

# ФІЛОСОФСЬКА СКАРБНИЦЯ

---

---

*Ірина Мащенко, Станіслав Мащенко*

●

## ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У ТВОРЧОСТІ М.П.МАРКОВА

Вирішуючи проблеми філософії освіти ХХІ ст., дослідники нерідко звертаються до витоків цієї галузі знань, прагнучи осмислити актуальність ідей наших розумних предків. Справедливо вважається, що вітчизняна філософсько-освітня думка започаткована П.Кулішем, П.Юркевичем, К.Ушинським, С.Русовою [16, 43-50]. Серед тих, хто стояв біля підніжжя формування основних засад української філософії освіти у другій половині ХІХ ст., відзначимо й Миколу Петровича Маркова (1834-1895). Його творчий доробок ще мало відомий не тільки широкому загалу, але й фаховим філософам та педагогам. Є перша спроба аналізу загальнофілософських поглядів цього непересічного мислителя [13], випускника Київської духовної академії, учня П.Юркевича [7, 708]. Але ідей філософії освіти, які були притаманні М.П.Маркову, дослідники ще не торкалися.

Хоч М.П.Марков росіянин за походженням, певний час працював у навчальних закладах Воронежа, проте його філософський та педагогічний талант широко розкрився якраз у період, коли він очолював Чернігівську духовну семінарію (1882-1892). У його творах втілюються концепції Київської школи філософського теїзму, зокрема методологія „історичного направлення” та екзистенціально-ордоцентричні погляди на сутність людини. Такий підхід характерний уже для першої монографії М.П.Маркова „Обзор философских учений” (1881), у якій критерієм істинності сучасної філософії виступає історико-філософський аспект. Не випадково ця книга була нагороджена Св. Синодом першою премією (1000 руб. сріблом) і рекомендована як підручник з філософії для всіх духовних семінарій імперії, використовувалася й у вищих духовних та світських навчальних закладах [13, 6].

У чернігівський період діяльності М.П.Маркова були написані й вийшли з друку дві книги: „Педагог древнего классического мира – философ Сократ” (1884), „Педагог нового христианского мира – славянин Амос Коменский” (1885). Крім того, у різних періодичних виданнях Росії побачив світ ряд його статей; 20 релігійно-етичних проповідей було видруковано у „Черниговских епархиальных известиях”. У цих творах поєднуються історичний і логічний методи. Людина все більше розкривається як духовно-екзистенційна істота, а філософське її осмислення авторові потрібне для визначення шляхів прогресу в галузі освітньої ниви.

Констатуючи кризові явища в освіті останньої чверті ХІХ ст., які проявлялися у пануванні репродуктивного методу навчання, у поширенні утилітаристської

моралі, у падінні інтересу до філософії та релігії, М.Марков у пошуках виходу з такого становища не випадково звертається до філософсько-педагогічної спадщини Сократа і Я.А.Коменського. Ці видатні особистості органічно поєднали у своїй діяльності філософську та педагогічну сфери. Філософія для них виступала як методологія педагогіки. Сократ і Я.А.Коменський жили і працювали хоч і в різні, але переломні історичні епохи європейської цивілізації, коли з особливою силою поставала проблема особистості, пошуки шляхів її формування у нових якісних умовах. М.Марков уже раніше звертався до дослідження ролі Сократа у створенні науки про формування характеру (іфології), написавши про це статтю [11]. Як і його учитель П.Юркевич, М.Марков відавав перевагу платонізму перед кантіанством, а також був високої думки про філософсько-педагогічні ідеї А.Я.Коменського, які слугували подоланню схоластичного навчання й виховання у школі XVI-XVII ст.

Отож, осмислюючи доленосний вплив філософсько-освітніх концепцій Сократа та Я.А.Коменського на поступ людства в минулі епохи, М.П.Марков прагне в контексті аналізу вічних метафізичних питань знайти філософську основу для корінного покращання сучасної йому педагогічної теорії і практики. У його творах знаходимо елементи всіх трьох основних груп проблем, які відносяться до змісту сучасної філософії освіти: філософсько-антропологічні, антропономічні та антропотехнічні.

М.Марков вважав, що для педагогіки особливе значення має опора на філософську антропологію, бо вона „уясняет человеку его собственную духовную природу, её законы, силы и потребности в их взаимных отношениях. Через сознательное определение законов духовной деятельности, условий и целей её человек убеждается в достоинстве своей нравственной природы и в святости своего назначения” [8,7]. Тому не випадково Сократ звернувся у своїх філософських змаганнях саме до пізнання людини, ставши родоначальником філософської антропології. Досократики прагнули віднайти первоначала природного буття, але це не вказувало вектор для вдосконалення методів навчання і виховання людини. Сократ же акцентував на пізнанні людської сутності. „Самый важный и вполне достойный предмет человеческого познания есть сам человек”, – стверджував він [9, 30].

Такий хід думок Сократу нав'язав напис на Дельфійському храмі: „Пізнай самого себе”, що став лейтмотивом філософії знаменитого афінянина. М.Марков вважав, що мова у цьому вислові йде не тільки про необхідність для конкретного індивіда пізнати себе, а про нагальну потребу всього людства як суб'єкта пізнання відтворити у суспільній свідомості свою родову сутність. Це необхідно для того, щоб людство не втратило самого себе в бурхливому потоці історичних змін, навчившись зберігати в людині людське, відкинувши все антигуманне. Так М.Марков пояснює, чому кредо „пізнай самого себе” стало не тільки настановою Сократа учням, а „ядром, вокруг которого сосредотачивалось все педагогическое дело Сократа”, чому дане положення варто сприймати не просто як одне з оригінальних у історії філософії та педагогіки, але саме таким, яке „составляет новую эпоху в истории человеческого образования” [9,30].

М.Марков намагається визначити родову сутність людини, щоб сформулювати на цій основі глибинні засади педагогічної думки. Перш за все у його роздумах впадає у вічі вірність догматам християнства та концепції Київської школи філософії тейзму. Бог як найвище особове начало, як абсолют створює людину відповідно до свого образу і подоби. Творець наділяє людину, на відміну від інших істот, двома особливими рисами – розумом і моральними якостями, які визначають її богоподібність. Тому людина є не просто часточкою космосу, як інші предмети, явища чи живі істоти, а мікрокосмом, окремим малим світом у великому. Макрокосм і мікрокосм співвідносяться не як ціле і частина, а як два окремі цілісні світи, різні і в той же час діалектично взаємопов'язані. Людина як мікрокосм вміщує в собі риси макрокосму, бо здатна розумом охопити Всесвіт.

