

ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У ТВОРЧОСТІ ПЕТРА ЛІНИЦЬКОГО

У статті здійснено спробу реконструкції підходу Петра Ліницького, професора філософії Київської духовної академії, видатного мислителя кінця XIX – початку XX ст., до осмислення проблеми взаємин релігійно-морального і раціонально-утилітарного начал у загальній та науковій освіті.

Основні факти невибагливої біографії Петра Ліницького (1839–1906) можна знайти майже в кожному сучасному довіднику з історії української філософії. Усе своє понад сорокарічне творче життя мислитель присвятив роботі в одному навчальному закладі – Київській духовній академії, де викладав історію філософії, логіку, метафізику та інші предмети. Попри величезний науковий доробок П. Ліницького, в історико-філософській літературі знаходимо лише поодинокі праці, присвячені його творчості. Їх автори, аналізуючи гносеологічні, антропологічні й суспільно-політичні погляди мислителя, немовби поповнюють ще одним портретом записану «галерею однакових облич», на яку, на жаль, сучасні дослідження перетворюють вітчизняну історію філософії¹. Втім, багатогранна, глибока «натура» Петра Ліницького гідна того, щоб спробувати віднайти для її осмислення нестандартний, конгруентний їй стиль.

Конструктивним у цьому сенсі видається підхід, запропонований Мариною Ткачук, що обґрунтовує необхідність враховувати як важливу обставину приналежність мислителя до когорти філософів-академістів, специфіка мислення яких визначалася поєднанням філософування з педагогічною діяльністю². Якщо виходити з останнього, то, гортаючи в пошуках глибинних мотивацій і сенсів праці П. Ліницького та історичні документи, пов'язані з його творчістю, звертаєш увагу на «дрібниці», які раніше здавалися незначними, – наприклад, на участь філософа у діяльності Київського педагогічного товариства взаємної допомоги, яке, принаймні у 1902–1903 рр., засвідчується документами. Із них ми дізнаємося, що в ці роки П. Ліницький зробив на засіданнях

¹ Див.: Шупик-Мозгова Н. Г. Петро Ліницький: життєвий шлях і духовна спадщина. – К., 1997; Слюсарчук Р. О. Суспільно-політичні погляди П. І. Ліницького. Автореф. дис... канд. філос. наук. – К., 2001.

² Ткачук М. Л. Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження. – К., 2000. – С. 65–66.

Товариства дві доповіді на теми: «Про працелюбність» і «Теорія еволюції та її застосування»³, а також збирався прочитати цикл публічних лекцій з історії філософії. Чи вони відбулися – не відомо. Натомість згадані доповіді містили ґрунтовний філософський розгляд питань, які бентежили розум тогочасного педагога⁴. Слід зазначити, що в Російській імперії участь у таких самодіяльних громадських об'єднаннях, яким було Київське педагогічне товариство взаємної допомоги, начальством ніколи не заохочувалась, а подекуди й заборонялася. Що ж спонукало доктора богослов'я, поважного професора вищої духовної школи приєднатися до рядового київського вчителства, витрачати свій вільний час і сили на підготовку та читання лекцій, наймовірніше, благодійних?

Безперечно, тут діяли високі моральні мотиви. Однак поряд із ними у відверто філософських «читаннях» Петра Ліницького в аудиторії київських педагогів помітна й наявність певних інтелектуальних підстав. Найзагальнішою з них є переконання, що в глибинах кожної людської душі живе потреба у філософії як засобі реалізації недоступної для раціонального аналізу здатності до самовизначення і самовдосконалення (внутрішнього самоустрою), що спонукає до пошуку дороговказів як для пізнання, так і для практичної діяльності⁵. За умови суспільної кризи не якісь наукові відкриття чи нові знання, а «невдоволення наявним станом життя», вважав П. Ліницький, слугує стимулом розгортання «розумових рухів» у різні епохи та в різних країнах. Напрямок цих рухів залежить від тих чи інших «володарів дум» і способу їхнього мислення. Історичний досвід показує, що, як правило, зусиллями лідерів, які, прагнучи популярності, поширюють матеріалізм, у масах перемагають негативні філософські настрої, адже, пояснює П. Ліницький, набагато простіше зійти до рівня буденної свідомості більшості, природно схильної до матеріалізму, ніж підняти її до вищих ідеальних істин через пропаганду справжньої філософії. Проте тим самим, на його думку, вищі потреби розумових сил радше притишуються, аніж втамовуються, і суспільство потрапляє до зачарованого кола духовної кризи⁶. Блукання цим колом Петро Ліницький простежує в духовній історії Франції XVII–XVIII ст.⁷, і ознаки саме такої ситуації знаходить у Росії, а тому стверджує, що інтереси її наукового й загальнонаціональ-

³ Киевское педагогическое общество взаимной помощи (уставы, отчеты, протоколы и др.), присланные П. П. Кудрявцеву // Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського, Інститут рукопису [далі – ІР НБУВ]. – Ф. 139. – № 4. – Арк. 46, 56, 77.

⁴ Ці лекції були опубліковані в посмертному виданні творів П. Ліницького під назвою «Філософські та соціологічні етюди».

⁵ Див.: Ліницький П. И. Образовательное значение философии // Труды Киевской духовной академии [далі – Труды КДА]. – 1872. – № 11. – С. 5, 8.

⁶ Там само. – С. 6–7.

⁷ *Его же*. Два конца // Труды КДА. – 1901. – № 6. – С. 151–178.

ного розвитку вимагають поширення серед освічених верств ґрунтовної філософської освіти, і сам намагається зробити для цього все, що в його силах⁸.

На думку П. Ліницького, повноцінна філософська освіта тим більш необхідна тому, хто займається викладанням, адже вона, розвиваючи звичку до роздумів та аналізу, сприяє формуванню таких важливих професійних рис, як:

...спостережливість щодо психічних і розумових проявів учнів,... вміння розрізнати суттєве від другорядного,...уміння знаходити способи та прийоми викладу, що, з одного боку, відповідають властивостям предмета, а з іншого — полегшують засвоєння викладеного⁹.

По суті, мислитель наголошує на значущості філософії у царині освіти як інструмента осмислення та водночас моделювання специфічного простору людського буття — педагогічної дійсності, причому розглядає таке осмислення як акт реалізації особистої свободи, індивідуальної творчості. Викладач повинен мати «можливість вкласти душу, думку в свою справу, — зазначає П. Ліницький, — а така можливість мислима лише за тієї умови, якщо йому надано свободу самому випрацювати методи та засоби викладання»¹⁰.

