філософських дисциплін і педагогічною діяльністю. Академічна філософія, констатує М. Ткачук [25], забезпечує формування категорійно-методологічного апарату гуманітарних наук, виховує у молодого покоління здатність самостійного мислення. Важко переоцінити історичну роль академічної філософії у становленні та інституалізації педагогічної науки: саме філософи-академісти розробляли перші педагогічні теорії, критично аналізуючи накопичений досвід виховання і освіти, виокремили педагогіку як навчальну дисципліну, впроваджували її систематичне викладання. Повною мірою долучились до цієї діяльності й професори філософії Київської духовної академії та Університету Св. Володимира. Радянська історико-педагогічна наука обмежувалася загальними судженнями, що педагогіка, яка розвивалась у академічному середовищі XIX – початку XX ст., була ідеалістичною за характером, не відображала сподівань народних мас, потреб класової боротьби [9, с. 182]. У пострадянський час педагогічна спадщина окремих київських філософів-академістів постала об'єктом студій у працях, присвячених історії формування педагогіки як науки та навчальної дисципліни (В. Вихрущ [3], Н. Гупан [11], Н. Дем'яненко [12], інші). Однак та роль, яку відіграла київська філософська спільнота XIX – початку XX ст. у розвитку української педагогічної науки, ще не стала предметом спеціальних досліджень.

Тому метою статті є аналіз педагогічної спадщини київських академічних філософів XIX – початку XX століття (С. Ананьїна, С. Гогоцького, О. Новицького, М. Олесницького, П. Юркевича та інших) для актуалізації їхніх філософсько-педагогічних поглядів у освітньому просторі сучасної України.

1. ПЕДАГОГІКА У КИЇВСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Як першу заслугу в освітній царині треба визнати вагомий внесок київських філософів-академістів XIX – початку XX ст. в інституалізацію педагогіки у вітчизняній системі вищої класичної освіти, де функціонувало два типи навчальних закладів – університети та духовні академії. Зазначимо, що культурні та історичні умови виконанню цієї місії не сприяли. Передусім, ту підготовку до роботи викладачем, яку давали університети і духовні академії позаминулого століття, педагогічною освітою в сучасному сенсі назвати не можна. Тоді від учителя вимагали глибокого знання свого предмета, а про формування спеціальної психолого-педагогічної компетенції не дбали. Тому курси педагогіки у вищих навчальних закладах до середини XIX століття викладалися спорадично і не дуже професійно. Ситуація дещо змінилася 1850 року, коли імператорським указом в університетах закрилися кафедри філософії (як провідники європейської «революційної зарази» 1848 року). Невдовзі було закрито й Педагогічні інститути при університетах, а на звільнені кошти наказано заснувати кафедри педагогіки, яку виголосили обов'язковим предметом для державних стипендіатів і «своєкоштных»

студентів, що готувалися стати приватними вчителями. Втім таке підвищення статусу не було потужним стимулом розвитку педагогіки як науки: з одного боку, вона штучно нав'язувалася університету, який не мав відповідних фахівців (У Петербурзькому університеті педагогіку викладав професор філософії А. Фішер, у Московському та Харківському – літературознавці С. Шевирьов і М. Лавровський), а з іншого – її викладання жорстко контролювалося. Не дивно, що з початком реформ 1860-х років читання педагогіки перенеслося на післядипломні педагогічні курси, а університетські статuti 1863 і 1884 років взагалі не включили цей предмет до навчального плану. Університетська професура не виступила з ініціативами повернути педагогіку до вищої школи. Лише 1904 року Міністерство народної освіти запропонувала університетам розглянути можливість викладання педагогіки професорами кафедри філософії.

Отже, у XIX ст. російська університетська спільнота, на відміну від німецької, у переважній більшості не усвідомлювала всієї важливості розвитку педагогічних наук. Набагато потужніші педагогічні інтенції виявляють духовні академії. В них педагогіка як навчальна дисципліна була введена 1867 року. Тут її статус був стабільнішим, але поступово в концепціях викладання набрали сили утилітарні тенденції. Якщо духовно-академічний статут 1869 року доручав читати педагогіку професорові морального богослов'я, то 1884 року цю дисципліну перевели на кафедру пастирського богослов'я. Щоправда, Статут 1910 року передбачив створення в духовних академіях окремої кафедри педагогіки, даючи, втім, жорсткі настанови посилити практичну підготовку студентів передусім до викладацької діяльності. Таким чином, впродовж XIX – початку XX століття теоретична педагогіка в російській вищій школі не мала великих можливостей для розвитку.

Натомість у київському академічному середовищі ставлення до педагогіки значно відрізнялося від загальноімперського: кожне покоління місцевих професорів філософії робило свій внесок у легітимацію педагогіки у вищій школі. У 1840-х роках Київська духовна академія під час підготовки чергової реформи системи духовної освіти внесла пропозицію запровадити викладання педагогіки [2, с. 220–224]. У 1850-х роках у цьому навчальному закладі педагогіка увійшла до курсів гомілетики або історії філософії. Ставлення до педагогіки як необхідного складника вищої освіти вихованці й професори Київської духовної академії принесли в університети, куди перейшли працювати. О. Новицький, С. Гогоцький (Університет Св. Володимира), П. Юркевич (Московський університет) закладали підвалини не лише філософської, а й педагогічної університетської освіти.

О. Новицький читав лекції з загальних основ педагогіки у Педагогічному інституті Університету Св. Володимира від початку його відкриття (у статуті 1833 року серед предметів для вихованців Педагогічного інституту було вказано лекції з педагогіки професора філософії О. Новицького, статутом 1842 року вже не передбачалося загальнотеоретичної підготовки майбутніх учителів, однак О. Новицький час від часу проводив заняття з педагогіки).