У таких роздумах М.Маркова не можна не побачити контури лінії української філософії, яка з часів Київської Русі запозичила давньогрецьку ідею про людину як мікрокосм, утримуючи її протягом наступних віків. Як відомо, ця ідея притаманна філософській думці професорів Києво-Могилянської академії, концептуально розроблена Г.Сковородою, не зникає і в академічній філософії України XIX ст.

М.Марков підкреслює, що саме Сократу належить першість у визначенні людини як мікросвіту, який поєднує у собі розумово-моральні начала. Велич Сократа чернігівський мислитель убачає у тому, що цей давньогрецький філософ “исследовал дух и совесть человека с целью открыть таким самоиспытанием основные законы и последние конечные цели разумно-нравственной человеческой природы, или того типа разумно-нравственных качеств человеческой личности, который обуславливает личное счастье каждого человека в гармоническом сочетании с общим благом человечества” [9,30]. Як бачимо, сенс існування людини як морально-розумної істоти М.Марков, подібно до Г.Сковороди, вбачав у досягненні щастя, а Г.Сковорода теж спирався на сократичне мислення.

Чернігівському мислителю-педагогу явно імпонує визначення людини як розумно-моральної істоти ще й тому, що така дефініція спонукає розглядати освітній процес як навчально-виховний, комплексний, у якому органічно поєднуються засвоєння нових знань і набуття моральних якостей. У зв'язку з цим він детально аналізує філософську концепцію Сократа про формування моральних засад на основі знання. Геніальність Сократа як філософа-етика М.Марков убачає в тому, що “он был проникнут весь тою великою идеей, что сила твердой нравственной жизни зависит от понятий разума, от знания конечных нравственных целей” [9, 40].

При цьому М.Марков застерігає від спрощеного розуміння Сократового твердження про зумовленість морального рівня особи її знаннями, дискутуючи з М.Гротом, якого, до речі, вважав одним із кращих вітчизняних знатоків філософії Сократа. М.Грот прагнув довести, що Сократ логічно поєднує знання і добродичність як причину і наслідок. М.Марков, не погоджуючись з такою думкою, цитує висловлювання Сократа, у якому заперечується обов'язковість причинно-наслідкового зв'язку між знаннями і моральністю особи. Ранній біограф Сократа Ксенофонт теж свідчив, що “Сократ считал добродетель частью предметом теоретического знания, частью естественного расположения каждого лица” [9, 46]. На думку М.Маркова зв'язок знання і моралі античний мудрець уявляє у плані поєднання і практичної реалізації категорій „можливість-дійсність”. Адже Сократ говорив так: “Тот, кто знает правописание или арифметику, может, конечно, и с намерением написать неправильно, или сложить неверно; но он зато может верно сделать это, если захочет; тогда как тот, кто не умеет писать или не знает арифметики, не может сделать этого, если бы и хотел. Так и тот, кто знает, что справедливо, что достойно почитания, что хорошо, но делает напротив, гораздо ближе к тому, чтобы сделаться справедливым, чем тот, кто не знает, что такое справедливые поступки” [9, 47].

Аналізуючи погляди Сократа, М.Марков робить висновок, що він розглядав знання про добродичність, справедливість та інші моральні якості лише як можливість виникнення у людини прагнення практично їх втілювати. Сократ веде мову про зростання ступеня можливості діяти високоморально, коли індивід пізнав сутність етичних категорій. А відсутність таких знань перетворює людину в подоби раба, який не здатен діяти як розумно-вільна особистість. Тобто М.Марков помічає у Сократовій мудрості певні початки розуміння свободи як пізнаної необхідності, до чого людство дійшло лише у Новий час, дякуючи мисленню Б.Спінози.

Завершуючи роздуми про зв'язок розуму і моральності у змісті людської сутності, чернігівський любомудр робить висновок, “что знание добродетели имеет стремление, способность производить добродетель, а не то, что оно есть добродетель” [9, 47]. Добродичності, як і інших моральних якостей, навчити не

можна. Але знання добротності спонукає до формування цієї риси в особистості у процесі її спілкування, практики, цілеспрямованої роботи школи, сім'ї, аж поки відбудеться “внутреннее соприкосновение идеи моральной с идеей научной” [9, 38].

Прослідковуючи, як змінювалося розуміння людини в Новий час, М.Марков аналізує творчість Я.А.Коменського. XVII ст. ознаменувалось вступом Європи до процесу товарно-грошових відносин. Вони вимагали розвитку промисловості на машинній основі, що у свою чергу ставило перед людством завдання наукового пізнання природних явищ і законів. Конкретні науки відокремлюються від своєї матері-філософії, досліджуючи певні сфери природи. А філософія починає наслідувати природознавство як за змістом, так і за формою, що, зрештою, породжує натуралізм та матеріалізм у метафізиці.

Предтечею переходу філософії на натуралістично-матеріалістичні рейки був М.Монтень, у творі якого „Досвіди” М.Марков знаходить відчутні натуралістичні акценти. Богоподібність людини, ренесансне прагнення зобразити її як найдосконалішу земну істоту, що гідна піднесення до рівня Бога, у М.Монтеня як останнього гуманіста XVI ст. ще не зникають, але є потяг розглядати людину як частину природного буття. М.Монтень з його природно-божественним розумінням людини мав вплив на формування поглядів Я.А.Коменського. Не випадково чеський мислитель уже в назві першої глави „Великої дидактики” дає гуманістичну оцінку людини: „Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение” [5, 194]. Водночас, як природна істота, людина у М.Монтеня є згустком чуттєвості. Відчуття – “наши господа”, писав він, а тому “знание начинается с них и ими же завершается” [14, 519]. Такі погляди М.Монтеня стали підставою для сенсуалізму А.Коменського.

Але вирішальну роль у формуванні філософських переконань Я.А.Коменського, на думку М.Маркова, відіграв Ф.Бекон, який проголосив основним завданням людини пізнання природи як істинно світової субстанції. Людина в матеріалістичній філософії Нового часу вже трактується як частина природного буття. Та Беконовій філософії ще притаманні ренесансно-гуманістичні традиції розуміння людини як духовної істоти, створеної Богом.

Я.А.Коменський узяв на озброєння матеріалістичну ідею про людину як часточку природи, що спонукало його до відкриття дидактичного закону природоподібності у процесі навчання. Але геній чеського мислителя, його християнські переконання запобігли механістично-матеріалістичному сходженню до визначення людини як найскладнішої машини, що було притаманне матеріалістам Нового часу. М.Марков знаходить у творах А.Коменського розуміння людини як істоти, що має три батьківщини: материнське лоно, землю і небо. З утроби матері новонароджений виносить свої тілесні та духовні природжені якості, що визначають можливості його земного способу діяльності. Але ці природні дані треба реалізувати шляхом розвитку в процесі навчання та праці, здобуваючи освіченість, формуючи високоморальність душі, міцність тіла. Коли це відбувається, то людина добуває земне щастя, яке, зрештою, є підготовкою до вічного життя на тому світі [10, 28].