Ця теза дуже співзвучна тлумаченню Петром Ліницьким сутності філософії, на яскраву персонологічну забарвленість чого вказував Ернст Радлов. Він зазначав, що під «поняттями», як складовими елементами кожної світоглядної системи, П. Ліницький розуміє не прості абстракції, а особистісні концепції, що відбивають характер їхнього носія, тобто є певними психологічними феноменами¹¹. І справді, у структурі світогляду київський філософ виокремлював таку раціонально-емоційно-вольову, дійсно індивідуальну, «елементарну форму», як «уявлення, що стало мотивом», «рушіною причиною дії», «керівним правилом волі»¹². Ця базова структурна одиниця «філософського світосприйняття», яку П. Ліницький називає також «переконанням», становлячи в мотивації вчинків людини протилежність «сліпій необхідності», виступає джерелом моральнісної свободи, «коли людина духовно переймається положеннями й визначеннями віри, глибоко засвоює їх своїм єством..., перетворює їх на свою власність», робить нормою для себе¹³. Як бачимо, у цих поясненнях принципові моменти педагогічного і філософського мислення збігаються.

⁸ Ліницький П. И. Образовательное значение философии.— С. 14.

⁹ *Его же*. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мирозерцания).— Харьков, 1892.— С. 416–417.

¹⁰ Там само.

¹¹ Радлов Э. Линицкий Петр Иванович // Энци. словарь под ред. И. Е. Андреевского. Т. XVII а (полутом 34).— СПб., 1904.— С. 706–707.

¹² Ліницький П. И. Пособие к изучению вопросов философии.— С. 40.

¹³ Там само.— С. 10–11.

Якщо ж згадати накреслену мислителем схему знання, де філософії серед «гуманних наук» надано такої самої значущості, як математиці з-поміж наук природничих¹⁴, то цілком виправдано стверджувати, що в дослідженні проблем педагогіки П. Ліницький був готовий припустити використання певних підходів і методів, що їх сьогодні легітимізує філософія освіти та виховання.

Це засвідчує, зокрема, вже згадана доповідь «Про працелюбність», виголошена Петром Ліницьким у Київському педагогічному товаристві. Чому мислитель вирішив ознайомити з міркуваннями про любов до праці саме педагогічну аудиторію? Передусім, на його думку, для отримання справжньої освіти потрібна праця — спокійна, розважлива, терпляча праця шкільного навчання. Натомість у російському суспільстві, зазначає філософ, цю просту істину розуміють далеко не всі, адже працелюбність ніколи не була національною рисою росіянина, якому більше до душі «фальшива» ідея самоосвіти за допомогою науково-популярних книжок. До того ж переважна більшість не має чіткого і визначеного поняття про справжній сенс праці, працелюбність, не кажучи вже про їхню роль в освіті¹⁵. Отже, П. Ліницький береться за вирішення одночасно і філософських, і педагогічних завдань, а саме — планує увиразнити сутність праці й працелюбності та, відповідно, визначити їхнє місце в освіті, дослідити засадничі умови формування школою любові до праці.

Свою лекцію професор починає з осмислення природи праці, у процесі якого застосовує, так би мовити, «метод полеміки», постійного дискутування з певним напрямком думки, з певною доктриною. Він наполягає, що працею є не просто безособовий рух, витрачання енергії, а рух суб'єкта, здатного свідомо цілеспрямовувати себе¹⁶. Разом із тим, працею є тільки той цілеспрямований рух, який спричинено свідомою волею як поєднанням бажання і уявлення, задуму й рішучості виконати заплановану дію¹⁷. Отже, саме завдяки духовним силам, а не механічній м'язовій енергії, утворюється цінність речей, як корисна для людини якість¹⁸. Звідси випливає те, що тезу про вищість фізичної праці над розумовою не можна вважати істиною, як не можна, плутаючи фізичні, психофізичні та психологічні поняття, ототожнювати потенційну енергію, «молекулярний рух нервової системи», з ідеями, намірами, вольовими зусиллями суб'єкта й надавати останнім вторинного значення у праці. Натомість визнання духовних елементів консти-

¹⁴ Там само.— С. 40–41.

¹⁵ *Ліницький П. И. О трудолюбии // Ліницький П. И. Философские и социологические этюды.*— К., 1907.— С. 68–72.

¹⁶ Там само.— С. 73.

¹⁷ Там само.— С. 74–75.

¹⁸ Там само.— С. 75–76.

тутивними в людській діяльності є єдиною підставою для вимоги свободи праці як великого блага особистості, яке передбачає, що людина є не просто організмом, «живою машиною», а має «самостійне духовне начало»¹⁹. Якщо прийняти цю позицію, то необхідно погодитися, що праця вмотивується не просто «життєвими», в суто матеріалістичному сенсі, а й глибинними потребами застосування духовної енергії, зокрема потягами до вільного споглядання речей і вільного прояву, творчої реалізації своїх сил²⁰. За таких умов найбільшу любов, як найвідповіднішу духовній природі людини, повинна викликати розумова праця.

Чому ж тоді, розмірковує П. Ліницький, школи рясніють ледарями, чому вони виховують так мало духовно енергійних і працелюбних діячів? Причину цього мислитель, разом із багатьма іншими педагогами, вбачає у сутності шкільної справи, яка «накладає руку на свободу дії душевних сил, ...обмежує, майже зовсім виключає цю свободу, позбавляючи учня можливості віддаватися грі уяви»²¹. Тобто така школа гальмує розвиток дитини, її ініціативу, привчає до бездіяльності. Може видатися, що тут мислитель суперечить сам собі, адже шкільне навчання є одним із різновидів розумової праці, найприроднішої для людини. Насправді жодної непослідовності в міркуваннях П. Ліницького немає: в його концепції визначення активності «самостійного духовного начала» в людині зовсім не заперечує активності й самостійності начала протилежного, тварного. Головним покликанням людини мислитель вважає досягнення істинної свободи духу через опанування всіх сил тіла й душі, через невинну розумово-пізнавальну діяльність та морально-освітню роботу над собою, над формуванням власного характеру²². А для цього шкільні уроки підходять якнайкраще: вони вимагають постійної напруги, навіть самопожертви, самообмеження, зосередження уваги, приборкання всіх не причетних до справи фантазій і поривань тощо²³. Водночас ті самі уроки, які відповідають завданням духовного розвитку, певною мірою пригніблюють прояви тварної природи, особливо в дитячому віці, «коли здібності душі вирізняються найбільшою жвавістю і рухливістю»²⁴, внаслідок чого й відбувається аберація лінії нормального, бажаного розвитку особистості. Усвідомлюючи необхідність зняття цієї напруги між тварними законами та імперативами духу, Петро Ліницький пропонує компенсувати «муштрування

¹⁹ *Ліницький П. И. О трудолюбии // Ліницький П. И. Философские и социологические этюды.* – К., 1907. – С. 77–82.