Кафедру педагогіки, яку було відкрито в Університеті Св. Володимира 1850 року, очолив С. Гогоцький. Ерудований фахівець, для викладання філософії в університеті він склав цілу низку складних іспитів, підготував і захистив три дисертації з філософських наук: кандидата, магістра і доктора університету. Однак

обійняти кафедру філософії С. Гогоцькому судилося лише за десять років після закінчення цих випробувань, а поки він мав задовольнитись курсом педагогіки. Загалом у 1850-х роках С. Гогоцький викладав цю дисципліну на трьох факультетах – історико-філологічному, фізико-математичному і юридичному. У 1860–1863 роках він продовжив читати лекції з педагогіки, хоч вже вів повноцінні філософські курси (читати філософію С. Гогоцькому було дозволено за умови, що він не буде вимагати за це додаткової платні). 1863 року, коли Міністерство народної освіти дало пояснення, що відтепер педагогіку в університетах слід викладати разом з психологією, професор не відмовився від розгляду проблем виховання і освіти у своїх лекціях. Більш того, двічі (у 1874 і 1877 роках) С. Гогоцький виступив з проектами реформи викладання філософських дисциплін, наполягав на виокремленні педагогіки в особливий курс. 1878 року Рада Університету Св. Володимира дослухалася до його пропозицій, педагогіка знов з'явилася у розкладі історико-філологічного факультету. 1879 року професор видає курс «науки про виховну освіту», призначений для вищої школи [7]. Тож загалом С. Гогоцький читав педагогіку в Університеті Св. Володимира до 1884 року (тридцять три роки). Його особливою заслугою було те, що він вимагав повернення цій дисципліні академічного статусу.

П. Юркевич, працюючи в Московському університеті, теж відстоював необхідність введення педагогіки до навчального плану. З 1861 року він читав лекції з теорії виховання і навчання на післядипломних педагогічних курсах, а 1865 року домігся, щоб Рада університету виголосила її обов'язковим предметом на історико-філологічному факультеті. Протягом 1865–1869 років П. Юркевич підготував два курси педагогіки [32; 30]. Цю дисципліну він читатиме в Московському університеті до 1873 року, загалом дванадцять років. До речі, педагогіка знов з'явиться в Московському університеті тільки за радянських часів.

Вагомий методичний досвід викладання педагогіки накопичили професори Київської духовної академії у 1870–1910 роках. М. Олесницький, талановитий науковець, знавець давніх і нових мов, упродовж сімнадцяти років (1873–1890), постійно вдосконалюючи свої лекції, підготував низку курсів педагогіки [21; 20]. М. Маккавейський, який проводив історико-педагогічні дослідження у 1891–1918 роках, одним з перших на початку ХХ ст. обґрунтував ідею започаткування спеціальної педагогічної освіти у вищій школі, диференціації педагогічних дисциплін, відкриття в духовних академіях спеціальної кафедри педагогіки [18].

З 1904 року відновилося викладання педагогіки в Університеті Св. Володимира. До 1912 року лекції з цього предмету для студентів історико-філологічного факультету читав професор філософії О. Гіляров, услід – його учень С. Ананьїн. Він теж не зупинився на викладанні загальних основ педагогіки, викладав педагогічні спецкурси, а 1919 року реалізував ініціативу відкриття в Університеті Св. Володимира кафедри педагогіки.

Отже, київські академічні філософи ХІХ – початку ХХ ст., інколи всупереч загальноімперським тенденціям, послідовно впроваджували викладання педагогіки як окремої навчальної дисципліни вищої школи. Вони прагнули забезпечити належні умови для функціонування педагогіки як ланки класичної освіти,

розробляли програми, курси лекцій, прагнули відкриття кафедр педагогіки. Їхня діяльність сприяла інституалізації педагогіки у системі вищої освіти, її розвитку як науки. Це зумовлювалося не лише можливістю формування на кафедрі спільноти фахівців, проведення систематичних досліджень, а й стандартом викладання у вищій школі. Визначаючи цей стандарт, М. Маккавейський, зокрема, наголошував, що академічний характер вивчення педагогіки буде мати лише тоді, коли вивчатиметься «об'ємна галузь історії педагогіки», система принципів питань загальної педагогіки за умов всебічного обґрунтування, а вже на цих підвалинах – теорія виховання, основи дидактики та предметних методик [18, с. 237]. Ці вимоги зумовлювались ідеями вищої університетської освіти як досягнення цілісності й довершеності особистості під егідою розуму. Згідно з ними, особлива роль у вищій школі мала належати філософії як єдиному способу пізнання, що придатний для здійснення світоглядного синтезу і водночас виховання самостійного мислення. Але, щоб виконувати свої функції, університет мусить й спеціальні науки викладати на філософському рівні. Тож київські філософи-академісти акцентували питання про специфіку педагогічного мислення і науковий статус педагогіки.

2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Визначаючи характер педагогічного пізнання, С. Гогоцький користувався методом міркування «від протилежного». Спосіб думки педагога, вказував він, визначає ідея людини. Для самого мислителя людина – це істота, яка належить не лише фізичному, а й духовному світові й здатна до свободи. Головний предмет піклування вихователя – це душа як розумно-вільне духовне явище, що оживотворяє тіло і проявляється в розумовій і практичній діяльності [5, с. 638]. Тому «першим і найнеобхіднішим джерелом» педагогічної думки завжди залишатиметься вчення християнства про призначення людини й про ставлення її до Бога – Творця і Промислителя [6, с. 54]. Однак не можна плутати «справу науки» зі «справою віри», адже у вченні віри вказано мету і начало істинної освіти, тоді як окреслення правил виховання і навчання, застосування їх – це вже справа людства, яке покликане до пізнання і співтворчості з Богом [6, с. 55]. Відтак, педагогіка має спиратись, окрім богослов'я, на антропологічні науки.