Такі антропологічні погляди Я.Коменського імпонують М.Маркову тому, що чеський педагог-філософ зберіг Сократове розуміння людини як розумно-моральної істоти, поєднавши його з християнським принципом Божого творення. Крім цього, чернігівський мислитель підкреслює, що А.Коменський у стилі мислення Б.Паскаля, не погоджуючись із засиллям картезіанства, виділяє у психіці людини ірраціональний елемент, іменує його серцем. Це, як відчувається, М.Маркову особливо є близьким, бо він же формувався під впливом кордоцентричних ідей П.Юркевича. “Но человек состоит не из одного ума, а образование имеет целью всестороннее развитие способностей человека. Он управляется не только рассудком, но находится под влиянием сердца...” [10, 34], – пише М.Марков, підкреслюючи вслід за своїм учителем, що серце є тим органом,

який здатен поєднати розум (науку), моральні й релігійні переконання та переживання.

Розуміючи, що людина формується в суспільному середовищі, М.Марков звертає увагу читача на початки розуміння А.Коменським соціальних якостей людини. Тільки в результаті спілкування з іншими людьми, здобуваючи від них знання, навички поведінки, способи діяльності, новонароджений поступово перетворюється в особу. А без такого процесу природна людина залишається “не чем иным, как только зверем” [5, 180]. Виходячи з того, що “человек на земле окружен множеством разнообразных условий жизни общественной, экономической” [10, 35], школа зобов’язана готувати людину до включення у соціальне самостійне життя, даючи відомості з політичної економії, політології, соціології та історії, робить висновок М.Марков.

Усе ж чернігівський любомудр не зрозумів цілісності соціального аспекта людини. Соціальні властивості людини він зводить в основному до її моральності. Тому, на його думку, соціологія “как наука о нравственно-общественной жизни должна быть основана ... преимущественно на законах умственного и нравственно-религиозного развития” [8, 77]. Закономірно, що в „Обзоре...” відсутній окремий розділ про людину. Автор переконаний, що читач дістане достатнє знання про природу й сутність людини, дізнавшись з інших розділів, як вона пізнає світ та в чому полягають моральні засади її існування, тобто як божественно-природна істота стає розумною і моральною.

Отже, антропологічним роздумам М.Маркова притаманні пошуки такого розуміння людини, яке було б найповнішим, давало б педагогам адекватні знання про людину як суб’єкт навчально-виховного процесу. Синтезуючи погляди Сократа та А.Коменського, спираючись на кордоцентризм П.Юркевича та на власні християнські переконання, філософ зображає людину як органічне поєднання божественних і природних начал у ній, як розумно-моральну істоту, у котрій знаходить втілення і соціум, хоч останній ним уявляється переважно як система моральних та релігійних відносин.

Виходячи з такого розуміння людини, М.Марков вважає, що педагогічний процес має бути комплексним, органічно поєднуючи розумове, морально-релігійне та фізичне виховання. Такий концептуальний підхід, на його переконання, треба втілювати в практику, щоб подолати освітньо-виховну кризу, яка охопила школу кінця XIX ст. Комплексний освітнянський процес був притаманний зразковій початковій школі, яку М.Марков створив при Чернігівській духовній семінарії [11]. Педагогічний колектив семінарії працював над методичними записками, які розсилалися у школи Чернігівської губернії. В одній з них, зокрема, говориться, що школа, виконуючи своє громадянське покликання, “должна воспитывать молодое поколение, укрепляя его тело и дух, должна вооружать его достаточным запасом умственной и нравственной, а также физической силы, должна обогащать добрым знанием его ум, его сердце и волю” [3, 182].

У сучасній філософії освіти настійно проводиться думка про необхідність створення образу людини на основі синтезу різних парадигм історичного минулого і сьогодення. „У цій справі може допомогти лише всебічний підхід, інакше отримаємо знову урізаний, однобокий, схильний до саморозвалу образ людини, – застерігає відомий філософ Г.І.Волинка. – А для цього треба знати й розуміти всі можливі парадигми і вміти утримувати їх суперечливі взаємозв’язки в їх єдності” [1, 611]. Отож не зайвим буде для сучасних дослідників у галузі філософії освіти знайомство з антропологічними пошуками М.Маркова, з його методикою синтезу найважливіших, на його думку, поглядів філософів минулого на людину.

Антропоніміка як розділ людинознавства включає в себе різні точки зору з приводу номосу, тобто внутрішнього закону, або сутності формування людини. Ці точки зору, як правило, є суперечливими, і лише добре філософськи підготовлений розум здатен звести їх у цілісний ідеал, який би слугував педагогічній творчості. Найпоширенішими полярними антропологічними

концепціями є есенціалістська та екзистенціалістська. Згідно з першою, природа, суспільство, культура є поза індивідом і в процесі соціалізації інтегруються у його сутності, перетворюючи людину на особу. Есенціалістська антропоніміка прагне відповісти на головне питання про те, як зовнішня субстанція (природна, суспільна, культурна) перетворюється у внутрішню, особистісну. Екзистенціалістська концепція базується на автономності індивіда, який є від природи внутрішньою людиною, сам дає собі номос, виходячи з тотальної свободи та відповідальності за своє майбуття. Екзистенціалістська антропоніміка має вирішити питання, чим зумовлено саме творення особистості.

Обидві ці протилежні точки зору здавна пронизують історико-філософську думку. Вони добре відомі глибокому знавцеві історії філософії М.Маркову. Дослідимо ж, як він ставиться до них.

Чернігівський мислитель віддає данину есенціалістському погляду на формування особистості, оскільки, як ми констатували вище, у його світогляді знаходиться місце для елементів розуміння людини як соціальної істоти. Тому процес соціалізації індивіда він уявляє як процес, який “должен быть в миниатюре повторением развития общечеловеческого” [9, 112].

М.Марков розкриває вплив способу життя конкретного суспільства на формування підростаючого покоління. Так, він детально аналізує, як “самая жизнь Греции, особенно Афин, была живою школою для юношества” [9, 1]. На нього впливало середовище високої духовної античної культури: поезія, театр, архітектура портиків і храмів, політичне життя, яке повсякчас вирувало на площах, де оратори демонстрували своє мистецтво мислити, говорити і діяти, спортивні ігри, врешті, розвиток філософської думки – ось основні об'єктивні культурні чинники становлення світогляду давніх греків.