²⁰ Там само. – С. 84–87.

²¹ Там само. – С. 89–90.

²² Там само. – С. 98.

²³ Там само. – С. 98–90.

²⁴ Там само.

розуму» під час інтелектуальних вправ фізичною працею та відпочинком.

Звісно, мислитель усвідомлював, що його рекомендації не містять нічого нового, але він розумів і те, що їх впровадження завжди залежало від інтерпретацій та обґрунтувань, до яких він і звертається, залучаючи приклади з художньої літератури (героїв Гліба Успенського, Олексія Кольцова, Миколи Гоголя) та історії. Фізична праця в школі, за Ліницьким, необхідна не так тому, що виховує «продуктивного працівника», як тому, що залишає простір для вільної дії душі й водночас, за умови регулярності, дисциплінує характер, призвичаює до порядку, розвиває й утверджує у свідомості ідею обов'язку, наявність якої, у свою чергу, ушляхетнює та впорядковує застосування свободи під час дозвілля й відпочинку. У філософсько-педагогічному осмисленні останніх мислитель торкається давнього забобону, буцімто відпочинок є протилежністю праці. У давньосхідній цивілізації цю тезу розуміли буквально (відпочинок, дозвілля – це свобода від діяльності, цілковитий спокій). Натомість давні греки тлумачили відпочинок лише як свободу від фізичної праці, а дозвілля присвячували духовним насолодам, удосконаленню свого тіла й душі. «У нехтуванні [еллінами] фізичною працею, – зазначає П. Ліницький, – увиразнилося неясне усвідомлення того, що кінцевою метою людини має бути не задоволення фізичних потреб і служіння тілу, а розвиток і прояв у житті духовних прагнень»²⁵. Фактично, свої духовні потреби давні греки задовольняли через дозвілля як інтелектуальну та естетичну діяльність. Отже, за логікою філософа, не можна протиставляти відпочинок праці: цей стан не суперечить праці, а є лише іншим способом діяльності, а саме, вільнішим проявом душевних сил, у чому також полягає і сутність праці²⁶.

Отже, перший «месидж» мислителя до педагогічної громади полягає в тому, що школа, як підготовка до праці, сама повинна бути працею, врівноваженим поєднанням різноманітних видів розумової, фізичної та естетичної діяльності, в яких розвивається особистість і загартовується характер, а дух отримує сили здійснити «подвиг над собою і в собі»²⁷.

Другий «месидж» П. Ліницького до педагогів стосується зовнішнього, соціального устрою освіти та освітньої справи. І знову він виступає критиком певної системи поглядів, яка, проголошуючи сенсом праці винятково задоволення матеріальних потреб, а розподіл праці – головною умовою виникнення суспільства й суспільного життя, тлумачить останні як організацію праці²⁸. Петро Лі-

²⁵ Там само. – С. 95.

²⁶ Там само. – С. 94.

²⁷ Там само. – С. 98.

²⁸ Там само. – С. 102.

ницький поділяє припущення, що «праця створила саму людину», яка взаємодіяла з довкіллям, але не лише для задоволення фізичних потреб, а й для унезалежнення духу від зовнішнього пригнічення та розвитку ідеального боку особистості. Власне для цього, на переконання мислителя, і необхідна правильна організація праці, яка можлива тільки в житті суспільному²⁹. Отже, «суспільність» людини, що унаочнюється мовою та розподілом праці, є породженням не матеріальних, а духовних потреб, притаманних усьому людству³⁰. «Якщо ж, – підсумовує П. Ліницький, – у процесі виникнення суспільного життя визначальним чинником є духовні начала людської природи, то зрозуміло, що розвиток і процвітання праці залежить від того, наскільки в цьому житті духовні начала мають належні їм статус і вплив»³¹.

Саме з такої точки зору вчений оглядає антиномії, що склалися у статусі та оцінці праці в суспільстві, тобто її соціальні умови. Йдеться про суперечності між духовною сутністю праці як блага для людини та важкими, подекуди нестерпними, умовами праці більшості робітників; між інтересами підприємців (капіталу) та робітників (працею); між класами суспільства, які відображають суспільний розподіл праці³². П. Ліницький зазначає, що теорії соціального прогресу здебільшого ґрунтуються на «проблематичних загальнолюдських законах соціального життя». Натомість розважливість вимагає враховувати передусім «начала життя», тобто традиції, що постали в історії конкретного народу, адже «ніщо не є таким важливим для успіхів загальнонародної діяльності..., як те, щоб розвиток цієї діяльності... був органічним або спадкоємним»³³. І тут слід визначитися, що вважати вищим, першочерговим завданням у здобутті суспільного блага – свободу чи порядок, єдність життя, всезагальний зв'язок. Петро Ліницький надає перевагу другому, позаяк, відрізняючи свободу від свавілля, розуміє її як діяльність за відомим, ясно усвідомленим і визнаним правилом, відповідно до встановлених норм, отже, як природний наслідок розумно впорядкованої соціальної організації³⁴. Щоправда, при цьому мислитель закликає не плутати «єдність, міцність суспільного народного союзу... із зовнішньою одноманітністю форм, із відсутністю будь-якого різноманіття і приватної ініціативи на загальну користь»³⁵. У цілому ж, Ліницький вважає, що подолання

²⁹ *Ліницький П. И.* О трудолюбии // *Ліницький П. И.* Философские и социологические этюды. – К., 1907. – С. 101.

³⁰ Там само. – С. 102.

³¹ Там само. – С. 107.

³² Там само. – С. 107–110.

³³ Там само. – С. 111.

³⁴ Там само. – С. 112. Див. також: *Ліницький П. И.* Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мировоззрения. – С. 10–11.

³⁵ *Его же.* О трудолюбии. – С. 112.

згаданих соціальних проблем залежить не стільки від теоретичних досліджень (хоча вони теж мають певне значення), скільки від «взаємодії та боротьби різних суспільних сил», тобто від соціальних практик, і є «справою історії», поступового реформування соціальних відносин за допомогою школи, церкви та держави, сприяння літератури та мистецтва³⁶.