Людина, за міркуванням С. Гогоцького, повинна бути об'єктом вивчення двох «родів» наук – теоретичних, котрі вивчають об'єктивні закони буття, і моральних, що визначають мету людського життя і засоби її досягнення [6, с. 43–45]. Безумовно, переконаний він, педагогічне теоретизування не може обійтись без знання про об'єктивні закони фізичного і психофізичного розвитку організму дитини [6, с. 59–60]. Однак це не означає, що завдання педагогіки – виявлення якихось непорушних законів виховання і навчання, адже простір педагогічної взаємодії утворюється суб'єктами, вона залежить від таких непередбачуваних чинників, як свобода дитини, майстерність педагогів, особливості культури. Втім, вважав С. Гогоцький, педагогіку не можна зарахувати й до мистецтв, оскільки вона не є виразом суто індивідуальних інтуїцій. Якщо говорити про педагогічне мистецтво, то, припускав він, педагогіка його не розробляє, а вивчає, вона радше

схожа на естетику. Водночас педагогіка, на відміну від естетики, яка лише вивчає процес художньої творчості, встановлює норми повсякденної діяльності вихователя і учителя [8, с. 47]. Здійснити це вона може, лише усвідомлюючи моральну мету виховання, тобто звертаючись до етики. Втім педагогіка неспроможна визначити, на кшталт етичних, універсальні норми поведінки і діяльності педагога, адже неможливо передбачити «спрямування свободної волі дитини» й, водночас, необхідно враховувати окремі «культурні варіанти» загальнолюдських цінностей [8, с. 47]. Справа педагогіки складніша: прагнучи істини як наука, вона має об'єктивно зображувати метаморфози духовного зростання дитини і водночас шукати засобів їх підтримки в суб'єктивному світі культури до загальної життєвої мети – Спасіння. Відтак, педагогічне теоретизування, за С. Гогоцьким, не може запозичити спосіб пізнання жодної з природничих та моральних науками. Воно має не лише концептуально поєднувати «незаперечні факти», здобуті у природничих дослідженнях, та ідеї, виплекані гуманітарними студіями, а й розглядати їх у світлі християнського вчення, тобто вибудовувати філософське підґрунтя педагогічного типу світогляду.

Водночас у С. Гогоцького педагогіка – це не прикладна частина окремої філософської дисципліни – логіки, етики чи психології, вона має власну царину досліджень [8, с. 53]. До логіки педагогіка дотична в ученні про розвиток мислення і метод навчання, а відмінна тим, що вивчає не закони та форми мислення, а поступовий розвиток мислення і засоби цього розвитку [8, с. 55–56]. Педагогіка не втрачає своєї самостійності, вважає С. Гогоцький, і відносно етики. Щоправда, мета виховання, яку шукає педагогіка, постає з мети життя людини, про яку вчить етика. Проте це лише зв'язок, а не тотожність. Тоді як етика розглядає моральну діяльність зрілої, автономної особи, педагогіка обмежується лише приготуванням людини до осібно життя, укріплює самостійні прагнення волі до моральної досконалості. Не залежить педагогіка й від психології. С. Гогоцький погоджувався, що вихователь повинен знати закони природного розвитку людських здібностей, які є предметом психології. Водночас, підкреслював він, педагогіка має вказати мету та умови такого розвитку. Теорія виховання мусить пояснювати, як надати добрий настрій почуттям, волі – моральну міцність, розумові – правильні переконання [8, с. 57–59]. Загалом, наголошував мислитель, педагогіка «завжди перебуває під впливом певного напрямку філософії» як увиразнення тенденцій духовного розвитку культури [8, с. 47]. Однак, за С. Гогоцьким, педагог повинен самостійно формувати свій світогляд, тому загальні педагогічні ідеї необхідно випробовувати у контексті вітчизняної культурної традиції, вивчаючи як історію держави, так і народні звичаї виховання, історію освіти. Історичні студії перетворюють педагогіку на засіб самоусвідомлення та гуманізації культури. «Де наука про виховання, – виголошує С. Гогоцький, – постійно вдосконалюється благородними зусиллями людей мислячих, що надихаються любов'ю до блага людства, там і поняття її поступово <...> стають загальним надбанням народної освіти» [6, с. 50].

За вченням П. Юркевича, наукове пізнання уможливилось ідеєю, яка є підґрунтям гармонії між мисленням і буттям [33, с. 5]. Передумовою педагогічного пізнання є усвідомлення того, що людські якості, закладені в дитині потенційно,

можуть реалізуватись у вихованні. Тому мислення може осягти метафізичну повноту педагогічної дійсності як особливої сфери людського буття, а розум – збагнути внутрішній лад педагогічних явищ «у цілісному образі, гармонії і повноті» [33, с. 6–7]. П. Юркевич вказував, що ідея виховання у християнстві піднята на онтологічний рівень, адже в євангельському вченні про батьківсько-синівські відносини Бога і людини людське вдосконалення через любов як найвищу чесноту природно пов'язане з ідеєю виховання. «Виховання дітей, – пише він, – має бути виразом особливої любові до дітей, саме тої любові, яка свого не шукає» [18, с. 4]. Педагогічне пізнання спиратиметься на християнське Одкровення, з якого отримає код для розуміння людської природи, сенсу життя, меж свободи та примусу в педагогічній взаємодії.

Втім, залишаючись на цьому підґрунті, педагогічну теорію розробити неможливо, адже зрозуміти, яким чином людину виховувати, аби вона була здатна досягти Спасіння, – це вже справа людської науки. Визначаючи джерела і структуру педагогічного знання, П. Юркевич бере за основу Кантову схему наук [15, арк. 1]. Двом видам знань – пояснювальному (природничо-математичному) і нормативному (соціально-гуманітарному) – відповідають теоретичний і практичний типи філософії. Один з розділів практичної філософії – етика – розглядає норми моральності, але не дбає про їх втілення в життя (П. Юркевич розумів тут конкретну християнську етику). Етика визначає мету для педагогіки і пропонує ідеал людини, що реалізується у вихованні. Тому постають питання про природні засоби виховання, шукати яких педагог має у фізіології та психології.

