МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Гончаренко Ольга Анатоліївна

УДК: 37.013.73 (477.83+438) (1)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКІЙ ШКОЛІ: РЕЦЕПЦІЇ ТА ПРАКТИКИ

09.00.10 – філософія освіти
03 – гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело_____О. А. Гончаренко

Науковий консультант: **Радіонова Наталія Василівна**,
доктор філософських наук, професор

Харків - 2018

АНОТАЦІЯ

Гончаренко О. А. **Філософія освіти у Львівсько-Варшавській школі: рецепції та практики**. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти (033 – Філософія). – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2018.

Мета дисертаційного дослідження – виявлення евристичного потенціалу філософсько-освітніх ідей представників Львівсько-Варшавської школи (далі – ЛВШ) у авторській реконструкції і систематизації їхньої спадщини на основі комплементарного застосування феноменологічного, культурно-антропологічного, герменевтичного та системно-теоретичного аналізу у поєднанні з біографічним методом та археологією знання.

Об’єктом наукового дослідження є філософія ЛВШ як унікальний феномен європейської культури.

Предметом наукового дослідження є філософсько-освітні експлорації та імплікації, які створювались та транслювались у рамках ЛВШ.

У дисертації застосовано авторську методологічну програму дослідження філософсько-педагогічних ідей та дослідницьких проектів представників ЛВШ, що передбачає поєднання біографічного методу та методологічної стратегії археології знання з феноменологічним, культурно-антропологічним, герменевтичним та системно-теоретичним аналізом задля встановлення автопоезису рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ, а також розкриття їхнього потенціалу в умовах сьогодення.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в започаткуванні на матеріалі філософсько-освітніх експлорацій ЛВШ нового напряму дослідження у філософії освіти – теоретичної та практичної реконструкції комплексу філософсько-педагогічних ідей, навчальних і виховних практик, а також моделей життєтворчості, що здійснювався на матеріалі творчої спадщини представників ЛВШ, разом з відтворенням автопоезису їх філософсько-освітньої комунікації.

Здійснено реконструкцію і систематизацію філософсько-освітніх ідей представників ЛВШ, на основі яких запропоновано комплексний конструкт «філософія освіти ЛВШ», який дозволяє здійснювати верифікацію методології аналітичної філософії у дослідженнях філософсько-освітньої проблематики.

Розкрито активну роль ЛВШ у розбудові філософської теорії освіти на засадах аналітичної філософії, а також залучено культурно-антропологічний і соціально-антропологічний матеріал, що сприяв появі науково-популярних праць, де освітня проблематика поєднується із соціально-історичною та культурно-історичною.

Здійснено реконструкцію поглядів К. Твардовського на відношення між філософією та педагогікою, який редукціоністськи трансформує ідею В. Дільтея про перетворення філософії на педагогіку, надаючи філософським наукам статусу допоміжних для педагогіки, на підставі аналізу його трактування філософії й філософських наук.

Визначено досягнення К. Твардовського у філософських і педагогічних науках у їх міждисциплінарних відношеннях передумовами розвитку в ЛВШ з одного боку, таких наук, як філософія освіти, філософія дидактики, філософія виховання, а з іншого боку – педагогічної антропології, педагогічної психології, дидактики філософських наук, показано роль аналітичного філософування творця ЛВШ у їх становленні.

З’ясовано особливості філософської педагогіки ЛВШ на прикладі праць О. Кульчицького, Б. Наврочинського, К. Сосніцького, Я. Яреми. Охарактеризовано спрямованість учнів К. Твардовського до метафілософського обґрунтування педагогіки з метою уникнення у ній мінімалістських і максималістських тенденцій, виявлено абсолютистське трактування ними цінностей освіти та виховання на противагу їх релятивістському тлумаченню, проаналізовано визначення ключових понять філософської педагогіки ЛВШ.

Систематизовано основні положення ідеї університету ЛВШ на підставі праць К. Айдукевича, Ю. М. Бохенського, Т. Котарбінського, Я. Лукасевича, М. Оссовської, С. Оссовського, С. Свєжавського, Т. Чежовського. Описано

рефлексії ЛВШ на тему ідеалу та автономії університету, академічних свобод і комунікацій, призначення філософії стосовно наук. Розкрито зміст основних понять ідеї університету ЛВШ.

Структуровано елементи проекту філософської культури ЛВШ на основі праць К. Айдукевича, С. Балея, Л. Блауштайна, М. Боровського, Т. Котарбінського, Г. Костельника, О. Кульчицького, Я. Лукасевича, М. Оссовської, І. Свєнціцького, В. Татаркевича, Т. Чежовського, Я. Яреми. Установлено, що свою версію цінностей філософської культури ЛВШ популяризувала крізь призму аналізу ключових понять філософської освіти, таких як: «світогляд», «моральний ідеал», «самопізнання», «критицизм», та їх актуалізації у житті людини і суспільства.

Обґрунтовано вплив К. Твардовського на творчість літературного критика, перекладача і літературознавця М. Рудницького та поета і прозаїка Б. І. Антонича на підставі доведення їхньої мериторичної належності до ЛВШ. Розкрито зміст поняття «література» у трактуванні М. Рудницького та розглянуто суттєві ознаки цього поняття з точки зору філософії літературної освіти. Охарактеризовано зміст поняття «мистецтво» у трактуванні Б. І. Антонича та розглянуто суттєві ознаки цього поняття в контексті філософії мистецької освіти.

Доведено релевантність філософських рефлексій ЛВШ на тему освіти умовам сьогодення. Обґрунтовано значимість абсолютизму цінностей у трактуванні ЛВШ у ситуації буття людини в плинній сучасності (З. Бауман), виявлено актуальність ідеї університету ЛВШ у контексті інформаційної відкритості та таких мегатрендів, як консюмеризм і постіндустріалізм.

Отримали подальший розвиток визначення окремих філософських наук – метафізики, філософії культури, філософської антропології, логіки, епістемології, семіотики, етики, естетики – підставами філософської теорії освіти згідно з філософсько-освітніми конструктами ЛВШ; розуміння умовності виокремлення аналітичної філософії освіти у царині філософії освіти на прикладі досліджень філософії освіти у ЛВШ, а радше твердження про використання аналітичного методу в філософії освіти та з’ясування його характерних ознак; міркування

стосовно значимості аналітичного філософування у царині філософії освіти у зв'язку із розглядом основних проблем філософії освіти, а саме проблем філософії дидактики та філософії виховання, а також ідеї університету та філософської культури крізь призму рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ.

Поглиблено трактування філософії освіти як філософської науки аналогічно філософії права, філософії природи чи філософії культури відповідно до метафілософських рефлексій ЛВШ на тему освіти, виховання і культури; аналіз понять «освіта», «виховання», «культура», «особистість», «світогляд», «свобода» з урахуванням критичної позиції ЛВШ щодо їхніх багатозначних трактувань різноманітними «ізмами» і школами у філософії освіти; проблему однозначного визначення філософії з огляду на розрізнення ЛВШ філософських наук та світогляду і розгляду їхнього призначення стосовно наук та повсякденного життя людини.

Для реалізації авторської методологічної програми дослідження використано оригінальні тексти та рукописи трьох генерацій представників ЛВШ, що зробили вагомий внесок у розбудову філософсько-освітньої проблематики. Перша генерація представлена працями засновника ЛВШ К. Твардовського, друга – учнями К. Твардовського (К. Айдукевича, Б. І. Антонича, С. Балея, Л. Блауштайна, Л. Якса-Биковського, М. Боровського, В. Вітвіцького, І. Домбської, Г. Костельника, Т. Котарбінського, О. Кульчицького, С. Лемпіцького, Я. Лукасевича, Б. Наврочинського, М. Рудницького, І. Свєнціцького, К. Сосніцького, В. Татаркевича, Т. Чежовського, Я. Яреми), третя – учнями учнів К. Твардовського (З. Баумана, Ю. М. Бохенського, А. Кучинської, М. Оссовської, С. Оссовського, Є. Пержановського, С. Свєжавського, А. Моньки-Станікової).

Це докладно висвітлює новий напрям філософсько-освітніх досліджень, а також репрезентує функціональний потенціал аналітичного методу філософії освіти у ЛВШ, що відкриває перед дослідниками у царині філософії освіти нові перспективи перегляду усталених поглядів на освіту, виховання і культуру з можливістю уникнення їх багатозначного трактування. У процесі дослідження

використано феноменологічний, культурно-антропологічний, герменевтичний та системно-теоретичний аналіз у поєднанні з біографічним методом та археологією знання задля реконструкції рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ з метою уточнення, поглиблення й розширення об'єктивного знання щодо проблем філософії дидактики і філософії виховання, а також ідеї університету та філософської культури як головних для розуміння суті філософії освіти. Матеріали дисертації можна використовувати у викладанні лекційних курсів та семінарських занять з філософії освіти, філософії, історії філософії, аналітичної філософії, а також для побудови науково обґрунтованих стратегій і практик, насамперед філософських концепцій освіти і виховання.

Репрезентовані в дисертації дослідницькі матеріали авторка застосовувала у практичній діяльності під час викладання навчальних дисциплін «Філософія», «Логіка», «Етика та естетика», «Культурологія» для курсантів, слухачів та студентів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Ключові слова: філософія освіти, Львівсько-Варшавська школа, аналітична традиція у філософії, філософська педагогіка, ідея університету, філософська культура, українсько-польська «сфера спільності» у філософії освіти.

SUMMARY

Honcharenko O. A. **Philosophy of Education in Lviv-Warsaw School: reception and practice**. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Philosophical Sciences, speciality 09.00.10 – Philosophy of Education (033 – Philosophy). – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, 2018.

The aim of the research is revealing the heuristic potential of the philosophical and educational ideas by Lviv-Warsaw School representatives (further LWS) in the author's reconstruction and systematization of their inheritance and on the basis of the complementary use of phenomenological, cultural-anthropological, hermeneutical and

system-theoretical analysis in conjunction with the biographical method and the archeology of knowledge.

The object of the scientific research is philosophy of LWS as a unique phenomenon of European culture.

The subject of scientific research is philosophical and educational explorations and implications that were created and broadcasted within the LWS framework.

The author's methodological program for research LWS representatives' philosophical and pedagogical ideas and research projects, which involves the combination of the biographical method and the methodological strategy of archeology of knowledge with phenomenological, cultural-anthropological, hermeneutical and system-theoretical analysis for establishment the autopoesis of the reception and practice of philosophy of education in LWS, as well as the disclosure their potential in the present, has been implied in the thesis.

The scientific novelty of the obtained results is the introduction on the material of philosophical and educational explorations of LWS a new direction in philosophy of education – theoretical and practical reconstruction of a complex of philosophical and pedagogical ideas, teaching and educational practices, as well as models of life-creation, carried out on the material of LWS representatives' creative heritage, together with reproduction the autopoesis of their philosophical and educational communication.

The reconstruction and systematization of LWS representatives' philosophical and educational ideas were carried out, on the basis of which the complex construct "philosophy of education by LWS" was offered, which allows to carry out verification of analytical philosophy methodology in the philosophical and educational researches.

LWS's active role in the philosophical theory of education development on the analytical philosophy principles as well as with the involvement of cultural-anthropological and socio-anthropological material has been disclosed, which contributed to the emergence of scientific works, where the educational issues are combined with socio-historical and cultural-historical.

The reconstruction of K. Twardowsky's views on the relation between philosophy and pedagogy has been carried out. He transforms V. Diltey's idea of the

transformation philosophy into pedagogy, giving philosophical sciences the status of auxiliary for pedagogy, based on an analysis of his interpretation of philosophy and philosophical sciences.

K. Twardowsky's achievements in philosophical and pedagogical sciences in their interdisciplinary relations are defined as the background for development in the LWS, on the one hand, such sciences as philosophy of education, philosophy of didactics, philosophy of upbringing, and, on the other hand, pedagogical anthropology, pedagogical psychology, didactics of philosophical sciences. The role of LWS creator's analytic philosophizing in their formation is shown.

The peculiarities of philosophical pedagogy in LWS on the example of works by O. Kulchytskyi, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, Ya. Yarema have been defined. The author states the orientation of Tvardowsky's students on the scientific reasoning of pedagogy and avoiding of minimalist and maximalist tendencies in it, reveals their absolutist interpretation of education values in contrast to their relativistic interpretation, analyzes the definition of key concepts in didactics and the theory of education in the LWS.

On the basis of works by K. Ajdukiewicz, J. M. Bocheński, T. Kotarbiński, J. Łukasiewicz, M. Ossowska, S. Ossowski, S. Svezhavsky, T. Czeżowski the main principles of LWS's idea of the university have been systematized. LWS's reflections concerning the university autonomy, academic freedom and communication, the purpose of philosophy in regard to sciences have been described and their relevance has been proved. The main concepts which present LWS's idea of university have been disclosed.

The author makes the structure from the elements of LWS philosophical culture project based on works by K. Ajdukiewicz, S. Baley, L. Blaustein, M. Borowski, T. Kotarbiński, H. Kostelnyk, O. Kulchytskyi, J. Łukasiewicz, M. Ossowska, I. Swientsitskyi, W. Tatarkiewicz, T. Czeżowski, Ya. Yarema. As it was found out, LWS had spread the philosophical culture values through the analysis of philosophical education key concepts – "worldview", "moral ideal", "self-knowledge", "criticism" – and their implementation in human and social life.

The influence of K. Twardowsky on the creativity of literary critic, translator M. Rudnytskyi and poet and prose writer B.I. Antonych has been reasoned on the basis of proving their meritory belonging to LWS. M. Rudnytskyi and B. I. Antonych are genetically associated with LWS, because they studied at Lviv University and attended lectures by K. Twardowsky and his students. The concept "literature" in M. Rudnytskyi's interpretation has been disclosed and its essential features from philosophy of literary education point of view have been reviewed. The concept "art" in B. I. Antonych's interpretation has been highlighted and its essential features from philosophy of art education perspective have been examined.

The relevance of LWS's philosophical reflections on education to the present-day conditions has been proved.

The significance of the value of absolutism in the LWS interpretation in the situation of human being in the present day (Z. Bauman) was reasoned, the relevance of LWS's idea of the university in the context of information openness and such megatrends as consumerism and postindustrialism was revealed.

Recognition the particular philosophical sciences – metaphysics, philosophy of culture, philosophical anthropology, logic, epistemology, semiotics, ethics, aesthetics – as the background of philosophical theory of education according to LWS's philosophical and educational constructs; understanding the conventionality of separation analytical philosophy of education in the philosophy of education field on the example of the study of philosophy of education in LWS, but rather the statement on the analytical method use in philosophy of education and clarification of its features; considerations regarding the significance of analytical philosophy in the field of philosophy of education in connection with the consideration of the main problems of philosophy of education, namely the problems of philosophy of didactics and philosophy of education, as well as the ideas of the University and philosophical culture through the prism of the recipes and practices of philosophy of education in the LWS have received further development.

Philosophy of education got deeper interpretation as a philosophical science in the same way as philosophy of law, philosophy of nature or philosophy of culture in

accordance with metaphilosophical reflections of LWS on education, upbringing and culture issues; the concepts “education”, “upbringing”, “culture”, “personality”, “worldview”, “freedom” have been deepened, taking into account the critical position of LWS as to their polysemic interpretations by the various “isms” and schools in philosophy of education; the problem of unambiguous definition of philosophy is emphasized in view of the distinction by LWS philosophical sciences and the worldview and the consideration of their purpose in relation to the sciences and human everyday life.

For implementation the author’s methodological program in this research, the original texts and manuscripts from three generations of LWS representatives were used, which made a significant contribution to the development of philosophical and educational issues. The first generation is represented by the works of LWS founder - K. Twardowsky, the second – by K. Twardowsky’s students (K. Ajdukiewicz, B. I. Antonych, S. Baley, L. Blaustein, L. Jaksa Bykowski, M. Borowski, W. Witwicki, I. Dombska, H. Kostelnyk, T. Kotarbiński, O. Kulchytskyi, S. Lempicki, J. Łukasiewicz, B. Nawrocziński, M. Rudnytskyi, I. Swientsitskyi, K. Sośnicki, W. Tatarkiewicz, T. Czeżowski, Ya. Yarema), the third – by K. Twardowsky’s students’ students (Z. Bauman, M. Bocheński, A. Kuczyńska, M. Ossowska, S. Ossowski, J. Perzanowski, S. Svezhavsky, A. Mońka-Stanikowa).

This study closely highlights the new direction of philosophical and educational research, and also represents the functional potential of the analytical method of philosophy of education in LWS, which opens up new perspectives for researchers in the field of philosophy of education to revise the perspectives on education, upbringing and culture with the possibility of avoiding their multi-valued understanding.

In the research phenomenological, cultural-anthropological, hermeneutical and system-theoretical analysis in conjunction with the biographical method and archeology of knowledge were used for the purpose of reconstruction of the recipes and practices of philosophy of education in LWS in order to clarify, deepen and broaden the objective knowledge regarding the problems of philosophy of didactics and philosophy of

education, as well as the idea of the university and philosophical culture as the key to understanding the essence of philosophy of education.

The materials of the thesis can be used for lectures and seminars on philosophy of education, philosophy, history of philosophy, analytical philosophy, as well as in the construction scientifically based strategies and practices, especially the concepts of education and upbringing.

The research materials presented in the thesis were used by the author in practical work during teaching of disciplines Philosophy, Logic, Ethics and Aesthetics, Culturology for cadets and students of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi.

Key words: philosophy of education, Lviv-Warsaw School, analytical tradition in philosophy, philosophical pedagogy, idea of the university, philosophical culture, Ukrainian-Polish “common area” in philosophy of education.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія:

Гончаренко, О.: Філософія освіти у Львівсько-Варшавській школі: монографія. ТОВ «Друкарня «Рута», Кам’янець-Подільський (2018) (17,6 друк. арк.)

Колективна монографія:

Гончаренко, О.: Ідея самопізнання у концепції особистості Степана Балея. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 162–179. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014) (0,5/29,9 друк. арк.)

Статті у наукових фахових виданнях та виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних:

1. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **88**, 205–208 (2014)

2. Гончаренко, О.: Семіотичні аспекти логіки Степана Балея. Вісник національного університету «Львівська політехніка», серія «Філософські науки». **780**, 81–87 (2014)

3. Гончаренко, О.: Соціальна етика у розумінні Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **46** (2), 223–230 (2016)

4. Гончаренко, О.: Філософія та філософська освіта у розумінні Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (18), 221–237 (2016)

5. Гончаренко, О.: Епістемологічні основи дидактики Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **47** (1), 90–108 (2016)

6. Гончаренко, О.: Феномен Казимира Твардовського в історії польської вищої школи. Вища школа. **1**, 113–124 (2016)

7. Гончаренко, О.: Педагогіка вільного часу Львівсько-Варшавської школи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **126** (11), 398–401 (2017)

8. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність логічної освіти. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **127** (12), 291–294 (2017)

9. Гончаренко, О.: Михайло Рудницький та Казимир Твардовський: на перетині літератури і філософії. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **49**, 90–99 (2017)

10. Гончаренко, О.: Моральний ідеал у рефлексіях Львівсько-Варшавської школи. Актуальні проблеми філософії і соціології. **20**, 17–20 (2017)

11. Гончаренко, О.: Про естетику Богдана Ігоря Антонича. Українська полоністика. Ukraińska polonistyka. **14**, 26–41 (2017)

12. Гончаренко, О.: Філософія культури Богдана Наврочинського. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **129** (2), 127–130 (2018)

13. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 1. Казимир Твардовський про достойність університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **130** (3), 197–200 (2018)

14. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 2. Єдність дослідження та навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **131** (4), 346–349 (2018)

15. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 3. Автономія університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **132** (5), 177–180 (2018)

16. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 4. Академічні свободи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **133** (6), 111–114 (2018)

17. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 5. Взаємини між викладачем і студентами. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **134** (7), 329–332 (2018)

18. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Філософія стосовно наук. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **50**, 61–71 (2018)

19. Гончаренко, О.: Про поняття світогляд у Львівсько-Варшавській школі (українська гілка). Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (22), 166–179 (2018).

20. Honcharenko, O.: Koncepcja samopoznania Stefana Baleya. Studia z Historii Filozofii. **4**, 85–98 (2015)

21. Goncharenko, O.: Filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego z perspektywy analitycznej. Hybris. Magazyn filozoficzny. **36**, 41–59 (2017)

22. Honcharenko, O.: Yakym Yarema's philosophical and pedagogical ideas in discursive practices of education. Kultura–Społeczeństwo–Edukacja. **2** (12), 313–327 (2017)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Gonczarenko, O.: Semiotyka deskryptywna Kazimierza Twardowskiego i logika Stefana Baleya. В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези міжнародної наукової конференції, с. 15–18. «Ліга-Прес», Львів (2014)

2. Гончаренко, О.: Аналіз поняття «виховання» у філософії Казимира Твардовського. Виховання як дія та витвір. В: Петрушенко, В. (ред.) Етичне та естетичне в людському світовідношенні, XXVII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2015. Тези міжнародної наукової конференції, с. 16–19. «Ліга-Прес», Львів (2015)

3. Гончаренко, О.: Відношення між філософією та педагогікою у працях Казимира Твардовського. В: Петрушенко, В. (ред.) Людина-соціум-історія: складності сучасних взаємин, XXVIII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2016. Тези міжнародної наукової конференції, с. 6–10. «Ліга-Прес», Львів (2016)

4. Гончаренко, О.: Концепція філософської освіти Казимира Твардовського. В: Знання. Освіта. Освіченість, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Вінниця, 28-29 вересня 2016. Збірник матеріалів, с. 17–20. ВНТУ, Вінниця (2016)

5. Гончаренко, О.: Про витоки антиметафізицизму естетики Богдана Ігоря Антонича. В: Петрушенко, В. (ред.) Метафізичний дискурс у філософії: історія і сучасність, XXIX Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2017. Тези міжнародної наукової конференції, с. 107–112. «Ліга-Прес», Львів (2017)

6. Гончаренко, О.: Проект філософської культури Львівсько-Варшавської школи. В: Карівець, І. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа як

спільнота відваги та надії, українсько-польський семінар, Львів, 22 вересня 2017. Тези, с. 15–18. СПОЛОМ, Львів (2017)

7. Гончаренко, О.: Філософсько-педагогічні ідеї Якима Яреми та освіта сьогодні. В: Козловець М. (ред.) Глобалізований світ: випробування людського буття, міжнародна науково-теоретична конференція, Житомир 6–7 жовтня 2017. Матеріали доповідей та виступів, с. 187–190. Вид-во Євенок О. О., Житомир (2017)

8. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність морального ідеалу. В: Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури. Освіта у констеляціях постсучасності, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Харків, 5–6 грудня 2017. Матеріали, с. 53–56. ХНПУ, Харків (2017)

9. Honcharenko, O.: Free Time Pedagogy of Lviv-Warsaw School. In: Antiquity and its philosophical continuations, 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski, Lviv, 10-12th of February 2018. Book of abstracts, p. 29. Kazimierz Twardowski Lviv Philosophical Society Press, Lviv (2018)

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації (авторські переклади праць представників Львівсько-Варшавської школи):

1. Балей, С.: Особистість. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 303–333. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014)

2. Твардовський, К.: Песимізм і оптимізм. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 90–95. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

3. Твардовський, К.: Чому ми любимо музику. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 96–110. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

4. Твардовський, К.: Про достойність Університету. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 183–198. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

5. Твардовський, К.: Про психологію, її предмет, завдання, метод, відношення до інших наук та розвиток. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 665–745. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

6. Твардовський, К.: Про метод психології. До питання про порівняльну методологію наукових досліджень. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 199–230. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

7. Твардовський, К.: До питання класифікації психічних явищ. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 531–541. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

ЗМІСТ

Вступ…….5

Розділ 1. Термінологія та методологія дослідження філософії освіти у Львівсько-Варшавській школі…….15

1.1. Трансформації поняття філософії освіти……..…15

1.2. Львівсько-Варшавська школа: критерії та методи дослідження……...37

Висновки до 1 розділу ……59

Список використаних джерел……...…61

Розділ 2. Відношення між філософією та педагогікою в інтерпретаціях Казимира Твардовського…….……..69

2.1. Філософія і філософські науки у трактуванні Казимира Твардовського……..69

2.1.1. Філософія як наука і світогляд……...69

2.1.2. Визначення філософських наук, їхнього предмета та методу……88

2.1.2.1. Психологія як основа філософських і гуманітарних наук……88

2.1.2.2. Істина – предмет дослідження логіки та теорії пізнання……..96

2.1.2.3. Людина у пошуках етики: моральний ідеал етики……..107

2.2. Філософські основи педагогіки Казимира Твардовського……...115

2.2.1. Філософське обґрунтування дидактики……..119

2.2.2. Філософські абриси теорії виховання……..130

2.2.3. Філософський аспект педагогіки вільного часу…….....……..135

2.3. Ідея університету у творчості Казимира Твардовського……..139

2.4. Модель філософської освіти Казимира Твардовського……145

Висновки до 2 розділу ……..……153

Список використаних джерел……155

Розділ 3. Біографічні профілі філософської педагогіки Львівсько-Варшавської школи...……...163

3.1. Філософсько-антропологічна педагогіка Олександра Кульчицького…….....163

3.2. Філософія культури та педагогіка Богдана Наврочинського……...179

3.3. Філософія дидактики і виховання Казимира Сосніцького……...203

3.4. Філософсько-психологічна концепція освіти Якима Яреми……218

Висновки до 3 розділу ……..…228

Список використаних джерел……230

Розділ 4. Філософський дискурс ідеї університету у Львівсько-Варшавській школі……238

4.1. Єдність дослідження та навчання як ідеал університетської освіти……..238

4.2. Принципи та компроміси університетської автономії……..247

4.3. Академічні свободи як передумови розвитку університетської науки…..….255

4.4. Особливості комунікації в університеті…….264

4.5. Визначення філософії та її призначення стосовно наук……...273

Висновки до 4 розділу ……..…..282

Список використаних джерел……285

Розділ 5. Проект філософської культури Львівсько-Варшавської школи....290

5.1. Світогляд як особливе бачення світу та шлях до нього……290

5.2. Егалітарний моральний ідеал і способи його досягнення……....309

5.3. Практики самопізнання і їх значення в житті людини……332

5.4. Логічна культура – аналог мовної культури……..343

Висновки до 5 розділу ……...357

Список використаних джерел……359

Розділ 6. Філософія освіти Львівсько-Варшавської школи у ландшафтах української культури……365

6.1. Філософія літературної освіти Михайла Рудницького……..……...365

6.2. Філософія мистецької освіти Богдана Ігоря Антонича……382

Висновки до 6 розділу……...397

Список використаних джерел……399

ВИСНОВКИ……....403

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...408

ДОДАТКИ……...……439

Публікації за темою дослідження..... ……..439

Апробація результатів дослідження..... ……..443

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Зміни, що відбуваються у сучасній культурі, вносять суттєві корективи у розуміння змісту та призначення освіти. У цьому зв'язку посилюється значущість філософської орієнтації для адекватного оцінювання цих змін і проблем, що виникають внаслідок суспільних, культурних і освітніх трансформацій. Усе це в свою чергу вимагає підвищення рівня теоретичних узагальнень у розробці сучасних освітніх стратегій, що передбачає звернення до історико-філософської складової філософії освіти. Невикористаним потенціалом для ствердження в Україні європейської ідеї освіти все ще залишаються філософські ідеї Львівсько-Варшавської школи (1895–1939) (далі – ЛВШ), які є спільним культурним спадком Польщі та України.

Але вибір теми дослідження обумовлено не тільки цими, безумовно важливими, міркуваннями національного самоствердження українців як європейців. Значний досвід, накопичений представниками цієї школи, потребує критичного осмислення у сучасних соціокультурних контекстах, із урахуванням тих викликів, пошуки відповідей на які може дати версія аналітичної філософії освіти ЛВШ. Саме затребуваність аналітичного методу у філософії освіти посилює інтерес до ЛВШ, оскільки цю інтелектуальну формацію єднала не якась спільна доктрина чи єдиний світогляд, а лише метод філософування й спільна наукова мова. Через це з ЛВШ могли вийти спіритуалісти і матеріалісти, номіналісти і реалісти, логіки і етики, філософи природи, теоретики мистецтва та освіти. Аналітичне філософування ЛВШ у проблемному полі освіти і виховання робить значний внесок до розширення горизонтів філософсько-педагогічного мислення, що має не тільки теоретичне, а й практичне значення для розбудови сучасної освіти в Україні, а також для прискорення процесів освітньої євроінтеграції.