У цій системі школа, на думку Ліницького, відіграє провідну роль, фокусуючи в собі впливи інших суспільних інститутів на розвиток людської особистості. Вона повинна навчити працювати, сформувати любов до праці та виховати «людину діла». Щоправда, зазначає мислитель, гідність людських справ залежить від рис людської душі, і нехтування вдосконаленням особистості неминуче позначиться на характері її діяльності. Відтак слід розрізняти подвійне завдання освіти — розвиток особистих рис, індивідуальності, духу людського і підготовку до певної громадської діяльності. Відповідно, необхідні й два типи шкіл — загальноосвітні та фахові, які були би поєднані спільною метою національного виховання. У перших воно має здійснюватися через синтез національних і загальнолюдських освітніх начал, що створює здорове підґрунтя для самокритики в народній свідомості, а в других — спрямовувати на осмислення й виконання практичних завдань національного розвитку та вдосконалення. Оскільки держава, наголошує Ліницький, є інститутом практичним, продуктом історії національного розвитку, то саме їй слід делегувати ширші права в опіці над фаховою освітою. Натомість, якщо Церква виступає виразником універсальних цінностей, прагне ствердити їх у житті, то їй, відповідно, має належати пріоритет в освіті загальній. Призначення ж літератури, мистецтва, «гуманних» наук полягає в тому, щоб осмислювати національні ідеали та відображати риси національного духу в творах, які школа могла би використовувати як засоби виховання³⁷. Так виглядає, за Ліницьким, ідеальна модель освітньої політики — з урахуванням тієї особливості, що Православна церква набула в російській історії вагомості «народного начала»³⁸.

Здавалося б, стан справ у системі освіти, що склалася на теренах Російської імперії, мав би задовольняти мислителя, адже тут Церква, принаймні формально, була визнана рівним партнером держави. Втім, він переконаний: «наша школа не виконує свого призначення, стан її вкрай недосконалий»³⁹. Чому? Бо їй не дають свободи саме в тому сенсі, в якому її розуміє Петро Ліницький.

³⁶ Там само.— С. 112–113.

³⁷ Там само.— С. 113–119.

³⁸ Там само.— С. 115.

³⁹ Там само.— С. 117–118.

З одного боку, школі для ефективного виконання своїх функцій потрібна свобода розвитку, можлива тільки за умови створення школи самим народно-суспільним життям, її органічним самовдосконаленням. Держава, наголошує мислитель, може лише встановлювати завдання і контролювати результати шкільної праці, а самий процес цієї праці, метод, засоби, вся техніка навчання мають бути віддані під юрисдикцію школи. Натомість у Росії весь процес освіти просякнутий формалізмом, дріб'язковістю опіки, бюрократичним диктатом. З іншого боку, брак справжньої свободи в російській школі викликаний ще одним вагомим чинником — «сплячкою національної самосвідомості» в літературі, мистецтвах, гуманітарних науках і, внаслідок цього, відсутністю національних ідеалів як її правил або керівних принципів⁴⁰. Це не означає, однак, що російська освіта і російське суспільство не мають майбутнього. Їхня перспектива, на переконання П. Ліницького, полягає у вірі в могутність людського духу, його здатність до свободи самовдосконалення через подолання пристрастей та розвиток усіх сил особистості, а не в цілковитій залежності людини від матеріальних умов життя, знарядь праці, засобів виробництва і виробничих відносин⁴¹.

Як бачимо, свою концепцію праці Петро Ліницький формулює як антитезу до засадничих положень доволі поширеного в Росії початку ХХ ст. марксизму. Виокремлюючи антропологічне ядро останнього, мислитель наголошує на таких його тезах: праця є цілеспрямованим перетворенням людиною природи за допомогою знарядь праці, яке вмотивовується матеріальними потребами; праця — головний чинник виникнення людини та суспільства; лише фізична праця є передумовою добробуту суспільства, поза як тільки вона створює споживчу цінність речей тощо. Що ж до марксистського тлумачення шкільного виховання, то згадаймо промовисту інструкцію Карла Маркса делегатам Тимчасової Центральної Ради з окремих питань, де наголошувалося: «При розумному суспільному устрої *кожна дитина* з 9-річного віку повинна стати продуктивним робітником»⁴², або ж одне з положень «*Kapitalu*»:

...для всіх дітей вище певного віку виробнича праця буде поєднуватися з навчанням і гімнастикою не лише як один із засобів збільшення суспільного виробництва, а й як єдиний засіб для продукування всебічно розвинутих людей⁴³.

⁴⁰ Ліницький П. И. О трудолюбии.— С. 118–119.

⁴¹ Там само.— С. 119–120.

⁴² Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения.— Т. 16.— М., 1960.— С. 197.

⁴³ Маркс К. Капитал // Там само.— Т. 20.— С. 335.

За часів Петра Ліницького до створення по-виробничому зорієнтованих пролетарських концепцій трудової школи було ще далеко, проте мислитель уже вловив цю діловиту інтонацію, протиставивши їй тлумачення праці як здійснення індивідуальної моральної свободи і школи як реалізації свободи колективної.

Утім, варто зазначити, що не лише марксизм стимулював роздуми київського професора. На зламі ХІХ–ХХ ст., коли класові протиріччя набували загрозливо антагоністичного характеру, в філософсько-педагогічній думці з'явилася тенденція пошуку способів реформування освіти на засадах забезпечення громадянського миру й гармонійного розвитку суспільства. Так, у 1896 р. Джон Дьюї відкрив школу-лабораторію при Мічиганському університеті. Він був переконаний у тому, що суспільство можна реформувати через школу, але для цього школа має сама радикально змінитися — стати громадою, в якій усіх учнів залучено до спільної та продуктивної діяльності, що нею має стати навчання. У 1899 р. Дьюї видав під назвою *«Освіта. Школа і суспільство»* свої лекції «про нову освіту», які читав для батьків учнів Мічиганської школи-лабораторії. Майже у той самий час (1895 р.) посаду міського шкільного радника в Мюнхені обійняв Георг Кершенштайнер. Цей педагог поставив собі за мету поступово перетворити «книжкову школу», «школу слухання» на «школу роботи» — із широким запровадженням ручної праці як нуклеарно-мотиваційного компонента педагогічного процесу. Вже наступного року він увів обов'язкове навчання в шкільних кухнях, майстернях, городах, садах, лабораторіях тощо. 1901 року вийшла книжка Кершенштайнера *«Професійне виховання німецького юнацтва»*, де вперше було сформульовано постулати його теорії громадянського виховання як засобу примирення класових суперечностей та гармонізації розвитку суспільства.