Отже, педагогіка повинна об'єднати в єдине ціле струмені з трьох джерел – етики, психології, фізіології – і синтезувати два види знань – нормативне та пояснювальне. «Педагогіка наука сумарна, – твердив П. Юркевич, – Голова цього тіла – моральні ідеї, органи живлення – психологія, органи руху – фізіологія» [30, с. III]. Вона має вказувати, як спрямувати природний розвиток дитини до ідеалу й мети виховання. При цьому, зазначив мислитель, педагогічне пізнання постає перед необхідністю з'ясувати, чому у дитини з'являються «вади серця і гріхи волі». Вірогідне наукове пояснення цього феномену неможливе, адже воно передбачає подолання «гносеологічної прірви» між антропологічними науками, коли, зокрема, фізіологія судить лише про суто матеріальні зміни в організмі, а психологія лише описує форми душевного життя. Натомість тут потрібне розуміння «відношення духу до субстанцій нервових» [30, с. IV], розгадати яку спроможна лише філософія. Однак, наголошував П. Юркевич, філософія ніколи не створює абстрактне вчення про людину, позаяк завжди втілює дух особистісний, національний, відбиває епоху [31, с. 247]. Відірване від конкретної епохи й шабля цивілізації вчення про виховання неможливе [15, арк. 1]. Отже, за П. Юркевичем педагогічне пізнання – це філософський синтез, який визначає мету, засоби і методи виховання на основі переосмислення християнського вчення про людину, етичних теорій, досвіду емпіричних наук у системі історико-культурних реалій.

Традицію філософського підходу до педагогіки продовжив М. Олесницький. Професор намагався подолати недоліки викладання педагогіки – невизначеність її предметності й проблематики та зумовлену цим залежність від дотичних наук,

особливо від фізіології та психології. Ці науки, наголошував вчений, мають слугувати підґрунтям для педагогічних принципів, але не замінювати їх. Так само слід відмовитися від сліпого копіювання з психології плану викладу вчення про душевне життя, що як предмет виховної опіки має розглядатись цілісно. Ці недоліки, на думку М. Олесницького, – результат неуваги до етики, головного джерела педагогічного пізнання. У його виховній теорії ураховувалися не лише фізіологічні та психологічні закономірності розвитку особистості, а й відповідні етичні постулати. Утім він не намагався по-особливому визначити мету виховання чи розробити концепцію морального виховання. У пошуках природних способів і методів педагогічної діяльності, на його думку, необхідно переосмислити знання про розвиток тіла і душі дитини у світлі етичного ідеалу. Вчений наголошував, що наукову базу педагогіки сформує лише філософія як єдиний надійний засіб відшукати відповіді на питання про сутність людини, її покликання [21, с. 1–3].

Щодо наукової специфіки педагогіки, то М. Олесницький багато в чому наслідував С. Гогоцького і П. Юркевича. Втім, пояснюючи специфіку педагогіки, він робив й свої акценти. М. Олесницький вважав, що ця галузь теоретизування виникла внаслідок виокремлення ідеї виховання завдяки філософському аналізу. Водночас педагогіка як наука, на його думку, постане лише після оформлення фундаментальних антропологічних дискурсів, в центрі яких – фізична і духовна природа людини [21, с. 18–22]. С. Гогоцький і П. Юркевич розглядали християнське віровчення і моральну філософію як окремі джерела педагогічного пізнання. Натомість М. Олесницький розробив проект християнської етики у поєднанні богословського і філософського елементів і навчав «жити за християнською вірою, але розумно» [21, с. 21–22]. Проте це не суперечило поглядам його попередників. Якщо згадати міркування П. Юркевича про Св. Письмо як джерело знань про метафізичний бік людської природи [4, с. 73–114], а також твердження С. Гогоцького, що абстракцій психологічних механізмів недостатньо для глибокого розуміння сутності розвитку особистості [6, с. 39–78], то християнська етика М. Олесницького – це спроба цілісного осмислення двох джерел знань про духовно-моральну природу людини – Одкровення і психології. Тому мислитель проголосував етику основною в «усій виховній справі й усій освіті людини» [21, с. 27]. Педагогіці треба знайти органічні засоби втілення етичного ідеалу в «індивідуальній особистості», тому вона звертається до психології, відзначаючи, утім, особливі умови «життя певного часу, певного народу» [21, с. 26]. Звідси її культурна роль, яку М. Олесницький, так само як і С. Гогоцький, убачає у забезпеченні «цілісної освіти й удосконалення людини, морального прогресу людства» [Пор.: 21, с. 27–29; 7, с. 8].

Однак схожість поглядів київських мислителів на педагогіку як науку зумовлювалася не тим, що М. Олесницький прагнув розвинути ідеї С. Гогоцького і П. Юркевича. Навпаки, визнаючи їхню наукову цінність, професор назвав курси педагогіки С. Гогоцького «сухими й схоластичними», а П. Юркевича – «фразистими і штучними» [21, с. 43–44]. Причиною суголосності їхніх поглядів на педагогіку стало радше походження з традиції духовно-академічного мислення, однією з ознак якої було звернення до європейської, передусім німецької, філософії та педагогічної літератури XIX ст., та її критичне переосмислення крізь призму православної

догматики. Погляди М. Олесницького та інших духовно-академічних філософів на науковий статус педагогіки – це засвоєння деяких методологічних положень німецької філософсько-педагогічної думки. Завдання педагогічного мислення, на їхній погляд, – визначити принципи й засоби реалізації морального ідеалу в освіті та вихованні на теоретичному і практичному рівнях. Педагогічне знання вони поділяли на загальне (філософське) і прикладне. Така класифікація не означає зміни способу мислення, який має шукати шляхи гармонійного втілення належного у суцюзому, тобто бути спеціалізованим філософуванням [21, с. 26–27]. Ця модель не передбачала автономії педагогічного пізнання, але для реалізації потребувала філософського підґрунтя.