Дослідження філософсько-освітніх ідей ЛВШ має значення також і для посилення філософської складової загальної педагогіки, втраченої через

виокремлення педагогіки від філософії під впливом німецького ідеалізму, який ще й досі впливає на епістемологічну культуру сучасної європейської філософії освіти. У цьому зв'язку методологічний доробок ЛВШ стане відчутним внеском до розширення бази методологічного плюралізму у сучасній філософії освіти.

Дослідження філософії освіти у ЛВШ особливо актуальне для самоствердження української культури, оскільки воно збагачує вітчизняну філософію освіти новими іменами та розкриває специфіку українсько-польської взаємодії у сфері освіти. Цьому сприяє дослідження С. Іваника «Українські філософи у Львівсько-Варшавській школі» (Ivanyk 2014a), яке доводить належність до ЛВШ таких представників західноукраїнської інтелігенції першої половини XX століття, як С. Балей, С. Олексюк, Я. Ярема, В. Юринець, Г. Костельник, О. Кульчицький, Я. Кузьмів, М. Рудницька, І. Свєнціцький, М. Зарицький. На підставі цього внеску до досліджень феномену ЛВШ рецепції та практики її філософії освіти розглянуто крізь призму досягнень двох гілок у ній – української та польської.

Тема дослідження передбачає розгляд філософії ЛВШ крізь призму проблемного поля філософії освіти. Проблеми сучасної філософії освіти набули висвітлення у працях В. Андрущенка, С. Бережної, М. Бойченка, Ю. Бойчука, Б. Буяка, С. Ганаби, Л. Горбунової, О. Дольської, І. Дорожко, М. Дроботенко, С. Клепка, М. Култаєвої, С. Курбатова, І. Предборської, С. Пролеєва, І. Радіонової, Н. Радіонової, О. Садохи, В. Сагуйченко, М. Триняк, Г. Фініна, С. Черепанової. Феномен ЛВШ досліджували А. Бетті, М. Верніков, Я. Воленський, Р. Вишневський, Б. Домбровський, Т. Жепа, С. Іваник, Д. Лукасевич, М. Олексюк, П. Саймонс, А. Синиця, В. Тибурський, А. Хрудзімський, М. ван дер Шаар, Я. Ядацький, Р. Ядчак. Філософії у ЛВШ в її зв'язку з освітою присвятили увагу А. Брожек, О. Горецька, І. Карівець, Р. Клещ, В. Петрушенко, В. Рехлевич, А. Хибінська. На філософських аспектах педагогічних праць засновника ЛВШ польського філософа К. Твардовського наголошували Г. Божек, Я. Мороз, Т. Лещак, Д. Трачиковський. Філософське підґрунтя педагогічних праць окремих представників ЛВШ виявили та дослідили

Г. Гайдамович, О. Гірний, К. Малішевський, Л. Міхальський, Т. Лесь, С. Штобрин, авторка дослідження. Переважна більшість цих вчених об'єднана сьогодні Львівським філософським товариством імені К. Твардовського довкола ідеї підтримки та розвитку в Україні аналітичної традиції ЛВШ. Дослідження філософії освіти у ЛВШ здійснювалось у рамках діяльності цього товариства.

Цілісний виклад філософії освіти у ЛВШ здійснити в одному дослідженні досить складно, тому що до цієї філософської школи належало декілька десятків учених, які залишили по собі велику кількість філософських праць, присвячених побіжно чи головним чином проблемам освіти. В одному дослідженні можна розглянути лише найбільш вагомі з них. Через це виклад філософії освіти у ЛВШ потребує авторської методологічної програми дослідження її рецепцій та практик, а саме гібридної – предметної та персонологічної – реконструкції, бо лише перша з них позбавила б уявлення про філософію освіти видатних представників ЛВШ, тоді як лише друга – дала б викривлене уявлення про філософію освіти у ЛВШ.

Метою дослідження є виявлення евристичного потенціалу філософсько-освітніх ідей представників ЛВШ у авторській реконструкції і систематизації їхньої спадщини на основі комплементарного застосування феноменологічного, культурно-антропологічного, герменевтичного та системно-теоретичного аналізу у поєднанні з біографічним методом та археологією знання.

Досягнення поставленої мети потребує розв'язання таких **дослідницьких завдань:**

– уточнити поняття «філософія освіти» та «Львівсько-Варшавська школа»;

– визначити методологічні засади дослідження філософії освіти у ЛВШ;

– виявити основний зміст та особливості відношення між філософією та педагогікою засновника ЛВШ К. Твардовського;

– з'ясувати роль К. Твардовського у розбудові філософії освіти у ЛВШ;

– проаналізувати концептуальні побудови філософсько-педагогічних рефлексій у ЛВШ;

– описати головні репрезентації ідеї університету у ЛВШ;

– проаналізувати популяризовані ЛВШ версії цінностей філософської освіти;

– розкрити роль філософії освіти ЛВШ у конституюванні української культури;

– з'ясувати релевантність філософії освіти ЛВШ викликам сьогодення.

Об'єктом дисертаційного дослідження є філософія ЛВШ як унікальний феномен європейської культури.

Предметом дисертаційного дослідження є філософсько-освітні експлорації та імплікації, які створювались та транслювались у рамках ЛВШ.

Методи дослідження. У дисертації застосовано авторську методологічну програму дослідження філософсько-педагогічних ідей та дослідницьких проектів представників ЛВШ, що передбачає поєднання біографічного методу та методологічної стратегії археології знання з феноменологічним, культурно-антропологічним, герменевтичним та системно-теоретичним аналізом для встановлення автопоезису рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ, а також розкриття їхнього потенціалу в умовах сьогодення.

Оскільки переважна більшість праць представників ЛВШ доступна лише мовою оригіналу (польською мовою), то емпіричний рівень дослідження потребував насамперед їхнього адекватного перекладу. У цьому контексті участь авторки у дискусіях з М. Бондарчуком, С. Іваником та І. Карівцем у рамкам проекту № 31H 13 0013 82 «Казимир Твардовський: електронне видання вибраних філософських праць українською мовою» Національної програми розвитку гуманітаристики Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща (Твардовський 2016а) посприяла ясному та однозначному вживанню понять у пропонованій дисертації, попередньо використаних у монографії «Філософія освіти у Львівсько-Варшавській школі» (Гончаренко 2018ж).

На теоретичному рівні дослідження застосовано феноменологічний, культурно-антропологічний, герменевтичний та системно-теоретичний аналіз. Основні результати дослідження подано на підставі гібридної – предметної і персонологічної – реконструкції. Разом з тим визначенню поняття філософії

освіти посприяв метод подвійної герменевтики; уточнити критерії ЛВШ допомогли біографічний, автобіографічний метод та метод історичного аналізу; виявити основний зміст та особливості відношення між філософією і педагогікою засновника ЛВШ К. Твардовського дозволив індуктивний метод; з'ясувати роль К. Твардовського у розбудові філософії освіти у ЛВШ удалось завдяки методам герменевтики, інтерпретації та категоріального аналізу; описати концептуальні побудови філософсько-педагогічних рефлексій у ЛВШ та репрезентації у ній ідеї університету і проекту філософської культури допоміг аналітичний метод; з'ясувати релевантність філософії освіти ЛВШ умовам сьогодення дав змогу метод екстраполяції.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в започаткуванні на матеріалі філософсько-освітніх експлорацій ЛВШ нового напряму дослідження у філософії освіти – теоретичної та практичної реконструкції комплексу філософсько-педагогічних ідей, навчальних і виховних практик, а також моделей життєтворчості, що здійснювався на матеріалі творчої спадщини представників ЛВШ, разом з відтворенням автопоезису їх філософсько-освітньої комунікації.

Наукова новизна конкретизується в таких положеннях, які виносяться на захист:

Вперше:

– здійснено реконструкцію і систематизацію філософсько-освітніх ідей представників ЛВШ, на основі яких запропоновано комплексний конструкт «філософія освіти ЛВШ», який дозволяє здійснювати верифікацію методології аналітичної філософії у дослідженнях філософсько-освітньої проблематики;

– розкрито активну роль ЛВШ у розбудові філософської теорії освіти на засадах аналітичної філософії, а також залучено культурно-антропологічний і соціально-антропологічний матеріал, що сприяв появі науково-популярних праць, де освітня проблематика поєднується із соціально-історичною та культурно-історичною;

– здійснено реконструкцію поглядів К. Твардовського на відношення між філософією та педагогікою, який редукціоністськи трансформує ідею В. Дільтея

про перетворення філософії на педагогіку, надаючи філософським наукам статусу допоміжних для педагогіки, на підставі аналізу його трактування філософії й філософських наук;

– визначено досягнення К. Твардовського у філософських і педагогічних науках у їх міждисциплінарних відношеннях передумовами розвитку в ЛВШ, з одного боку, таких наук, як філософія освіти, філософія дидактики, філософія виховання, а з іншого боку, педагогічної антропології, педагогічної психології, дидактики філософських наук, показано роль аналітичного філософування творця ЛВШ у їх становленні;

– з'ясовано особливості філософської педагогіки ЛВШ. Охарактеризовано спрямованість учнів К. Твардовського до метафілософського обґрунтування педагогіки з метою уникнення у ній мінімалістських і максималістських тенденцій, виявлено абсолютистське трактування ними цінностей освіти та виховання на противагу їх релятивістському тлумаченню, проаналізовано визначення ключових понять філософської педагогіки ЛВШ;

– систематизовано основні положення ідеї університету ЛВШ. Описано рефлексії ЛВШ на тему ідеалу та автономії університету, академічних свобод і комунікацій, призначення філософії стосовно наук. Розкрито зміст основних понять ідеї університету ЛВШ;

– структуровано елементи проекту філософської культури ЛВШ. Установлено, що свою версію цінностей філософської культури ЛВШ популяризувала крізь призму аналізу ключових понять філософської освіти, таких як: «світогляд», «моральний ідеал», «самопізнання», «критицизм», та їх актуалізації у житті людини і суспільства;

– обґрунтовано вплив К. Твардовського на творчість літературного критика, перекладача і літературознавця М. Рудницького та поета і прозаїка Б. І. Антонича на підставі доведення їхньої мериторичної належності до ЛВШ. Розкрито зміст поняття «література» у трактуванні М. Рудницького та розглянуто суттєві ознаки цього поняття з точки зору філософії літературної освіти. Охарактеризовано зміст

поняття «мистецтво» у трактуванні Б. І. Антонича та розглянуто суттєві ознаки цього поняття в контексті філософії мистецької освіти;

– доведено релевантність філософських рефлексій ЛВШ на тему освіти умовам сьогодення. Обґрунтовано значимість абсолютизму цінностей у трактуванні ЛВШ у ситуації буття людини в плинній сучасності (З. Бауман), виявлено актуальність ідеї університету ЛВШ у контексті інформаційної відкритості та таких мегатрендів, як консюмеризм і постіндустріалізм.

Отримали подальший розвиток:

– визначення окремих філософських наук – метафізики, філософії культури, філософської антропології, логіки, епістемології, семіотики, етики, естетики – підставами філософської теорії освіти згідно з філософсько-освітніми конструктами ЛВШ;

– розуміння умовності виокремлення аналітичної філософії освіти у царині філософії освіти на прикладі досліджень філософії освіти у ЛВШ, а радше твердження про використання аналітичного методу в філософії освіти та з'ясування його характерних ознак;

– міркування стосовно значимості аналітичного філософування у царині філософії освіти у зв'язку із розглядом основних проблем філософії освіти, а саме проблем філософії дидактики та філософії виховання, а також ідеї університету та філософської культури крізь призму рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ.

Поглиблено:

– трактування філософії освіти як філософської науки аналогічно філософії права, філософії природи чи філософії культури відповідно до метафілософських рефлексій ЛВШ на тему освіти, виховання і культури;

– аналіз понять «освіта», «виховання», «культура», «особистість», «світогляд», «свобода» тощо з урахуванням критичної позиції ЛВШ щодо їхніх багатозначних трактувань різноманітними «ізмами» і школами у філософії освіти;

– проблему однозначного визначення філософії з огляду на розрізнення ЛВШ філософських наук та світогляду і розгляду їхнього призначення стосовно наук та повсякденного життя людини.

Особистий внесок здобувача. Висновки та положення наукової новизни дисертації авторка отримала у процесі самостійного дослідження. Для реалізації авторської методологічної програми дослідження використано оригінальні тексти та рукописи трьох генерацій представників ЛВШ, що зробили вагомий внесок у розбудову філософсько-освітньої проблематики. Перша генерація представлена працями засновника ЛВШ К. Твардовського, друга – учнями К. Твардовського (К. Айдукевича, Б. І. Антонича, С. Балея, Л. Блауштайна, Л. Якса-Биковського, М. Боровського, В. Вітвіцького, І. Домбської, Г. Костельника, Т. Котарбінського, О. Кульчицького, С. Лемпіцького, Я. Лукасевича, Б. Наврочинського, М. Рудницького, І. Свєнціцького, К. Сосніцького, В. Татаркевича, Т. Чежовського, Я. Яреми), третя – учнями учнів К. Твардовського (З. Баумана, Ю. М. Бохенського, А. Кучинської, М. Оссовської, С. Оссовського, Є. Пержановського, С. Свєжавського, А. Моньки-Станікової). Матеріалів кандидатської дисертації на тему «Філософсько-педагогічна концепція С. Балея у сучасному освітньому дискурсі» (спеціальність 09.00.10 – філософія освіти), захищеної у 2011 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Апробація результатів дисертації здійснювалась у процесі викладання навчальних дисциплін «Філософія», «Логіка», «Етика та естетика», «Культурологія» для курсантів, слухачів та студентів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, а також під час обговорення на методичних семінарах кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та на міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, симпозіумі та семінарі як учасника та організатора, у **40 публікаціях**, з них: 1 – одноосібна монографія, 1 – участь у колективній монографії, 22 – статті у наукових фахових виданнях з філософських наук. Основні положення дисертації обговорені на науковій конференції «Едукаційні контексти конструктивізму» (Щецін, Польща, 16–17 березня 2017 р.) (організатор); українсько-польському семінарі «Львівсько-Варшавська філософська школа як спільнота відваги та надії» (Львів, 22 вересня 2017 р.); симпозіумі «Філософія Казимира Твардовського: історії і сучасні

інтерпретації» (Львів, 7 листопада 2016 р.) (організатор); міжнародних конференціях «Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів. XXVI Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 10–11 лютого 2014 р.), «Етичне та естетичне в людському світовідношенні. XXVII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 11–12 лютого 2015 р.), «Людина-соціум-історія: складності сучасних взаємин. XXVIII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 11–12 лютого 2016 р.), «Знання. Освіта. Освіченість» – III міжнародна науково-практична конференція (Вінниця, 28–29 вересня 2016 р.), «Метафізичний дискурс у філософії: історія і сучасність. XXIX Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського» (Львів, 10–11 лютого 2017 р.), «Глобалізований світ: випробування людського буття» – міжнародна науково-теоретична конференція (Житомир, 6–7 жовтня 2017 р.), «Освіта у констеляціях постсучасності» – III міжнародна науково-практична конференція (Харків, 5–6 грудня 2017 р.), «Antiquity and its philosophical continuations: 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski» (Lviv, 10–12th of February 2018) (організатор).

Структура дисертації обумовлена специфікою предмета дослідження, логікою вирішення проблем, а також зазначеною метою і завданнями дисертаційної роботи. Робота складається з одного тому загальним обсягом 460 сторінок, основної частини (18,91 друкованих аркушів), додатків на 7 сторінках.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до комплексної теми Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди – «Філософія освіти і духовне оновлення українського суспільства» (0IIIU006439, № 03 – 038 від 25 травня 2011 року). Тему дисертації затверджено на вченій раді

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 6 від 6 листопада 2015 року).

Теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження. Дослідження докладно висвітлює новий напрям філософсько-освітніх досліджень, а також репрезентує функціональний потенціал аналітичного методу філософії освіти у ЛВШ, що відкриває перед дослідниками у царині філософії освіти нові перспективи перегляду усталених поглядів на освіту, виховання і культуру з можливістю уникнення їх багатозначного трактування. У процесі дослідження використано феноменологічний, культурно-антропологічний, герменевтичний та системно-теоретичний аналіз у поєднанні з біографічним методом та археологією знання для реконструкції рецепцій та практик філософії освіти у ЛВШ з метою уточнення, поглиблення й розширення об’єктивного знання щодо проблем філософії дидактики і філософії виховання, а також ідеї університету та філософської культури як головних для розуміння суті філософії освіти. Матеріали дисертації можна використовувати у викладанні лекційних курсів та семінарських занять з філософії освіти, філософії, історії філософії, аналітичної філософії, а також для побудови науково обґрунтованих стратегій і практик, насамперед філософських концепцій освіти і виховання.

РОЗДІЛ 1
ТЕРМІНОЛОГІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКІЙ ШКОЛІ

1.1. Трансформації поняття філософії освіти.

Через проблематичність визначення поняття «філософія» проблематичним для цього дослідження є визначення підпорядкованого йому поняття «філософія освіти». На це звертають увагу американські дослідники у царині філософії освіти Д. Ч. Філіпс та Г. Сігел, посилаючись на те, що філософія, з одного боку, прагне дати відповіді на світоглядні питання, а з іншого боку, поділяється на гносеологію, метафізику, моральну філософію, логіку, філософію науки: «Якщо ця біфуркація створює проблему для адекватного визначення філософії, то щодо філософії освіти ці труднощі зростають у десять або й більше разів» (Phillips, Siegel 2018). Аналіз словенським вченим З. Коделья вживання поняття «філософія освіти» у різних країнах підтверджує цю проблематичність (Коделья 2017). Спільним для З. Коделья та Д. Ч. Філіпса і Г. Сігела є розуміння філософії освіти як особливої галузі філософії.

Дійсно, сучасним дискусіям на тему філософії освіти ми завдячуємо грекам, тому що саме вони сконструювали поняття «філософія» (*φιλοσοφία*) і визначили як знання та належний спосіб життя, які щодо мудрості (*σοφία*) є піклуванням про пайдейю (*παιδεία*) – освіченість, вихованість, культуру. Зважаючи на це, спробі відповіді на запитання «Що таке філософія освіти?», вочевидь, має передувати звернення до витоків цього феномена. Вирішення поставленого завдання передбачає звернення до тих мислителів, творчість яких є орієнтиром у визначенні філософії освіти. Передусім йдеться про Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Сенеку, М. Монтеня, І. Канта, Г. Сковороду, Й. Ф. Гербарта, В. Дільтея, Д. Дьюї, Т. Адорно, тому що їхні погляди на освіченість, вихованість та культуру не лише містять спільні ознаки того, що зазвичай іменується філософією освіти, але й свідчать про історичну

спадкоємність. Йдеться про те, що визначення філософії освіти потребує виявлення спільного і неперервного. Таке визначення задасть масштаб для з'ясування можливостей зарахування до царини філософії освіти досягнень ЛВШ. До такого підходу у визначенні філософії освіти спонукає різниця між природничими і гуманітарними науками, яка згідно з В. Дільтеєм, В. Віндельбандом та Г. Рікертом полягає не лише у відмінностях предметів, але й методів, тому що мета природничих наук – виявлення і з'ясування закономірностей процесів природи, а мета гуманітарних наук – відтворення одноразових подій чи виявів людського духу у їх індивідуально-неповторному вигляді. Важливо, що природничі науки не мають безпосереднього відношення до цінностей, тоді як гуманітарні науки, навпаки, є надто близькими до них, тому що вони є науками про культуру.

Ідеалом філософа в усі часи прийдешні покоління вважали Сократа. Німецький дослідник грецької пайдейї В. Єгер щодо цього писав, що життя Сократа було вираженням нового ідеалу і в цьому була велика сила його пайдейї (Йегер 1997, С. 74). Сократ подібно до більшості людей його епохи цікавився людиною, а саме тим, що вважав найважливішим у її житті – етичним знанням, яке софісти на противагу йому виключили з виховання, оскільки мудрістю визначали лише ремесло. Через це Сократ працював тільки у двох царинах філософського знання: у царині етики та у царині логіки – необхідній передумові етики.

На відміну від софістів, які доброчесність (*αρετή*) визначали відносною цінністю, не однаковою для усіх людей, Сократ стверджував, що доброчесність є абсолютною, однаковою для усіх. У такий спосіб Сократ прагнув наголосити на всезагальності моральних цінностей. Всезагальну доброчесність він вважав вершиною благ, тому «все життя не мав спокою і не дбав про те, про що турбується більшість людей: про гроші, домашні справи, військові знання, промови на народних зборах, посади, участь у змовах, повстаннях» (Платон 1999а, С. 36), а дбав лише про те, щоб «переконати кожного не турбуватись про свої справи раніше і більшою мірою, ніж про себе самого, щоб самому стати

якомога кращим і розумнішим» (Платон 1999а, С. 36). Сократ не мислив доброчесності без користі та щастя, тому що вважав, що «не від грошей створюється доброчесність, а від доброчесності бувають у людей гроші та різні інші блага як у приватному, так і в громадянському житті» (Платон 1999а, С. 31). Саме тому філософування й переконування кожного у тому, що турбота про доброчесність є найбільшою цінністю у житті, Сократ визначав найціннішим, бо саме це, на його думку, приносить користь усім людям, а також робить усіх справді щасливими. Утверджуючи доброчесність знанням, Сократ мав на меті довести, що люди коять зло не навмисно, а тому, що часто вони не усвідомлюють, що помиляються. Але якби люди знали, що таке добро й усвідомили його користь та щастя, то вони не коїли б зла. Ось чому умовою доброчесності філософ визначив знання. Це знання, вважав Сократ, є практичною розсудливістю (*φρόνησις*), якої, як і будь-якого іншого знання, можна навчитися. Отже, знання не є вродженим чи чимось таким, що виникає саме по собі: знанням людина оволодіває, якщо наполегливо до цього прагне.

Турбота про пайдейю є, згідно з Сократом, прагненням людини до користі та щастя. Оскільки ж тільки абсолютна доброчесність може зробити людину справді корисною та щасливою, то їй потрібно вчитися пізнавати це знання у самій собі та інших. Сократ намагався не лише утвердити свій ідеал пайдейї, але й втілити його у своєму житті. Незламним змаганням за абсолютну доброчесність Сократ крізь віки доніс цінність знання самого по собі, пізнання якого може гарантували лише та освіта, мета якої – інтелектуальне та моральне вдосконалення, бо тільки це може гарантувати людині можливість залишитися такою, як вона є.

Пайдейя Сократа полягала у пошуку знання, тому що готового знання філософ не мав, а «уявляти, начебто знаєш те, чого не знаєш» (Платон 1999а, С. 30), він вважав найганебнішим невіглаством. Через це теорія знання Сократа є методологією знання, ґрунтованою на розмові – дискусії. Негативний метод логіки Сократа полягав у доведенні людям того, що вони тільки вважають себе мудрими, а насправді ними не є. Сократ міркував, що є на крихту мудрішим,

бо якщо не знав, то навіть не думав, начебто знав. Саме через це він уважав, що покликаний до такої іронії. Знання незнання Сократа є, як стверджував польський історіософ В. Татаркевич, психологічним знанням, тому що, «констатуючи своє незнання, він виявляв пізнання самого себе» (Татаркевич 2006, С. 87), але передусім у ньому було епістемологічне знання, «тому що він виявляв, що знає, у чому полягає знання» (Татаркевич 2006, С. 87), тобто він мав поняття і критерій знання. Позитивний метод логіки Сократа полягав у ставленні запитань, які б завдяки аналогії, індукції та визначенню поняття допомогли людині здобути істинне знання про доброчесність. Цей спосіб філософування Сократ вважав найбільш сприятливим для навчання людини, яка прагне доброчесності, тому що якщо, на його думку, людина має поняття про доброчесність, то вона має знання доброчесності, а якщо людина має знання доброчесності, то вона є доброчесною.

Уявлення Сократа про єдність знання, доброчесності та щастя заклали етичні та логічні підвалини науки про виховання. Завдяки Сократу поняття свободи почали розглядати як проблему моралі, оскільки в часи античності доброчесність вважали достойною лише вільної людини. Слід зазначити, що головним у пайдейї Сократа було поціновування живого спілкування. Цю цінність з ним поділяв його учень Платон, засновник філософської школи «Академія».

Платон вважав, що філософія є дослідженням справжнього буття, яке, на його переконання, може відкритися тільки у мисленні. У діалозі «Федон» Платон устами Сократа оповів, що таке справжнє пізнання: «найбездоганніше це зуміє зробити той, хто підходитиме до кожного явища лише засобами думки, не послуговуючись під час роздумів ні зором, ні будь-яким іншим чуттям, хто намагатиметься збагнути будь-який вияв буття сам собою в найчистішому вигляді, застосовуючи лише думку саму собою, цілком чисту» (Платон 1999б, С. 242). Дзеркалом істини буття Платон уважав умоглядні поняття, тому в дослідженні буття він покладався на них як найпевніше, а те, що, на його погляд, узгоджується з ними, він приймав за істину. Метод пізнання філософа ґрунтувався на порівнянні понять, їхньому аналізі та синтезі. Задля уникнення догматизму Платон вдавався до пошуку вихідного положення поняття та

розмірковування про його наслідки. Але оскільки у турботі про істину філософ прагнув згоди своїх співрозмовників, тому що був переконаний, що лише спільний погляд може допомогти розглянути досліджуване питання, то його метод можна вважати не лише логічною, але й духовною вправою. Вочевидь, це свідчить про визнання філософом свободи думки у пошуку істини. Разом з тим чисте відшуковування доказів «за» і «проти» було для нього неприйнятним, бо тоді, як він вважав, йшлося не про істину, а тільки про нав'язування іншим своєї думки.

Важливим є питання про те, на чому ґрунтувалась єдність школи Платона? Французький дослідник античної філософії П. Адо стверджував, що хоча Платон та інші викладачі Академії розходились в окремих пунктах доктрини, проте усі вони тією чи іншою мірою поділяли вибір способу життя Платона, зокрема його відданність етиці діалогу, тому що якщо доброчесність є наукою, то, на їх думку, сама наука є доброчесністю (Адо 2014, С. 82). Також П. Адо припустив, що в Академії було розроблено загальну концепцію науки про формування людини, про поступове та багатоаспектне виховання характеру, про гармонічний розвиток усієї людської особистості, нарешті, про спосіб життя, покликаний забезпечити добре життя (Адо 2014, С. 82–83).

Так, дійсно, з урахуванням твердження про безсмерття душі, Платон вважав, що вона вимагає піклування не лише у житті, а й у всі часи. Єдиний захисток і порятунок для душі, на думку Платона, це «стати якомога якнайкращою і найрозумнішою. Це тому, що душа, відходячи в Аїд, не забирає з собою нічого, крім освіченості й вихованості» (Платон 1999б, С. 284). Отож, за Платоном, заради безсмертя душі людина повинна докладати усіх зусиль, щоб бути доброчесною і розсудливою: «спокійною за свою душу буде та людина, яка протягом цілого життя нехтувала тілесними втіхами і не дбала про коштовності та прикраси, бо ж вони можуть радше зашкодити, аніж принести користь, зате прагнула до знання, шукала в ньому насолоди й прикрасила душу не чужими, а власними оздобами – стриманістю, справедливістю, мужністю, шляхетністю і правдою» (Платон 1999б, С. 289). Очевидно, саме тому у «Державі» Платон

наголосив на важливості філософського способу життя (дет. див.: Платон 2000, С. 325).

Отже, турбота про пайдейю є, згідно з Платоном, прагненням до пізнання справжнього буття, мисленнєвого охоплення його істини у понятті. При цьому Платон, подібно до Сократа, не мислив знання чисто теоретично, оскільки вважав, що знання є передумовою творення людини, бо знання – це доброчесність. Чи не тому поетика Платона стала критикою поезії як пайдейї. Так сталося через усвідомлення філософом недієвості мистецтва у справі виховання. Погляди Платона розвинув його видатний учень Аристотель, засновник філософської школи «Лікей».