Цілком очевидно, що ідеї Петра Ліницького щодо ролі праці в освіті опинилися в річищі зазначеної тенденції, хоча спосіб його мислення суттєво відрізнявся від того, якого дотримувалися Дьюї та Кершенштайнер. По суті, всі вони досліджували той самий предмет, намагаючись обґрунтувати принципи проектування нової школи, нових практик організації навчання. Проте якщо західні мислителі спрямовували рефлексивний аналіз на освітню дійсність, її психологічні та соціальні детермінанти, то київський філософ зосередився на ціннісно-антропологічному осмисленні феномена освіти. Сподіваємося, вище нам вдалося показати, що його дослідницька програма передбачала поступове розкриття сутності праці у філософсько-антропологічному, філософсько-психологічному та соціально-філософському планах, а також застосування такого розуміння до визначення філософсько-педагогічної моделі навчального плану, загальних принципів побудови

освітньої системи та освітньої політики. На перший погляд, ця програма відображає класичну настанову на дедуктивне виведення теорії виховання із загальної філософії. Однак у тому, що П. Ліницький включає до філософсько-педагогічного дискурсу критику реального стану школи, простежується вже трансформоване уявлення зв'язку філософії з конкретним знанням і практикою, де за останніми визнавався рівний з ідеями статус чинників впливу на філософську свідомість. Отже, цілком припустимо розглядати доповідь мислителя в Київському педагогічному товаристві в руслі філософії освіти.

Чи усвідомлював це сам Петро Ліницький? Гадаємо, він був принаймні на крок від того, щоб висловити щось аналогічне висновку Джона Дьюї стосовно «природи філософії освіти». Останній писав:

Варто звернути увагу, що європейська філософія виникла (в афінян) під прямим тиском освітніх питань. [...] Той факт, що течія європейської філософської думки виникає як теорія освітньої процедури, залишається промовистим свідченням інтимного зв'язку філософії та освіти. «Філософія освіти» не є зовнішнім застосуванням до системи практики готових ідей, які мають радикально відмінне походження і цілі: вона є лише експліцитним визначенням проблем формування правильних ментальних і моральних звичок стосовно труднощів сучасного соціального життя. Відтак найпроникливіше визначення, яке можна дати філософії, полягає в тому, що вона є теорією освіти в її найбільш загальній фазі⁴⁴.

Петро Ліницький так само пов'язує історичний факт появи філософії з освітньо-виховними потребами:

У середині V ст. до Р. Х., завдяки софістам, діалектичне мистецтво стає предметом загального захоплення в Афінах. І це зрозуміло. Народне виховання в Греції було не в змозі піднести мислення до рівня вільного свідомого мистецтва; засоби освіти, що були тоді у вжитку (поезія і гімнастика), діяли на волю й почуття, натомість мислення залишалось у стані інстинктивного. [...] Відтак діалектика, як мистецтво цілеспрямовано скеровувати процес мислення, ... не могла не бути для афінського юнацтва захоплюючою новиною⁴⁵.

Крім того, київський учений, як уже зазначалося, вважав потяг до філософування виразненням притаманного всім людям прагнення духовної досконалості. Відповідно і філософія, продукт діяльності в цьому напрямку, повинна, вимагаючи самосвідомості як головної своєї умови, сприяти, на його думку, самоосвіті людини, допомагати їй опанувати себе, свої інстинкти, бажання, й робити себе такою, якою вона має бути⁴⁶. А якщо метою філософії є самоосвіта, то пориви філософування матимуть сенс тоді, коли осмислена їхня мета, тобто визначена сутність освіти. Отже,

⁴⁴ Dewey J. Democracy and Education.— New York, The Macmillan Company, 1916.— P. 5–6.

⁴⁵ Ліницький П. И. Образовательное значение философии.— С. 2.

⁴⁶ Его же. Пособие к изучению вопросов философии.— С. 400–401.

за П. Ліницьким, філософія теж є певною мірою «теорією освіти в її найзагальнішій фазі», що припускає існування спеціальної філософської науки – філософії освіти.

Петро Ліницький таку філософську науку не виокремлює. Втім, зазначене вище дає достатньо підстав для пошуку в інших творах мислителя принаймні фрагментів «філософії освіти». Природну зацікавленість під цим кутом зору викликає низка його підручників з філософії для початківців, а особливо перший із них – «Посібник для вивчення питань філософії (елементи філософського світоспоглядання)»⁴⁷. Очевидно, в цьому посібнику київський учений намагався реалізувати принципове для себе переконання, що філософія має служити загальнолюдській потребі самоосвіти, а тому представити в ньому, бодай у «зашифрованому» вигляді, власну модель освіти як особистісного світоглядно-психологічного феномена. Якщо взяти це до уваги, то поняття «освіта» в лексиконі мислителя має корелювати з поняттям «філософське світоспоглядання». Тоді правомірною є, умовно кажучи, проекція релевантних проблем утворення останнього, як його пояснює П. Ліницький, на площину освіти.

Особливо це стосується проблеми поєднання віри й знання як елементів філософського світоспоглядання, що зовнішньо увиразнюють один духовний імпульс – потяг людини до досконалості, але здійснюються в два різних способи й спочатку в різних ученнях про джерело зла і про порятунок від нього⁴⁸. Як показує Ліницький, питання щодо відмінності віри й знання, а відповідно, релігії та філософії, унаочнилося з появою християнства, яке висунуло вимогу узгодити їх між собою і, тим самим, спростувати твердження язичницьких філософів, буцімто християнство є релігією невігласів, буцімто християни нехтують розумом і освітою⁴⁹. На думку вченого, в усій подальшій історії філософії та культури простежується низка спроб виконати цю вимогу, які хибували на ті чи інші помилки. Сам мислитель вважає, що «узгодження і примирення віри та знання може бути міцним і відповідним істині, коли ґрунтуватиметься на точному розмежуванні предметів розгляду», виявленні їхніх розбіжностей⁵⁰.

За Ліницьким, проведення демаркаційної лінії між царинами віри й знання має починатися на онтологічному рівні, адже розум як інструмент пізнання є «даром природи», а віра як дія «суто духовного характеру» – «даром благодаті»⁵¹. Внаслідок різного

⁴⁷ Ліницький П. И. Краткий очерк основных начал философии. – Харьков, 1895. – 40 с.;
Ліницький П. И. Философская пропедевтика. – Харьков, 1906. – 33 с.

⁴⁸ Его же. Посobie к изучению вопросов философии. – С. 1–4.