Наприкінці XIX – на початку XX століть в Університеті Св. Володимира закладалися традиції світського філософування. Однак університетські професори філософії не культивували матеріалістичних переконань. Так, професор О. Гіляров, проголошуючи філософію і релігію різними видами духовної творчості, цілісність світорозуміння прагнув віднайти у вільному пошуку мудрості – у знанні, яке примирює істини розуму та істини серця [4, с. 57–65]. У своєму вченні мислитель намагався подолати протиставлення матерії і свідомості. Дух і матерію він вважав двома увиразненнями першооснови буття – «всесвітньої свідомості», що творить зі світу «одухотворений організм». На жаль, програми його курсів педагогіки поки не віднайдено. Втім, за деякими джерелами можемо судити про характер його викладання. Так, у 1907 році одна з київських газет анонсувала, що О. Гіляров у лекціях з педагогіки переслідуватиме дві мети: загальноосвітню – «аналіз складних питань у найголовніших царинах життя і побудова на цій основі цілісного <...> філософського синтезу», і спеціальну – студіювання через призму цього світогляду проблем виховання...» [17].

Г. Челпанов, професор філософії університету Св. Володимира, організатор і керівник Психологічної семінарії при ньому, не викладав педагогіку, але у своїй науковій діяльності вирішував актуальні для початку XX століття питання щодо значення психології в діяльності педагога. У полеміці з прихильниками експериментальної психології і педагогіки в дусі О. Нечаєва він обстоював думку, що найкориснішими для учителя і вихователя є не експериментальні свідчення про фізіологічні особливості вихованців, а знання про закони розвитку розумових, фізичних, естетичних здібностей дитини, яке дає теоретична або філософська психологія. Але і вона в аспекті педагогічного пізнання має лише інструментальне значення, тоді як сенс виховання і освіти визначається лише на підґрунті морального вчення. Отож, за Г. Челпановим, у педагогіці психологічні теорії та окремі психологічні факти мають переосмислюватися етично [28, с. 41–42].

У дореволюційних курсах С. Ананьїна накреслено об'єктивну картину розвитку педагогічної думки початку XX століття. Будучи філософом за освітою, вчений розглядав педагогіку як науку філософську, але специфічну за завданнями та методами. Він зауважував у передмові до перекладу книги В. Рейна, що «суворо наукової педагогічної системи» поза певним напрямком думки не існує [23, с. 3]. Думку С. Ананьїна розкрито у його наукових публікаціях. Зокрема, у «Нарисах з педагогіки середньої школи» освітні ідеали початку XX ст. репрезентовані ним як

породження світосприйняття певного типу, який увиразнює конкретна філософська доктрина, її постулати про людську досконалість [1, с. 56]. Джерелами педагогіки С. Ананьїн назвав філософію, нормативні науки – етику, логіку, естетику, історію педагогіки. Мислитель звернув увагу на питання, що ж вихователю потрібно знати з психології. З одного боку, вказував він, педагогічне теоретизування потребує знань про психологію не людини взагалі, а дитини. Однак не слід обмежувати педагогічне пізнання та практику психологічним експериментуванням [27, арк. 2–3]. Вихователь і учитель мають мислити самостійно, спираючись на філософсько-педагогічну теорію, адже взаємодіють з неповторною реальністю, яка відкривається лише цілісному сприйняттю.

В. Зеньковський, професор психології Університету Св. Володимира у передреволюційні та революційні роки, теж не був байдужим до проблем виховання, у працях київського періоду він намагався визначити специфіку педагогічного пізнання. Мислитель відзначав несумісність живої творчості педагога і наукової «педагогічної системи», що є лише «закам'янілим досвідом, замовклою творчістю». Педагогічна думка має зосереджуватись на з'ясуванні умов живої педагогічної творчості, охороняти її від ремісницьких і шаблонних підходів. В. Зеньковський зазначав, що лише усвідомлення загальних форм педагогічної творчості звільняє від упереджень, що обплутують вільні прояви «чуття» педагога [13, с. 830–831], тому філософія є нагальною у щоденній практиці виховання. Але педагогічне пізнання – не практичне продовження філософського, воно має самостійне світоглядне значення, адже розв'язує проблеми етичного плюралізму як принципу педагогічного погляду на дитину, зв'язку індивідуального та універсального, любові як чинника пізнання [137, с. 855]. На еміграції В. Зеньковський видрукував працю «Проблеми виховання в світлі християнської антропології», де констатував, що тенденція відриву педагогіки від філософії на початку ХХ ст. призвела до загострення питання про «світоглядну установку в педагогіці» і виникнення теорій педагогічного ідеалізму. Однак, вказував він, ці теорії не задовольняють потреб педагогічного мислення, позаяк воно прагне досягнути буття у метафізичній повноті. Педагогіка не повинна шукати способів реалізації в освіті ідей антропології, філософії і релігії, але ставитись до них як до принципів висвітлення власної проблематики [14, с. 7–11].