Аристотель твердив, що всі люди від природи прагнуть знання (Aristotle 1989, 1.980a). Філософ розрізняв прагнення людини до різного знання: знання досвіду та знання причини. Слід зазначити, що згідно з Аристотелем знання причини не є мудрістю, бо мудрість не має на меті користі, а лише пізнання перших причин заради них самих. Мудрість філософ трактував як універсальне знання, що потребує високого ступеня абстракції. Володіння ж універсальним знанням Аристотель вважав неможливим для людини: «лише один Бог міг би мати цей дар» (Aristotle 1989, 1.982b). Але він був переконаний, що володіння цією божественною наукою «повинно деяким чином привести до того, що протилежне нашим первинним шуканням» (Aristotle 1989, 1.983a). Отже, вважав Аристотель, людина причетна до божественного і здатна примножувати його у своєму житті (Aristotle 1934, 10.7.8). Власне, життя, яке відповідає розуму, робить людину найщасливішою.

Важливо звернути увагу на те, чи вважав Аристотель щастя також божественною часткою чи лише випадковістю у житті людини? Мислитель схилявся до думки, що щастя є результатом доброчесності, навчання або вправи, і лише у цьому сенсі він зараховував його до божественного. Разом з тим філософ міркував, що щастя є чимось спільним для багатьох людей, тому що, на його думку, завдяки навчанню і старанності воно може належати усім. Отже, щастя – це узгодженість із природою людини, а значить, ввіряти його випадку – дуже

помилково. Щастя – це своєрідна діяльність душі, узгоджена із доброчесністю. Аристотель виокремлював інтелектуальні та етичні доброчесності: інтелектуальні доброчесності виникають завдяки навчанню, а етичні – завдяки звичці. Інтелектуальні доброчесності філософ пов'язував із двома раціональними здібностями: науковістю і розсудливістю. Наукові здібності – це наведення і умовивід, а розсудливість – це прийняття правильних рішень загалом.

Етичні доброчесності Аристотель не пов'язував із природою людини, тому що, на його думку, не від природи, а всупереч їй людина має доброчесності, які набуває завдяки привчанню. Вагомого значення у набутті етичних доброчесностей Аристотель надавав практичній діяльності (дет. див.: Aristotle 1934, 2. pos=17.4). Тим самим філософ ствердив нагальну потребу в розвитку доброчесного характеру в людини шляхом здійснення нею доброчесних вчинків. Він вважав, що спочатку батьки мають привчати дитину до правильних вчинків. Ця звичка формуватиметься в дитини неусвідомлено, головним чином через авторитет батьків. Але згодом дитина усвідомить суть доброчесностей і сама надасть їм перевагу у ситуації вибору. Давньогрецький мислитель не обмежував формування характеру людини певним життєвим періодом, оскільки був переконаний у тому, що доброчесність людини формується протягом усього її життя. З огляду на це Аристотель надавав великого значення вихованню, яке він у першу чергу розумів як моральне виховання. Виховання філософ вважав загальнодержавною справою, мета якої – турбота про становлення гідного громадянина як єдиної гарантії стабільності усієї держави. Втім це не означає, що Аристотель прагнув підпорядкувати людину меті держави. Мислитель передбачав гармонійне поєднання мети людини і мети держави. На його погляд, держава повинна створити умови для досягнення людиною найвищого блага у своєму житті, тоді й сама держава досягне цього блага. Саме тому він наголошував на важливості дозвілля у житті людини.

Вагомого значення серед наук Аристотель надавав науці про душу. Вирізнення цієї науки серед інших філософ пояснював тим, що пізнати істину можна завдяки пізнанню душі, «адже душа є началом живих істот. Саме тому ми

хочемо досліджувати та пізнавати її природу і сутність, а потім її прояви, одні з яких, слід вважати, є її власними станами, а інші – належні – через посередництво душі – іншим істотам» (Aristotle, 1.402a). Не менш важливим є також обгрунтування давньогрецьким мислителем важливості емпіричного дослідження природи душі. Згідно з Аристотелем душа є ентелехією тіла і невіддільна від нього. Душа – це причина і сутність тіла. Філософ вважав, що душа має три «рівні»: нижчий – вегетативний; середній – чуттєвий; вищий – інтелектуальний. Таке трактування філософом людської душі зробило можливим і доступним її пізнання та самопізнання.

Трактування давньогрецькими мислителями філософії не лише як теорії метафізики, пізнання, психології, логіки, етики, естетики, але й живої практики у цих царинах знання, стало визначальним для організації античних філософських шкіл. Пайдейя давньогрецьких філософів набула також розвитку в стоїчній філософії Цицерона та Сенеки. Цицерон пов'язав сенс і вчення усіх наук, які вказують людині правильний шлях у житті, з оволодінням «тією мудрістю, яка у греків називається філософією» (Ciceronis 1557, P. 9). Сенека ж педагогічною максимою «Вчимося не для життя, а для школи» (*Non vitae sed scholae dicsimus)* (Сенека 1999) дорікнув давньоримським філософам за розмінювання ними мудрості, на його думку, на різний непотріб – ученість. Сучасний німецький філософ П. Слотердайк припустив, що Сенека сам неправильно потрактував прислів'я, і тоді цілком виправданою йому видалась та версія, до якої повернулись учителі Середньовіччя: *Non scholae sed vitae discimus* (Слотердайк 2014, С. 88). Досягнення Цицерона та Сенеки дали підстави В. Дільтею вважати стоїчну філософію найбільш впливовою, яку тільки міг коли-небудь створити світ, оскільки у ній на перший план було висунуто «здатність філософії формувати особистість» (Dilthey 1921, S. 12).

Освітній ідеал античної філософії знайшов відображення у творчості французького філософа та письменника епохи Відродження М. Монтеня. Суголосно філософам античності, метою освіти М. Монтень визначив виховання людини у цілковитому розумінні, тобто навчанні наукам не заради користі чи

людського ока, а заради того, щоб стати кращим й розумнішим. Саме тому чисто книжну ученість М. Монтень слідом за Платоном називав лише оздобою, а не підмурками виховання: «незламність духу, вірність даному слову, щирість – ось правдива філософія; а науки, спрямовані на щось інше, тільки шарило» (Монтень 2005а, с. 169). Згідно з М. Монтенем це означає, що учня слід навчати не так відповідей на уроках, як утіленння їх у життя (Монтень 2005а, С. 186).

Обмеженості релятивізму М. Монтень протиставив абсолютизм Сократа. З огляду на це істинно корисним він уважав лише те знання, яке навчає логічного мислення, самопізнання та філософування, бо саме це робить людину вільною. «Душа, в якій домує філософія, – писав М. Монтень, – передає своє здоров'я і тілу. Вона аж пишає спокоєм і добротою. Вона ліпить на свій образ і подобу нашу зовнішність, надаючи їй якоїсь думної гідності, статечної жвавості й веселості, вдоволеної і доброзичливої постави. Найвиразніша ознака мудрості – це неодмінна життєрадісність» (Монтень 2005а, С. 178). Оскільки ж виховання не визначає наперед природу людини, а приводить її до протилежного – мудрості, то до філософії, на думку М. Монтеня, можна прилучити й дітей, бо вона «має що сказати нам як на світанку життя, так і на його схилку» (Монтень 2005а, С. 181), бо покликана «бути причетною геть до всього» (Монтень 2005а, С. 182).

Основою навчання філософії життя М. Монтень визначав цікавість, прищепленню якої він надавав важливого значення на шляху до філософії, що має передбачати від вихователя Аристотелевого розрізнення прагнення людини до різного знання та надання переваги знанню причини. За М. Монтенем, навчання за такого підходу має полягати у прищепленні учневі самостійності та озброєнні його методом пізнанням. Корисним у такому навчанні філософ вважав спілкування. Він це пояснював перш за все тим, що пошук істини потребує аргументованої дискусії, а також гідного філософа сумління, яке стримає людину боронити неправдиве діло у розпалі суперечки та вбереже її від догматизму. Разом з тим до спілкування з людьми М. Монтень залучав і тих, «хто живе лише у пам'яті книжок» (Монтень 2005а, С. 173).

Попри поціновування філософії у житті людини, М. Монтень визнавав, що у його столітті вона навіть для інтелектуалів стала порожнім звуком, чимось фантастичним, «без пожитку й без вартості як у теорії, так і на практиці» (Монтень 2005а, С. 177). Таку ситуацію філософ пов'язував зі «словесними хащами», «які ускладнюють доступ дітям неприступною панією з похмурим, сердитим і грізним обличчям» (Монтень 2005а, С. 177–178). М. Монтень міркував про наслідки середньовічного перетворення філософії на служницю теології та втрату нею власного сенсу існування. Філософія, зведена до викладання й коментування, отримала назву схоластики. Ця філософія перейняла лише метод викладання античної філософії, проте її вже більше не цікавила людина, а тільки те, чи вона дотримується релігійних догматів та чи стане вона спеціалістом. Але М. Монтень вірив, що і в його час «є такі, які не шукають жодної користі», а «хіба що хочуть подивитися, як і чому робиться те-то й те-то, вони хочуть бути глядачами того, як живуть інші, аби судити про їхнє життя і відповідно керувати своїм» (Монтень 2005а, С. 175). З огляду на це М. Монтень протистояв думці, що «вчимося не для життя, а для школи» (Монтень 2005б, С. 156).

Про подібні зусилля свідчить і творчість німецького філософа епохи Просвітництва І. Канта. Неспроможність людини користатися власним розумом без керівництва когось іншого І. Кант назвав неповноліттям. Проявами неповноліття, згідно з філософом, є заміна людиною розуму – книгою, совісті – духовним наставником, дієти – лікарем. Очевидно, І. Кант розмірковував про здатність людини критично мислити. Кайданами довічного неповноліття філософ вважав зловживання людиною природними здібностями. Неповноліттю він притиставив просвітництво, гасло якого: «Май відвагу користуватися власним розумом!» (Кант 1989, С. 135). Просвітництво у розумінні І. Канта означає працю людини над самою собою та прагнення до самостійності мислення, які у результаті мають допомогти їй оцінити саму себе та розважливо поглянути на своє покликання. Умовою просвітництва філософ визначав свободу користування власним розумом за всіх обставин, адже здатність мислити, на його думку, є

вродженою якістю людини. Особливо І. Кант розмірковував про свободу наукової думки, оскільки саме вона може протистояти догматизму релігії та церкви чи будь-яким іншим суспільним інституціям. З огляду на це будь-яке стримування людського роду від самовдосконалення І. Кант вважав злочином проти людської природи, «чиє основне призначення полягає саме у прогресі» (Кант 1989, С. 137). Отже, лише завдяки вільній думці людина гідна назви людини, в іншому випадку їй загрожує доля машини в руках деспотичної влади.

Міркування І. Канта щодо просвітництва французький філософ М. Фуко пов'язав із способом філософування: «Критичну онтологію нас самих, зрозуміло, потрібно розглядати не як теорію, не як доктрину і навіть не як знання, яке поступово накопичується; її треба розуміти як установку, етос, філософське життя; коли критика того, якими ми є для самих себе, водночас є історичним аналізом меж та дослідженням можливостей їхнього подолання» (Карівець 2016, С. 116). Дійсно, для І. Канта просвітництво означало вибір людиною певного способу життя, насамперед взяття відповідальності за піклування про себе.

Віра І. Канта у духовний поступ людства позначилась на його педагогічних поглядах. Філософ стверджував, що «людина стане людиною лише через виховання» (Kant 1803, S. 7). Виховання І. Кант трактував як догляд, дисциплінування та моральне формування: «Догляду потребує немовля, дисциплінування – вихованець, морального формування – учень» (Kant 1803, S. 1). Догляд – це турбота батьків про те, щоб їхні діти не зашкодили собі власними діями. Дисциплінування – це засіб протистояння варварству в людині. Моральне формування – це наближення природи людини до досконалості. Моральне виховання потребує розрізнення між простим інформатором, яким є шкільний вчитель, та вихователем, який здійснює педагогічне керівництво. Якщо перший навчає тільки для школи, то другий виховує для життя.

Педагогічні погляди І. Канта вирізняє прагнення до творення теорії виховання. Філософ вважав, що «лише за теперішніх обставин є можливість щось зробити у цьому аспекті, оскільки тільки тепер людина починає правильно міркувати та ясно розуміти, що насправді веде до хорошого

виховання» (Kant 1803, S. 9). Імовірно, під «теперішніми обставинами» слід розуміти епоху Просвітництва, на яку мислитель покладав надію визволення людини з-під влади «опікунства». При цьому І. Кант добре усвідомлював, що теорія виховання – лише прекрасний ідеал, проте він не вважав його недосяжним, оскільки зазначав, що «ідея є ніщо інше, як поняття про досконалість, не реалізоване ще на практиці» (Kant 1803, S. 10). Важливість теорії виховання філософ пояснював на основі розрізнення механічного та раціонального процесу виховання. Механічний процес виховання, на його думку, ґрунтується на досвіді про користь та шкідливість чого-небудь для людини. З огляду на це у ньому може бути багато помилок й недоліків. Раціональний же процес виховання ґрунтується на достовірних принципах. Саме тому, на думку І. Канта, якщо виховання покликане розвивати людські задатки так, щоб людина досягла мети свого існування, то наука про виховання – педагогіка – повинна бути раціональною.

Абриси теорії виховання І. Канта дають уявлення про цінності, принципи та методи виховання. Згідно з філософом людина може досягти мети свого існування лише тоді, коли виховання ґрунтуватиметься на загальнолюдських цінностях як підставах рівності між людьми. Щодо принципів виховання, то мислитель наголошував на гармонійності й цілеспрямованості розвитку природних здібностей людини, оскільки вважав їх передумовою поступу людства до досконалості. З погляду І. Канта, зміст цього принципу полягає у розвитку людиною в самій собі добра, оскільки лише добро є для неї щастям. Але як людині пізнати добро? На думку філософа, правильне розуміння методу виховання може бути лише завдяки тому, що кожне покоління буде передавати свій досвід та знання про способи виховання наступному, а кожне наступне покоління буде додавати до цього щось своє. Щоправда, основним принципом виховання І. Кант вважав виховання відповідно не до теперішнього, а до більш досконалого майбутнього, тобто відповідно до ідеї людства та його призначення як цілості. Зміст цього принципу полягає, за І. Кантом, у тому, щоб не вчити дітей пристосовуватись до сучасних їм життєвих умов, а щоб дати їм виховання краще, ніж сучасне, «щоб став можливим і кращим світ» (Kant 1803, S. 17). На шляху до

такого виховання філософ бачив дві перешкоди: «1) батьки турбуються лише про те, щоб їхні діти мали успіх у житті, й 2) державці розглядають своїх підданих лише як інструмент для досягнення власних цілей. Батьки турбуються про сім'ю, державці – про державу. Ні ті, ні інші не ставлять собі за кінцеву мету загальне благо і ту досконалість, яка є призначенням людства й для досягнення якої воно має необхідні передумови» (Kant 1803, S. 17–18). Можливо тому філософ був досить обережний стосовно релігійного виховання, оскільки мав сумнів щодо його спроможності навчити дитину самостійно мислити.

І. Кант розумів, що епоха моралі ще не настала. Його століття – це століття дисципліни, культури та витонченості, в якому матеріальний добробут держав обернено пропорційний моральній вбогості людей. Але якщо люди не моральні, міркував філософ, то вони не щасливі. Він же вважав, що зло можна подолати тільки завдяки моральному вихованню. Етика відіграла для І. Канта роль світоглядного орієнтира також у вирішенні ним суперечки між факультетами в університеті.

Систему вищої освіти І. Кант пов'язував, як в античності Платон та Аристотель, з поняттям держави як вищого морального блага для громадянського суспільства. Поділ університету на факультети з цих позицій мав ґрунтуватися, за І. Кантом, на відношенні наук до цілей держави. Це відношення, власне, визначає ієрархію факультетів. Науки, які впливають на суспільне практичне життя та залежні від держави, філософ називав «вищими», науки ж не залежні від держави, автономія яких є умовою їхнього існування, він називав «нижчими». Назву такого факультету «нижчим» І. Кант пояснював так: «Той, хто може наказувати, хоч би він був покірним слугою іншого, уявляє себе більш важливим, ніж той, хто справді вільний, але не може нікому наказувати» (Kant 1798). І. Кант мав на думці філософський факультет. У такий спосіб він наголосив на методологічному значенні філософії стосовно наук.

Надалі вклад в розвиток ідеї університету зробили такі представники німецького ідеалізму, як Й. Г. Фіхте та Ф. В. Шеллінг. Й. Г. Фіхте не вважав, що університет повинен поділяться на факультети, оскільки у науковому

користуванні розумом теологія та правознавство повністю співпадають із філософією, а медицина – з природознавством. Філософію мислитель трактував як науковий вияв вічного зразка усього духовного життя, тому вищу освіту він пов'язував саме із філософією, бо лише завдяки їй людина «стає здійсненною в усіх складових, довершеною у самій собі, спрямованою назовні для усіх своїх цілей у часі і вічності й повною старанності» (Фіхте 2003, С. 134). З точки ж зору Ф. В. Шеллінга, університет є насамперед науковою інституцією, в якій може існувати виключно філософія, бо тільки вона є єдністю усіх наук, без якої університетське навчання стає мертвим, бездуховним, одностороннім та обмеженим (Schelling 1830, S. 7). Не випадково у зв'язку з цим канадський дослідник ідеї університету Б. Рідінгс підкреслив, що німецькі ідеалісти безліч відомих фактів інтегрували в єдину науку про культуру: «Завдяки *Bildund* національна держава може на науковій основі досягти тієї культурної єдності, яка колись природно утворилася у греків» (Ридингс 2010, С. 108).

В українській модерній культурі ідеал єдності філософії та життя утілив просвітитель-гуманіст Г. Сковорода. На думку української дослідниці у царині філософії освіти Н. Радіонової, «пристосовуючи скарб філософського мислення до стилю думання простої людини, Г. Сковорода віднаходить своєрідні форми виховання мислення, допомагає відшукати той шлях у житті, який буде належати тільки їй» (Радіонова 2010, С. 240). Г. Сковорода не нехтував значимістю окремих наук у житті, проте вважав, що без найвищої науки, яка виводить «думки із ниць підлот тіні до пресвітлого й суттєвого єства нев'янучого щастя» (Сковорода 1995г, С. 232), людина приречена на мертве тління. Істинну людину для філософа уособлювало її серце у ній, бо лише із серцем він пов'язував справжнє людське буття. Без цього «глибокого» серця Г. Сковорода мислив людину мертвою тінню (Сковорода 1995г, С. 80). Якби людина прагнула пізнати себе – повчилася у житті вічності – такого б ніколи не сталося.

Пізнати себе означає, за Г. Сковородою, спостерігати, примічати та розуміти: «Така людина є точний обсерватор, а поле її життя – то обсерваторіум» (Сковорода 1995а, С. 188). У такому розумінні пізнання себе

збігається у Г. Сковороди з пізнанням думки, адже пізнання себе він мислив як шлях до свободи духу. Ніщо не заважає людині зійти на гору Божого знання, міркував філософ, вільний час – нагода для цього.

Істину Г. Сковорода вважав абсолютною цінністю: «Усі діла не для всіх, а це – всім часам, країнам і людям, настільки кожному потрібно як для корабля компас і стерно, а для подорожнього Товії – наставник Рафаїл» (Сковорода 1995б, С. 198). Шлях до істини – це шлях до щастя. Отже, усе життя людини – це вічна подорож, безперервне стремління до щастя – обґрунтованої радості та твердої надії. Ворота до щастя – це книги, які мудрі люди залишили у спадок людству. Ці книги не озброюють людину арифметикою чи геометрією, історією чи правом, а лиш вчать її філософського способу мислення: «побачити поверх пустелі, понад стихійну ворожнечу щось нове, нестаріюче, чудне і вічне» (Сковорода 1995в, С. 262). Г. Сковорода, подібно до Платона, соромився свого слова, тому що розумів, що краще друзям збиратися та разом зацікавлено розмовляти про абсолютні цінності: «А раптом щось відкриє той, хто близький усім, котрі закликають його до істини» (Сковорода 1995в, С. 270).

Спробу подолати прірву між теоретичною та практичною філософією зробив німецький мислитель Й. Ф. Гербарт. На думку польського дослідника його творчості Б. Наврочинського, він: 1) звернув вперше увагу на «власні» педагогічні поняття і власний «самостійний спосіб мислення», завдяки чому було виокремлено окрему царину педагогічних досліджень; 2) заперечив індетермінізм у вихованні; 3) визначив головні педагогічні поняття; 4) систематизував педагогічні поняття; 5) визначив філософські науки – етику і психологію – підставами педагогіки; 6) розробив методи дослідження педагогічних фактів (Nawroczyński 1987a, S. 376). Усе це посприяло тому, що педагогіка стала частиною практичної філософії (Nawroczyński 1926a, S. 173).

Головним поняттям педагогіки Й. Ф. Гербарт визначав здатність формувати вихованця. Етика, на думку вченого, вказує педагогіці мету формування, а психологія – шлях, засоби і перешкоди. Німецький педагог вважав, що філософські системи, які визнають фаталізм чи трансцендентальну свободу волі,

самі відмежовуються від педагогіки через те, що не можуть прийняти поняття «формування», оскільки воно означає перехід від невизначеності до сталості. Й. Ф. Гербарт заперечував необмежену здатність формування, оскільки «невизначеність дитини обмежена її індивідуальністю» (Herbart 1851, S. 187). Вимога, яку ставив мислитель вихователю, полягала у тому, щоб він завжди дивився на вихованця крізь призму етики та психології. Втім, високо оцінюючи внесок Й. Ф. Гербарта у побудову першої педагогіки, ґрунтованої на філософських підставах, Б. Наврочинський водночас визнавав, що його система була переобтяжена «довільними метафізичними гіпотезами» (Nawroczyński 1987a, S. 377), які випливали з механістичної психології та естетичної етики. Через це філософську педагогіку Й. Ф. Гербарта Б. Наврочинський вважав прикладом, побудованим на суперечностях, що не відповідає вимогам науки.

Варто зазначити, що до кінця XIX століття науковою вважали лише ту педагогіку, яка використовувала у своїх дослідженнях методи точних наук – спостереження, експеримент, статистику. Такий критерій науковості обумовлював панівний на той час позитивізм. Однак після 1880 року головне твердження позитивізму заперечили німецькі філософи В. Дільтей, В. Віндельбанд та Г. Рікерт. Вони стверджували, що гуманітарне знання є й повинно бути таким самим, як природниче, тому що його предметом є суспільно-історична дійсність, елементами якої є люди, нації, культури, а, отже, воно потребує інших методів дослідження. Посилила цю тенденцію відмова відокремити позитивні науки від філософії. Переломною з цієї точки зору була творчість В. Дільтея, оскільки цей філософ не лише визначив поняття гуманітарного погляду на світ та життя, але й застосував його у педагогіці. Знаковою у цьому сенсі є промова філософа «Про можливість загальної педагогічної науки» (1888).

В. Дільтей сумнівався у можливості педагогіки, принципи та методи якої можна було б застосовувати усім народам та в усі часи. З цих позицій філософ піддав критиці педагогічні системи Й. Ф. Гербарта та його послідовників, оскільки вони, на його погляд, вказували на радикальне формування

одноманітного ідеалу (*einförmiges Ideal*), нехтуючи при цьому національними відмінностями й освітніми потребами різних країн. Такі педагогічні системи В. Дільтей називав абстрактними, а їхні універсальні наміри – фальшивими й шкідливими для суспільства. Появу таких педагогічних систем філософ пояснював природничим поглядом на світ та життя, відповідно до якого загальними можуть бути не тільки релігійні, пізнавальні, етичні, естетичні й навіть економічні ідеали, але і методи навчання в усьому освітньому просторі. До такого стану справ у педагогіці В. Дільтей вважав також причетними Ф. Бекона й Р. Декарта, оскільки їхні наміри побудувати універсальну науку спричинили універсалізацію дидактики. На противагу цьому філософ стверджував, що лише з мети життя може виникати виховання, але ця мета життя не може бути узагальнена етикою, оскільки про те, що таке людина й чого вона воліє, можна дізнатися лише з переживання, але ніколи із загальних рис. Водночас, на думку вченого, загальне знання є історично зумовлене кінцевою метою людського життя. Ось чому, щоб етика могла претендувати на роль підґрунтя педагогіки, вона повинна, на думку В. Дільтея, не претендувати на загальне визнання. Аналогічну вимогу філософ висував й до психології: вона повинна не пізнавати молодь, а розуміти її.

Виховання В. Дільтей розглядав як «цілеспрямовану діяльність, через яку дорослі формують духовне життя молодих людей» (Dilthey 1924b, S. 69). У широкому значенні філософ вважав виховання такою ситуацією, за якої «життя саме виховує людину» (Dilthey 1924b, S. 69). Наприклад, священник здійснює виховний вплив на свою громаду, а керівник – на свого підлеглого. Водночас вихованням філософ вважав результат виховної діяльності. У цьому сенсі, на думку В. Дільтея, людина є результатом природи, а людство своєю домівкою виховання називає землю. У вузькому ж значенні В. Дільтей обмежував виховання, трактуючи його як наперед визначену систему. Педагогіка у такому випадку є знанням цієї системи. Але при цьому філософ вважав, що з філософської точки зору освіта, досконалість та щастя мають бути кінцевою метою усіх інституцій, тому й «педагогіка у цьому розумінні є вищою

практичною ціллю, до якої може привести філософія» (Dilthey 1924b, S. 70), отже, усі освітні інституції мають також визнавати цю мету за остаточну та найкращу.

Те, що освіту треба розглядати як самоціль, В. Дільтей пояснював телеологічним характером духовного життя. На його думку, кожне уявлення про цілі та самоцілі виникає лише в духовному житті, оскільки усі події у задовільному стані почуттів людини починаються з цього. Щастя, цінність, ціль і самоціль визначаються лише цим телеологічним відношенням: «Індивід не може поставити ту життєву мету, яка не перебуває всередині його духовного стану» (Dilthey 1924b, S. 70). Саме тому освіта, на переконання В. Дільтея, є удосконаленням духовного життя людини. У зв'язку з цим філософ високо оцінював роль вихователя, порівнюючи його працю із генієм художника, мета якого – розкрити душу вихованця й зрозуміти її тільки любов'ю до нього.

У цьому контексті на увагу заслуговує також промова В. Дільтея «Шкільні реформи та шкільні класи» (1890), оскільки у ній філософ виступив проти прагматичної спрямованості освіти. Учений вважав, що розділення класичної та реальної освіти спричинить дегуманізацію педагогічного процесу й у наслідку – дегуманізацію суспільства. В. Дільтей наголошував на тому, що організація школи має ґрунтуватися на філософсько-історичних підставах (Dilthey 1924a), очевидно, через те, що центральним поняттям педагогіки він визначав життя як культурно-історичне буття людини.

Наслідки змін у погляді на життя, що відбулися у філософії та педагогіці наприкінці XIX століття, виявились в усій повноті у XX столітті. Протягом минулого століття помітним став процес гуманізації педагогіки. Не пориваючи з природничим поглядом на світ та життя, педагогіка шукала міцного опертя у гуманітарних науках. Філософія Ф. Ніцше посилила індивідуалістичні тенденції у педагогіці, а філософія П. Наторпа – соціальні. Філософія В. Штерна увиразнила у педагогіці проблему особистості, а філософія А. Берґсона – проблему життя та інтуїції. Психоаналіз звернув увагу педагогів на важливість несвідомого у житті людини, а екзистенціалізм довів, що справжньою проблемою педагогіки є

людське існування. Аналітична філософія додала мові педагогіки ясності та однозначності.

Значний вплив на формування філософської теорії освіти здійснив американський прагматист Дж. Дьюї. Суспільним призначенням школи Дж. Дьюї вважав утвердження життя та досягнення суспільного добробуту. Відповідно до цього, школа, на його думку, повинна забезпечувати таке моральне виховання, яке дасть змогу учневі стати відповідальним та самостійним у своєму житті. Натомість, за спостереженнями Дж. Дьюї, школи Сполучених Штатів Америки не покладали на себе таку моральну відповідальність, оскільки вважали, що демократичний устрій країни передбачає виховання у дитини почуття лідерства та повагу до закону, бо саме це потрібно у політиці та на виробництві. Щоправда, виховати дитину для чітко встановленого життєвого моменту в світі, що стрімко змінюється, Дж. Дьюї не вважав можливим: «Допоки освіта свідомо чи несвідомо керуватиметься такими засадами, доти будемо виховувати майбутнього громадянина цілком непридатного до життя, такого собі трутня і дармоїда, що сповільнює рух уперед. Замість того, щоб дбати про себе й інших, він сам стане тим об’єктом, який вимагатиме турботи і догляду» (Дьюї 2001, С. 11).