У різних суспільствах пануючими постають особливі способи впливу середовища на індивіда, створюється відповідна система виховання, відповідно до змісту якої формується конкретний тип особистості. Шукаючи найоптимальніший образ особи, який би служив взірцем для шкільного виховання, М.Марков констатує, що в літературі побутують три найпоширеніші типи особистості і відповідні їм напрямки виховання: романський, німецько-саксонський та слов'янський.

Романський тип особистості дістав назву „Телемак”. Він характеризується особливою розсудливістю і холодним усвідомленням обов'язку. Цей тип і метод його виховання авторами підноситься як ідеальний, бо він лежить в основі виховання царів, котрим прищеплюють моральну досконалість, здатність протидіяти особливим спокусам: підлабузництву, інтригам, честолюбству, розбещеності тощо.

Другий тип особистості відомий під назвою „Робінзон”. Йому притаманна розсудливість у повсякденних житейських справах, ситуаціях, що впливає з усвідомлення потреби забезпеченого існування, фізична розвиненість для здобування із природи засобів праці і матеріальних благ. Це образ бюргера, притаманний німецько-саксонській расі. У Новий час його особливо ідеалізував Ж.-Ж.Руссо. Хоч цей тип особистості дуже відрізняється від романського, обидва вони, на думку М.Маркова, мають спільне те, що “сотканы из резонансов”: перший – із моральних, другий – із житейсько-практичних. Розвиток цих обох типів особистості відбувається у процесі серії пригод і знаходить вияв у екстремальних ситуаціях.

Третій тип особистості – слов'янський – позбавлений однобічності двох попередніх, бо не замикається якоюсь вузькою сферою діяльності, а включає у себе, за висновком А.Коменського, “полный дух человечности” [10, 95]. Крім того, становлення такого індивіда відбувається, як “радостное светлое возрастание духа, питающегося созерцанием дел Божьих” [10, 95]. З А.Коменським, констатує М.Марков, цілком згоден П.Юркевич, який є противником резонерства у вихованні, вважаючи, що наріжним каменем величної будови моральної



особистості та її свободи є споглядання справ Божих, тобто всієї дійсності в її оригіналі, у всій її різноманітності. Недолік існуючої школи М.Марков убачає в тому, що в ній тільки вербально учать, як треба розуміти дійсність і ставитися до неї, ізолюючи дитину від самої цієї дійсності, не приділяючи уваги практичному включенню індивіда у різноманітну соціальну та культурно-практичну діяльність.

Саме слов'янський спосіб виховання започаткував А.Коменський, у педагогічній системі якого поєднане слово з опорою на практичний досвід учнів, на їх реальне спілкування з оточуючим природним і соціальним середовищем, на пізнання їх у цілісності, щоб запобігти однобічності особистості, яку формує вузька професійна діяльність. Уже Сократ свого часу, а потім А.Коменський вважали, що “всякое частное занятие надобно совершать в горизонте более обширном, чтобы достигь знания всеобщего, божественного” [9, 113]. У цьому М.Марков убачає переваги слов'янського типу особистості перед західними – романським та німецько-саксонським.

У загальносуспільні відносини індивід включається через малі групи людей, правильно міркує М.Марков. Надзвичайно велика роль у цьому процесі належить сім'ї та школі. У правилах участі викладачів у вихованні учнів Чернігівської духовної семінарії детально обґрунтовується вплив сім'ї як первісного соціального осередку, на початкове становлення особистості дитини. Згодом основний виховний тягар передається школі. Безпосереднє зовнішнє середовище, яким є шкільний колектив, може по-різному впливати на кожного з його членів відповідно до характеру міжособових відносин у класі, у школі в цілому. Високоморальні якості індивіда будуть формуватися лише за умови, якщо в шкільному колективі пануватимуть відносини любові, товариства, взаємодопомоги, не буде місця лицемірству, брехливості, підлабузництву, раболіпству тощо [15, 168].

Відавши належне впливу зовнішнього середовища на формування особистості, М.Марков звертає увагу на те, що, перебуваючи в одних і тих же колективах, належачи до ідентичних соціальних спільностей, конкретні люди володіють різними індивідуальними рисами. Для означення індивідуальності, як було вже сказано, педагог вживає услід за П.Юркевичем поняття „серце”, яке є виразом сутності „внутрішньої людини”, гуманістичним підґрунтям її розуму. Але як філософ-теїст М.Марков усе ж віддає перевагу не поняттю „серце”, а поняттю „душа”. Душа, за його визначенням, це той духовний орган, котрий зумовлює цілісність внутрішньої людини, її сталість як конкретної, індивідуальної системи – особистісного „Я”. Душа знаходить своє існування у різноманітних проявах психічних станів людини, але найповніше – у самопізнанні. Душа “сознает себя при всех своих переменах одним и тем же существом, которое называют своим “Я”, может даже делать предметом своего сознания.; то “Я” – единое тождественное, неизменное, самосознающее, личное и нематериальное существо, духовная субстанция, развивающаяся из себя, независимо от раздражения чувственных органов (нервов) и механического движения частиц (атомов) мозга, деятельность разумного мышления в познании и свободной самоопределенности в действиях” [8, 169-170].

Отже, як філософ-теїст М.Марков вважає за потрібне підкреслити субстанційність і незмінність душі, даної Богом, незалежної від чуттєвості і мислення. Навпаки, почуття і розум збуджуються цим глибинним підґрунтям психіки. Якщо відволіктися від релігійного трактування душі чернігівським любомудром, а зважити на те, що він був прихильний до ірраціональних учень А.Шопенгауера та Е.Гартмана [13, 43-44], то можна констатувати дефініцію душі, дану М.Марковим як вираз у психіці людини несвідомого, котрому відводиться неабияка роль. Крім цього, він чітко називає душу осередком особистісного „Я”, тобто індивідуальності. Якщо родову сутність людини можна визначити шляхом мислення, виділивши спільне у всіх людей, то душа є суто індивідуальне начало, яке не може бути пізнане розумом. А тим паче науково описане. Отож душа лише

може чуттєво самопізнати себе.

Такий поворот думки М.Маркова, безсумнівно, свідчить про його екзистенціальний підхід до особистості, розуміючи її в плані кращих кордоцентричних традицій. Іноді він схильний розкривати функцію душевного самопізнання як діяльність індивіда по досягненню свого глибинного ества – сутності „внутрішньої людини”. “Наша сущность – наша личность, – сознанием которой обладает каждый и существование которой для каждого факт достоверный, эта наша сущность не есть какая-то вне сознания пребывающая, но проявляется и познается непосредственно в фактах внутреннего опыта, в действительном хотении, в действительном мышлении и в постоянной связи обоих в нашем самосознании, в котором и познается, и состоит действительное наше “Я” [8, 49], – писав він.