Як бачимо, у київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. сформувалося єдине розуміння наукового статусу педагогіки. Незалежно від типу світогляду, кожний київський академічний філософ наголошував на необхідності усвідомлення органічного зв'язку педагогічного теоретизування з філософським, зауважуючи, втім, що філософія повинна слугувати не практичним керівництвом з покращення людини, але світоглядним і методологічним підґрунтям самостійного дослідження проблем педагогіки. Завдяки цьому осмислення сутності педагогіки набуло рис спеціалізованого філософування, можливого лише у діалозі мислителів, епох і традицій. Для київських мислителів центром тяжіння у цьому діалозі стали антична традиція і християнський платонізм, європейський раціоналізм і німецька класична філософія. Належне віддавали вони й педагогічному вченню німецьких психологів і педагогів-теоретиків. На зламі ХІХ–ХХ ст. вони опонують у цьому діалозі педагогічним ідеям російського марксизму, інтуїтивізму А. Бергсона, неокантіанства П. Наторпа.

Ідентифікація педагогічного пізнання як філософського не могла не вплинути на розуміння пріоритетів педагогічної освіти. На початку ХХ ст. їх сформулював М. Маккавейський, котрий тлумачив педагогічну освіту як вміння орієнтуватись у галузі педагогіки, всебічно вивчати закони і умови розвитку людської істоти, такі шляхи і засоби впливу на цей процес, що сприяли б вільному розкриттю найкращих якостей індивідуальності у цілісній християнській особистості. Основний засіб для цього – «суто теоретичне або філософськи-принципове осмислення практичної галузі виховної справи...» [19, с. 4]. Викладання в академічних навчальних закладах історії педагогіки повинно отримати філософське підґрунтя, тому що тільки прикладами високої педагогічної діяльності «світлич корифеїв можна запалити у слухачів «іскру педагогічного ідеалізму». Водночас, лише у критичному аналізі матеріалу історії виховання можна розвинути у освітян здатність до інтелектуальної свободи [18, с. 238].

Тож київська академічна традиція ХІХ – початку ХХ ст. плекала ідею вищої педагогічної освіти як цілісного розвитку особистості через спеціально-наукову і практичну підготовку на основі ґрунтовних філософських знань.

3. РОЗБУДОВА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ця ідея конкретизувалась також й у діяльності київських академічних філософів ХІХ – початку ХХ ст. з розбудови педагогічної освіти у царині навчання жінок. Зокрема, С. Гогоцький у 1854–1860 роках викладав педагогіку в училищі графині Левашової та Київському інституті шляхетних панянок. Курс теорії виховання і дидактики впродовж дванадцяти років (1885–1897 роки) у Маріїнській гімназії Києва читав М. Олесницький, М. Маккавейський вів уроки з історії педагогіки у 1900–1908 роках у педагогічних класах Фундуклеєвської та Києво-Подільської жіночих гімназій. Там само у 1904–1905 роках викладав педагогіку О. Гіляров. В. Зеньковський після закінчення Університету Св. Володимира читав лекції з педагогіки у приватних жіночих гімназіях М. Стельмашенко і О. Крюгер.

Особливе місце в історії жіночої освіти в Києві посіли Вищі жіночі курси, відповідальність за роботу яких перебрав на себе 1877 року С. Гогоцький. Перші положення про Київські Вищі жіночі курси передбачали дворічне навчання, але С. Гогоцький майже відразу після відкриття почав клопотатися про збільшення терміну та надання випускницям дипломів про вищу освіту. 1881 року було затверджено нове положення, за яким термін навчання на Київських Вищих жіночих курсах становив чотири роки, а їхньою метою було визначено підготовку до педагогічної діяльності. Більшість викладачів Київських Вищих жіночих курсів становили університетські професори. На історико-філологічному відділенні вивчали філософські дисципліни – логіку, психологію, історію філософії, педагогіку. 1890 року Міністерство народної освіти припинило діяльність Київських Вищих жіночих курсів, а 1906 року їх відкрили знов. У другий період існування цього закладу (до 1920 року) слухачки теж отримували ґрунтовну філософську підготовку за рівнем вищої школи. Загалом навчальні плани Київських Вищих жіночих курсів відповідали планам та заліковим нормам Університету Св. Володимира, але існували й відмінності. Так, до вивчення фундаментальних курсів з історії та теорії педагогіки курсисток допускали лише після щонайменше

чотирьох успішних семестрів. Крім того, студентки, які готувалися до педагогічної діяльності, мали опанувати методику викладання свого предмету. Керівництво Київських Вищих жіночих курсів прагнуло привести їхній статус до відповідності зі статусом університету. 1913 року диплом Київських Вищих жіночих курсів було визнано рівноцінним університетському, а його власниці дістали право викладати у всіх ланках освіти.

1905 року в відкрився ще один навчальний заклад, де працювали академічні філософи, – Вечірні вищі жіночі курси при жіночій гімназії А. Жекуліної, які спочатку були однорічні, а з 1907 року – чотирирічні, й де з 1906 року викладання велось за програмами чоловічих навчальних закладів. Цей приватний заклад мав один факультет – історико-літературний (історико-філологічний). Але згодом тут відкрили ще один – педагогічний, котрий функціонував як інститут зі спеціальної педагогічної освіти для вихователів дітей дошкільного віку і вчителів початкової та середньої школи. На курсах викладали дисципліни: філософські – вступ до філософії, психологію, логіку, етику та естетику; професійно-освітні – загальну педагогіку з дидактикою, історію педагогіки, школознавство, анатомію та фізіологію, шкільну гігієну, педагогічну патологію, вчення про фізичне виховання; профільюючі – теорію дошкільного виховання, предметні методики. За складом курси А. Жекуліної були менші за Вищі жіночі курси, але сюди залучали знаних фахівців, зокрема професорів філософії духовної академії та університету.

Справжньою перлиною серед закладів педагогічної освіти став Київський Фребелівський інститут, заснований у 1908 році, що, впроваджуючи концепцію регулярної й всебічної вищої педагогічної освіти, готував фахівців з дошкільного виховання і початкової освіти. Навіть радянські історики педагогіки визнавали його досвід унікальним [26]. 1914 р. Фребелівське товариство та інститут очолив професор кафедри філософії Університету Св. Володимира В. Зеньковський. Тут викладали фундаментальні філософські дисципліни – вступ до філософії, історію філософії, логіку, загальну психологію, етику, естетику.