Проблемою філософії освіти вчений визначав розбудову такої програми навчання, за якої б не порушувався баланс між формальною та неформальною освітою, оскільки «якщо набуття інформації чи технічних, інтелектуальних навичок не буде впливати на формування почуття причетності до суспільства, тоді звичайний життєвий досвід втратить свій сенс, бо школа тільки надає форми знанням – от таке собі егоїстичне пристосування до життя» (Дьюї 2003, С. 13). Така настанова філософа, на погляд української дослідниці американської філософії освіти І. Радіонової, зближує його з європейською гуманістичною традицією, оскільки «він виступає за свободу особистості та самостійне мислення» (Радіонова 2005,С. 131).

Невтішну оцінку якості освіти XX століття дав також німецький філософ Т. Адорно. Якщо на злеті філософська ідея освіти намагалась формувати людину, то масове суспільство, за спостереженнями вченого, прагне тільки до її

пристосування й адаптації. Такий дарвіністський варіант освіти філософ вважав нічим іншим, як ідеологією, спрямованою проти самостійного опікування людиною самої себе. Т. Адорно ж дотримувався погляду, що освіта сама по собі може дати людині те, чого не дає реальність, суспільству лиш потрібно відмовитись від диктату корисності у просторі освіти, оскільки це шлях до напівосвіти, в якій «виживають змісти освіти, уречевлені як товар, і це за рахунок їхнього істинного змісту і живого ставлення до живих суб'єктів» (Адорно 2017, С.136). Філософсько-освітні ідеї Т. Адорно, на думку українського філософа М. Култаєвої, «вчать нас розпізнавати усе деформоване і спотворене у культурі, що руйнує людину, відкриваючи їй найкоротший шлях до варварства, але разом з цим проголошує вимогу духовного оновлення» (Култаєва 2017, С.154).

Мінлива сучасність посилила увагу філософів до античної пайдейї. Так, наприклад, французький філософ М. Фуко прагнув у своїх дослідженнях показати, що загальною грецькою проблемою було *technē* життя, *technē tou biou*, спосіб життя, оскільки античних філософів цікавило, «яке *technē* я повинен обрати, щоб жити так, як мені належить жити» (Фуко 2008, С. 150). Тим самим філософ намагався довести, що в античність праця над собою не визначалася громадянським законом чи релігійним обов'язком, а була самостійно обраним способом існування, оскільки це було питання перетворення людиною свого життя у предмет особливого знання, *technē* – мистецтва. Втім, ідея того, що головним витвором мистецтва, яким потрібно опікуватися, «є я сам, моє життя, моє існування» (Фуко 2008, С. 150), втратила, на погляд філософа, значимість для сучасного суспільства. Цей погляд М. Фуко сьогодні поділяє німецький філософ П. Слотердайк.

П. Слотердайк звертає увагу на те, що стародавня школа «ніколи не вважала себе метою своєю діяльності» (Слотердайк 2015, С. 105), бо вона працювала «не для потреб базового табору, а лише для експедиції» (Слотердайк 2015, С. 106). Саме тому заклик «навчати для життя» був на той час паролем для досягнення людиною неможливого – божественного: «Таке зрівняння Бога і життя давало змогу нарощувати надзвичайне вертикальне напруження. Воно змушувало давати

радикальну відповідь звичайним уявленням про сенс «життя»» (Слотердайк 2015, С. 106). Проте суголосно М. Фуко П. Слотердайк констатує, що навчання для чистої надмірності не актуальне для сучасної людини, бо вона обрала собі інший орієнтир – виживання (*survival)*. Такий вибір спробували пояснили філософи З. Бауман та Л. Донскіс.

З. Бауман під місією освіти, сягаючи античної пайдейї, розумів «підготовку нових членів суспільства до суспільного життя, в яке вони збираються вступати» (Бауман, Донскіс 2014, С. 173). Але якщо це так, міркував польський філософ, то тоді освіта, включаючи вищу освіту, переживає сьогодні найглибшу і найістотнішу кризу в історії, тому що суспільство відкидає ідею «бути підготовленим» «(тобто відповідно кваліфікованим і навченим, щоб не бути захопленим раптово подіями чи мінливими тенденціями) як неважливу і порожню» (Бауман, Донскіс 2014, С. 173–174). Сучасна освіта, на думку З. Баумана, навчає людину забезпечити свій спосіб життя у цю хвилину й не турбується про більш тривалішу певність. Таку освіту філософ вважав наслідком «квапливої культури» плинної сучасності.

На думку ж Л. Донскіса, «людину тепер формує глобалізація та її анонімні сили» (Бауман, Донскіс 2014, С. 162). На переконання естонського вченого, сьогодні усі люди – індивіди «радше за загальним схваленням чи автоматично, а не внаслідок драматичного та напруженого морального вибору» (Бауман, Донскіс 2014, С. 163). Наслідки таких змін Л. Донскіс вважав загрозливими для університетів, тому що нав’язана їм згори лібертаріанська модель розвитку – це «академічний капіталізм без свободи» (Бауман, Донскіс 2014, С. 167), за якого творча праця поступається місцем «швидкому споживанню» та «миттєвому реагуванню», а творча людина – сегменту влади. У такому випадку звідки, запитував Л. Донскіс, студенти навчаться визнавати і поважати свободу думки та інтелектуальної цілісності, якщо вони «ніколи не зустрінуть вільного професора, який ні перед ким не принижуватиметься, або науковця, який дотримуватиметься принципу *pauca paucis* («мало в малому»)» (Бауман, Донскіс 2014, С. 169).

В Україні на конфлікті між фундаментальним та актуальним покликанням університету наголошує філософ С. Пролеєв. На думку вченого, «суспільство знань» зводить узвичаєні практики пізнання до автоматизму сприйняття інформації: «Відтак набуття мобільності особи стає основною вимогою в сучасній освіті та критерієм її успішності» (Пролеєв 2014, С. 7). Це, згідно з С. Пролеєвим, «відчутно конфліктує з ідеалами Просвітництва і значною мірою дезавуює як людину-творця, так і універсальну значущість об'єктивного наукового знання» (Пролеєв 2014, С. 18). Про небезпеку напівосвіти в українському освітньому просторі попереджає філософ М. Бойченко. Він стверджує, що Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 містить тенденцію «до повернення концепції освіти не як виховання, тобто сфери зростання особистості, а як спеціалізованої галузі торгівлі особливими послугами – освітніми» (Бойченко 2017, С. 225). За такої тенденції освіта, на переконання М. Бойченка, «перетвориться зі сфери виробництва творців знання на сферу ефективного споживання цих зразків» (Бойченко 2017, С. 226).

Аналіз контекстів, у яких функціонували в історії філософії уявлення про освіту, оприявнює за першого наближення негативні результати, оскільки в кожному з них помітний лише якийсь один момент поняття філософії освіти. Так, наприклад, одні мислителі вартісною у житті людини визначали етичну освіту, інші надавали переваги логічному знанню; одні філософи наголошували на необхідності пізнання людиною самої себе, другі – твердили про важливість пізнання нею світу. З плином часу філософи почали окреслювати абриси теорії освіти – педагогіки. У XX столітті цей процес завершився появою нової царини філософського знання – філософії освіти. Саме з історичної перспективи філософію освіти варто ототожнювати з усім багатоманіттям її репрезентацій, бо кожна з них хоч і не є достатньою, проте важливою для визначення. Отже, усі вияви філософського мислення, що групуються довкола поняття «освіта», є предметом філософії освіти.

Заглиблення в історичні контексти філософії оприявнює одну й ту саму тенденцію: розуміння освіти як сприяння людині у її самореалізації. В історії

філософії помітне не обмеження освіти якимись рамками чи нормами, а наголошення на необхідності створення можливостей для практики свободи у ній, тому що людині потрібне усе життя для того, щоб сформувати свій погляд на світ та окреслити власний моральний ідеал, що в свою чергу вимагатиме від неї постійного звернення уваги на саму себе й досконалого вміння критично мислити. Філософів єднає ідея, що освіта є обов'язковим фундаментом людського буття. Саме тому за різних історичних обставин вони були одностайні щодо того, що людині не достатньо для життя знань і вмінь, спрямованих на досягнення визначених цілей, оскільки у житті вона окрім цього потребуватиме ще й таких знань і вмінь, які зможуть зробити її справді щасливою. Істотною ознакою філософських міркувань є акцентування уваги на тому, що освіта є процесом відкривання людиною абсолютних цінностей у самій собі та творення на підставі цього знання власного життя, а також результат узгодження нею свого життя зі своїм же знанням. Отже, змістом філософії освіти є формування в людині людини, щоб, тримаючись двох граней свого буття – природного й людського, – вона змогла у житті пізнати істину та творити добро. Підґрунтям філософії освіти у такому випадку є метафізика, теорія пізнання, психологія, логіка, етика, естетика.

1.2. Львівсько-Варшавська школа: критерії та методи дослідження.

У філософських колах ЛВШ асоціюється зазвичай з аналітичною традицією у філософії, а її роль у ній порівнюється, як правило, з роллю Віденського гуртка чи британської аналітичної школи. Показовою у цьому сенсі є позиція українського філософа Я. Шрамка, який ЛВШ, а зокрема її засновника К. Твардовського та представників Я. Лукасевича й А. Тарського, зараховує до аналітичних філософів поряд з Г. Фреге, Дж. Муром і його колегами по Кембриджу періоду міжвоєння, Л. Вітгенштайном, провідними представниками Віденського гуртка, Оксфордською школою мовного аналізу й більшістю повоєнних американських філософів (Шрамко 2011, С. 11). Подібно визначає

ЛВШ фінський логік і філософ Ґ. Вріґт, стверджуючи, що науково-філософську орієнтацію цієї інтелектуальної формації єднало з Віденським гуртком антиметафізичне ставлення до філософії (Вригт 2013, С. 85).

Належність ЛВШ до аналітичного нурту у філософії підтверджують українські й польські дослідники цієї філософської спільноти. Польський філософ Я. Ядацький називає ЛВШ вершиною досягнень аналітичної традиції у польській філософії, а працю К. Твардовського «Про ясний і неясний філософський стиль» (1919) вважає програмною у побудові її концептуальної системи, бо у ній наголошується на тому, що людська мова є не тільки зовнішнім вираженням мислення, але і її інструментом (Jadacki 2009, S. 68). Український та польський філософ С. Іваник доводить, що значення ЛВШ полягає «у наданні польській філософії аналітичного характеру й створенні в Польщі одного з найпотужніших у світі відгалужень аналітичної філософії» (Іваник 2015, С. 131).

Спорідненість ЛВШ з Віденським гуртком підтверджував один з видатних її представників – К. Айдукевич. Філософ стверджував, що беззастережних послідовників Віденського гуртка у Польщі немає, втім спорідненість між деякими польськими філософами і Віденським гуртком він бачив у подібності принципової методологічної позиції й схожості аналізованих проблем, характерними ознаками яких були антиіраціоналізм, вимога понятійної ясності та мовної точності, прийняття логістичного понятійного апарату і значний вплив символічної логіки (Айдукевич 2010a, С. 110). Послідовник ідей ЛВШ, й особливо К. Айдукевича, Ю. М. Бохенський аналітичну філософію трактував як рід філософії, якою займалися, наприклад, К. Поппер, В. Квайн, А. Еєр, П. Вайнґартнер, а у Польщі презентували такі представники Львівсько-Варшавської школи, як К. Айдукевич, Т. Котарбінський і Я. Лукасевич: «Цю філософію характеризують чотири ознаки: аналіз, мова, логіка, об’єктивізм» (Bocheński 2008c, S. 150).

Проте поряд із визнанням представниками ЛВШ своєї належності до аналітичної філософії, вони також намагались пропагувати її цінність у житті людини та суспільства. Зокрема, Я. Лукасевич зазначав, що логіка є мораллю

мислення і мовлення (наведено за: Bocheński 2008b, S. 147), а А. Тарський вважав, що релігії й ідеології розділяють людей, тоді як логіка їх єднає (наведено за: Woleński 2008b). У такий спосіб філософи вказували на соціальне призначення логіки, а своїй праці у цій царині філософського знання вони надавали важливого соціального завдання. Це засвідчує, що ЛВШ мала філософську концепцію освіти. Ця думка має певні підтвердження. У Польщі відомі дослідження філософських аспектів педагогічних праць К. Твардовського (Kleszcz 2002, Szmyd 2003, Traczykowski 2015, Traczykowski 2016) та його учнів Б. Наврочинського (Maliszewski 2012, Michalski 2012) й К. Сосніцького (Gajdamowicz 1991, Siemieniecka 2009, Leś 2018), а також філософські рефлексії на тему ідеї університету (Tyburski 1991, Torczyńska 2014) і філософської освіти (Wojtysiak 2005, Ossowska 2013, Czarnota 2015, Maciołek 2015) у ЛВШ. В Україні на окремі аспекти філософії освіти у Львівсько-Варшавській школі звернули увагу філософи М. Верніков (Верніков 1999, Верніков 2002), Б. Домбровський (Домбровський 2006), С. Іваник (Іваник 2010, Іваник 2012, Ivanyk 2012, Ivanyk 2014b). Втім цілісного дослідження, присвяченого філософії освіти у ЛВШ, немає ні в Польщі, ні в Україні.

Свідчення про функціонування ЛВШ та її філософію освіти можна почерпнути з автобіографії та щоденників її засновника, а також зі спогадів представників цієї інтелектуальної формації та з досліджень українських і польських науковців. Отже, визначення ЛВШ потребує виявлення її суттєвих ознак з біографічних згадок та наукових розвідок про неї. Результати цього дослідницького завдання нами було опубліковано у статті (дет. див.: Гончаренко 2016д).

Засновник ЛВШ Казимир (Єжи Адольф) Твардовський народився 20 жовтня 1866 року у Відні в сім'ї Пія та Мальвіни Твардовських. Середню освіту молодий К. Твардовський отримував у віденській гімназії «Терезіанум» у 1880–1885 роках. У 1885–1889 роках він вивчав філософію у Віденському університеті під керівництвом австрійського філософа Ф. Брентано. Про це в автобіографії К. Твардовський писав: «Ф. Брентано став для мене взірцем не тільки філософа-

дослідника, який непорушно прагне до пізнання істини, але й учителем філософії, який за прикладом античних філософів збирає довкола себе учнів та ставиться до них, як до своїх молодших друзів. Він навчив мене постійно прагнути до об'єктивності способу та методу пізнання. Приклад його особистого життя мені ясно показав, що здатність чітко формулювати та висловлювати найскладніші проблеми і спроби їх вирішення не можлива без ясного та найправдивішого пізнання себе. Характерна для Брентано чітка понятійна розрізненість, що унеможливлює безплідні хитромудрі ігри, стала у наслідку одним із найважливіших програмним пунктів моїх власних праць» (Twardowski 2014a, S. 38–39).

Ще студентом К. Твардовський став одним із організаторів Віденського філософського товариства та його віце-президентом (1887–1889). Ступінь доктора філософії він отримав у 1891 році на підставі праці «Ідея і перцепція. З епістемологічних досліджень над Декартом». У 1894 році філософ захистив габілітаційну працю «Про зміст та предмет уявлень», яка мала вплив на «Логічні дослідження» (1901) Е. Гуссерля та «Теорію предметів» (1904) А. Майнонга. У 1894–1895 академічному році К. Твардовський читав лекції у Віденському університеті, а у 1895 році отримав посаду професора кафедри філософії у Львівському університеті.

К. Твардовський «мав амбітну програму: він хотів запровадити у Польщі філософію, пов'язану з ідеєю свого вчителя Ф. Брентано» (Woleński 2011). Більше того, він «відчував себе зобов'язаним донести своїм землякам і особливо студентській молоді не лише дух та метод цієї філософії, але й те ставлення до філософії, той особливий стиль філософування, якого він навчився у Ф. Брентано» (Twardowski 2014a, S. 45). При цьому ідеалом особи, здатної реалізувати цей задум, філософ обрав не замкненого на самому собі мислителя, подібно до І. Канта, а активного громадського діяча та вихователя (наведено за: Верніков 1967, С. 20).

Втім ситуація, яку застав К. Твардовський у Львові, ніяк цьому не сприяла. Польська філософія розвивалась у не пов'язаних між собою осередках. «Традиція

романтичної філософії завмерла, а на її місці не витворювалась жодна інша. Польські філософи, вишколені переважно в іноземних оточеннях, прищеплювали на польському ґрунті запозичені ззовні ідеї, не було внутрішньої тяглості у розвитку філософських досліджень, тому що не було власної філософської школи» (Czeżowski 1938, S. 7). Водночас студентська молодь мало цікавилась університетськими заняттями та лекціями з філософії. Лекційну залу у Львівському університеті К. Твардовський вперше застав майже порожньою: «кілька сміливців з числа сторонніх слухачів зазирали до неї почасти з увічливості, а почасти з цікавості: як виглядає і як викладає новий молодий професор» (Witwicki 1920a, S. XI).

Один з найближчих учнів К. Твардовського, Т. Котарбінський, так описав ситуацію, яку застав його вчитель у Львові: «Здавалось, що діяльність нового видатного, здібного професора потече нормальним шляхом, що буде він надалі щораз блискучіше займатись обраною галуззю досліджень і ділитись з молоддю наслідками цих досліджень, не зупиняючись на переказі загальних досягнень знавців цієї дисципліни. Однак сталось інше. Не наукова, дослідницька функція, а функція вчительська, шкільна, нерозривно поєднана із функцією організатора, стала змістом і серцевиною його професури. [...] К. Твардовський говорив про себе, що мав намір насамперед будувати філософію, але скоро зрозумів, що повинен передавати непоінформованим головам зміст філософських наук; швидко, однак, зрозумів у свою чергу, що повинен насамперед вчити вивчати філософію, ретельної праці у галузі філософії, нарешті дійшов до переконання, що повинен насамперед вчити студентів праці, вчити їх доброї праці загалом, власним прикладом доброї праці на посаді професора філософії» (цит. за: Верніков 1967, С. 19–20).

Академічну діяльність К. Твардовський присвятив читанню так званого основного курсу лекцій, метою якого було ознайомлення студентів усіх факультетів із основними філософськими дисциплінами (психологією, логікою, історією філософії, епістемологією, етикою тощо), їх проблемами й методами (Twardowski 2014a, S. 45). Професор не розділяв студентів на філософів –

спеціалістів і не спеціалістів. Не спеціалісти вивчали той самий курс навчання філософії, що й спеціалісти, за винятком окремих його частин (Ajdukiewicz 1992, S. 472). Самостійность мислення, правильний вибір методу та прагнення до істини – таким бачив учений результат свого навчання філософії (Twardowski 2014a, S. 45).

Тему лекції філософ повторював лише через чотири роки, так щоб протягом чотирьох років навчання студент слухав чотири річних курси на різні теми. К. Твардовський ніколи не читав того самого курсу, він намагався його оновити та вдосконалити відповідно до актуальних досягнень у науці (Ajdukiewicz 1992, S. 472–473). Викладав учений рано-вранці й завжди о тій самій годині: о восьмій ранку в зимовий семестр та о сьомій ранку – у літній. Розпочинав він свої лекції та завершував їх з найбільшою пунктуальністю (Ajdukiewicz 1992, S. 473). К. Твардовський ніколи не запізнювався на свої заняття. Обов'язковості та відповідальності він вимагав і від студентів. Його звичаєм було перед кожною лекцією здійснювати короткий огляд попередньої лекції, щоб нагадати студентам її основні положення (Czeżowski 1958e, S. 13). До кожної лекції філософ готувався, він ніколи нічого не імпровізував. Лекцій К. Твардовський ніколи не проговорював, а тільки їх читав, утім читав так, що складалося враження, наче він їх вільно промовляє (Ajdukiewicz 1992, S. 473). З лекцій К. Твардовського студенти виносили не тільки знання філософських наук, але й культ і повагу до чистої науки, а також приклад ясного висловлення думок і чітких аргументацій та однозначного вживання термінів і коректного мислення (Ajdukiewicz 1992, S. 474).

У викладацькій діяльності К. Твардовський не ставив собі за мету дати студентам певну систему філософського знання чи сформувати у них певний світогляд. Він вчив їх перш за все методу філософії. К. Твардовський був переконаний, що хто має ясну думку, той і слова для неї відшукає прості та зрозумілі. Він вимагав таких слів від кожного, а від себе – перш за все. Щоб виробити у студентів ясність думки, вчений з перших лекцій навчав їх методу викладу, суть якого полягала у висловленні думок якогось філософа лише після

уважного їх зрозуміння, аналізу та викладу ще докладнішого, ніж у самого автора. Після вправ з висловлювання чужих думок студенти вчилися висловлювати ясно та точно власні думки (Kotarbiński 1956, S. 12). Викладацька діяльність К. Твардовського ґрунтувалась на тому, що філософське дослідження є науковим дослідженням і тому воно повинно відповідати вимогам наукового критицизму та наукової точності. Науковий критицизм філософ розглядав як обґрунтування тверджень аргументами і дослідження сили цих аргументів, а наукову точність – висловлення тверджень у точній та однозначно визначеній формі. Цих вимог К. Твардовський дотримувався у своїй викладацькій діяльності найбільш послідовно. До елементів педагогічного методу філософа належали також загальні принципи етики наукового дослідження. Він прищеплював студентам розуміння наукової праці як обов'язку, сумлінності, правдивості та незалежності (Czeżowski 1958e, S. 12–13).

К. Твардовський усвідомлював, що лише читанням лекцій зацікавити студентську молодь філософією йому не вдасться, тому він шукав за прикладом Ф. Брентано можливостей для особистих дискусій та безпосередніх контактів зі своїми студентами. Для досягнення цієї мети філософ у 1897–1898 академічному році створив перший у Польщі університетський Філософський семінар (Twardowski 2014a, S. 45). Його ідея полягала у залученні всіх студентів університету, починаючи з другого року навчання (оскільки вступ на *proseminarium* був можливим тільки за умови знання латинської, грецької та однієї із сучасних іноземних мов), до систематичних філософських досліджень (Twardowski 1902, S. 361). Заняття Філософського семінару були розділені на два відділення. На першому відділенні (*proseminarium*) студенти під керівництвом професора читали та обговорювали праці класиків філософії, а на другому (*seminarium*) – отримували на вибір тему для письмового опрацювання, яка ставала потім предметом інтерпретаційної чи мериторичної дискусії. Іноді семінарську працю могли визнавати магістерською або навіть докторською. Тему магістерської роботи К. Твардовський узгоджував із слухачем, тему докторської вважав справою самого докторанта, хоча допомагав йому, як і студенту-

семінаристу. На Філософському семінарі К. Твардовський нікому зі студентів не нав'язував жодних поглядів чи переконань. Він перш за все навчав методу філософії, ясного висловленнюя власної думки, ясного мислення (Ajdukiewicz 1992, S. 475).

Для роботи Філософського семінару К. Твардовський організував ідеальні умови у лекторіумі університетської бібліотеки. Кожний із учасників Семінару мав право від сьомої години ранку до десятої години вечора користуватися лекторіумом, від якого мав власний ключ. У лекторіумі студент мав власний стіл для роботи і набір книг з бібліотеки, укомплектованої майже 8 000 томами. Суворий та обов'язковий регламент лекторіуму, продуманий до найменших дрібниць, забезпечував належне функціонування цієї єдиної у своєму роді наукової майстерні. Кожний студент мав право та можливість зустрітись з професором, який щоденно приймав з 12-ї до 13-ї години у своєму кабінеті. Сам професор проводив в університеті вісім-дев'ять годин щоденно, часто заглядаючи до лекторіуму і тривалий час спілкуючись із учасниками Семінару. Щоб краще пізнати своїх учнів, К. Твардовський завів особливу картотеку, у якій кожний з них мав свою облікову картку, в яку вчений заносив оцінки за праці, колоквіуми та виконання самостійних завдань, характеристики інтересів і досягнень. В архіві Філософського семінару зберігалися також усі праці учнів (Dąmbska 1992, S. 480). При Філософському семінарі до 1920 року працювала лабораторія експериментальної психології (Brożek 2010, S. 172).

Окрім Філософського семінару, К. Твардовський взяв на себе у 1985 році керівництво Філософським гуртком у Львівському університеті, який працював до 1917 року й був відновлений у 1919 році як Філософський Конверсаторіум академічної молоді. Для своїх найуспішніших та обдарованих учнів філософ проводив так звані *privatissimum* – індивідуальні консультації. У Філософському гуртку молоді люди, незалежно від напрямів своїх наукових інтересів, вільно спілкувалися, вчились формулювати свої думки та критикувати чужі у рамках невимушеної та жвавої дискусії під керівництвом професора. Цей Філософський гурток був ареною перших публічних виступів і творчих зусиль усіх учнів

К. Твардовського. Душею цього гуртка завжди був К. Твардовський (Słoniewska 1992, S. 484–485). «Тут він помічав, що хтось із студентів-природничників чи філологів запалювався психологічними питаннями, а правник першого року навчання виявляв особливі здібності до логічного дослідження. І вже невдовзі обидва випробовували свої сили у філософських дослідженнях. К. Твардовський умів захопити, зацікавити, запалити, надати їм сміливості та допомогти подолати труднощі» (Воленьский 2004, С. 30). «Все це створювало відчуття філософського співжиття» (Czeżowski 1958e, S. 13).

Ідеалом філософа для К. Твардовського була людина не тільки розумових зусиль, але й ретельності та почуття обов'язку. Формуючи філософських працівників, він мав перед очима «взірець стоїчного мудреця, який розумом і силою характеру панує над життям» (Czeżowski 1958e, S. 16). Учений був переконаний, що «філософія є істинною школою духу, тому що вона визначає важливі моральні ідеали та відстоює їх» (Воленьский 2004, С. 17). Саме тому він намагався формувати характер своїх учнів, розвиваючи у них пунктуальність, витривалість, систематичність, ґрунтовність і правдивість, а також почуття відповідальності у праці та внутрішню дисципліну. К. Твардовський твердив, що «ці властивості потрібні не тільки у науковій праці, але також у кожній іншій» (Słoniewska 1992, S. 485). Він цінував працю. На його думку, «праця є не тільки життєвим завданням, але й умовою щастя людини» (Słoniewska 1992, S. 487).

Захопленість філософією не дозволяла К. Твардовському обмежитись університетським викладанням. Він прагнув зацікавити філософією й широкі кола освічених людей (Twardowski 2014a, S. 45–46). У рамках популяризаторських лекцій відділу Товариства народної освіти у Львові, Наукового гуртка Товариства братньої допомоги Львівської політехніки, Курсів для вчителів у закладі Марії Більської тощо він постійно читав курси з філософії, психології, педагогіки не тільки у Львові, а й у інших провінційних містах Галичини (Brożek 2010, S. 174). Деякий час філософ навіть працював у середній школі лише для того, щоб краще пізнати розум підростаючої молоді. Результатом цієї праці постав підручник з дидактики та логіки для середніх шкіл і вчительських семінарій (Witwicki 1992,

S. 489). Велику активність у розбудові усіх типів польських шкіл К. Твардовський виявив як голова (1905–1911), а потім як звичайний член Товариства викладачів вищих шкіл (дет. див.: Twardowski 1912a; Twardowski 1935b).

У рамках діяльності Товариства викладачів вищих шкіл К. Твардовський відстоював право українців на вищу освіту. Філософ переконував тодішню польську громадськість, що народ, який має середні школи, що забезпечують йому можливість розвитку рідної культури, мусить протягом часу досягти володіння університету як найвищого вияву інтелектуальної культури цивілізованих народів. У зв'язку з тим, що на той час не було можливості створити окремий університет для українців, оскільки не було достатньої кількості кваліфікованих українських спеціалістів, то вчений наголошував на визнанні їхнього прагнення і здійсненні першого кроку до його реалізації, тобто прийнятті рішення про створення українського університету: «Але до того часу потрібно залишити для українців здобуту ними вже раніше можливість підготовки наукових сил у Львівському університеті для майбутнього українського університету» (Twardowski 1912d, S. 212–217).