⁴⁹ Там само. – С. 4–5.

⁵⁰ Там само. – С. 5.

⁵¹ Там само. – С. 9–10.

онтологічного статусу, між ними існує різниця: розум має «недолік» — він обмежений у можливостях пізнання. Натомість віра має «перевагу» — завдяки їй немічна й безсила людина, прагнучи спасіння, отримує допомогу Божої благодаті. А яку роль відіграє віра у внутрішньому житті людини? Головною його проблемою є роз'єднаність розуму та волі: остання є свobodною, тобто людина може використати свої сили як завгодно — згідно зі спонуканими розуму або всупереч їм прийняти бік добра чи зла. Поштовх до реакції взаємодії розуму й волі дає віра. Звичайно, стверджуючи це, Ліницький має на увазі цілком конкретну віру ортодоксального християнства — саме ту, що зобов'язує людину всі свої «дари»-здібності звертати на служіння Богові і людям, тобто спрямовувати до моральнісних цілей. Отже, за приписом віри, наголошує вчений, свobodна воля має бути використана для того, щоб природний «недолік» розуму зробити чеснотою — здатністю, якою людина володіє вільно, перетворюючи її обмеженість на самообмеження згідно із засадничим визначенням віри й авторитетним голосом церковного Передання⁵².

Утім, мислитель застерігає і від можливих крайнощів. Обмеження розумової діяльності, як показує він на культурно-історичних прикладах, призводило до присипляння розуму, а отже, до «сліпої» віри, відданості літері, згасання духу. І, навпаки, свавілля розуму у вивченні й тлумаченні Святого Письма спричиняло скасування буквального сенсу останнього, заперечення самого християнства⁵³. Натомість у разі законного користування свobodою, наголошує П. Ліницький, той, хто шукає розуміння істин віри, підносячись від віри несвідомої до віри свідомої та чіткої, стає тим, хто *знає* істини віри, а не просто вірує, тобто досягає досконалішого її засвоєння⁵⁴. Отже, на переконання мислителя, знання є необхідним у царині віри, позаяк людина зобов'язана й водночас прагне проінняти вірою все своє духовне ество, з якого розум не може бути виключений⁵⁵.

Якою ж має бути діяльність розуму, коли він намагається осягнути віру? «Вона повинна бути, — відповідає Петро Ліницький, — закономірною в самій собі, ...у сфері самосвідомості»⁵⁶. Інакше кажучи, розум має вивчати притаманні йому закони через перетворення себе на предмет власного дослідження у спеціальній науці — діалектиці, застосовуючи її для осмислення істин віри⁵⁷. Мислитель зазначає:

⁵² Ліницький П. И. Пособие к изучению вопросов философии.— С. 10–11.

⁵³ Там само.

⁵⁴ Там само.— С. 6–7.

⁵⁵ Там само.— С. 6.

⁵⁶ Там само.— С. 11.

⁵⁷ Там само.— С. 11–12.

Щоб віра могла зробитися знанням, необхідна лише *формальна* діяльність розуму, через яку віра не виключається, а стає такою, що знає або розуміє себе свідомою, просвітленою⁵⁸.

Навчатися ж діалектики, навчатися осягати закони розуму він відсилає тих, хто хоче здобути освіту, до «математики» гуманітарних наук — філософії⁵⁹.

Така концепція «розумово-діяльної», «просвітленої» віри, за Ліницьким, цілком відповідає характеру християнства: адже, на відміну від язичницьких релігій, воно є водночас і вірою, і вченням. Якщо увиразненням віри є справи, то християнство вимагає постійно працювати, пізнаючи істини віри. А якщо увиразненням знання є вчителювання, то у християнстві воно визнається дієвим за умови широкі і твердої віри⁶⁰. Саме виходячи з цього, мислитель окреслює своє бачення реформи духовної, передусім вищої, освіти, потреба в якій у Росії на зламі ХІХ—ХХ ст. ставала дедалі гострішою⁶¹.

У чому полягає позиція Петра Ліницького в цьому питанні? Нашим завданням, розмірковує він, є освіта, тобто розумовий вплив на характер і настрої людини, здійснюваний через пізнавальну діяльність. Вища богословська школа, від якої залежить і облаштування нижчої, має бути проникнута єдиним духом, отже, повинна бути цілісною і зв'язною. Для цього необхідно включити до її навчального плану особливу, обов'язкову для всіх учнів, науку, яка, займаючи центральне місце, поєднувала б усі інші за допомогою репрезентації понять та положень спеціальних наук у систематичному зв'язку. Водночас ця «головна наука», разом із упорядкуванням знань, повинна здійснювати виховний вплив на учнів, майбутніх пастирів Церкви, очищуючи й підносячи їхній дух. На думку П. Ліницького, таким критеріям відповідає лише одна дисципліна — моральнісне богослов'я, предметом якого є християнське життя за вірою. Утім, лише цього недостатньо для виконання провідних завдань духовної освіти. По-перше, моральнісне богослов'я, як синтетичний курс, вимагає попередньої підготовки, розвитку інтелекту до досить високого рівня. По-друге, «об'єктивні відомості — це лише один елемент переконань, які слід доповнити елементом суб'єктивним, що активізує пізнавальну діяльність». Оскільки ж засобом виконання цих обох додаткових умов ефективності богословської освіти може бути, на думку київського вченого, тільки філософія (зокрема, метафізика й логіка), то саме вона має стати другою обов'язковою академічною дисципліною⁶².

⁵⁸ Там само.— С. 50.

⁵⁹ Там само.— С. 11.

⁶⁰ Там само.— С. 9.

⁶¹ *Линицкий П. И.* Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования.— Харьков, 1897.— 34 с.