Індивідуальним у особистості людини є також дух, котрий, як застерігає М.Марков, не слід ототожнювати з душею. Дух як самостійний елемент психічного життя не залежить від фізіологічних станів тіла. Так, навіть у період найжорстокіших фізичних мук дух може повелити любити ворога, радіючи у нещасті, що притаманне християнину. Дух пов'язаний з волею, бо “избрав цель и определив себя к действию, действует твердо, не взирая на препятствия” [8, 171].

Зовнішній світ, мислить далі екзистенціально чернігівський філософ, є чужим внутрішній людині, бо, впливаючи на неї у повсякденному житті, порушує індивідуальність, нівелює особистість. Цьому конформістському процесу на перешкоді може стати лише дух. А тому “внимательность к внутреннему состоянию духа, чтобы держать его в должном равновесии с влиянием внешних обстоятельств, заботливость о том, чтобы последние всегда зависели от первого, то есть от душевного состояния по отношению к чувству счастья, или сознание того, как мало нужно внешнего благополучия, если внутренний человек совершенен... - таковы главные черты человеческого счастья” [9, 51].

Оскільки особистість є синтезом родового та індивідуального, то в освітянському процесі треба завжди враховувати цю єдність протилежностей. М.Марков звертає увагу на те, що вже Сократ прагнув поєднувати загальні правила впливу на учнів з індивідуальним підходом. А.Коменський, відкривши закон загальнолюдського характеру навчання, одночасно звертає увагу на значення індивідуальних природних особливостей кожної дитини. Особистісний підхід чеський педагог-філософ розглядав як “необходимость индивидуализации воспитательных способов в деле образования” [10, 43].

М.Марков розмірковує подібно до Г.Сковороди, який сформулював концепцію “спорідненої праці”. У кожного з учнів є певні природні нахили, таланти, а до іншої роботи він не здатний: “Иной – орёл для умозрительных наук, для практических же занятий он пригоден столько же, сколько осёл для игры на лютне” [10, 42]. Отже, не можна примусом навчити учня того, до чого у нього не лежить душа. Якщо педагоги “хотят направить природу туда, куда она не влечется, значит хотят спорить с ней... Так как учитель есть служитель природы, а не господин, её ваятель, а не преобразователь, то пусть не принуждает он насильственно, когда видит, что кто-нибудь из учеников принимается за что-либо без всякой к тому способности” [10, 43].

М.Марков переконує, що якби учнів не примушували робити те, що не відповідає їх внутрішньому покликанию, то не було б негативного ставлення до навчання, “не существовало бы ничего, что возбуждало бы в ком-нибудь отвращение к занятиям и притупляло духовные силы” [10, 43].

Якщо талановитого учня примушувати займатися тим, до чого в нього не лежить душа, то він стає непокірним. Нерідко педагоги зараховують його до категорії “отпетых”. А саме з таких часто виходять великі люди, вважає М.Марков. Він звертається до думок А.Коменського, якому подобався вислів Фемістокла: “Дикие жеребцы бывают лучшими конями, если с ними поступают надлежащим образом”. Прикладом може служити знаменитий кінь Буцефал, якого цар Філіп визнав



непридатним, а Олександр зумів об'їздити. А.Коменський у зв'язку з цим наводить слова Плутарха: “Эта лошадь приходит к нам на память, что много хорошо одаренных голов пропадают от ошибок воспитателей, которые коней обращают в ослон, не умея управлять свободными и сознающими своё достоинство людьми” [10, 44].

Екзистенціальні роздуми М.Маркова про самоформування особистості спираються на розуміння людини як мікрокосму, котрий, подібно до макрокосму, притаманна вся внутрішня повнота змісту, здатного до саморозвитку. “Человек – микрокосм, совершающий в себе все, и необходимо только освещение этого малого мира. Для этого достаточно одного светового луча”, – пише він [9, 66]. Звідси впливає і роль учителя, який має, як Сонце променями свого світла і тепла, пробудити думку учня до самодіяльності, котра “есть корень и вместе с тем вершина всего интеллектуального развития человека: все из самостоятельности и все для самостоятельности – вот закон духовного развития” [9, 56].

Велич Сократа М.Марков убачає не в тому, що грецький мислитель розвінчував людські пороки і давав цінні моральні настанови, а в тому, що він практично показав, як можна й потрібно пробуджувати “в умах своих слушателей дух самостоятельного исследования”. Сократ допомагав юнакам самостворити такий інтелектуальний характер, склад і напрямок мислення, завдяки якому вони ставали здатними до свідомого, послідовного, вільного способу думання, змогли б шляхом самостійного діяння ума “выработать разумное убеждение как принципы искусства вести себя в обществе людей и учить других тому же великому искусству” [9, 66]. Геніальний грек відкрив закон “самобытного развития личности”, суть котрого полягає в тому, що учитель має бути схожим на повивальну бабку, яка допомагає народити дитину, а не народжує її замість породіллі. Дух учителя повинен впливати на дух учнів шляхом вільної взаємодії, щоб внаслідок любові до істини віднайти її [9, 103].

Самодіяльність „внутрішньої людини” веде до самостановлення особистості, впливаючи як на зростання її розумових можливостей, так і на якість моральності. Адже, якщо моральні поняття не нав'язані зовні, а “нормальным и самобытным порядком выработаны и усвоены разумом” [9, 100], то незрівнянно стійкішим стає спосіб дій людини. Особливо впевнено вона діє, коли самостійно доходить до “понятий о конечных целях бытия и жизни” [9, 110], тобто усвідомлює сенс свого власного існування. Погляд на людину як на істоту, що самоформується як особистість, за М.Марковим, має велике методологічне значення для педагогічної науки: “Педагогическое значение принципа саморазвития, результатом которого должна быть выработка в ученике самостоятельного образа мыслей и убеждений, ещё более возвышается влиянием на образование самостоятельного характера и на просветление вышних человеческих стремлений и чаяний” [9, 110].

З вищевикладених поглядів М.Маркова, у яких він осмислював ідеї Сократа та А.Коменського у світлі власного досвіду і сучасних йому філософсько-педагогічних думок про формування особистості, можна зробити висновок, що чернігівський мислитель-педагог прагнув діалектно поєднати есенціалістську та екзистенціалістську позиції. Він усіляко намагається показати і значення зовнішнього впливу (природи, суспільства, школи, сім'ї, учителя) на становлення особистості і водночас підкреслює процес самоформування, саморозвитку „внутрішньої людини”, відповідно до її природжених якостей, схильності до певного виду діяльності. Наголошуємо, що в М.Маркова поєднання двох протилежних антропономічних позицій є не механічним, а діалектичним: ставлення до людини як до родової істоти у педагогічному процесі має бути в органічному взаємозв'язку з індивідуальним підходом до кожної особистості; а зовнішній вплив колективу, учителя повинен так переломлюватися у „внутрішній людині”, щоб сприяти її саморозвитку, а не гальмувати його.