Окрім викладацького таланту, К. Твардовський був наділений організаторськими здібностями. У 1900–1901 академічному році він обіймав посаду заступника декана філософського факультету Львівського університету, у 1905–1906 – декана, а у 1914–1915 – ректора (хоча його ректорат через Першу світову війну тривав до 1917 року). У 1908–1909 академічному році К. Твардовський здійснив реорганізацію Львівського університету: він склав перші у цьому закладі правила та інструкції для деканів, викладачів і студентів; здійснив децентралізацію університетської канцелярії; унормував систему запису на навчання (дет. див.: Twardowski 1919). Також учений відстоював право на навчання у Львівському університеті абітурієнтів з анексованих Прусією та Росією територій Польщі. Як обережний та дипломатичний політик і поборник університетської автономії, філософ «завжди з високо піднятою головою не через власну пиху, а через велику достойність університету, умів провести львівську *Alma Mater* між Сциллою та Харибдою» (Lempicki 1938, S. 43). Польський уряд не

раз прислуховувався до думки філософа щодо організації вищої школи. Вагому роль К. Твардовський відіграв у період організації Варшавського університету. Філософ прищеплював любов до науки та її безцінної цінності – наукової істини. Він навчав майже покірного та побожного ставлення до достойності університету. Навіть своїх колег – професорів – учений не раз повчав цієї поваги до університету (Lempicki 1938, S. 46).

К. Твардовський був палким поборником права жінок на вищу освіту. Він також брав участь у врегулюванні середньої освіти для жінок. Учений ініціював відкриття першої на Галичині восьмирічної жіночої гімназії імені Ю. Словацького у Львові. Він був опікуном цієї гімназії та вітав у 1910 році її перших абітурієнток. Філософ став одним з організаторів Академічних курсів для жінок у Львові й протягом трьох років виконував паралельно обов'язки секретаря та викладача цих курсів. На філософському факультеті Львівського університету К. Твардовський з повагою і тактовністю ставився до студенток (Lempicki 1938, S. 33–34).

За таких зусиль викладацька та організаційна діяльність К. Твардовського почала приносити свої плоди. Із «попелюшки» філософія перетворилась на вельми поважну «пані». Кількість слухачів виросла настільки, що свої лекції філософ був змушений проголошувати у великому концертному залі Музичного товариства Львова. Якщо раніше мало хто виявляв бажання навчатися на філософському факультеті, то завдяки активній діяльності К. Твардовського багато молодих людей обирали філософію основним предметом вивчення в університеті (Twardowski 2014a, S. 46). На думку В. Вітвіцького, одного з перших учнів К. Твардовського, філософська думка в словах його вчителя перестала бути скарбом, замкненим за семи замками та доступним лише для призначених, а поширилась з-поміж розумних людей далеко за межами її безпосередніх споживачів завдяки тому, що він «зумів не тільки відстояти власні чи чужі наукові теорії в обговоренні вчених спеціалістів, але зумів, що значно складніше, у провінційній лекційній залі без жодних пишномовних фраз і в зрозумілій формі говорити про те, що таке філософія та для чого ми її вивчаємо» (Witwicki 1920a,

S. XII).

К. Твардовського з учнями єднав особливий зв’язок. Про це свідчить хоча б той факт, що коли у 1926 році по Львівському університету розійшовся поголос про намір філософа піти на пенсію, він отримав анонімного листа, підписаного як «Учень» від імені тих, для кого це була неприємна новина: «В такий спосіб звертається до Тебе, пане Професоре, кілька Твоїх наймолодших учнів з проханням, щоб, прийнявши рішення про припинення викладання, Ти відмовився від нього й надалі був тим, ким є досі, тобто провідником та керівником молодих й часом скривджених думок і пошарпаних нервів. Віримо, що коли Ти й надалі працюватимеш над нами, то ми станемо насправді людьми, а не будемо ними тільки на вигляд» (цит. за: Jadczak 1992, S. 75–76). К. Твардовського глибоко схвилював цей лист. У щоденнику він занотував, що автор живими барвами малює нещастя, яке було б у молоді, що прагне насправді вчитися філософії, у разі його залишення кафедри: «Такий лист, хоч безіменний, але від якого віє великою щирістю й палким почуттям, є винагородою за стільки важких хвилин і сумних випробувань» (Twardowski 1997a, S. 222).

Під час навчання між К. Твардовським та студентами зав’язувались й дружні стосунки. Щоб зберегти та зміцнити ці зв’язки, філософ створив у 1904 році Польське філософське товариство. Це Товариство мало на меті об’єднати усіх прихильників філософії. Найважливіші завдання Товариства полягали у служінні філософським наукам, сприянні роботі у галузі філософії, поширенні філософських знань, піднесенні рівня філософської освіти (Twardowski 1904). Основними формами наукової діяльності Товариства були наукові дискусії на засіданнях та видання філософських творів й оригінальних монографій. Філософська проблематика обговорень на наукових засіданнях була досить широкою: поряд із загальнофілософськими питаннями (розуміння суті філософії, її предмета, теорії пізнання) значне місце відводилось логіці, методології, етиці, естетиці, психології, історії філософії. Для поширення філософських знань Товариство з перших років своєї роботи організовувало публічні доповіді для широкої аудиторії, а у 30-ті роки – активно використовувало радіо.

Характерною рисою Товариства, якої надав йому К. Твардовський, було вболівання за стан викладання філософських дисциплін у середній та вищій школі й філософське виховання молоді (Верніков 1967, С. 39–51). На VI Загальних зборах Товариства 12 лютого 1910 року філософ запропонував оголосити Національній шкільній раді протест проти зменшення кількості годин, відведених на викладання логіки у середній школі (Twardowski 2013q, S. 501). У 1924 році Товариство підготувало звернення до Міністерства релігійних віровизнань та публічної освіти щодо збільшення годин на навчання логіки і психології у середній школі та підготовку кваліфікованих кадрів з цих дисциплін (Głuchowski 1988, S. 242). У 1930 році в Товаристві за ініціативи К. Твардовського було створено секцію навчання філософії, яка займалась питаннями організації і методики викладання філософських дисциплін у середній школі (Jadczak 1992, S. 58). Друга світова війна стала на заваді реалізації Польським філософським товариством програми філософської пропедевтики (Głuchowski 1988, S. 246).

Офіційним друкованим органом Польського філософського товариства став часопис «Філософський рух» (Twardowski 2014a, S. 46). У ньому друкували наукові статті, актуальні з точки зору Товариства та історичної проблематики, реферати і рецензії на філософські праці, огляди філософських журналів, бібліографію польських та закордонних видань, інформацію про визначні події у філософському житті країни та за кордоном. Часопис «Філософський рух», закладений К. Твардовським і керований ним аж до самої смерті, був особливою організаційною формою польської філософської думки. Його завданням було інформування про філософські досягнення у Польщі та у світі (Верніков 1967, С. 49–50).

Отже, довкола кафедри К. Твардовського та його Філософського семінару утворились наче три концентричні сфери: доступний усім студентам Львівського університету Філософський гурток, Польське філософське товариство, яке об’єднувало усіх тих, хто вже завершив навчання й займався науковою діяльністю, й, нарешті, доступний кожному філософський часопис «Філософський рух». Так у Львівському університеті утворився новий напрям

філософської думки Польщі – Львівська школа у польській філософії як один із осередків філософської школи Ф. Брентано поряд з такими ж осередками у Відні, Ґраці, Празі, Ляйпцігу і Вюрцбурґу. Головною відмінною рисою цієї філософської школи К. Твардовський визначив «її ставлення до формально-методичної сфери, що полягає у прагненні до максимальної точності та ясності мислення і його вираження, у вимозі всебічного й вичерпного обґрунтування, у чіткості доказу» (Twardowski 2014a, S. 46). На переконання К. Твардовського, дотримання цих вимог відображається у практичній діяльності у вигляді вчинків та дій, достойність яких видно набагато краще, ніж достойність мислення: «Одним словом, тільки прикладом усього особистого життя філософ може набути прихильників та друзів як свого способу мислення, так і самої філософії» (Twardowski 2014a, S. 47). З цих міркувань К. Твардовський ніколи не ухилявся від нагоди практичної діяльності.

Останню лекцію на посаді професора Львівського університету К. Твардовський виголосив 27 березня 1930 року, але він й надалі жив справами університету й підтримував зв’язок зі своїми учнями. Турботою про університет та його вихованців пронизана промова філософа «Про достойність Університету» (Twardowski 1933). У ній він зізнавався, що «бути покликаним до праці у цьому храмі знань є великим щастям. Бо нізвідки не спливає на людину міцніше і чистіше задоволення, як від некорисливого пошуку наукової істини» (Twardowski 1933, S. 18). Учні К. Твардовського достойно оцінили працю свого вчителя: 11 січня 1931 року вони вручили йому пам’ятну медаль з написом *Discipulorum amor et pietas* (Jadczak 1990), а 20 жовтня 1936 року – у сімдесяту річницю з дня народження – філософ отримав від делегації своїх колишніх учнів альбом з фотографіями 121 його учня й знімками тих університетів, де його учні працювали на посаді професорів (Jadczak 1990, S. 30). Помер К. Твардовський 11 лютого 1938 року у Львові.

Місце виникнення філософської школи К. Твардовського відіграло вирішальну роль у її назві. К. Айдукевич, описуючи в Ілюстрованому календарі щоденного кур’єра за 1937 рік напрями сучасної філософії, писав, що

«К. Твардовський став засновником власної філософської школи (так званої Львівської школи), яка робить акцент на необхідності ясного мислення й головні свої зусилля спрямовує у напряму понятєвого аналізу» (Ajdukiewicz 1937, S. 79).

Роль К. Твардовського у діяльності цієї школи вплинула на те, що у наукових колах її називали також як «школа Твардовського». До такої назви вперше вдався у 1908 році польський філософ В. Вериго, оцінюючи внесок польських учених у розвиток часопису «Філософський огляд». У десяту річницю заснування цього часопису В. Вериго як головний його редактор написав: «На особливу увагу заслуговують наші співпрацівники зі Львова. Можна сказати, що вони представляють школу Твардовського, тому що переважно є його учнями, школу, яка з часом дає щораз нових працівників на ниві філософії. Свою літературну діяльність вони зазвичай розпочинають з коротких повідомлень, далі переходять до розлогіших рефератів і критичних оглядів й врешті – до оригінальних досліджень» (Werygo 1908, S. IV).

Польський учень К. Твардовського С. Блаховський вважав, що «велич К. Твардовського як творця школи полягала не тільки у тому, що він кидав гасла, подавав методи, окреслював правила досліджень, але перш за все у тому, що вчив, як потрібно *самостійно* ходити по тих стежках, на які він вказав. Завдяки цим духовним властивостям Майстра знайшлося у межах «школи» місце як для тих, для кого цілим світом були *verba magistri*, так і для тих, хто, перейнявши його ідеологію наукової праці, ступив у пошуках істини на нові шляхи. Школа К. Твардовського має своє обличчя: слабших проводить і стереже, роблячи з них корисних наукових працівників та послідовників істини, сильним додає сили й посилює їх експансивність, роблячи з них піонерів науки» (Błachowski 1938, S. 7).

Отже, школа Твардовського та Львівська школа є тотожними поняттями.

Представники школи Твардовського працювали не тільки у царині філософії, а й фізики, педагогіки, філології, математики, теорії мистецтва, історії, музики і літератури. Ось перелік найвідоміших філософів Львівської школи: В. Вітвіцький (1878–1948), Я. Лукасевич (1878–1956), К. Айдукевич (1890–1963), Х. Бад (1869–1942), Б. Бандровський (1879–1914), М. Боровський (1879–1938),

В. Боровський (1879–1938), Т. Чежовський (1889–1981), Д. Громська (1889–1973), С. Іґель (1889–1942), С. Качоровський (1888–1971), Т. Котарбінський (1886–1981), Ф. Смолка (1883–1947), С. Лесневський (1886–1939), З. Завірський (1882–1848). Учнями К. Твардовського, зацікавлення яких лежали за межами філософії, були: філолог Р. Гансинець (1888–1958), історик літератури Ю. Кляйнер (1886–1957), німецький філолог та історик культури З. Лемпіцький (1886–1943), критик літератури О. Ортвін (1876–1942), керівник першої кафедри історії та філософії медицини у Краківському університеті В. Шумовський (1875–1954), історик мистецтва М. Геньбарович (1893–1984), теоретик та історик мистецтва М. Третер (1883–1944), мовознавець Є. Курилович (1895–1978), педагоги Б. Наврочинський (1882–1974) та К. Сосніцький (1883–1971), полоністи М. Крідль (1882–1957) та С. Лемпіцький (1886–1947), психологи С. Блаховський (1889–1962), Л. Якса-Биковський (1881–1948), М. Кройтц (1893–1971) (наведено за: Moroz 2013, S. 36–37).

Школа Твардовського відіграла важливу роль у польській культурі (дет. див.: Brożek, Chybińska 2016). Після Першої світової війни його учні працювали в усіх тодішніх (окрім Краківського) польських університетах – Львівському, Варшавському, Віленському, Познаньському. Вони втілили у життя філософію К. Твардовського, тобто «таку філософію, яка була б відповідною для виховання вчених» (Татаркевич 1999, С. 440). Т. Чежовський згадував, що найвидатніші учні К. Твардовського пішли власними шляхами, беручи на себе відповідальність за проголошену науку, але тяглість розвитку залишилась непорушеною, а з нею і єдність філософської праці: «Вже не єдність школи, але єдність польської філософії, яка має своє власне обличчя і стоїть повноцінно поряд з філософіями інших європейських народів, відомих та знаних на міжнародному терені, сміливо дивиться у майбутнє, тому що тримається раціональних підстав» (Czeżowski 1958e, S. 15).

Незважаючи на те, що школа Твардовського після здобуття Польщею незалежності у 1918 році перестала бути Львівською школою, а перетворилась на загальнопольську школу, вона іменувалась як Львівсько-Варшавська школа.

Назву «Львівсько-Варшавська школа» правдоподібно ужив першим К. Айдукевич у вітальній листівці до учасників Конгресу наукової філософії у 1935 році в Парижі (Woleński 2011). Поява цієї назви пов'язана з виникненням у Варшаві потужної логічної школи, що стала найбільш вагомим досягненням Львівської школи, оскільки засновниками Варшавської логічної школи були учні К. Твардовського: Я. Лукасевич та С. Лесневський. Отже, «коли б не діяльність К. Твардовського, то не було б і Варшавської логічної школи» (Moroz 2013, S. 29).

Зв'язок логіки і філософії в історії Варшавської логічної школи не обмежувався тільки тим, що ця школа була генетично пов'язана з філософією. Група, якою керували Я. Лукасевич та С. Лесневський, підтримувала тісний зв'язок з філософами, особливо з Т. Котарбінським, який на той час працював у Варшавському університеті та докладав багато зусиль для підвищення престижу логіки у Варшаві. Учні Я. Лукасевича та С. Лесневського часто відвідували лекції Т. Котарбінського, а учні Т. Котарбінського – лекції Я. Лукасевича та С. Лесневського (Воленьский 2004, С. 27).

Викладацька діяльність Т. Котарбінського стала продовженням філософії К. Твардовського. Збірник «Філософські фрагменти. Книга на честь 15-річчя педагогічної діяльності професора Котарбінського у Варшавському університеті» містила праці 51 учня філософа. Ось імена кількох з них: методолог науки та метафілософ Я. Древновський (1896–1978), історики філософії І. Філозофувна (1906–1967) та Я. Мосдорф (1904–1943), психолог та праксеолог Є. Геблевич (1904–1974), семантик Є. Кречмар (1902–1985), семантик, етик, теоретик та соціолог моралі М. Оссовська (1896–1974), соціолог, методолог соціальних наук та теоретик культури С. Оссовський (1897–1963), філософ та історик мистецтва М. Валліс-Валфіш (1895–1975), методологи науки Я. Хосіассонувна (1899–1942), А. Панський (?–1943), Є. Райгорський (1890–1943), Р. Вудхайлер (1902–1957) (наведено за: Fragmenty filozoficzne 1934, S. 5).

Філософія у Львові в 1918–1939 роках розвивалась так само інтенсивно, як і в 1895–1918 роках. Учнями К. Твардовського, який ще працював в університеті, а згодом і К. Айдукевича були: історик філософії, методолог науки та семантик

І. Домбська (1904–1983), семантик та методолог науки М. Кокошинська-Лутманова (1905–1980), семантик, методолог науки та логік С. Лущевська-Романова (1904–1978), методолог науки і філософ фізики Г. Мельберг (1904–1978), психологи Є. Блауштайн (1905–1942), Л. Блауштайн (1905–1942/1944), Х. Слоневська (1897–1982), Т. Вітвіцький (1902–1970). Учнями К. Айдукевича були логік З. Шмерер (?–1943), історик філософії С. Свєжавський (1907–2004) (наведено за: Воленьский 2004, С. 28).

До ЛВШ також належали о. Ю. М. Бохенський (1902–1995), кс. А. Корчик (1992–1969), кс. Я. Саламуха (1903–1944), С. Фрідман (1907–1981), Ю. Зайковський (?–1945). Ю. М. Бохенський займався історією логіки, продовжуючи дослідження Я. Лукасевича. А. Корчик вивчав теологію у Вільно (Вільнюсі) під впливом Т. Чежовського, а також працював у сфері логіки та її історії. Я. Саламуха відвідував лекції Я. Лукасевича з логіки і як світський учений працював у царині історії логіки. Усі троє як філософи були неотомістами, але у науковій праці з історії логіки були тісно пов’язані з Я. Лукасевичем і його стилем дослідження логіки. С. Фрідман і Ю. Зайковський здобули філософську освіту під керівництвом Т. Чежовського. У своїх наукових працях вони наслідували концепції ЛВШ, особливо ідеї К. Айдукевича і Т. Котарбінського (Воленьский 2004, С. 30).

Різноманітність наукових зацікавлень представників ЛВШ може підвести до думки, що діяльність цієї інтелектуальної формації є надто широкою для назви «школа». Однак, на переконання польського дослідника Я. Воленського, інтелектуальну формацію, відому під назвою «Львівсько-Варшавська школа», визначають такі спільні ознаки, як:

1) генетичний критерій – викладацька діяльність К. Твардовського та його учнів;
2) географічний критерій – місцезнаходження школи у Львові та у Варшаві;
3) часовий критерій – виникнення школи наприкінці XIX століття та діяльність до Другої світової війни;
4) мериторичний критерій – корпус спільних ідей (Воленьский 2004, С. 11).

Жодна зі вказаних ознак сама по собі не є, згідно з Я. Воленським, достатньою для визначення ЛВШ.

Генетичний критерій є або надто вузьким, або надто широким. Це пов'язано з тим, що іноді представниками ЛВШ можна вважати філософів, які не були безпосередніми учнями К. Твардовського, якщо учнем вважати того, хто здобув філософську освіту чи захистив докторську дисертацію під керівництвом того чи іншого професора. Таким був, наприклад, філософ та історик філософії, естетик, етик й історик мистецтва В. Татаркевич (1886–1980), який після навчання в Марбурзі у Г. Когена та П. Наторпа зблизився зі школою К. Твардовського, перейняв її філософську традицію та поширив у Варшавському університеті. Окрім цього, учнями К. Твардовського вважають також не філософів, але тих, хто був слухачами його основного курсу лекцій з філософських наук у Львівському університеті. Таким, наприклад, був відомий математик Г. Штайнгауз (1887–1972). Під час роботи Симпозіуму, присвяченого 150-й річниці з дня народження К. Твардовського «Філософія Казимира Твардовського: історія і сучасні інтерпретації» (Львів, 7 листопада 2016 р.) (дет. див.: Гончаренко 2016г), Я. Воленський розповів, що Г. Штайнгауз хотів, щоб його було визнано за представника ЛВШ, але невідповідність його творчості генетичному критерію цієї школи не дозволяла цього зробити.

Географічний критерій вказує на те, що центрами ЛВШ були Львів та Варшава, але при цьому теж потрібно зважати на той факт, що видатні представники цієї школи працювали й в інших містах. У Вільно працював Т. Чежовський, а у Познані – З. Завірський. Щоправда, цим ученим вдалось досягти значно менше, ніж їхнім колегам зі Львова та Варшави, оскільки Львів мав власну філософську традицію, Варшава отримала її наче у спадок, а Вільно і Познань мали інші філософські традиції, яких не змогли змінити учні К. Твардовського.

Часовий критерій позначає відрізок існування ЛВШ як єдиного цілого до Другої світової війни, хоча, знову ж таки, наукова діяльність її представників продовжувалась й надалі. Представникам ЛВШ довелось мужньо відстоювати

свої погляди під час домінування радянської ідеології у Польщі, яка у них вбачала своїх ворогів. Довкола багатьох представників ЛВШ згодом згуртувалися їхні учні, які далі продовжували філософську традицію К. Твардовського. Наприклад, учнем учня К. Твардовського – С. Оссовського – був всесвітньо відомий соціолог З. Бауман (1925–2017). Про вирішальний вплив на З. Баумана С. Оссовського, професора Варшавського університету, йдеться у «Вступі» до праці «Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності» (2014). Л. Донскіс пише, що, «отримуючи Премію принца Астурійського від короля Іспанії за видатні досягнення у галузі гуманітарних наук, З. Бауман у своїй промові вказав на те, чого його передусім навчив С. Оссовський: а саме того, що соціологія належить до гуманітарних наук. Далі З. Бауман зазначив, що соціологія є розповіддю про людський досвід, так само як роман» (Бауман, Донскіс 2014, С. 7).

Мериторичний критерій є найбільш суттєвим, але водночас найскладнішим для однозначного визначення ЛВШ, тому що термін «школа» вживають щодо неї дещо в іншому значенні. Одна з учениць К. Твардовського, І. Домбська, характеризуючи Львівську школу свого вчителя, писала про неї: «Термін «школа» у цьому контексті вжитий дещо в іншому значенні, ніж коли йдеться, наприклад, про школу неокантіанців чи феноменологів. Це тому, що вона не об'єднувала львівських філософів якоюсь спільною доктриною, якимось єдиним поглядом на світ. Те, що створило підставу духовної спільноти цих людей, це був не зміст науки, а тільки спосіб, метод філософування і спільна наукова мова. Саме тому з цієї школи могли вийти спіритуалісти і матеріалісти, номіналісти і реалісти, логістики і психологи, філософи природи і теоретики мистецтва. Якщо ж шукати історичних порівнянь, то Львівська школа чи школа Твардовського мала певну подібність до стародавніх філософських шкіл, які служили не тільки обміну думками і формуванню теоретичних поглядів, але виховували характер й позначалися на життєвій позиції своїх членів» (Dąmbska 1948, S. 17). Цю ж характеристику І. Домбської її учень Я. Воленський зробив щодо усієї ЛВШ: «Не була вона організована довкола поглядів її засновника – К. Твардовського – і у кожному разі не довкола його онтологічних чи епістемологічних поглядів.

Головною єдністю школи була сукупність переконань на тему філософії та її ролі у житті людини і суспільства» (Woleński 1986, S. 243).

До останнього часу з досліджень українського історика філософії М. Вернікова було відомо про участь лише двох українців у ЛВШ – філософа, психолога та літературного критика С. Олексюка (1892–1941) (відомого ще як українського пролетарського письменника С. Тудора) й філософа, психолога і педагога С. Балея (1885–1952) (Верніков 1967, С. 4). Принагідно слід зазначити, що М. Верніков зацікавився ЛВШ під впливом племінника С. Олексюка, професора М. Олексюка, який в Україні був «одним з перших, хто звернув увагу на необхідність дослідження ЛВШ і зробив перші кроки у цьому напрямку» (Верніков 1967, С. 6).

Суттєво поповнив список українських представників ЛВШ український та польський історик філософії С. Іваник. За дослідженнями С. Іваника ЛВШ слід розглядати як багатокультурну інтелектуальну формацію, інтегральною частиною якої була її українська гілка. Дослідження С. Іваника доводять, що до ЛВШ належали такі представники західноукраїнської інтелігенції першої половини XX століття, як: психолог, філософ, педагог Я. Ярема (1884–1964); філософ В. Юринець (1890–1937); філософ, греко-католицький теолог Г. Костельник (1886–1948); філософ, психолог, педагог О. Кульчицький (1895–1980); педагог, психолог Я. Кузьмів (1894–1945); педагог, журналіст, засновниця українського фемінізму М. Рудницька (1892–1976); філолог, етнограф, музеєзнавець І. Свєнціцький (1876–1956); математик, філософ М. Зарицький (1889–1961).

З цими дослідженнями С. Іваник пов’язав такі факти: по-перше, К. Твардовський відіграв важливу роль у формуванні української філософської термінології, оскільки його українські учні досить часто ставали першими авторами українських наукових праць з психології, логіки, педагогіки і т. д.; по-друге, поряд з австрійським, польським та чеським брентанізмом можна вести мову про феномен українського брентанізму, оскільки за посередництва школи Твардовського українські мислителі Галичини долучилися до традиції віденської

філософської школи Ф. Брентано (Ivanyk 2014a, S. 187).

Дослідження С. Іваника ґрунтувалися на дефініції «Львівсько-Варшавська школа» Я. Воленського та дефініціях «Львівсько-Варшавська школа» і «учень Твардовського» С. Замецького.

С. Замецький ЛВШ визначає як «коло учнів К. Твардовського, а також учнів його учнів; [...] чи коло дослідників різних спеціальностей, які діяли у визначених часових межах (кінець дев'яностих років XIX століття – кінець тридцятих років XX століття) у Львові та Варшаві, були згуртовані довкола К. Твардовського інституційно та ідейно або принаймні ідейно» (Ivanyk 2014a, S. 29), а учнем К. Твардовського чи учнем його учнів вважає того, «хто навчався у К. Твардовського (чи його учнів), або того, хто отримав у нього (чи його учнів) науковий ступінь, чи, врешті, того, на чиїх поглядах позначився вплив К. Твардовського» (Ivanyk 2014a, S. 29).

Дефініції С. Замецького С. Іваник використав для з'ясування участі у ЛВШ українців, тому що вони дають можливість стверджувати, що учнями К. Твардовського у точному значенні були ті, чия діяльність пов'язана з Львівським університетом, де К. Твардовський мав кафедру філософії; Польським філософським товариством, яке очолював К. Твардовський; часописом «Філософський рух», редактором якого був К. Твардовський. Отже, згідно з міркуваннями С. Іваника, учнем К. Твардовського є той, хто відповідає принаймні одному з двох критеріїв:

1) навчався у К. Твардовського у Львівському університеті;

2) брав участь у наукових працях Польського філософського товариства чи його органу – часопису «Філософський рух» (Ivanyk 2014a, S. 30).

З урахуванням цього у пошуках відповіді за питання: «Хто з українських вчених перебував у колі К. Твардовського інституційно та ідейно чи принаймні ідейно або ще інакше кажучи: хто з українців був учнем К. Твардовського чи учнем його учнів?» (Ivanyk 2014a, S. 29), С. Іваник спочатку встановив, що генетично зі школою К. Твардовського були подвійно пов'язані, тобто через Львівський університет та Польське філософське товариство, такі українські

філософи, як: С. Балей, О. Кульчицький, Я. Кузьмів, С. Олексюк та М. Зарицький, а мали зі школою К. Твардовського інституційний контакт через Львівський університет філософи Я. Ярема, В. Юринець, Г. Костельник, М. Рудницька, І. Свєнціцький. Порівняльний аналіз С. Іваником філософських праць цих десяти філософів з методологічними та світоглядними ідеями школи Твардовського підтвердив їхню мериторичну належність до ЛВШ. Саме генетичний і мериторичний критерії Я. Воленського потребували, на думку С. Іваника, доказу того, чи були українці безпосередніми учнями К. Твардовського чи учнями його учнів, оскільки географічний та часовий критерій залишалися без змін.

Отже, аналіз біографічних згадок та наукових розвідок доводить, що спільним для представників ЛВШ був метафілософський принцип – вимога ясного і точного мислення, але єднало їх усіх перш за все розуміння філософії як духовної практики, що формує людину і змінює її спосіб життя. Це спонукає до перегляду уявлень про аналітичну філософію освіти.

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

Звернення у дослідженні до тих мислителів, творчість яких могла би зорієнтувати у визначенні філософії освіти, виявило, що у філософії поняття «освіта» використовують у декількох значеннях, що посприяло тому, що у XX столітті виникла нова царина філософського знання – філософія освіти, предметом якої стали усі вияви філософського мислення щодо феномену освіти. Аналіз історичних контекстів філософії доводить, що одне із значень освіти у філософії було практичним, життєвим. Такого значення освіті надав Сократ, вважаючи, що лише завдяки пізнанню абсолютної доброчесності у самій собі та інших людина може насправді стати корисною і щасливою. Також освіта, згідно з Аристотелем, є результатом одного з природних прагнень людини – прагнення до знання. Ще одне значення освіти сягає визначення Сократом, Платоном й Аристотелем філософії як науки про формування людини та спосіб її життя.