⁶² Див.: [Особое мнение засл. ордин. профессора П. Линицкого] // Извлечение из

Таке бачення, викладене П. Ліницьким на початку 1906 р. під час обговорення Радою Київської духовної академії шляхів реформування духовної освіти, натрапило на цілковите нерозуміння. Особливо дивувало те, як його автор, професор із величезним стажем і досвідом, міг залишитися таким ідеалістом, відірваним від практичних потреб⁶³. «Але, — відповідав П. Ліницький, — звинувачувати в цьому треба дух християнства, а академія, як вища богословська школа, призначена бути виразницею цього духу»⁶⁴. Насправді ж російська духовна школа не досягнула цієї високої мети. Мислитель закликав реалізувати її серед хаосу та ейфорії революційних подій:

Нехай наші вчені богословські корпорації піклуються передусім тим, щоби просвіту богословську піднести на належну висоту, і замість того, щоб ділитися на партії через дріб'язкові інтереси, об'єднати свої сили для вирішення найважливішого завдання школи, а саме — зрозуміти й з'ясувати, передусім, у чому полягає сутність християнського життя, а потім, далі, досягнуте спільними зусиллями розуміння християнського духу впроваджувати в загальну свідомість...⁶⁵

Як бачимо, поширення «освіченої віри» Петро Ліницький вважав життєво необхідним не лише в духовній школі, серед духовництва, а й у «загальній свідомості», особливо серед «природних керівників» народу — освіченого класу⁶⁶. Проте в умовах, коли єдність «національного життя» зруйновано (тут мислитель цілковито поділяв погляди слов'янофілів), коли освічені люди відчужені від релігії свого народу, як це сталося в Росії, великого значення набуває дослідження зворотнього боку проблеми співвідношення віри й розуму, на якому зосереджуються питання щодо повноважень віри в галузі знання.

Починаючи їхнє з'ясування, філософ заперечує популярну тезу, згідно з якою віра є увиразненням незнання. Він звертає увагу на те, що пізнання та віра осягають принципово різні сфери людського буття. Предметом пізнання є світ, осяжний через органи чуттів, предметом віри — Абсолютне, непізнаване чуттєво-досвідним шляхом. Отже, віра перебуває поза знанням і протилежна знанню. Але, зазначає мислитель, як у загальному процесі людського пізнання, так і в суб'єктивній людській свідомості такого різкого розмежування віри й знання не існує. Щоб показати, як відбувається їх поєднання, П. Ліницький вдається до структурно-порівняльного аналізу. Він нагадує, що знання містить два еле-

журналов Совета Киевской духовной академии за 1905–1906 уч. г. // Труды КДА.— 1906.— № 8–9.— С. 249–259.

⁶³ Рыбинский В. П. К истории КДА. Курс 1887–1891 гг. Воспоминания // ИР НБУВ.— Ф. 33.— № 973.— Арк. 46–47.

⁶⁴ [Особое мнение засл. ордин. профессора П. Линицкого].— С. 257.

⁶⁵ Там само.— С. 255.

⁶⁶ Линицкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии.— С. 44.

менти — чуттєво-споглядальний і умоглядний, які взаємодоповнюються: спостереження дає уявлення ясні й чіткі, але незв'язні, а мислення співвідносить і впорядковує їх, створюючи цілісну картину світосприйняття, встановлюючи причинно-наслідкові залежності між явищами. У релігійних ідеях чуттєвий елемент відсутній, вони мають винятково умоглядний характер. Певною мірою ця умоглядність, уособлена кантівськими «ідеями розуму», слугує тій самій меті, що й у пізнанні — для визначення «загальних правил і порядку походження та способу існування речей»⁶⁷. Однак, застерігає П. Ліницький, несвідоме застосування релігійних понять до пізнання чуттєвої дійсності неunikнено призводить до обмеження свободи й плідного розвитку науки. Водночас і цілковите відокремлення останньої від релігії, що замикає науковця в колі вузьких утилітарно-спеціальних завдань, не сприятиме його творчій результативності. Щоб подолати зазначену суперечність, треба зрозуміти, що релігійні ідеї, крім умоглядного, мають ідеальний характер, тобто «увиразнюють не саму дійсність як предмет пізнання, а прагнення, притаманні людському духові, які, більше чи менше, підносяться над дійсністю»⁶⁸.

А позаяк, отже, релігійні ідеї виявляються близькими до ідей естетичних, то виникає риторичне запитання: чи не полягає їх значення у виховному впливі на дух людини, з тією лише відмінністю, що духовне освячення й очищення вимагає не пасивного споглядання, а боротьби та жертви?⁶⁹ Петро Ліницький переконаний, що релігійні ідеї мають переважно практичний сенс, адже їхня безпосередня мета — скеровувати життя людини, приватне і суспільне, слугувати «пружиною» всіх учинків особистості на шляху до вічного спасіння⁷⁰. Цей наголос філософ посилює шляхом порівняльного аналізу процесів формування віри й знання як психологічних феноменів⁷¹ і врешті-решт доходить висновку, що віра, пов'язана, з одного боку, з пізнанням, а з іншого — впливаючи на поведінку людини, є «принципом єдності знання і діла, науки й життя»⁷². Під цим він розуміє цілком визначений спосіб зв'язку науки з вірою, коли пізнавальна діяльність скеровується вільно сформованими переконаннями, які є одночасно і релігійно-моральнісними уявленнями, і правилами волі.

Таке бачення ролі релігійних ідей у пізнанні спирається на постулат онтологічного дуалізму людської природи, що поєднує в собі духовне та матеріальне начала. Від нього мислитель не

⁶⁷ Там само.— С. 32, 58.

⁶⁸ Там само.— С. 34.

⁶⁹ Там само.— С. 34–35.

⁷⁰ Там само.— С. 40.

⁷¹ Там само.— С. 36–39.

⁷² Там само.— С. 40.

відступає і в теорії пізнавальної діяльності та її філософсько-педагогічних проєкціях. Пізнання, на його думку, є процесом, що залежить від волі людини й водночас зумовлюється такими об'єктивними чинниками, як «засоби, надані природою» і дух культури та часу. Примноження й поширення знань можливе лише через колективні зусилля, які є наслідком домовленостей спільноти щодо мети, методів пізнавальної діяльності та систематизації знань. Визначальними серед них Ліницький вважає телеологічні, тобто «властивості й характер свобідних прагнень і намірів»⁷³. Підстави, на яких людство обирає мету пізнання (а в даному випадку воно цілком певно корелює з освітою), мислитель виявляє на прикладах з історії давньої філософії. У практиках осмислення різними філософськими школами мети їхньої діяльності він знаходить однакові за постановкою, але протилежні за відповіддю, питання. Стосується це абсолютної істини та можливості її достовірного пізнання. Якщо вона існує і доступна людині, то ідеалом освіти й метою життя має бути, як у піфагорейців і Платона, моральнісна довершеність-доброчесність. Якщо ж ні, як у софістів і скептиків, то мета пізнання й освіти полягає у здобутті влади, участі в управлінні державою, власній користі, успіху, спокої тощо. Проте останні цілі, на відміну від попередньої, для освіти є не кінцевими, а відносними, адже вона повинна охоплювати всі аспекти життя людини, реалізовувати весь її духовний потенціал. На думку Ліницького, це передбачає тільки безумовна мета, при визначенні якої, в силу обмеженості людського розуму, пріоритет треба надати вірі⁷⁴, а отже – всю пізнавальну діяльність підпорядкувати вірі.