Антропотехніка або вчення про педагогічну техніку формування людини є нібито суто методичною галуззю, але вона сутнісно пов'язана з філософією, оскільки методологічно спирається на онтологію людини, на діалектику та

гносеологію. М.Марков розкриває методологічну функцію філософії відносно педагогіки, приділяючи, зокрема, велику увагу діалектиці в навчально-виховному процесі. Застосування діалектичного методу, на його думку, спричинило дві революційні епохи в дидактиці, пов'язані з іменами Сократа та А.Коменського.

Сократ здійснив дидактичний переворот, увівши діалогічний спосіб спілкування з учнями. Він шляхом запитань та відповідей добився такого стану, коли співрозмовники розуміли неповноту свого знання, необхідність і далі мислити, щоб досягти істини. Чернігівський педагог-філософ цілком згоден з оцінкою М.Грота сили впливу Сократового діалектичного методу навчання: “Сократова диалектика, рассеивающая облако воображаемого знания и обнажая действительное невежество, производила действие, подобное кораблекрушению. Возникающее её сознание невежества слушателей Сократа под влиянием его эленхоса, было, конечно, неожиданно, мучительно, было полно сомнения и тоски, но в то же время соединялось с внутренним деятельным желанием истины, до тех пор ещё никогда не испытанным” [9, 42].

Фактично, тут мова йде про зародження проблемного методу викладання, як його називають тепер у педагогіці. Звичайно, такого поняття у час життя М.Маркова не вживали, але, судячи із змісту його міркувань, він націлював саме на впровадження елементів проблемного навчання у школах. На жаль, констатує чернігівський педагог, діалогічна форма бесід, наповнена іронією, метод маєтки, який успішно застосовував Сократ, викликали скепсис у основної частини вчителів кінця ХІХ ст. Вони вважають “эту великую задачу воспитания педагогической утопией” [9, 105], продовжують “проповедовать, увещевать, сообщать готовые истины” [9, 90].

Як вихованець Київської духовної академії, М.Марков, звичайно ж, знав класичну німецьку діалектику, зокрема гегелівську, якій притаманний принцип єдності діалектики, логіки та теорії пізнання. Цікаво, що зародок цього принципу він знаходить у філософії Сократа. М.Марков полемізує з Льюїсом, який приписує винайдення індукції Ф.Бекону. Але ж і Сократ уже йшов у своїх бесідах від відомого до невідомого, учив узагальнювати часткове: “Разбирая частности, Сократ показывал, что данное определение или слишком широко, или слишком недостаточно в каком-либо существенном отношении” [9, 74]. Отож Сократ є батьком індукції, яку він поєднував з діалектикою. Шляхом розв'язання діалектичних протиріч, що виникали в процесі бесіди, він виводив слухачів до узагальнення, яке потім Платон назвав “созерцанием одного во многом и многого в едином” [9, 75]. Сократ демонстрував зріле діалектичне мистецтво, аналітичну проникливість і широке застосування індукції, як методу узагальнення фактів. Достатньо проаналізувати низку питань, які він ставив у бесіді, щоб переконатися, “как внутренне связаны у Сократа диалектика, логическая классификация и индукция” [9, 76].

Про те, що саме Сократ перший застосував індукцію у навчанні, свідчить і Аристотель. Але цей грецький філософ на протигагу індукції висунув дедукцію, розробивши закони формальної логіки у руслі даного способу мислення. Абсолютизація дедуктивного методу, поєданого з релігією, у середні віки привела до панування схоластики і в мисленні, і в навчанні, до відриву його від пізнання природи та від практики людської діяльності. Поставивши у Новий час завдання пізнавати природу, Ф.Бекон першим повернувся до методу індукції. М.Марков, зробивши такий історико-філософський екскурс у минуле, проводить паралелі між духом індуктивного методу Сократа та Ф.Бекона.

Він убачає і різницю між ними. Сократ займався вивченням самосвідомості, а Ф.Бекон – природи. Але спільне у них те, що “Сократ допрашивал индивидов, а Бекон – природу” [9, 70] з метою постановки й вирішення проблем, які виникали перед людством. Обидва філософи керувалися принципом: “Познай свое незнание прежде всего дабы твой ум был свободен от главного заблуждения, самообольщения, обмана в знании на самом деле, которое помрачает способности

и мешает людям быть истинно мудрыми, то есть стремиться к знанию действительному” [9, 13-14].

У XVII ст. поступово утверджується метафізичний метод, який особливо яскраво проявляється у механістичному матеріалізмі. Проте філософія Ф.Бекона, яка мала вирішальний вплив на А.Коменського, констатує М.Марков, ще зберігала елементи діалектики. Визнання бога-творця Ф.Беконем, вважає М.Марков, не дозволило йому скотитися на позиції механіцизму. Природа, матерія уявлялась англійському філософу як багатоякісна, сповнена життєвого Божого духу та внутрішньої суперечливої напруги, котра є причиною розвитку. Це стосується і людини, у якій поєднується розумна та чуттєва душа. Крім того, в онтології Ф.Бекона природа постає як цілісна система, що складається з первісних елементів – “простих природ”.

Діалектичні ідеї розвитку та всезагального зв'язку стали основою філософсько-світоглядних засад А.Коменського і були втілені ним у педагогічну теорію та практику. Геніальною є ідея загальної педагогічної енциклопедії, яка спиралася на принцип всезагального зв'язку: “Природа всё соединяет постоянной связью. И образование должно быть распределено так, чтобы представляло цельную энциклопедию, в которой всё вытекает из одного и того же корня, в которой всё занимает своё место” [10, 53].

Концепція природного розвитку учня у поєднанні з ідеєю педагогічної енциклопедії привели А.Коменського до створення унітарної або класної системи викладання. Ця ідея лише через 200 років, констатує М.Марков, стала цікавити педагогіку, але й тепер, на жаль, не визнається всіма [10, 64]. Але ж ідея педагогічної енциклопедії має велике практичне значення. По-перше, вона націлює на між-предметні зв'язки у процесі навчання. По-друге, зміст окремого уроку має бути пов'язаний центральною ідеєю, яка пронизує всю учбову дисципліну. По-третє, щоб урок був цікавим і жвавим, треба “занимать учащихся одновременно разнообразными занятиями, которые при этом составляли бы живое единство” [10, 64].