Уявлення давньогрецьких філософів про освіту набули розвитку у працях М. Монтеня, І. Канта, Г. Сковороди, В. Дільтея, Д. Дьюї, Т. Адорно тощо. Не заперечуючи цінності окремих наук у житті людини, філософи протягом століть наполягали на тому, що важливою для усіх людей та в усі часи є та наука, яка може сформувати особистість. Отже, філософським змістом освіти є наближення людини до інтелектуальної та моральної досконалості.

Аналіз біографічних матеріалів К. Твардовського та його учнів, а також наукових досліджень, присвячених його філософській школі, оприявнює використання трьох назв на її означення: «школа Твардовського», «Львівська школа» та «Львівсько-Варшавська школа». Поняття «школа Твардовського» і «Львівська школа» є тотожними, що позначають цю інтелектуальну формацію у Львові. Продовжувачем «Львівсько-Варшавської школи» стала Варшавська логічна школа. Вона була найбільш вагомим досягненням Львівської школи, оскільки засновниками Варшавської логічної школи були такі учні К. Твардовського, як Я. Лукасевич і С. Лесневський. Аналіз також засвідчив розробленість представниками ЛВШ філософської концепції освіти. Це підтверджує продовження К. Твардовським традиції античних філософів, зокрема надання переваги істинно філософському мисленню та адекватній цьому мисленню поведінці; популяризація К. Твардовським цінності філософії для людини і суспільства; подібність ЛВШ до стародавніх філософських шкіл як майданчика для обміну думками і засобу формування теоретичних поглядів, виховання характеру і сприяння своїм представникам у визначенні життєвої позиції; об’єднання ЛВШ довкола практичного призначення філософського знання; трактування ЛВШ педагогіки як посередниці між теоретичною та практичною філософією.

Подібність міркувань ЛВШ з думками визначних філософів на тему освіти та її наслідування їхній традиції у своїй діяльності обумовлює необхідність докладного вивчення філософії освіти у ЛВШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адо, П.: Що таке антична філософія? Культурна Асоціація «Новий Акрополь», Київ (2014)

2. Адорно, Т.: Теорія напівосвіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 128–152 (2017)

3. Айдукевич, К.: Логістичний антиірраціоналізм у Польщі. В: Чайковський, О. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа: хрестоматія у 2 ч., ч. 2, с. 110–118. ОНУ ім.. І. І. Мечникова, Одеса (2010а)

4. Бауман, З., Донскіс, Л.: Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності. Дух і Літера, Київ (2014)

5. Бойченко, М.: Між «напівосвітою» і «напівдією»: у пошуках шляху до дієвої освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 219–239 (2017)

6. Верніков, М. М.: Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 19–79. Cogito, Львів-Одеса (2002)

7. Верніков, М. М.: Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій. Дисертація, Львівський ордена Леніна державний університет ім. І. Франка (1967)

8. Верніков, М. М.: Спадщина Степана Балея в контексті сучасного суспільного розвитку і його тенденцій. Філософські пошуки. **IX**, 3–8 (1999)

9. Воленьский, Я.: Львовско-Варшавская философская школа. РОССПЭН, Москва (2004)

10. Вригт, Г. Г.: Аналитическая философия: историко-критический обзор. Кантовский сборник. **1** (43), 78–89 (2013)

11. Гончаренко, О.: Симпозіум «Філософія Казимира Твардовського: історія і сучасні інтерпретації», присвячений 150-й річниці з дня народження Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (19), 262–270 (2016г)

12. Гончаренко, О.: Феномен Казимира Твардовського в історії польської вищої школи. Вища школа. **1**, 113–124 (2016д)

13. Домбровський, Б.: Школа одного вчителя. Філософська думка. **5**, 67–78 (2006)

14. Дьюї, Дж.: Демократія і освіта. Літопис, Львів (2003)

15. Дьюї, Дж.: Моральні принципи в освіті. Літопис, Львів (2001)

16. Іваник, С.: Степан Олексюк – учень Казимежа Твардовського. ПП «Арал», Львів (2012)

17. Іваник, С.: Участь українських філософів в науковій діяльності Польського філософського товариства у 1910–1939 рр. (у межах досліджень Львівської філософської школи). Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Філософські науки. **661**, 119–126 (2010)

18. Іваник, С.: Що таке польська філософія й що вона може дати українській філософії? Sententiae. **1** (XXXII), 128–142 (2015)

19. Йегер, В.: Пайдейя. Воспитание античного грека (епоха великих воспитателей и воспитательных систем). «Греко-латинский кабінет» Ю. А. Шичалина, Москва (1997)

20. Кант, І.: Відповідь на питання: Що таке Просвітництво? Всесвіт. **4**, 135–138 (1989)

21. Карівець, І.: Критика розуму як спосіб звільнитися від меж (передмова до публікації перекладу «Що таке Просвітництво?» Мішеля Фуко). Humanitarian vision. вип. **1**. № **2**, 109–116 (2016)

22. Коделья, З.: Деякі думки щодо філософії освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 46–56 (2017)

23. Култаєва, М.: Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 153–195 (2017)

24. Монтень, М.: Про виховання дітей. В: Монтень, М. Проби. Книга перша, с. 161–196. ДУХ І ЛІТЕРА, Київ (2005а)

25. Монтень, М.: Про бакалярство. В: Монтень, М. Проби. Книга перша, с.149–160. ДУХ І ЛІТЕРА, Київ (2005б)

26. Платон: Апологія Сократа. В: Платон. Діалоги, с. 20–41. Основи, Київ (1999а)

27. Платон: Держава. Основи, Київ (2000)

28. Платон: Федон. В: Платон. Діалоги, с. 234–292. Основи, Київ (1999б)

29. Пролеєв, С.: «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (14), 7–24 (2014)

30. Радіонова, І.: Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї. Філософія освіти. **2**, 127–142 (2005)

31. Радіонова, Н.: Культурно-історичні передумови становлення філософської освіти на Слобожанщині XIX ст. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1–2** (9), 236–251 (2010)

32. Ридингс, Б.: Университет в руинах. Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, Москва (2010)

33. Сенека: Моральні листи до Луцілія. Основи, Київ. http://ae-lib.org.ua/texts/seneca__ad_lucilium_epistularum_moralium__ua.htm (1999). У доступі з 2004

34. Сковорода, Г.: Бесіда 1-ша, названа Observatorium (сіон). В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 183–196. Світ, Львів (1995а)

35. Сковорода, Г.: Бесіда 2-га, названа Observatorium Specula, по-єврейськи Сіон. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 196–205. Світ, Львів (1995б)

36. Сковорода, Г.: Кільце. Дружня розмова про мир душевний. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 253–301. Світ, Львів (1995в)

37. Сковорода, Г.: Нарцис. Розмови про те: пізнай себе. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 63–104. Світ, Львів (1995г)

38. Сковорода, Г.: Розмова п'яти подорожніх про справжнє щастя в житті. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 220–250. Світ, Львів (1995ґ)

39. Слотердайк, П.: Ти мусиш змінити своє життя. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (14), 76–95 (2014)

40. Слотердайк, П.: Ти мусиш змінити своє життя (уривки з твору). Філософська думка. **2**, 95–106 (2015)

41. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 1: Антична філософія і середньовічна філософія. Свічадо, Львів (2006)

42. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 3: Філософія XIX століття і новітня. Свічадо, Львів (1999)

43. Фіхте, Й. Г.: Промова до німецької нації. В: Мислителі німецького романтизму, с. 110–134. Лілея – НВ, Івано-Франківськ (2003)

44. Фуко, М.: О генеалогии этики: обзор текущей работы. Логос. **2** (65), 135–158. http://www.intelros.ru/pdf/logos_02_2008/06.pdf (2008). У доступі з 2008

45. Шрамко, Я.: Що таке аналітична філософія? Філософська думка. **3**, 10–27 (2011)

46. Ajdukiewicz, K.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 472–476. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

47. Ajdukiewicz, K.: Kierunki i prądy filozofii współczesnej. W: Kalendarz IKC, r. X. s. 78–84. Ilustrowany Kuryer Codzienny, Kraków (1937)

48. Aristotle: Metaphysics. Cambridge, London. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg025 (1989)

49. Aristotle: Nicomachean Ethics. London, New York. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-eng1 (1934)

50. Aristotle: On the Soul. http://classics.mit.edu//Aristotle/soul.html

51. Błachowski, S.: Kazimierz Twardowski. Kwartalnik Psychologiczny. t. **X/1–2**, 1–8 (1938)

52. Bocheński, J. M.: Filozofia analityczna. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 136–147. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008b)

53. Bocheński, J. M.: O nawrocie w filozofii. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 148–152. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008c)

54. Brożek, A.: Kazimierz Twardowski w Wiedniu. Semper, Warszawa (2010)

55. Brożek, A., Chybińska, A. (red.): Fenomen szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Wydawnictwo Academicon, Lublin (2016)

56. Ciceronis, M. T.: Tusculanae quaestiones. LVGDVNI, APVD IOAN. TORNAESIVM ET GVL. CAZEIVM. M. D. LVII. https://archive.org/details/bub_gb_rLVxsu8DansC/page/n3 (1557). У доступі з 16 грудня 2014

57. Czarnota, K.: Jak uczyć logiki – postulaty Kazimierza Ajdukiewicza i ich realizacja. Filo-Sofija. vol. **15**. № **28**, 121–124 (2015)

58. Czeżowski, T.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 7–12. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

59. Czeżowski, T.: W dziesięciolecie śmierci Kazimierza Twardowskiego. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 9–16. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958e)

60. Dąmbska, I.: Czterdzieści lat filozofii we Lwowie 1898–1938. Przegląd Filozoficzny. t **XLIV**. z. **1–3**, 14–25 (1948)

61. Dąmbska, I.: Filozofia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowe w latach 1918–1939. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 479–482. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

62. Dilthey, W.: Das Wesen der Philosophie. In: Systematische Philosophie von W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich. Dritte Durchgesehene Auflage, s. 1–67. https://archive.org/stream/SystematischePhilosophie/Paul_Hinneberg_Systematische_Philosophie#page/n3/mode/2up (1921) У доступі з 7 kbgzy 2011

63. Dilthey, W.: Schulreformen und Schulstuben. In: Dilthey, W. Gesammelte Schriften. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens, t. 6. s. 83–88. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69442d/f93.image (1924a)

64. Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer Allgemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft. In: Dilthey, W. Gesammelte Schriften. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens, t. 6. s. 56–82. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69442d/f66.image (1924b)

65. Fragmenty filozoficzne. Księga pamiątkowa ku uczczeniu piętnastolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim profesora Tadeusza Kotarbińskiego. Nakladem uczniów, Warszawa (1934)

66. Gajdamowicz, H.: Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Lódź (1991)

67. Głuchowski, G.: Propedeutyka filozofii w czasach II Reczypospolitej. Ruch Filozoficzny. t. **XLV**. z. **3**, 241–251 (1988)

68. Herbart, J. F.: Sämmtliche Werke. Bd. 10. Schriften zur Pädagogik. Theil 1. Herausgegeben von G. Hartenstein. Verlag von Leopold Voss, Leipzig. https://archive.org/details/bub_gb_FzZKAAAAcAAJ (1851). У доступі з 13 жовтня 2014

69. Ivanyk, S.: Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Semper, Warszawa (2014a)

70. Ivanyk, S.: Szkoła Twardowskiego i ukraińskie szkolnictwo w Galicji pierwszego czterdziestolecia XX wieku. Przegląd Pedagogiczny. **1**, 37–58 (2014b)

71. Ivanyk, S.: Ukraińcy w Szkole Lwowsko–Warszawskiej. Diametros. **32**, 232–235 (2012)

72. Jadacki, J.: Polish Analytical Philosophy. Studies on Its Heritage. Wydawnictwo Naukowe "Semper", Warszawa (2009)

73. Jadczak, R.: Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń (1991)

74. Jadczak, R.: Kazimierzowi Twardowskiemu – "Discipulorum amor et pietas". Przegląd Humanistyczny. **2**, 173–177 (1990)

75. Jadczak, R.: Wstęp. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 7–80. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

76. Kant, I.: Der Streit der Facultäten. http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-streit-der-facultaten-3509/1 (1798)

77. Kant, I.: Über Pädagogik. Friedrich Nicolovius, Königsberg. https://archive.org/details/berpdagogik00kant (1803). У доступі з 8 січня 2010

78. Kleszcz, R.: Filozofia, nauka, światopogląd: "casus" Twardowskiego. Kwartalnik Filozoficzny. t. **XXX**. z. **4**, 73–92 (2002)

79. Kotarbiński, T.: Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa (1956)

80. Lempicki, S.: Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i w społeczeństwie. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 31–49. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

81. Leś, T.: Idee Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w pedagogice na przykładzie poglądów Kazimierza Sośnickiego. Filozoficzne Problemy Edukacji. **1**, 55–64 (2018). doi: 10.4467/25450948FPE.18.005.8585

82. Maciołek, R.: Kazimierza Ajdukiewicza projekt nauczania logiki. Filo-Sofija. **28**, 125–145 (2015)

83. Maliszewski, K.: Introcepcja w filozofii wychowania Bogdana Nawroczyńskiego – zarys potencjału kategorii. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 287–292. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

84. Michalski, Ł.: Filozofia narracji historycznopedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 293–305. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

85. Moroz, J.: Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Scholar, Warszawa (2013)

86. Nawroczyński, B.: Dlaczego powinnismy uprawiać pedagogikę naukowa? Przegląd Pedagogiczny. t. **XLV** (10). z. **7**, 172–176 (1926a)

87. Nawroczyński, B.: Jan Fryderik Herbart – Pisma pedagogiczne. Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 327–378. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987a)

88. Ossowska, K.: Logiczne podstawy nauczania, czy rozważania o kulturze logicznej i podstawach rzetelnego myślenia. Przegląd Filozoficzny–Nowa Seria. **88** (4), 531–543. (2013). doi: 10.2478/pfns-2013-0098

89. Phillips, D. C., Siegel, H.: Philosophy of Education. W: Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/ (2018). У доступі з 7 жовтня 2018

90. Schelling, F. W. J.: Vorlesungen über die Methode des academischen Studium. J. G. Cotta'schen Buchh, Stuttgart-Tübingen. https://archive.org/details/bub_gb_8oEPAAAAQAAJ/page/n3 (1830). У доступі з 7 червня 2016

91. Siemieniecka, D.: Wychowanie państwowe – wartość ponadczasowa czy przeżytek? W: Siemieniecki, B. (red.) Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego, s. 113–138. Adam Marszałek, Toruń (2009)

92. Słoniewska, H.: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 484–487. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

93. Szmyd, K.: Kazimierz Twardowski – współtworca pedagogiki naukowej i akademickiej w Uniwersytecie Lwowskim. Edukacja Filozoficzna. **35**, 287–301 (2003)

94. Torczyńska, M.: O deontologii nauczyciela akademickiego w refleksji etycznej Tadeusza Czeżowskiego. Pedagogika Katolicka. **14**, 73–84 (2014)

95. Traczykowski, D.: Cele nauczania w myśli Kazimierza Twardowskiego. Poczniki Pedagogiczne. **8** (44), 9–22 (2016). doi: http://dx.doi.org/10.18290/rped.2016.8 (44).1-2.

96. Traczykowski, D.: Prawda, Sąd, Powiedzenie. Kazimierza Twardowskiego postulat jasności i precyzji wypowiedzi w kotekście odpowiedzialności za przekazywanie informacji. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika. t. **XXXI**, 99–112 (2015). doi: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2015.006

97. Twardowski, K.: Autobiografia [5]. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 35–49. Copernicus Center Press, Kraków (2014a)

98. Twardowski, K.: Dzienniki. cz. I. 1915–1927. PTF-Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń (1997a)

99. Twardowski, K.: Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912a)

100. Twardowski, K.: O dostojeństwie Uniwersytetu. Uniwersytet Poznański, Poznań (1933)

101. Twardowski, K.: Otwarcie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. Przegląd Filozoficzny. t. **VII**, 239–243 (1904)

102. Twardowski, K.: Ruch filozoficzny we Lwowie. Przegląd Filozoficzny. t. **V**. z. **3**, 359–361 (1902)

103. Twardowski, K.: W sprawie Uniwersytetu lwowskiego. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 185–219. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912d)

104. Twardowski, K.: Wypowiedź w sprawie zmniejszenia ilości godzin nauki propedeutyki filozofii w gimnazjach. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 501. Copernicus Center Press, Kraków (2013q)

105. Tyburski, W.: Etyka pracy naukowej i deontologia uczonego w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filozofia. t **13**. (234), 23–36 (1991)

106. Werygo, W.: Dziesięciolecie "Przeglądu Filozoficznego". Przegląd Filozoficzny. t. **XI**. z. **I–II**, I–XX (1908)

107. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. Przegląd Filozoficzny. t. **23**, IX–XIX (1920a)

108. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 487–491. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

109. Wojtysiak, J.: Edukacja filozoficzna w ujęciu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Edukacja filozoficzna. **40**, 103–114 (2005)

110. Woleński, J.: Lvov-Warsaw School. W: Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/lvov-warsaw/ (2015) У доступі з 18 жовтня 2015

111. Woleński, J.: Lwowsko-Warszawska szkoła. W: Powszechna encyklopedia filozofji. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwin. http://www.ptta.pl/pef/pdf/l/lws.pdf. (2011) У доступі з 12 липня 2011

112. Woleński, J.: Tadeusz Kotarbiński i szkoła lwowsko-warszawska. Ruch Filozoficzny. t. **XLIII**. z. **3–4**, 243–252 (1986)

Архівні матеріали

113. Twardowski, K.: Materiały dotyczące wymagań i lektur obowiązujących przy egzaminie z pedagogiki i dydaktyki na nauczycieli szkół średnich (maszynopis). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt P-**18**-**4** (1935b)

114. Twardowski, K.: Projekt statutu ramowego uniwersytetów polskich (maszynopis z odręcznymi poprawkami i dopiskami). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**22**-**45** (1919)

РОЗДІЛ 2
ВІДНОШЕННЯ МІЖ ФІЛОСОФІЄЮ ТА ПЕДАГОГІКОЮ В ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ КАЗИМИРА ТВАРДОВСЬКОГО

2.1. Філософія і філософські науки у трактуванні Казимира Твардовського.

2.1.1. Філософія як наука і світогляд.

А. Брожек, сучасна польська дослідниця життєвого та творчого шляху К. Твардовського, розглядаючи побіжно у праці «Казимир Твардовський у Відні» (2010) львівський період життя польського філософа, заперечила усталену думку польських істориків філософії щодо переважання в особі творця ЛВШ лише викладацької та організаційної ролей професора й малої значимості його наукових досягнень. Учена погоджувалась із тим, що у період львівської професури К. Твардовського звісно були моменти, в яких він присвячував себе винятково організаційній та дидактичній праці, оскільки вважав це за свій перший і найважливіший обов'язок. Проте з огляду на те, що праці К. Твардовського ще чекають на докладне і цілісне вивчення, дослідниця наголошує на тому, що наукову роль його професури не можна знівелювати: «Коли уважніше придивимось до наукових праць К. Твардовського, які були написані у Львові, а також до теоретичних ідей, що були там розглянуті та доведені учням, які їх потім як слід розвинули, переконаємось, що важко позбутися враження, що К. Твардовський як учений є не досить відомим і *eo ipso* не повністю оцінений» (Brożek 2010, S. 168). Спростуванню цієї усталеної думки А. Брожек присвятила свою чергову працю «Казимир Твардовський у Львові. Про великого мислителя, вчителя і громадянина» (Brożek 2015).

Погоджуючись з позицією цієї польської дослідниці, можна припустити, що саме філософські погляди К. Твардовського визначили спрямованість його педагогічної діяльності, оскільки педагогіка відігравала у творчості науковця роль посередника між його теоретичною і практичною філософією. Власне, зусилля

К. Твардовського щодо єдності практичної і теоретичної філософії можна вважати незрівняним витвором його педагогічної діяльності. Саме тому, щоб оцінити викладацьку та організаційну роль засновника ЛВШ у повному обсязі, варто дослідити роль ученого у царині філософії. Лише так стане зрозумілою його педагогіка, а також роль, яку він відіграв у розбудові філософії освіти у ЛВШ Результати цього дослідницького завдання було опубліковано нами у статтях (дет. див.: Гончаренко 2016б; Гончаренко 2016е; Гончаренко 2017є).

Поділяючи переконання Ф. Брентано, К. Твардовський прагнув у своїй творчості до унауковлення філософії, яке втім не означало би заперечення філософії як світогляду. Такі реформаторські наміри польського мислителя його учень – В. Татаркевич – назвав боротьбою свого вчителя у філософії на два фронти: «з одного боку, з метафізичною філософією, особливо трактованою релігійно чи поетично, а з другого – з мінімалістською філософією, з позитивізмом, релятивізмом, скептицизмом» (Татаркевич 1999, С. 438). Важливо, що у цій «боротьбі» К. Твардовському вдалось створити не лише таку філософію, яка була вільною від крайнощів максималізму та мінімалізму, але й яка виховала плеяду вчених, здатних сприяти розвитку науки та творенню культури. Оскільки вчений не залишив по собі однієї базової праці, яку можна було б назвати «програмною» стосовно визначення філософії, то слід вдатися до аналізу його філософських ідей, розпорошених по численних лекціях, статтях і промовах. Це пов’язано з тим, що К. Твардовський не мав достатньо часу для публікації своїх праць, оскільки був поглинутий викладацькою діяльністю. Але він і не мав інтересу займатися публікаціями, бо надавав перевагу усній передачі своїх міркувань під час лекцій та занять. Водночас філософ добре розумів, що висловитися на письмі точно, ясно та однозначно іноді буває досить складно.

Уже у «Вступній лекції», прочитаній 1895 року у Львівському університеті, К. Твардовський виступив проти розуміння філософії як апріорної науки. Учений доводив, що філософію потрібно розглядати як наукове знання, що має віднайти своє місце серед спеціальних наук. У зв’язку з цим філософ заперечував відмінності між предметами досліджень філософських і природничих наук. До

предмета природничих наук, на його думку, належить все, що діє на наші відчуття, тоді як такі філософські науки, як психологія, логіка, етика і естетика займаються розумовими, духовними явищами. Такий критерій учений не зміг застосувати до метафізики, тому що вона, «як галузь філософії займається предметами, що знаходяться у близькому зв'язку як з предметами наук природничих, так і з предметами решти філософських наук» (Twardowski 2013p, S. 460). Утім, така особливість предмета метафізики не означала у К. Твардовського неможливості її розгляду як науки. Символічно співвідношення метафізики, філософських та природничих наук філософ зобразив так (рис. 2. 1):

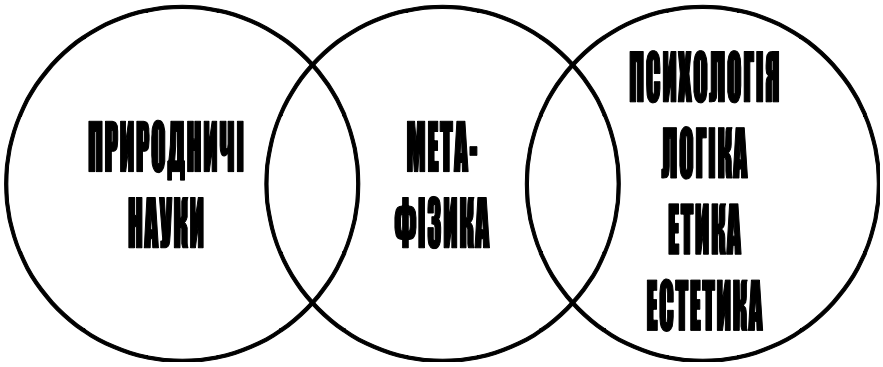


Рисунок 2.1. Співвідношення метафізики, філософських і природничих наук

Наведено за: Twardowski, K.: Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 460. Copernicus Center Press, Kraków (2013)

Прагнення вченого до унауковлення філософії зумовлювали його відмову від думки про те, що у філософії пізнання загального не можливе через окреме, одиничне, що загальне не можна пізнати на основі досвіду, а воно повинно бути вищим за досвід і сягати джерел понять, що містить у собі людська душа (Twardowski 2013p, S. 463). На його переконання, така методологічна позиція спричинила у філософії «множинність систем, які борються між собою, а вічний спір філософів і майже повна відсутність згоди породили недовіру у загалу, а згодом зневагу й ігнорування» (Twardowski 2013p, S. 463). Тотожність предметів

дослідження філософських і природничих наук однозначно вирішувала для К. Твардовського питання їхнього методу: філософські науки можуть позбутись апріорності й довільності лише за умови використання методу, аналогічного до методу природничих наук. З огляду на це К. Твардовський рішуче відмовився від філософії як чисто спекулятивної науки, а зосередився на збиранні відомостей, які у майбутньому могли б знадобитись для творення єдиної істинної системи філософії. Таку ж методологічну позицію К. Твардовський обґрунтовував щодо метафізики.

Доведення К. Твардовським відсутності відмінностей між філософськими та природничими науками утвердило мету філософії не у рубрикуванні її щодо різноманітних «ізмів», систем, напрямів та шкіл, а у пошуку істини та її науковому обґрунтуванні (Twardowski 2013p, S. 466–467). Шляхом до цього вчений обрав, подібно до критицизму І. Канта, науковий критицизм, тобто неприйняття будь-яких необґрунтованих положень, упереджень та визначень; обережність у науковій праці (Twardowski 1904, S. 241–242).

Метод К. Твардовського передбачав точність та ясність аналізованих понять. Поняття, за визначенням філософа, є тим точнішим, чим більше ознак певного предмета ми уявляємо собі у його понятті; поняття є тим не точнішим, чим менше рис предмета ми уявляємо собі у його понятті. Ті поняття предметів, у яких ми уявляємо собі такі ознаки, які можна на їх підставі відрізнити від предметів інших понять, К. Твардовський називав ясними поняттями; в протилежному випадку – називав неясними. Ознаки, які дозволяють нам відрізнити певні предмети від інших філософ називав характерними. Отже, поняття є ясне, якщо ми уявляємо собі у ньому якусь характерну ознаку, що стосується предмета.

Вимогу ясності у філософії К. Твардовський сформулював у своїй програмній статті «Про ясний і неясний філософський стиль» (1919). Власне, ще Аристотель розрізнив ясний і неясний стиль, але у поезії. Згідно з Аристотелем, «діалектизми, метафори, епітети та інші види слів створюють у поезії стиль незвичайний і піднесений, тоді як загальновживані слова сприяють ясності її

стилю» (Арістотель 2007, С. 53). «Найяснішим є той стиль, – писав філософ, – у якому є загальновживані слова, а це – стиль низький» (Арістотель 2007, С. 53). Особливо важливо для поета, вважав Аристотель, уміти майстерно користуватися метафорами, оскільки не можна навчитися в інших помічати схожість: «Це вміння є ознакою таланту» (Арістотель 2007, С. 54). Слід зазначити, що ще Сократ розділяв красномовство й правду, вважаючи, що правда потребує не причепуреної мови, оздобленої «вишуканими зворотами й висловами» (Платон 1999а, С. 20), а простої – перших-ліпших зворотів.

Натомість Р. Декарт шукав істинний метод для пізнання усього, на що здатний розум. На його думку, це завдання може виконати тільки аналітичний метод, який застосовується в арифметиці. Філософ визнав, що достатньо чотирьох правил, щоб людина прийняла рішення дотримуватися їх постійно та без винятків: «перше – уникати похапливості та упередженості та включати у судження тільки те, що уявляється розумові настільки ясно і виразно, що немає жодного приводу для сумніву; друге – поділяти розглядувані утруднення на стільки частин, скільки можливо і потрібно для кращого їх розв’язання; третє – розташовувати думки у певній послідовності, починаючи з предметів найпростіших і найлегше пізнаваних, і сходити поволі, мов по сходинках, до пізнання найскладніших; четверте – здійснювати перелік та огляд, щоб бути впевненим, що ніщо не пропущено» (Декарт 2015, С. 42).