Узагальнюючи ці факти, зазначимо, що київська академічна спільнота поступово диференціювала уявлення про педагогічну освіту й у закладах жіночої освіти.

Водночас визрівала ідея інституалізації на філософському факультеті університету філософсько-педагогічної спеціалізації як вищої педагогічної освіти класичного типу, реалізована на початку 1920-х років у Київському інституті народної освіти (КІНО). «Стара професура», передусім О. Гіляров та С. Ананьїн, відстояла необхідність впровадження на факультеті професійної освіти КІНО філософсько-педагогічного циклу. Цей задум був немов утіленням мрії К. Ушинського про педагогічний факультет, де майбутні фахівці отримували б культуру філософського мислення як передумову до розв'язання теоретичних і практичних проблем виховання і освіти. Протягом двох років слухачі філософсько-педагогічного циклу вивчали курси з філософії та історії філософії, психології, етики, естетики, загальної педагогіки та історії педагогіки, дидактики, історії української педагогічної думки, соціальної педагогіки, школознавства, анатомії і фізіології нервової діяльності, математичного вступу до експериментальної психології тощо. Однак 1923 року філософсько-педагогічний цикл на факультеті професійної освіти КІНО було закрито, а професорів звільнено.

Чим же не догодив цей проект та його автори радянській владі? Як наголошував Я. Ряппо, заступник наркома освіти УСРР у 1920-х роках, у навчальному плані проекту було забагато теорії, відчувався «ухил у бік педоцентризму», «благочиння» не перед колективом, а перед індивідуумом, надавалась надмірна увага розвитку особистості [24, с. 103, 108]. Це за змістом та формою дисонувало з пріоритетами більшовицького режиму в галузі педагогічної освіти: зв'язати учительську діяльність з завданнями соціалістичної організації суспільства, визначеними комуністичною партією. Закономірно, що ідею педагогічної освіти як вироблення здатності творчого мислення й діяльності треба було якнайшвидше викоринити, адже партії були потрібні лише дисципліновані виконавці. Також треба було позбавитися тих, хто цю ідею втілював у життя.

ВИСНОВКИ

Однак уникнути минулого не так легко, якщо взагалі неможливо. На переконання Д. Р. Коллінгвуда, людська історія – це не окремі події, а процеси, які не починаються і завершуються, а переходять один в одного [16, с. 278]. Життя культури – процес взаємодії інтелектуального і практичного, тому, безумовно, «духовний шар» розумових практик, започаткований київською академічною традицією XIX – початку XX століть, ліг у підґрунтя педагогічної культури в Україні. Авжеж не з партійних рішень народилась педагогіка В. Сухомлинського, яка посвідчує вислів П. Юркевича, що вищих ідей про виховання людини не викоринить з свідомості педагога жодне «мудрування» [30, с. III].

Який же урок маємо винести з історії розвитку педагогічної науки і освіти в київській академічній традиції XIX – початку XX століть? Передусім відзначимо, що інституалізація педагогіки в імперській системі вищої класичної освіти, яка відбулась, зокрема, завдяки зусиллям київських академічних філософів, сприяла процесам її легітимації у статусі науки і академічної дисципліни, усвідомлення педагогічного пізнання як спеціалізованого філософування. Це призвело до формування концепції вищої педагогічної освіти, орієнтованої на виховання професіонала, не лише озброєного арсеналом філософських і спеціальних знань, але здатного до самостійного мислення й творчої діяльності. Відтак, педагоги, яким були притаманні свобода думки і творчі прагнення, готовність на самопожертву, з'явилися згодом в Україні не випадково, а цілком закономірно. Тож, якщо мати на увазі сьогодні, варто не лише нарікати на мізерність фінансування освіти й деморалізацію суспільства, а й вдивитись, чи не призводить інерція педагогічної науки, відсутність інтересу до визначення нею власного статусу до внутрішньої стагнації педагогічної освіти. Усвідомлення цього факту відкриває перспективи подальшого дослідження філософського-педагогічної спадщини українських мислителів.

Список літератури

1. Ананьин С. А. Очерки по педагогике средней школы / С. А. Ананьин // Известия по народному образованию. – 1914. – Ч. XL. – № 1. – С. 56–93.
2. Аскоченский В. История Киевской духовной академии / сост. В. Аскоченским. – СПб. : тип. Э. Веймара, 1863. – XVIII, 284 с.

3. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Вихрущ Віра Олександрівна. – К., 2001. – 494 арк.
4. Гиляров А. Н. Философия в ее существе, значении и истории / А. Н. Гилярова. – Ч. I. – К. : Книгоизд-во И. И. Самоненко, 1918. – 214 с.
5. Гогоцкий С. С. Душа / [С. Г.] // Философский лексикон. В 5-ти т. Т. 2 : Г, Д, Е, Ж, З, И. – К., 1861. – С. 638.
6. Гогоцкий С. Введение в педагогику / [С. Гогоцкий] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1855. – № 4. – С. 39–78.
7. Гогоцкий С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования; в 2-х вып. / С. Гогоцкий. – К. : Унив. тип., 1879–1882. Вып. 1 : 1879. – [2], 111 с. Вып. 2 : 1882. – [2], 85 с.
8. Гогоцкий С. Педагогика / [С. Г.] // Философский лексикон. В 5-ти т. – Т. 4. Вып. 1 : П, Р, С. – 1872. – К., 1872. – С. 44–50.
9. Гончаров Н. К. Советская педагогика к 40-летию Великого Октября // Гончаров Н. К. Вопросы педагогики. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 179–198.
10. Грабович Г. Советизація української гуманістики [Електронний ресурс] / Г. Грабович // Критика. – 1997. – Ч. 2. – С. 10–14. – Режим доступу : <http://gilan.uar.net/krytyka/2/s3.html/>.
11. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : АПН, 2002. – 224 с.
12. Дем’яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н. М. Дем’яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
13. Зеньковский В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии / В. Зеньковский. – 1911. – № 3 (Кн. 108). – С. 369–393. – № 5 (Кн. 110). – С. 815–855.
14. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – М. : Изд-во Св.-Влад. Братства, 1993. – 224 с.
15. Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, ДА 354 Л (Муз. 818в), № 4., тека А., 8 арк.
16. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории / Р. Дж. Коллингвуд; пер. с англ. Ю. А. Асеева, ст. М. А. Кисселя. – М. : Наука, 1980. – 486 с.
17. Лекции по педагогике // Киевская мысль. – 1908. – № 280. – 9 октября.
18. Маккавейский Н. Кафедра педагогики в духовных академиях / Н. Маккавейский // Церковный вестник. – 1906. – № 8. – С. 235–239.
19. Маккавейский Н. Педагогические воззрения гр. Л. Н. Толстого / Н. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии, отд. – К., 1902. – 63 с.
20. Олесницький М. Краткий курс педагогики : руководство для женских заведений с двухгодовыми курсом педагогики; в 2-х вып. / М. Олесницький. – К. : тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895–1896. Вып. 1 : Теория воспитания. – К., 1895. – II, 150 с. Вып. 2 : Теория обучения. – К., 1896. – IV, 151 с.
21. Олесницький М. Курс педагогики : руководство для женских институтов и гимназий, для высших курсов для всех, занимающихся воспитанием детей; в 2-х вып. / М. Олесницький. – К. : тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1885–1887. Вып. 1 : Теория воспитания. – К., 1885. – II, 335 с.
22. Поспехов Д. Пятидесятилетие ученой деятельности С. С. Гогоцкого / Д. Поспехов // Труды Киевской духовной академии. – 1887. – № 12. – С. 655–665.
23. Рейн В. Очерк педагогики / В. Рейн; под ред. С. А. Ананьина. – К. : изд. пед. кн. маг. В. И. Пенкина, [1913]. – 88 с.
24. Ряппо Я. П. Новый этап реформы педагогического образования // Ряппо Я. П. Реформа высшей школы на Украине в годы революции. – Х. : Государственное издательство Украины, 1925. – С. 98–113.
25. Ткачук М. Л. Київська академічна філософія XIX – початку XX ст. : методологічні проблеми дослідження / М. Ткачук. – К. : «Віпол», 2000. – 248 с.
26. Фребелевский женский педагогический институт // Педагогическая энциклопедия; т. 4 / глав. ред. И. А. Каиров. – М. : Сов. энцикл., 1968. – Стлб. 553.
27. Центральний державний історичний архів України, м. Київ, ф. 1720, оп. 1, спр. 49, 89 арк.

28. Челпанов Г. Что нужно знать педагогу из психологии / Г. Челпанов // Вопросы философии и психологии. – 1911. – № 1 (Кн. 106). – С. 38–69.
29. Этюды о В. А. Сухомлинском: педагогические апокрифы / сост., пред., посл., ком. О. В. Сухомлинской. – К. : Акта, 2008. – 432 с.
30. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М. : тип. Грачева и К, 1869. – XVI, 404 с.
31. Юркевич П. Д. По поводу статей богословского содержания, помещенных в «Философском лексиконе» // Юркевич П. Д. Философские произведения. – М.: Правда, 1990. – С. 245–350.
32. Юркевич П. Чтения о воспитании / П. Юркевич. – М.: изд-во Чепелевского, 1865. – 272 с.
33. Юркевич П. Д. Идея // Юркевич П. Д. Выбранные; [пер. з рос. В. П. Недашківського; упор. А. Г. Тихолаза]. – К.: Абрис, 1993. – С. 3–72.

Кузьмина С. Л. Педагогическое наследие киевской академической философии XIX – начала XX вв.: капитал мертвый или живой? / С. Л. Кузьмина // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т. 26 (65), №1. – С. 29–43.

Статья содержит характеристику вклада киевских академических философов XIX – XX вв. (С. Гогоцкий, П. Юркевич, П. Линицкий, М. Олесницкий, Н. Маккавейский, А. Гиляров, Г. Челпанов, А. Селиханович, С. Ананьин, В. Зеньковский) в развитие отечественной педагогической культуры, анализ факторов формирования в их интеллектуальной среде концепции высшего педагогического образования, актуализацию их философско-педагогических взглядов в контексте современной ситуации в Украине.

Ключевые слова: педагогика, педагогическое образование, философия, Киевская духовная академия, Университет Св. Владимира.

Kuzmina S. L. Pedagogical heritage of Kiev academic philosophy of XIX – beginning XX century: unemployment or working capital? / S. L. Kuz'mina // Scientific notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. – Series: Issues of Secondary and Higher School Education. – 2013. – Vol. 26 (65), No.1. – P. 29–43.

The paper contains the characteristic of Kiev academic philosophers' (S. Gogotskyi, P. Yurkevich, P. Linitskyi, M. Olesnitskyi, N. Makkaveiskyi, A. Hiliarov, G. Chelpanov, S. Ananin, A. Selihanovich, V. Zenkovskyi) of XIX – beginning XX century contribution in the development of Ukrainian pedagogical culture, the analyses of formation in their intellectual environment of conception of higher education, actualization their philosophical-pedagogical views in the context of modern educational situation in Ukraine.

Key words: pedagogic, teacher training, philosophy, Kiev spiritual academy, St. Vladimir's University.

Поступила в редакцию 11.02.2013 г.