Оцінку М.Марковим педагогічної ідеї філософської енциклопедії А.Коменського доповнює сучасний чеський учений М.В.Кратохвил: “Так выстраивается перед Коменским прочно построенное здание общего образования – путь ведущий к завершающей цели: достигнуть гармонии в человеке и гармонии в отношениях между людьми” [6, 67].

М.Марков також показує, як чеський педагог методологічно використовує філософський принцип Ф.Бекона про „прості природи” або найзагальніші властивості речей. Оскільки “природа приготавливает для своего развития материал раньше, чем приступает к образованию его формы” [10, 51], то потрібно спочатку вивчати властивості речовини, щоб потім дитя “стремилось к усвоению формы”, тобто цілісного змісту предмета чи явища [10, 48]. У сучасних школах не дотримуються цього природного порядку. Чернігівський педагог обурений тим, що “классификация вещей предшествует повсюду в школьных книгах самим вещам, хотя и невозможно организовать порядок там, где ещё не всё, что приводится в порядок имеет налицо” [10, 51].

М.Марков також знаходить як у бесідах Сократа, так і в дидактиці А.Коменського поєднання методів індукції і дедукції та аналізу й синтезу. Зокрема, процес синтезу пов'язаний з індукцією, оскільки в ньому частини не просто механічно поєднуються в ціле, а знаходяться принципи взаємозв'язку між елементами, визначається ідея цілісності предмета, яка втілюється у понятті. Знання ж змісту поняття дає можливість для переходу до дедуктивного методу. М.Марков формулює значення такого шляху мислення як у науковій, так і в навчально-пізнавальній діяльності: “Если идея научного знания есть строго последовательный вывод из оснований, то усвоение умом фактов само собою становится основанием для наведений, а последнее – дальнейшими посылками для выводов или дедуктивных заключений” [9, 102]. Набуто таким чином знання спонукає особистість до наступних пошуків істини.

Чернігівський педагог також підкреслює необхідність поєднання у навчанні методів аналізу й синтезу. “Совершеннейшее обучение состоит из синтеза и анализа вместе, или из синкриза. Части всякого предмета познаются посредством разложения (анализа), сложения (синтеза) и соотношения одного с другим” [10, 60]. Якщо для А.Коменського це було педагогічною аксіомою, то, на жаль, констатує М.Марков, ця аксіома ще не стала надбанням багатьох сучасних учителів. Вони роблять помилку подаючи спочатку складні поняття, формули, які, на їх думку, спрощують пізнання “подробностей”, фактів. При цьому вони забувають, що засвоєння загального доступне лише тоді, коли більша частина окремих істин уже відома; без цього загальне поняття лишається таємницею для розуму.

У пізнанні окремих явищ і їх властивостей велику роль відіграє метод наочності, який А.Коменський застосував на ціле століття раніше, ніж Г.Песталоцці і блискуче втілював його у практику. М.Марков вважає, що цей метод А.Коменський теж обґрунтував на “глубоко философских, психологических и гносеологических началах” [10, 62]. При цьому він указує на сенсуалізм як підґрунтя методу наочності: пізнання йде від зовнішніх відчуттів, і нічого не може бути в інтелекті, чого б не було у відчуттях; істина засвоюється, тільки спираючись на зовнішні відчуття; відчуття є надійним керівником пам’яті.

Метод наочності, показує М.Марков, у А.Коменського пов’язаний із виявленням природи мови. Чеський мислитель у праці “Открытая дверь языков” розглядає слова як знаки речей. А тому “вещь и слово должны изучаться параллельно; но на первом месте вещь, именно как предмет для познания и речи” [10, 51]. Метод наочності, який прийшов на зміну застарілому абстрактно-буквенному методу викладання, констатує М.Марков, був революційним свого часу і не втрачає значення і тепер. Проте чернігівський мислитель з висоти наукових і філософських позицій кінця ХІХ ст. ясно бачив недоліки розуміння А.Коменським діалектики слова і предмета. А.Коменський обмежився сенсуалістичним ученням, яке сягало своїм корінням у середньовічний номіналізм. Звідси слова у нього є не чим іншим, як назвами або знаками предметів. Знадобилися століття, щоб працями інших великих мислителів теоретично довести, як відбувається опосередкований зв’язок між словами й предметами через поняття.

М.Марков чимало уваги приділяє дослідженню єдності мислення й мови. Він доходить до правильного висновку, що сутність речей знаходить вираз у поняттях, яким відповідає певне слово як матеріальна оболонка думки. У цьому плані чернігівський мислитель близький до основних ідей українського мовознавця-філософа О.Потебні, твори якого поширилися серед інтелігенції кінця ХІХ ст., були і в бібліотеках Чернігова.

Про значний вплив О.Потебні на М.Маркова свідчить і те, що він неодноразово підкреслює роль рідної мови у навчанні, особливо у початковому. Він писав: “...Общее элементарное образование должно совершаться на родном языке”, вбачаючи “путь усовершенствования в родном языке каждого народа” [10, 33]. За умов дії драконівських законів царського самодержавства щодо національних мов у Російській імперії таку позицію М.Маркова можна розглядати як солідарність із протестом О.Потебні проти гноблення української мови. Як педагог, учений і філософ М.Марков розумів, що мова є знаряддям національної самосвідомості, і в школах потрібно забезпечити розвиток мовних здібностей дітей. Паростки української національної ідеї в кінці ХІХ ст. уже проникли до навчальних закладів України, у тому числі й до семінарій [2, 291]. І ректор однієї з них – Чернігівської – не стояв осторонь цього віяння, виявивши прихильність до української мови.

Отже, М.Марков вважає, що тільки за умови вмілого застосування діалектики як учення про розвиток та загальний взаємозв’язок можливе позитивно-результативне вироблення й практичне застосування дидактичних методів навчання й виховання. Кризу в освітянському процесі можна подолати лише шляхом широкого втілення у практику діалогічного методу, який полягає у

постановці проблем перед учнями, спільних пошуків учителя й учнів суперечностей між знанням і незнанням, протиріч у певних учбових питаннях і шляхів їх вирішення. Подолання схоластичності тодішньої школи, вбачає чернігівський мислитель-педагог, має спиратися також на метод наочності, індуктивного мислення, поєданого з дедукцією, на розвиток взаємозв'язку аналітичного та синтетичного думання, на діалектичну взаємодію різноманітних навчальних дисциплін, які розкривають окремі сторони буття. Необхідно також давати освіту рідною мовою, бо це полегшує сприймання об'єкта пізнання, формує національну особистість.