Відповідно до Аристотелевого розрізнення мови на поетичну (барвисну, незвичайну і піднесену) та звичайну (повсякденну, загальновживану і ясну) та аналітичного методу Р. Декарта К. Твардовський намагався очистити мову філософії від усіх тих слів, які виходять за межі повсякденної мови, і тим самим надати їй ясності й однозначності. Аргументація філософом тісного зв’язку між мисленням і мовою спростовувала думку про те, що неясний стиль свідчить про глибоку змістовність філософської праці й доводила, що, хто мислить ясно, той теж й писати мав би ясно (Twardowski 1927i, S. 204). Ті ж автори, які пишуть неясно, на думку філософа, не вміють ясно мислити й, імовірно, деякі з них навіть не здатні виявити неясності власних думок, а, отже, й неясності свого

філософського стилю. Відстоювання філософом істинності доведеної думки піддавало сумніву необхідність ламати читачу голову над зрозумінням того, що саме хотів повідомити йому автор-філософ, пишучи своїм неясним стилем, бо якщо він не вміє ясно мислити та ясно висловлювати свої думки, то значить його думки не варті того, щоб читач намагався їх зрозуміти (Twardowski 1927i, S. 205).

Особливо вчений нарікав на неясний стиль вираження своїх думок німецькими філософами, хоча й з-поміж німецьких філософів були такі, які наголошували на ясності формулювання думок. Так, наприклад, А. Шопенгауер у праці «Про університетську філософію» (1890) вигадливу туманність автора пояснював його прагненням переконати читача, наче бракує слів, здатних передати його високі чи глибокі думки: «Замість того, щоб усіляко прагнути бути ясним для свого читача, він наче дражнить його питанням: «Чи не правда, ти не можеш відгадати те, що я думаю?» Якщо ж той замість того, щоб відповісти: «А мені на це начхати!» й відкине книжку геть, стане над нею марно мучитися, то врешті-решт прийде до думки, що це повинно бути щось у вищій мірі розумне, вище його власного розуміння, і, високо піднявши брови, почне величати автора глибоким мислителем» (Schopenhauer 1890, S. 169).

З урахуванням закону розвитку, який Ф. Брентано вбачав в історії філософії (виклад Ф. Брентано історії філософії конструктивним методом, полягає у виявленні закону, згідно з яким відбувається розвиток філософії в історії), К. Твардовський стверджував, що чи не найбільший філософ доби Нового часу І. Кант є представником початку четвертої фази – стадії кризи у філософії, яку він спричив у Німеччині, породивши своєю філософією таких філософів, як Й. Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг, Г. В. Ф. Гегель, а також спровокувавши появу філософії песимізму (Twardowski 1927d, S. 240). Зокрема К. Твардовський вважав суперечливими кантівські апріорні синтетичні судження (Twardowski 1927d, S. 236). Проте загалом підставою для обґрунтування сумніву К. Твардовського стосовно ясності філософії І. Канта була все та ж історія філософії, в якій, за його спостереженнями, ніхто не звеличує усього І. Канта, але лише частину його творів. Так, наприклад, А. Шопенгауер, захоплювався «Критикою чистого

розуму» І. Канта, проте піддавав суворій критиці його «Критику практичного розуму», тому що вважав, що сам автор повинен був би заплутатися після її написання, бо ж усі німецькі філософи, які наслідували його філософію, дійшли до абсурду (Twardowski 1927d, S. 240).

Ясність мови – характерна ознака усіх філософських праць К. Твардовського. До прикладу, промовою «Що таке філософія та навіщо ми її вивчаємо?» (1904) польський філософ мав на меті висловити своє негативне ставлення до таких найпоширеніших істин позитивістської епохи:

1) у фактах і законах науки ми володіємо безсумнівним знанням;

2) ми володіємо безсумнівним знанням у природничих науках, до яких мусить бути подібною кожна істинна наука;

3) підставу науки становлять одиничні факти, а закони є лише їх узагальненням;

4) предметом науки є природа, поза якою не існує нічого;

5) культура Нового часу, яка дала науку, є найдосконалішим людським осягненням (наведено за: Татаркевич 1999, С. 160).

Заперечення цих позитивістських настанов К. Твардовський здійснив через звернення уваги у філософії на духовне життя людини, для якої значимими є не тільки розум, але й емоції та почуття. Тим самим ученому вдалось здійснити чудову промоцію філософії у суспільстві, яка спростовувала тогочасні стереотипи щодо неї. Простежимо за логікою мислення філософа у цьому питанні.

Перше значення філософії К. Твардовський пов’язував із грецькими термінами «Φιλω», що означає «любити», та «σοφια», що означає «мудрість». Отож, «філософом [є] той, хто любить мудрість, а філософія – це любов [до] мудрості» (Twardowski 2013a, S. 485). Згадка грецького історика Геродота про розмову царя Лідії Крезуса та грецького державного діяча Солона щодо філософування як любові до мудрості й знань та аналогічне визначення філософування Періклом дали змогу К. Твардовському зробити висновок, що сучасне розуміння філософії як будь-якої захопленості знаннями, будь-якої любові до них, сягаючи часів античності, спричинилося до сучасного розуміння

філософа, як «людини, що сидить у книгах і стороніться світу, його справ та розваг. Тут «філософ» означає нелюда» (Twardowski 2013a, S. 485).

Друге значення терміна «філософія» мислитель пов'язував із визначенням Сократом, Платоном і Аристотелем філософії як знання та науки (Twardowski 2013a, S. 486). «Філософія, – писав К. Твардовський, – так як сьогодні [слово] «наука», означала різні науки. Отже, філософією була як геометрія, так і астрономія чи історія; але серед усіх цих філософій одна особливо заслуговувала на увагу, насамперед та, яку Аристотель назвав «першою філософією». [...] А називалась вона так тому, що будь-яка наука, наукове знання відрізняється від поточних знань й рутини тим, що повідомляє причини» (Twardowski 2013a, S. 486).

Отже, у першому значенні філософія, за К. Твардовським, є «наукою про найглибші, найзагальніші питання людського розуму» (Twardowski 2013a, S. 486–487), а у другому – наукою про перші причини буття, тобто метафізикою.

Окрім цього, філософ виокремив в історії ще й третє значення філософії: життєве, практичне. Уже греки, як зазначав К. Твардовський, які надали філософії всі зазначені значення, мали сумніви, «чи випадково не більше від сутності світу людину повинна цікавити вона сама, її мета та наміри, її життя та праця» (Twardowski 2013a, S. 487). З цього філософ виводив третє значення філософії як науки про належний спосіб життя. Відтак «філософом» він називав ту людину, «яка відповідно до певних засад, відмінних від [засад] усіх людей, але на раціональній підставі займається життєвими випадками» (Twardowski 2013a, S. 487).

Аналіз контекстів, у яких функціонували в історії три значення терміна «філософія», спонукав К. Твардовського звернути увагу на її сучасне значення. На думку вченого, філософія вже «не означає ані усіх наук, як раніше, ані також тільки однієї науки» (Twardowski 2013a, S. 487). До основних філософських наук він відніс: метафізику як науку про перші причини буття; теорію пізнання як науку про межі та підставу людських знань; психологію як науку про розумове життя; логіку; етику; естетику. У єдину цілість усі філософські науки об'єднує, на

його думку, предмет їхнього дослідження – внутрішній досвід: «Людський дух є опосередковано чи безпосередньо, цілковито чи принаймні частково їхнім предметом» (Twardowski 2013a, S. 488). Саме тому у філософії йдеться не «про спекуляції, а про людей загалом» (Twardowski 2013a, S. 488). Користь від занять філософією філософ вбачав в одухотворенні життя людини, а також у привчанні її розуму до концентрації уваги лише силою волі.

На основі такого розуміння філософії К. Твардовський згодом переглянув можливості метафізики як науки. У «Промові, виголошеній на ювілейних зборах Польського філософського товариства 12 лютого 1929 року», вчений висловив припущення про те, що між філософським (тобто метафізичним) світоглядом і наукою є нездоланна прірва (Twardowski 1929, S. 8). Такі надважливі для кожної людини метафізичні проблеми, як сутність, початок, мета буття, призначення людини тощо, вчений визнав світоглядними проблемами, тобто такими, які не можна обґрунтувати науковими методами. Проте філософ не нехтував значимістю для людини філософського погляду на світ та життя. Погляд на світ, за К. Твардовським, є дороговказом у житті людини, кожна людина може обрати собі той світогляд, який відповідає її життю, проте такий світогляд є її особистою справою (Twardowski 1929, S. 10). Філософський (тобто метафізичний) світогляд, на думку вченого, не є науковим, але переднауковим, а, отже, таким, яким наука не повинна легковажити, тому що у філософському погляді на світ може приховуватися не одна істина, яка для свого пізнання потребує наукового аналізу (Twardowski 1929, S. 13). Втім до можливості завершеного наукового погляду на світ К. Твардовський ставився скептично. Значення ж філософських наук у творенні наукової картини світу філософ пояснював їхнім заспокоєнням істотної потреби людського розуму – потреби в шуканні істини. Унаслідок цього К. Твардовський вимагав від філософа залишити свої світоглядні переконання за межами методологічної дослідницької праці. Подібно міркував про філософію ще В. Дільтей, визначаючи філософію поглядом на світ, що залежить від особистості того, хто його визнає.

Водночас такий підхід К. Твардовського до метафізики обумовлений його підходом до пізнання. Зокрема, праця філософа «Образи і поняття» (1898) може у цьому випадку допомогти зрозуміти, що саме він вкладав у поняття «погляд» та як розумів його творення. Ідеться про те, що К. Твардовський не погоджувався із наданням І. Кантом поняттю «образ» такого значення, до змісту б якого були включені також поняття, оскільки він вважав, що це призводить до створення окремої назви для образів, що не є поняттями. Відомо, що І. Кант поділяв образи (*Vorstellungen)* на наочні уявлення (*Anschauungen)* і поняття (*Begriffe).* Основну відмінність поміж наочними уявленнями (*Anschauungen*) і поняттями (*Begriffe*) І. Кант вбачав у тому, що перші є конкретними образами, а другі – загальними. Проте, оскільки всі поняття як загальні образи виявилися, за І. Кантом, абстрактними, то відмінність між наочними уявленнями [wiedziami] і поняттями зробилася, на думку К. Твардовського, тотожною відмінності між абстрактними та конкретними образами. З огляду на це К. Твардовський запропонував іншу термінологію, ґрунтовану на тому, щоб слово «образ» не використовувати для означення роду, видами якого є наочні уявлення і поняття, а обмежити його значенням тільки наочних уявлень. Відмінності між підходами до класифікації образів і понять К. Твардовський зобразив за допомогою порівняння (рис. 2.2):

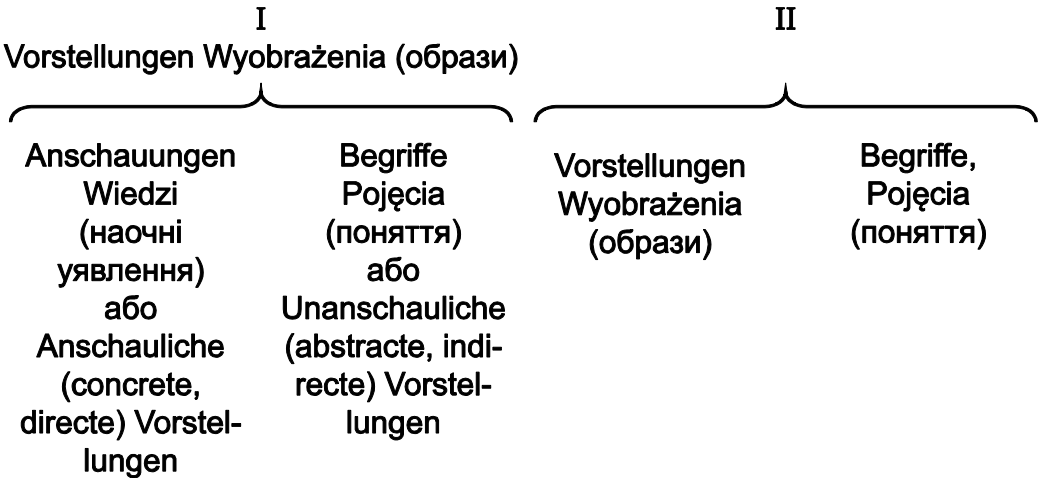


Рисунок 2.2. Порівняння класифікацій образів і понять

Наведено за: Twardowski, K.: Wyobrażenia i pojęcia. Komisia Ksiągarni H. Altenberga, Lwów, s. 9 (1898)

На цій підставі К. Твардовський вживав слово «образ» на позначення німецького *anschauliche (konkrete, direkte) Vorstellung, Anschauung,* тоді як німецьке слово *Vorstellung* він запропонував перекладати словом «уявляти», оскільки це слово охоплює як уявлення, так і міркування про предмети завдяки поняттям (Twardowski 1898, S. 12). Відповідно до цього філософ згрупував аналізовані терміни так (рис. 2.3):

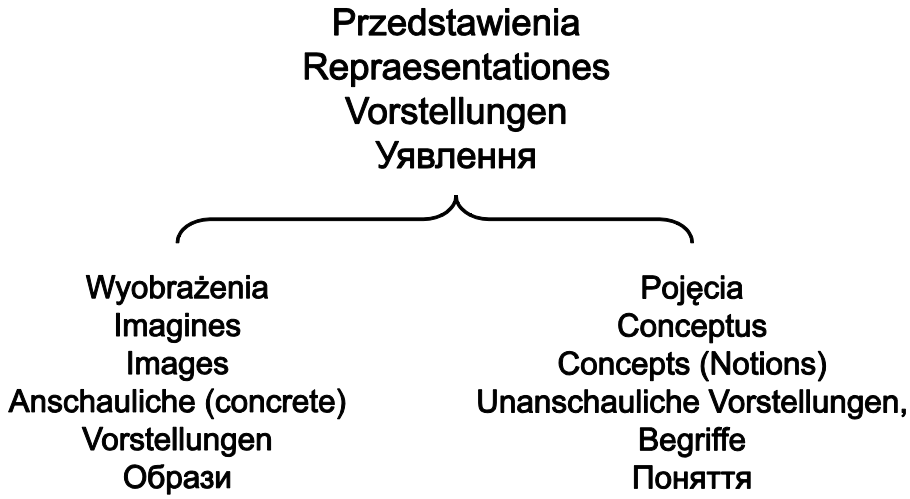


Рисунок 2.3. Класифікація уявлень

Наведено за: Twardowski, K.: Wyobrażenia i pojęcia. Komisia Ksiągarni H. Altenberga, Lwów, s. 13 (1898)

«Образ» К. Твардовський трактував як синтез чуттєвих вражень, що впорядковують хаос відчуттів у єдине ціле. Саме тому образ – це не просте відтворення відчуттів, а цілість, складена із них. Філософ поділяв образи на сприйняттєві, репродуктивні і продуктивні. Джерелом репродуктивного і продуктивного образу філософ визначав сприйняттєві образи. Суть репродуктивного образу полягає, згідно з К. Твардовським, у простому пригадуванні сприйняттєвих образів, а суть продуктивного образу – у їхньому комбінуванні й перетворенні (Twardowski 1898, S. 27). Тісне поєднання елементів (чуттєвих вражень) філософ під назвою конкретності образів вважав основною спільною властивістю усіх без винятку образів. Наочність учений приписував

всім образам разом із конкретністю, вважаючи її тільки іншим виявом тієї самої конкретності, котра спирається на відношення образів до досвіду. Попри свою конкретність та наочність, кожен образ, на думку К. Твардовського, нерівномірно представляє ознаки вираженого предмета; багатьох із них він не містить зовсім або ж вони проявляються в ньому дуже невиразно. Цю властивість образів філософ назвав частковістю. Відповідно до того, чи в образі виразно проявляються ознаки, які спільні для декількох предметів, чи особливі ознаки певного предмета, образи К. Твардовський поділив на загальні та одиничні.

Філософ приділяв значну увагу продуктивним образам, оскільки їхня сфера виходить далеко за сферу сприйняттєвих і репродуктивних образів. Він вважав, що продуктивних образів не можна створити, якщо ознаки, які мають бути притаманні їхнім предметам, не створюють конкретної цілості. З огляду на цей факт він назвав поняття, якими компенсується брак певних продуктивних образів, несформованими продуктивними образами. Несформовані продуктивні образи, за спостереженнями К. Твардовського, містять у собі два складники. Першим складником є образ, який міг би стати новим образом, якби це було можливим. Це є образ-основа. Другий складник – це виображене судження, предикатами якого є ознаки, що їх не вдається поєднати з іншими у конкретну цілість.

Поняттям учений називав таке уявляння про предмет, яке складається з образу подібного предмета, а також з одного чи декількох виображених суджень, які стосуються вираженого предмета. Таке визначення поняття філософ застосовував насамперед до поняття відірваних ознак, причому вказував, що майже загальноприйнятий погляд на суть абстракції, якій завдячуємо поняттям відірваних ознак, не враховує належним чином дії розрізнення, яка міститься в абстрагуванні.

Важливо, що спрямованість уваги лише на те, що людина помічає мимоволі, тому що це її зацікавило, й пропускає те, що є для неї байдужим, К. Твардовський вважав необхідною, проте не достатньою умовою створення абстракції. На переконання вченого, увага – це суб’єктивна причина абстракції. Через це він визнавав хибним припущення про те, що поняття ознаки створюється завдяки

довільному звертанню уваги на неї, оскільки насправді поняття ознаки утворюється відрізненням однієї ознаки від інших. Таке відрізнення є абстракцією, яку К. Твардовський називав дією, за допомогою якої створюється поняття. З іншого боку, якщо абстракція за своєю суттю є розрізненням, то її філософ також називав судженням, до того ж судженням, у якому стверджується різниця (Twardowski 1898, S. 81).

Поняття деяких відношень і поняття ознак філософ охопив спільною назвою аналітичних понять на підставі спільного способу, в який виникають обидва види понять. Основні типи понять, що містять виображені судження, в яких у ролі предикатів виступають аналітичні поняття, К. Твардовський охопив назвою синтетичних понять. Філософ вказував на можливість майже нескінченного комбінування цих типів понять. Засіб, що запобігає мінливості у вживанні слів за допомогою точного визначення та усталення понять, К. Твардовський назвав дефініцією, але вважав, що визначати можна лише синтетичні поняття, внаслідок чого слід намагатися для точності замінити аналітичні поняття на синтетичні.

Головні типи уявлень К. Твардовський зіставив таким чином (рис. 2.4):

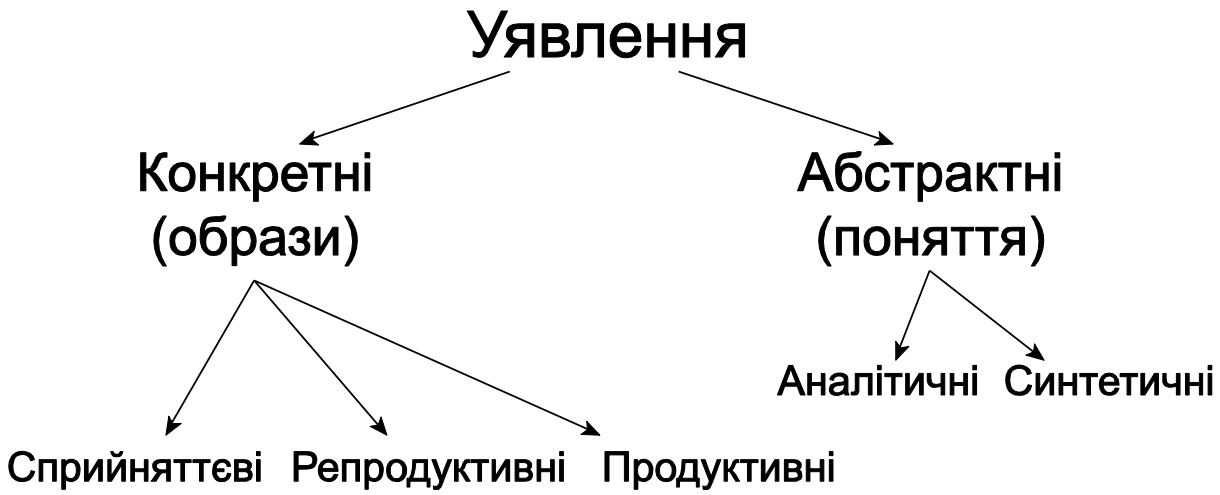


Рисунок 2.4. Класифікація типів уявлень

Наведено за: Twardowski, K.: Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów, s. 64 (1901)

Аналіз образів та понять К. Твардовського є важливим зрушенням у філософії освіти, оскільки доводить, що створення понять вимагає певної мисленнєвої праці, тоді як образи постають у свідомості людини ніби самі по собі, чи то завдяки сприйняттям, чи то пам'яті або ж фантазії. Зазвичай образи виникають без докладання з боку людини особливих зусиль; натомість поняття людина повинна створювати сама. У цьому їй допомагає мова, яка зберігає у своїх словах створені одного разу поняття і, уможливлюючи для людини символічне або напівсимволічне виображення, дає змогу користати з притаманної виображенню легкості, не применшуючи користі, яка властива поняттям. Відповідно, погляд на світ не можна розглядати як деякий конденсат, створений людиною внаслідок пасивного сприймання нею дійсності, а тільки як власну конструкцію, утворену у результаті її активності, що ґрунтується на неподільності мислення і пізнання.

Підхід К. Твардовського до пізнання сягає «Метафізики» Аристотеля, яка розпочинається словами: «Усі люди від природи прагнуть знання» (Aristotle 1989, 1.980a). К. Твардовський також свою промову «Чому знання – це сила?» (1912) розпочав словами «У кожної людини є вроджений *потяг до знання*, тобто потяг до *здобування знання*» (Twardowski 2013b, S. 510). Виявом потягу до знання він називав цікавість. Потяг до знання К. Твардовський пояснював потребою людини підтримувати власне життя та життя людства. Очевидно, що найбільшу силу для людини він вбачав у філософському знанні, тому що «саме воно звільняє людину від хибних суджень, оман і помилок, яких ми припускаємось так легко, звертаючи увагу на зовнішній бік речей і досліджуючи лише їх поверхню; саме воно навчає нас завжди досягати суті людських справ і ставитися до них відповідно до їхньої правдивої вартості. Саме воно зцілює нас від дурної зарозумілості, через яку нам здається, що власне ми є віссю, довкола якої обертається життя» (Twardowski 2013b, S. 522). К. Твардовський стверджував, що дорога до філософського знання «відкрита кожному, і з якого б пункту людина до нього не наближалася, кожен крок, зроблений у напрямку серйозного навчання, у напрямку набуття знань, а тим самим і орієнтації у світі, є одночасно кроком до тієї ідеальної мети

людського життя, до якої зводяться усі прагнення до знання, до сили і до щастя» (Twardowski 2013b, S. 522–523).

Філософську позицію К. Твардовського щодо метафізики відображають також його уявлень про підстави людського знання, якими він у доповіді «Основи людського знання» (1915) визначив два закони розуму людини, а саме:

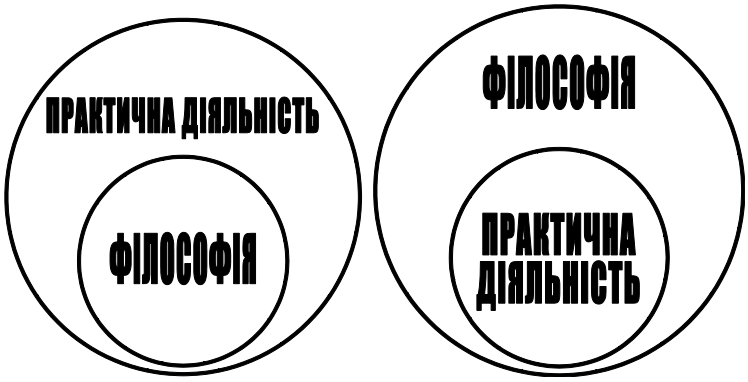
1) кожна річ має причину;

2) причинами чуттєвих вражень є предмети, які володіють тією властивістю, що за певних умов викликають ці чуттєві враження.

Перший закон К. Твардовський не пов’язував із досвідом, оскільки вважав, що досвід може гарантувати істинність певного правила тільки умовно, тобто до моменту, коли не з’явиться новий доведений факт, що спростує це правило чи взагалі його заперечить. Другий же закон, з точки зору філософа, не такий чіткий і загальний, оскільки є наслідком нашого розуму, проте саме він повинен допомогти людині прояснити не витлумачену для неї необхідність, що змушує її приймати на віру різні речі та переконує у пристосуванні до них (Twardowski 1992c, S. 304). Необхідність другого закону науковець пояснював прагненням кожної людини шукати причину кожного явища та поглиблювати сутність і внутрішній зв’язок речей. Таким чином К. Твардовський, відштовхуючись від метафізики Аристотеля, заперечував низьку оцінку позитивізмом філософії, оскільки був переконаний у тому, що метафізикою є кожна наукова теорія через свою спрямованість до поглиблення сутності і внутрішнього зв’язку між речами, оскільки свідчення чуттів є оманливими і, лише спираючись на закони нашого розуму, людина може користатися з якогось досвіду. Без цих законів людині бракуватиме будь-яких підстав, за допомогою яких вона змогла би зі своїх відчуттів зробити висновки про світ.

З огляду на такий підхід К. Твардовського до пізнання стає зрозумілим, що намір унауковлення філософії зовсім не означав для філософа поривання із її історичним поняттям. Про це виразно свідчить промова філософа «Історичне поняття філософії» (1911). У цій промові вимогу включення до змісту поняття «філософія» рис науковості й ненауковості, теоретичності й практичності

задовольнило у К. Твардовського таке поняття філософії, у якому роль *genus proximum* відіграло поняття «витвору людського духу» (Twardowski 1938, S. 7). Витвори людського духу філософ поділив на дві групи: «одна охоплює витвори, що є умовою виникнення, закріплення, взаємного повідомлення, сприйняття і передачі витворів другої групи, тобто релігії, науки, мистецтва, практичної діяльності і філософії» (Twardowski 1938, S. 7). Між філософією, з одного, та релігією, наукою, мистецтвом і практичною діяльністю, з іншого боку, К. Твардовський визначив ланки подвійного типу. Ланки першого типу виникають тоді, коли один витвір стає предметом або змістом другого витвору (коли говорять про філософію релігії, науки, мистецтва, діяльності або життя, і, навпаки, коли йдеться про філософський зміст релігійних вірувань і т. д. філософія стає змістом практичної діяльності в пропаганді і викладанні філософії). Прикладом ланки першого типу в розумінні К. Твардовським історичного поняття філософії можуть слугувати рис. 2. 5, а; б.



а **б**

Рисунок 2. 5. Приклад відношення
між витворами людського духу першого типу

До другого типу філософ відніс ланки, «які є чимось перехідним між двома різними витворами, чимось, що не є виключно ані одним, ані другим з цих витворів, але, однак, має в собі чинники, що належать до кожного з них – як наприклад теологія, ланка перехідна між релігією та наукою» (Twardowski 1938, S. 8) (рис. 2. 6).

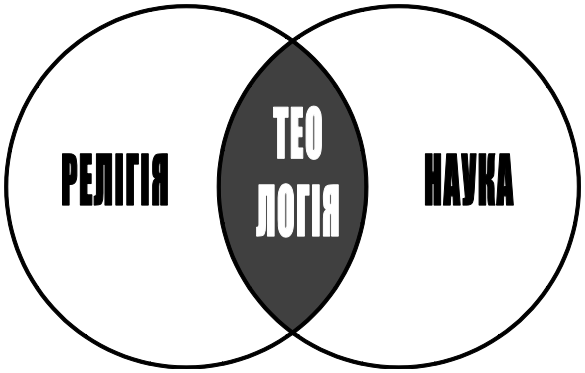


Рисунок 2.6. Приклад відношення
між витворами людського духу другого типу

Водночас К. Твардовський указував, що немає ланок другого типу між філософією та рештою витворів (рис. 2. 7).