«У чому ж це має виявитися?» – запитує філософ. У пануванні богословських наук над усіма іншими? Але відомо, до чого це призвело – в науках припинився будь-який поступ, адже його умовою є усвідомлення автономії від релігії (опанування природою) і свобода досліджень. Отже, знання та віра мають бути розділені для забезпечення розвитку наук. Втім, зауважує П. Ліницький, розмежування не означає взаємовиключення, а, навпаки, може передбачати органічний зв'язок, тим більше, що такий зв'язок імпліцитно відчувають усі: освічену людина визнають, як правило, досконалішою, ніж неосвічену. Чи не зумовлюється це тим, що до моральнісної досконалості належить і правильне розуміння істини, яке зміцнюється у добрі? «Відділяти моральнісну довершеність від наукової, – обґрунтовує загальне переконання П. Ліницький, – можливо лише для того, хто розум відділяє від волі... всупереч нероздільній єдності духу...»⁷⁵

⁷³ Ліницький П. И. Пособие к изучению вопросов философии. – С. 387–388.

⁷⁴ Там само. – С. 389–393.

⁷⁵ Там само. – С. 395–397.

Що ж необхідно для такої наукової освіти, яка б удосконалювала і розумово, і моральнісно? Мислитель переконаний: щоб відповідати цій вимозі, освіта повинна набути умоглядно-філософського характеру⁷⁶. Тим самим він, так би мовити, визначає «код» наукової освіти, розділяючи науки за предметом і головним «знаряддям» пізнання. Дослідження у природничих науках ґрунтуються на фактах, здобутих за допомогою зовнішніх вражень, і, спрямовуючись на розкриття законів природи, припускають можливість передбачати ймовірні події, моделювати деякі предмети та явища. Тобто природничі науки є уособленням практичного духу, прагненням розрахувати і досягнути бажаного результату. Тому й освіта, що ґрунтується на них, теж має бути практичною (реальною). Однак природничих наук багато, вони прогресують пришвидшеними темпами, і жодний навчальний план за ними не встигає. Петро Ліницький не звертає уваги на ці перерони, виокремлюючи як перший блок свого «коду освіти» математику – умоглядну науку, що з давніх-давен є «знаряддям пізнання» природи⁷⁷. Інакше кажучи, саме математика, вважає мислитель, повинна гартувати розум для вивчення «царини необхідності» – природи.

Предметом другої групи наук – «гуманних» – є самосвідомість людини в найрізноманітніших проявах, а дослідження зорієнтовані на ідею моральнісної досконалості, норми та відхилення від неї. У цій «царині свободи», як уже неодноразово зазначалося, «знаряддям пізнання» П. Ліницький визнає філософію як продукт вільної розумової діяльності, вмотивованої потребою самопізнання та прагнення до моральнісного ідеалу⁷⁸. Тобто, за П. Ліницьким, філософія незамінна в освіті як інструмент розумового розвитку та оволодіння моральнісною свободою і виступає з'єднувальною ланкою поміж освітою та вірою.

Отже, «код» наукової освіти у Петра Ліницького відображає подвійну мету пізнання відповідно до характеру наук та їх предметів. Однак це сполучення умоглядного і філософського елементів виглядає гармонізованим лише ззовні, позаяк приховує в собі онтологічну суперечність між свободою та необхідністю. Мислитель добре це усвідомлює, вказуючи на спроби усунення цієї суперечності в різних модифікаціях монізму (спіритуалістичного і матеріалістичного) через штучне підпорядкування одних наук іншим шляхом «прищеплення» протиприродних їм методів – на кшталт апріорного методу натурфілософії у природознавстві або статистичних підрахунків у гуманістиці. Сам П. Ліницький пропонує долати дуалізм свободи й необхідності в освіті, зважаючи

⁷⁶ Там само. – С. 397.

⁷⁷ Там само. – С. 398.

⁷⁸ Там само. – С. 401.

на фактор віри, який залишає місце для свободи й самостійності наукової думки, але водночас вимагає узгоджувати завдання пізнання з «безумовною метою» досягнення людиною моральносно-розумової довершеності⁷⁹. Не слід думати, що цим мислитель закликає до пригнічення й утискання фізичної природи людини. «Навпаки, — пише він, — потрібний розвиток і вдосконалення матеріальних сил..., але вони не повинні мати самостійного значення, а тільки служити цілям духу»⁸⁰ в єдності розуму та волі.

Цікаво, що в той самий час, що й Петро Ліницький, над необхідністю подолання дихотомії мислення та волі у промові «Здоровий глузд і класична освіта» (1895 р.) замислюється Анрі Бергсон. Але, на відміну від Ліницького, роль генератора «внутрішньої енергії інтелекту» він приписує не вірі, а здоровому глузду — як «самій увазі, зверненій на життя», та «живій і дієвій справедливості», що керує розумовою діяльністю. Називаючи здоровий глузд «інтелектуальним світлом від морального горіння», «духом, що виправлений характером», французький мислитель закликає плекати його в класичній освіті через формування вільного, близького до філософського, «образу дії»⁸¹.

Навряд чи сухі раціоналістичні побудови київського філософа викликали в його сучасників відчуття тієї новизни, що й згадана промова Бергсона. Пересичений державно-православним офіціозом, вихований у світських традиціях, так званий освічений клас Росії шукав простіших засобів вирішення наболілих проблем, ніж піклування про «моральнісну досконалість» себе і своїх дітей. А тимчасом, як ми переконались, у творчості Петра Ліницького відобразилася та тенденція до розгляду освіти як особливої філософської предметності, що згодом призвела на Заході до формування нової філософської дисципліни — філософії освіти та виховання, а на вітчизняних теренах зникла в густій парості нової ідеології.

Svitlana Kuzmina

PROBLEMS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION IN PETRO LINITSKYI'S WORKS

In the article an attempt of reconstruction Petro Linitskyi's discourse was taken. Petro Linitskyi was professor of philosophy in Kyiv theological academy, outstanding thinker at the end XIX — beginning of XX centuries. The field of his work laid in the sphere of problems concerning religious-moral and rational-utilitarian principles in general and scientific education.

⁷⁹ Ліницький П. И. Пособие к изучению вопросов философии.— С. 403–404.

⁸⁰ Там само.— С. 386.

⁸¹ Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии.— 1991.— № 1.— С. 163–168.