Творчий доробок М.П.Маркова суттєво поєднує результати діяльності висококваліфікованого філософа й педагога, тому закономірно у ньому філософія не зводиться до рефлексії над освітою, а тонко і ненав'язливо виступає як методологічна підвалина створення педагогічної теорії та практичного втілення її у дидактичний процес. Чернігівський любомудр розуміє методологічну функцію філософії як гнучке, творче використання світоглядно-теоретичних принципів і категорій у процесі формування педагогічної науки. При цьому він наголошує, що у різні епохи освітньо-виховна галузь діяльності виконувала специфічні завдання, спираючись на відповідні до її часу філософські засади, а отже, зрозуміти зміст філософсько-освітніх проблем можна лише у широкому контексті результатів історико-філософського розвитку.

Філософсько-освітні питання з особливою необхідністю постають у революційні періоди суспільних змін, які вимагають докорінної перебудови навчально-виховної роботи з підростаючим поколінням, щоб дати йому можливість без потрясінь і трагедій увійти у якісно новий соціум. Для вирішення цієї проблеми, вважає М.Марков, треба побудувати образ людини, який би синтезував усе краще, взяте з попередніх філософських парадигм, увібравши новітнє, яке відповідає вимогам сьогодення. На рубежі XIX-XX ст., на думку чернігівського філософа-педагога, людина має посилити свої розумово-моральні якості, не втрачаючи релігійної віри, доповнюючи розумне пізнання світу й самого себе ірраціональними гносеологічними аспектами. Ця ідея залишається актуальною і в XXI ст. Не випадково на XXI Всесвітньому конгресі філософів лунали ідеї про необхідність обмеження прав розуму, необхідність звернутися до ірраціонального, якщо філософія хоче повернутися обличчям до вирішення глобальних проблем.

До цього часу трапляються спроби як у філософській, так і в педагогічній літературі кардинально розмежувати есенціалістську та екзистенціалістську точки зору на формування особистості. Як ми бачили, М.Марков робить вдалу спробу їх діалектично поєднати. Оскільки зовнішній вплив на особистість вивчений досить широко, то вітчизняний любомудр переважно звертає увагу на внутрішню, глибинну духовну самотворчість особистості, розглядаючи її у світлі українського кордоцентризму з врахуванням власного практичного досвіду.

Нарешті, заслугою М.Маркова є прагнення вирішити питання про те, як можна досягти такого стану учня, коли б він оволодівав знаннями з задоволенням, процес навчання для нього був би радісним, а результат приносив щастя.

Чернігівський мислитель звертається до діалектики, яка має лежати в основі навчально-виховних методів і прийомів. Найефективнішим він вважає діалогічний метод та проблемне викладання дисциплін. Це теж зберігає актуальність. „Ми розглядаємо діалог як основу процесів навчання й спілкування, а різноманітні його прояви й форми – як фундамент методики й технології активного навчання...”, - читаємо ми в новітній психолого-педагогічній літературі [4, 49].

М.Маркову притаманний ще ряд ідей, які були не розробленими у його час і залишаються важливими для сьогодення. Це і міркування про взаємодію освіти з культурою, наукою, релігією, мистецтвом, етикою, правом, думки про живий зв'язок між суб'єктами освітньої ниви – учителем та учнями, про неперервне

навчання та вільне виховання, про шляхи гуманізації школи тощо. Їх подальше глибоке дослідження стане у пригоді філософії освіти XXI ст.

**Джерела та література:**

1. Волинка Г.І., Гусев В.І., Огородник І.В., Федів Ю.О. Вступ до філософії. – К., 1999.
2. Власовський І. Нарис історії української православної церкви. В 4-х томах. Нью-Йорк – Київ, 1999. –Т.1.
3. Доброгаев М. Докладная записка правлению Черниговской духовной семинарии // Черниговские епархиальные известия. Неоф. часть. – 1892. - № 3.
4. Добрянський І.А. Особливості, способи і прийоми організації діалогового навчання // Педагогіка і психологія. – 2007. № 1.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А.Коменский. Избранные педагогические произведения. В 2-х т. – М., 1955. – Т.1.
6. Кратохвил М.В. Жизнь Я.Коменского. – М., 1991.
7. Лебедев И. Протоиерей Николай Марков. Некролог // Черниговские епархиальные известия. Неоф. часть. – 1895. – № 22.
8. Марков Н.П. Обзор философских учений. М., 1881.
9. Марков Н.П. Педагог древнего классического мира – философ Сократ. Чернигов, 1884.
10. Марков Н.П. Педагог нового христианского мира – славянин Амос Коменский. – Чернигов, 1885.
11. Марков Н.П. Сократ и его ифология // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871, март.
12. Марков Н.П. Общие сведения о состоянии начальной образовательной школы при Черниговской духовной семинарии // Черниговские епархиальные известия. Неоф. часть. – 1888. № 5.
13. Мащенко С.Т. Філософський світ Миколи Маркова. – Чернігів, 2006.
14. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. – СПб, 1998. – Кн. 1.
15. Правила участия преподавателя в воспитательной работе // Черниговские епархиальные известия. Часть офиц. – 1892. - № 3.
16. Шевченко В.І. Філософія освіти: проблеми самовизнання // Філософія освіти. – 2000. - № 3.

---

***Микола Зайцев***



**СУЧАСНА СОЦІОКУЛЬТУРНА СИТУАЦІЯ  
ТА ПРОБЛЕМА ЗДІЙСНЕННЯ ЛЮДИНИ  
ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИМ БУТТЯМ**

Двадцять століття явило світові не знаний раніше динамізм, осяяний вірою у необмежений прогрес цивілізації. Протягом одного покоління суспільні структури, які ще вчора вважалися стабільними та непорушними, розпадались, а з хаосу та руйнації виникали нові і, як здавалося, гідніші людини. Беззастережними дороговказами суспільного розвитку стали розум, наука, творча діяльність тощо, в прогресистські налаштованій свідомості вони сприймалися як запорука досягнення бажаного результату. Однак за оптимізмом цивілізаційного поступу спочатку не усвідомлювано для “калькуючого мисленням” (М. Вебер), але відчутного для особистісного людського буття, почали проступати й інші образи дійсності - осягнуті перш за все художньо образним мисленням. Символами такого «відкриття» стали: «Аварія», «Нудота», «Чума», «Абсурд» тощо. Соціокультурна ситуація з усією очевидністю продемонструвала свій кризовий характер і водночас засвідчила: визначальний для світового поступу європейський спосіб буття людини у світі має свої межі. Першою спробою рефлексії з приводу даної соціокультурної ситуації, котра мала світовий резонанс, стала книга Освальда Шпенглера «Занепад Європи». Вбачаючи причину кризи в європоцентризмі, панлогізмі та історизмі «лінійної» спрямованості європейського поступу, О. Шпенглер підводить до думки про необхідність переоцінки та перекомпонування