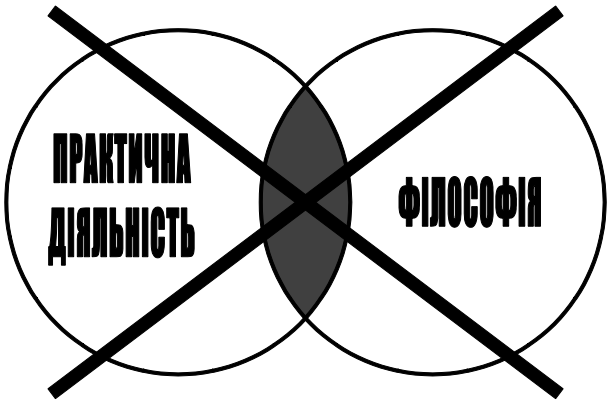


Рисунок 2.7. Приклад відсутності відношення
другого типу між філософією та рештою витворів людського духу

У цьому *differentia specyfica* поняття філософія, яка «сама стає перехідною ланкою між цими чотирма витворами і завдяки цьому займає серед них центральне місце, маючи у собі чинники кожного з них і сягаючи своїми гранями і відгалудженнями в кожний з них» (Twardowski 1938, S. 8–9) (рис. 2. 8).

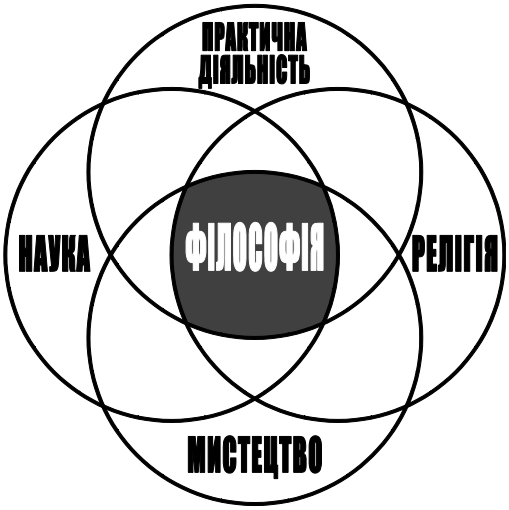


Рисунок 2.8. Відношення між філософією та витворами людського духу

Безсумнівно, історичне поняття філософії К. Твардовського спрямоване на розгляд філософії у контексті духовної культури людини та суспільства. Філософія – духовний стрижень, що об'єднує багатоманіття виявів людського духу у певну цілість. «Наукове» поняття філософії розчиняється в історичному понятті філософії як один із компонентів полілогу виявів людського духу.

До історичного поняття філософії учений також звернувся у зв'язку із ситуацією, що складалася довколо філософії у тодішньому польському суспільстві. Учений писав: «Суспільство замало вкладає у філософію, замало також видає із себе осіб, які присвячуються філософії. Першопричини цього стану речей приховані дуже глибоко. [...] Але одне, принаймні, не підлягає сумніву – те, що лише тоді освічена частина суспільства горнеться до філософії і виявляє розуміння її потреб, коли сама відчуває потребу у філософії. Саме тому шлях до задоволення потреб філософії лежить через відчуття цих потреб. Філософія як спільна надбудова релігії, науки, мистецтва і практичної діяльності стає потребою для освіченої частини суспільства тоді, коли воно, скуштувавши духовних скарбів, які може на цьому етапі розвитку черпати з релігії, науки, мистецтва та практичної діяльності – не зупиняється на цьому, але прагне сягнути далі, а разом з тим – вище – до цілості, котра охоплює всі витвори людського духу – до філософського погляду на світ. Сила відчуття суспільством потреби у філософії

залежить лише від ступеня загального духовного поступу, що в ньому відбувається. Це відчуття не можна збудити безпосередньо до цього спрямованими способами. Освічений загал повинен піднятись на відповідний рівень чуттєвої культури, а тоді сам відчує у собі потребу у філософії. Тоді ж і видасть із себе відповідну кількість працівників на ниві філософії і не пошкодує засобів, які полегшують їм плідну діяльність. Допоки це відчуття обмежується відносно нечисленними представниками філософії – мусять вони не лише *займатись* філософією, але також її *пропагувати*. Не маючи змоги розраховувати на загальне визнання потреби у філософії, мусять прищеплювати її культ у невеликих товариствах і намагатись ці згромадження побільшувати» (Twardowski 1927j, S. 162–163). З цієї цитати маємо ще одне підтвердження того, що К. Твардовський не недооцінював філософію як філософський погляд на світ. Суттєвим є також те, що філософія – це потреба людини та суспільства. Якщо людина та суспільство через брак своєї духовної культури не відчувають потреби у філософії, то цю потребу слід виплекати.

Отже, реформа К. Твардовського передбачала врівноваження максималістських та мінімалістських тенденцій у філософії на підставі визначення людського духу її предметом, а ясного стилю – методом. Таким розумінням філософії учений намагався вирішити одвічний спір між суб'єктивізмом та об'єктивізмом, доводячи, що у кожному міркуванні – і у повсякденному, і у науковому – присутня людська думка. Чи не тому найголовнішою метою життя К. Твардовського була турбота про філософську освіту, яка б посприяла людині у самостійному творенні філософського погляду на світ. Але оскільки філософ «зірки споглядав у тихості свого духу, який був у ньому, і як у кожної людини з ірраціональними схильностями, й лише зрідка, за виняткових обставин, він показував фрагменти свого погляду на світ і життя» (Błachowski 1938, S. 6), а головним чином прислужився розвитку філософських наук, то доцільно ознайомитися з головними положеннями його трактування філософських наук, тому що це посприяє кращому зрозумінню його педагогіки.

2.1.2. Визначення філософських наук, їхнього предмета та методу.

2.1.2.1. Психологія як основа філософських і гуманітарних наук.

XIX–XX століття – це час намагання вчених здійснити унауковлення філософії, головним чином спрямування її чи до психологізму, чи, навпаки – до антипсихологізму. Загалом це свідчило про неясність відношення між філософією та психологією, а особливо виявляло неточність визначення предмета самої психології. Так, зокрема, одні вчені схилялись у визначенні предмета психології до внутрішнього досвіду, другі – до зовнішнього досвіду, а треті – взагалі редукували його до когнітивної діяльності.

У природничій парадигмі психології на той час працював відомий німецький філософ та психолог В. Вундт. Завданням психології учений визначав вивчення фактів людської свідомості (Вундт 2001, С. 68). Філософ побудував емпіричну психологію. На відміну від теоретичного з'ясування В. Вундта, з яких елементів складається свідомість і як вони структуровані, Ф. Брентано вважав, що психологія не є наукою про свідомість як комплекс, що відповідає її фізіологічним та фізичним станам. На його думку, психологія – це наука про свідомість, що ґрунтується винятково на внутрішньому досвіді. Цією наукою вчений визначив у своїй праці «Психологія з емпіричної точки зору» (1874) дескриптивну психологію, оскільки вона єдина, як він вважав, може надати дослідникові точні та достовірні знання про свідомість людини й тому вона може претендувати на науковість і філософії як єдності метафізики, психології, логіки, етики та естетики. Дескриптивна психологія або психогнозія, як її ще називав філософ, – це описова феноменологія, що аналізує феномени, дані у внутрішньому сприйнятті, та визначає способи їх взаємозв'язку.

У психології Ф. Брентано йдеться про психічні феномени, а зокрема про уявлення, а також про всі ті явища, для яких уявлення є основою. Уявлення філософ розумів як акт уявлення. Суттєвою ознакою психічних феноменів він вважав первинність уявлень щодо всіх інших психічних феноменів чи актів свідомості: «Акт уявлення є основою не лише суджень, але й бажань, так само як і будь-якого іншого психічного акту. Ні про що не можна судити, нічого не можна

побажати, ні на що не можна надіятись чи чого-небудь остерігатися, якщо це «щось» не уявляється» (Brentano 1874, S. 104).

Вирішальним критерієм психічних феноменів Ф. Брентано визначав інтенціональність. Він доводив, що ознакою будь-якого психічного феномену є інтенціональність, тобто ментальне, внутрішнє існування предмета. Цю ознаку філософ називав спрямованістю на об'єкт чи іманентною предметністю: «Будь-який психічний феномен містить у собі дещо як об'єкт, хоча і не однаковою мірою. В уявленні дещо уявляється, у судженні дещо стверджується чи заперечується, у любові – любиться, у ненависті – ненавидиться і т. д. Це інтенційне існування властиве виключно психічним феноменам. Жодний фізичний феномен не демонструє нічого подібного. Тим самим ми можемо дати дефініцію психічним феноменам, сказавши, що це такі феномени, які інтенціонально містять у собі який-небудь предмет» (Brentano 1874, S. 115–116).

Поняття «інтенціональність» Ф. Брентано не ототожнював із його середньовічним визначенням, він орієнтувався на його первинне джерело – філософію Аристотеля, праці якого у середньовічній схоластиці детально коментували та інтерпретували. Так, наприклад, у посиланнях до цитованого вище Ф. Брентано зазначив, що «ще Аристотель розмірковував про ці психічні переживання. У книзі про душу він говорив, що те, що відчуваємо як відчуте, існує у відчутому, почуття сприймає відчуте без матерії, а мислиме існує у мислимому розумові» (Brentano 1874, S. 115–116). Тим самим Ф. Брентано актуалізував учення Аристотеля про рецептивну здатність чуттєвої та інтелектуальної душі як здатність сприймати форму речі без матерії.

Філософія Аристотеля суттєво вплинула на зміст «Психології з емпіричної точки зору» Ф. Брентано. Про співзвучність психологій цих філософів свідчить той факт, що Ф. Брентано визначав психологію, як і Аристотель, наукою про душу: «Як природознавство вивчає особливості і закони тіл, на які спрямований наш внутрішній досвід, так і психологія є наукою про особливості і закони душі, тобто про те, що ми безпосередньо знаходимо у самих собі через внутрішній досвід, і про що через посередництво аналогії ми робимо висновки стосовно

чужих душ» (Brentano 1874, S. 6). Слідом за Аристотелем Ф. Брентано теж вважав, що душа людини є єдністю трьох частин: вегетативної, чуттєвої та інтелектуальної (Brentano 1867, S. 60–61).

У «Психології з емпіричної точки зору» Ф. Брентано помітний також вплив Р. Декарта, особливо при розрізненні ним «внутрішнього» та «зовнішнього сприйняття». Р. Декарт, вдаючись до скептицизму, зумів довести, що ми можемо помилятися у своїх міркуваннях, проте тільки тоді, коли мислимо, тому ми маємо впевненість в існуванні власного мислення й не маємо впевненості в існуванні Бога та тіл: «І хоча, можливо, я володію тілом, що найтісніше зі мною пов’язане, усе-таки, оскільки, з одного боку, я маю ясну й чітку ідею про мене самого як речі, що тільки мислить і не має просторовості, а з другого – чітку й ясну ідею про тіла як речі просторової і не здатної мислити, то цілком певно, що я, тобто моя душа, завдяки якій я є те, ким я є, повністю й істинно відрізняється від мого тіла і може бути або існувати без нього» (Декарт 2000, С. 63). Більше того, Р. Декарт наголосив на пасивній здатності відчувати, тобто сприймати й пізнавати ідеї чуттєвих речей, та активній здатності, спроможній формувати й породжувати ці ідеї. Це означає, що пізнання можливе завдяки автономній і незалежній думці людини.

У класифікації психічних феноменів Ф. Брентано аналогічно Р. Декарту робив розрізнення між уявленнями, судженнями та емоціями: «З кожним психічним актом пов’язане двояке внутрішнє усвідомлення: відносне до нього уявлення і відносне до нього судження – так зване внутрішнє сприйняття, яке є безпосередньо очевидним пізнанням психічного акту» (Brentano 1874, S. 188). І далі: «Досвід показує, що ми маємо не лише уявлення та судження, але часто ще й третій вид усвідомлення психічного акту, а зокрема почуття відносно психічного акту – задоволення чи незадоволення, яке ми від нього отримуємо. [...] Тим самим цей психічний акт буде уявлятися двічі: один раз за допомогою належного йому самому, у ньому самому даному уявленні його самого, і другий – за допомогою уявлення почуття, уявлення, що належить супровідному акту почуття» (Brentano 1874, S. 188–189).

К. Твардовський репрезентував у філософії психологістичний напрям, започаткований Ф. Брентано, проте з часом він змінив свої погляди на значення психології для філософії, що вплинуло на визначення ним значення психології для гуманітарних наук. Це питання нами було висвітлено у статтях (дет. див.: Гончаренко 2016б; Гончаренко 2016е).

У праці «Психологія стосовно фізіології та філософії» (1897) філософ припустив, що психічна діяльність є функцією мозку, оскільки певні зміни, що відбуваються у мозку, є причиною змін у діяльності психіки. Попри це він не міг психічну дію назвати функцією мозку, оскільки зовсім не мав доказів того, що діяльність психіки повністю є результатом діяльності мозку. Щодо цього він навів факти, які демонстрували принципову відмінність, що виникає між виявами психічного та тілесного життя: фізіологічні явища протяжні у просторі, духовні вияви – ні; фізіологічні явища доступні для зовнішнього досвіду, духовні вияви – винятково для внутрішнього чи інтроспекційного.

Відмінність між фізіологією та психологією з методологічної точки зору полягала, на думку К. Твардовського, перш за все у тому, що психологія не може користуватися у своїх дослідженнях обсерваційною, тоді як фізіолог постійно обсервує явища, якими займається у своїх дослідженнях. Натомість психолог може дані йому у внутрішньому досвіді явища психічного життя тільки помічати й спостерігати: «кожен психолог деякою мірою вдивляється в себе, у свій розум, а те, що в ньому спостерігає через внутрішній досвід, намагається аналізувати, описати, класифікувати, затвердити в правах» (Twardowski 1927m, S. 9). Отже, внутрішній досвід філософ не вважав фантазією психологів, а, навпаки, єдиним способом, яким вони можуть отримати безпосереднє знання про психічні явища (Twardowski 1927m, S. 13). На цій підставі К. Твардовський заперечив доцільність зарахування психології до фізіології, як це, наприклад, зробив О. Конт, який доводив, що внутрішній досвід, інтроспекція не можливі, оскільки ніхто не може спостерігати власну когнітивну діяльність.

Водночас К. Твардовський звернув увагу на те, що психологія, позбавлена можливості обсервації, тобто того методичного способу спостереження, який

тільки й надає досвідові наукову цінність, позбавляється тим самим переваг, характерних для емпіричних наук. Найбільшим же недоліком інтроспекції він вважав суб'єктивність – обмеження внутрішнього спостереження лише до власної психіки. Усвідомлюючи цю особливість методу психології, філософ пропонував усунути протиріччя, що виникає між очевидністю, якою вирізняється внутрішній досвід, та неймовірними труднощами фіксації результатів психологічних досліджень, завдяки предметному та експериментальному методам. Суть предметного методу полягає, за К. Твардовським, у реконструюванні чужого психічного життя на основі його зовнішніх виявів й витворів. Експеримент передбачає кількаразове спостереження за одним й тим же психічним явищем, помічання іншої його сторони, іншої його властивості, а також складання в картину єдиного явища (Twardowski 1910).

Проте виявлення недоліків інтроспекції жодним чином не означало для вченого, що її роль не однакова у всіх царинах психології. Навіть там, де при дослідженні психічного життя, наприклад, тварин, дітей, злочинців і под., психолог ґрунтується лише на зовнішньому досвіді, послуговуючись тільки предметним методом, він безупинно звертається до внутрішнього досвіду (Twardowski 1927m, S. 21).

Питання про відношення психології до філософії К. Твардовський вирішував у праці «Психологія стосовно фізіології та філософії» (1897) на підставі визначення філософії. На його переконання, однією з найбільш характерних рис тогочасної філософської праці був психологізм філософії як прояв у ньому певної реакції проти метафізицизму філософії, як її тяжіння до апріорного вирішення досліджуваних проблем (Twardowski 1927m, S. 24). Зрештою, аналіз досягнень філософії на підставі психології спонукав Твардовського до висновку про те, що психології належить становище визначальної філософської науки (Twardowski 1927m, S. 26).

Розуміння філософії вчений уточнив таким чином: «Поняття «філософія» означає групу наук, схоже на поняття «теологія» чи «природознавство» (Twardowski 1927m, S. 27). Спільною рисою, на підставі якої

К. Твардовський зараховував філософські науки до групи наук, є певна властивість об’єктів, котрими вони займаються: «усі вони досліджують об’єкти, котрі нам даються або винятково у внутрішньому досвіді, або однаково у внутрішньому та у зовнішньому» (Twardowski 1927m, S. 27). З такого визначення об’єкта філософських наук учений виводив окремі напрями філософії: логіку, теорію пізнання, естетику, етику та метафізику.

З часом К. Твардовський змінив свої погляди на психологію, її метод та відношення до інших наук, викладені у праці «Психологія стосовно фізіології та філософії» (1897). Якщо спочатку позиція польського вченого співпадала з позицією Ф. Брентано і полягала у визнанні психології основою філософських наук, то під впливом критики психологізму Е. Гусерля у праці «Логічні дослідження» (1901) він відмовився від думки про те, що об’єкти певного типу (цінності, значення, судження) є психічними об’єктами, а науки про них (відповідно аксіологія та логіка) є розділами психології. Філософ відмовився таким чином від онтологічного психологізму, не заперечуючи при цьому можливостей методологічного психологізму. У праці «Про дії та витвори. Декілька зауважень на пограниччі психології, граматики та логіки» (1911) К. Твардовський вів мову про необхідність подолання онтологічного психологізму на підставі аналізу відношення граматики та логіки до психології, тобто до семантичних проблем.

Тут варто звернути увагу, що поява зазначеної праці постала завдяки розрізненню К. Твардовським змісту і предмета уявлення, здійсненого на підставі теорії інтенціональності. Польський філософ, як і його вчитель, визнавав, що кожен психічний акт інтенційно містить об’єкт, на який він спрямований. Так, наприклад, у праці «Про зміст і предмет уявлень» (1894) він писав: «Те, що психічні явища належать до якогось іманентного предмета, є одним з найвідоміших тверджень психології, яке ніхто не ставить під сумнів. Віднесення такого типу є специфічною ознакою психічних явищ, які саме цим відрізняються від фізичних явищ. Психічним явищам уявлювання, судження, хотіння і нехоті постійно відповідає щось, що є предметом уявлювання, судження, хотіння і

нехоті, і без чого ці явища були б нічим (*ein Unding*)» (Твардовський 2016б, С. 231). Це означає, що немає таких явищ свідомості, які б не стосувались тих чи інших предметів поза свідомістю і яким би не відповідали жодні змісти всередині свідомості. Те, що становить спільну ознаку усіх тих ментальних станів, коли ми уявляємо собі щось, польський філософ називав актом уявлювання. Те, чим ці акти різняться між собою так, що один із них ми називаємо уявлюванням чогось одного, а другий – уявлюванням чогось іншого, є змістом уявлення; а те, що ми маємо на увазі, коли ми собі щось уявляємо, є предметом уявлення.

На розрізнення К. Твардовським дій і витворів також вплинуло розрізнення Аристотелем дій і результатів, яким він вирізнив суттєву ознаку кожної дії – її спрямованість на досягнення певної мети (Aristotle 1934, 1094a 1). Наприклад, у лікарському мистецтві – це здоров'я, а у військовому мистецтві – перемога. Далі розглянемо передумови, на які звертав увагу К. Твардовський для розрізнення дій і витворів.

Відмінність дій та витворів К. Твардовський виявив на підставі відмінності дієслів та іменників, граматично пов'язаних між собою. Ідеться про вияв в іменниках значень дій тих дієслів, з якими вони мають граматичний зв'язок. Наприклад, коли людина міркує, то з'являються міркування, коли вона працює, то виникають результати цієї праці. Те, що виникає внаслідок дій, вчений назвав витворами цих дій.

К. Твардовський розрізняв фізичні та психічні дії та витвори. Так, наприклад, фізичну дію та витвір може позначати така пара слів, як «кричати – крик», а психічну дію та витвір – така пара слів, як «оповідати – оповідання». З фізичних дій і витворів філософ виокремив їхній окремий тип – психофізичні дії та витвори. Психофізичною вчений називав таку фізичну дію, яку супроводжує психічна дія, впливаючи певним чином на її перебіг й тим самим на сформований нею витвір. Сформований таким чином витвір К. Твардовський також назвав психофізичним. Психофізичні дії та витвори можуть позначати такі, наприклад, пари слів, як «письмо – писати», «креслити – креслення». Витвори, за спостереженням К. Твардовського, є тривалими і нетривалими. Нетривалі витвори

тривають стільки, скільки триває їхня дія. Тривалі витвори тривають довше за свою дію. Нетривалим витвором може бути спів, тому що він припиняється як тільки припиняється його дія. Тривалим витвором може бути картина, оскільки вона триває довше, ніж дія, завдяки якій вона виникла. Тривалі витвори, на думку філософа, не можуть бути психічними. Теорію дій та витворів К. Твардовського демонструє табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Теорія дій і витворів

Дії та витвори	**Нетривалі**	**Тривалі**
Фізичні	ходити – хода бігати – біг стрибати – стрибок	будувати – будинок пекти – печиво відбивати – відбиток
Психічні	судити – судження намірятися – намір уявлювати – уявлення	
Психофізичні	кричати – крик мовити – мова обманювати – обман	креслити – креслення рисувати – рисунок писати – письмо

Наведено за: Bobryk, J.: Twardowski. Teoria działania. Prószyński i S-ka, Warszawa, s. 50 (2001)

Здійснене філософом розрізнення, як і розмежування ним різних видів психічних витворів, допомогло прояснити предмет та завдання психології. Окреслюючи у праці «Про психологію, її предмет, завдання, метод, відношення до інших наук та про її розвиток» (1913) психологію як науку про психічне життя, її предметом К. Твардовський визначив психічні дії та витвори (Twardowski 1965, S. 243). Завданнями, що входять до сфери психології, учений

охопив опис, аналіз й класифікацію психічних дій та витворів, а також формулювання законів, що ними керують. Необхідність подолання онтологічного психологізму К. Твардовський пояснював тим, що джерелом психологізму є змішування психічних дій та витворів та перебільшення того, що психічні витвори можуть мати ознаки, відношення яких можна визначити *a priori,* тобто незалежно від емпіричних досліджень психології. Водночас критика психологізму К. Твардовського не заперечувала того, що про ознаки психічних витворів та про них самих можна дізнатися тільки завдяки внутрішньому досвіду та зробленими на цій підставі висновками (Twardowski 1965, S. 271).

Розрізнення дій та витворів, на думку філософа, мало вплинути також на уточнення предмета та завдань конкретних гуманітарних наук, оскільки їх характер значною мірою залежить як від того, чи послуговуються вони тільки витворами-замінниками, чи також реальними психічними витворами, так і від того, наскільки глибоко в аналізі психічних витворів вони абстрагуються від їхніх особливих ознак. Не меншого значення це розрізнення має й для розуміння способу тривання психічних витворів. У праці «Гуманітарні науки та психологія» (1912) К. Твардовський дав визначення гуманітарних наук, як наук, «предметами яких є або психічні витвори, що розглядаються незалежно від витворюючих їх психічних дій, або також психофізичні витвори, що є виявами психічних витворів (Twardowski 2013e, S, 178). З огляду на це психологію філософ визначив підставою усіх гуманітарних наук.

Отже, психологію К. Твардовський вважав основою не лише філософських наук, але й гуманітарних. Психологію філософ розумів як науку про психічне життя, безпосереднє знання якого дає інтроспекція – внутрішній досвід, а опосередковане – його вияви: психофізичні дії та витвори.

2.1.2.2. Істина – предмет дослідження логіки та теорії пізнання.

Володіння знанням про той чи інший предмет К. Твардовський трактував як уміння робити про нього істинні судження, а формування інтелектуальних здібностей – як здатність до самостійних істинних суджень. З огляду на це вчений

надавав вагомого значення логіці, яка, власне, й займається істинністю суджень. Великою мірою такий погляд К. Твардовського на логіку сягає вчення його вчителя – Ф. Брентано – про судження як ствердження чи заперечення існування предмета уявлення, який, на основі картезіанського трактування істини, надавав судженню тетичного характеру, а саме: «*S* є» чи «*S* не є». Відповідно, істинні стверджувальні судження свідчать про існування предмета, а заперечувальні – про неіснування, при цьому відкидається не судження, а сам предмет. Тим самим Ф. Брентано наблизився до картезіанського визначення *verum est quod clare et distincte percipio* та відійшов від аристотелівського визначення *genus proximum*. До цього Ф. Брентано спонукала очевидність того, що будь-яке поєднання уявлень не може бути умовою виникнення суджень типу «*A* є *B*», «*A* не є *B*», тому що судження не можуть бути поєднанням уявлень, оскільки для того, щоб висловити судження, не достатньо поєднати уявлення між собою, потрібно ще зайняти певну позицію стосовно предметів цих уявлень. Ідеться про те, що тільки прийняття певної позиції стосовно якогось предмета є судженням. Це означає, що у поєданні уявлень судження взагалі немає. Отже, поєдання уявлень не тільки не є найближчим родом суджень, але навіть не є відносно них родом. Ф. Брентано визначив судження психічним актом.

Ґрунтуючись на логіці Ф. Брентано, розрізнення істини і хиби К. Твардовський називав тлом, на якому розвивається уся побудова логіки. Це питання було нами розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2016б). Так, філософ писав, що «розумові акти, яким ми приписуємо ознаки істини чи хиби, є немовби віссю, довкола якої обертаються всі дослідження зі сфери логіки» (Twardowski 2013o, S. 31–32). Цими актами є судження. Основна ознака суджень полягає, за К. Твардовським, у тому, що «судженням слід вважати кожний психічний акт, в якому міститься істина або хиба» (Twardowski 2013o, S. 38). Тільки ті психічні акти є судженнями, щодо яких можна вжити вирази «істинний» і «хибний» в їх властивому значенні.

Критеріїв, за допомогою яких можна визначити, чи вирази «істинний» і «хибний» вжито у властивому значенні, філософ розрізняв два: внутрішній та

зовнішній. Зовнішній критерій полягає у можливості заміни виразів «істинний» і «хибний» синонімічними виразами. Внутрішній критерій полягає в логічному поділі, який ділить прикметники і вирази, які їх заміняють, на дві категорії. Згідно з цим поділом прикметники і вирази, які їх заміняють, є або визначальними (*attributa determinantia*), або такими, що змінюють (*attributa modificantia*) значення виразу, якого вони стосуються з граматичного погляду (Twardowski 2013o, S. 39).

Уявлення філософ вважав необхідною умовою суджень. Частинами уявлення є: акт уявлювання, зміст уявлення, предмет уявлення. Те, що становить спільну ознаку усіх тих ментальних станів, коли ми уявляємо собі щось, філософ називав дією, або актом уявлювання. Те, чим ці акти різняться між собою так, що один із них ми називаємо уявлюванням чогось одного, а другий – уявлюванням чогось іншого, є змістом уявлення. Предметом уявлення є те, що ми маємо на увазі, коли ми собі щось уявляємо. У кожному судженні вчений розрізняв акт, зміст і предмет. «Актом судження є твердження (визнання) або заперечення (відкидання). Змістом кожного судження є дійсність (існування). Предметом судження є те, дійсність (існування) чого ми стверджуємо (визнаємо) або заперечуємо (відкидаємо)» (Twardowski 1927h, S. 419).

Отже, судженням К. Твардовський вважав кожний психічний акт, в якому міститься істина або хиба. Уявлення є необхідною умовою суджень. Утім, поняття «істинне судження» було для К. Твардовського предметом дослідження не лише логіки – формальної точки зору, але й теорії пізнання – матеріальної точки зору.

У лекціях з «Теорії пізнання» (1924–1925) філософ слово «пізнати» тлумачив як «набути знання», оскільки знати він тлумачив як вміння виносити істинне судження про об’єкт, а пізнання – як факт, завдяки якому відбувається входження людини у стан здатності винесення істинних суджень про об’єкт. Незважаючи на те, що винесення істинних суджень польський філософ вважав психічною функцією, він чітко розмежував на підставі теорії дій та їх витворів психологію мислення від теорії пізнання: «Якщо ми говоримо про мислення, то кожний розуміє, що йдеться про функцію, про психічну дію. Від цієї дії ми

відрізняємо думку як витвір й приписуємо їй ознаки, яких не має мислення» (Twardowski 2013n, S. 189).

З огляду на предмет теорії пізнання, її завданням філософ визначав дослідження умов істинності первинних суджень. Теорія пізнання не вивчає умови істинності кожного первинного судження окремо, а поєднує їх у групи, тим самим вона окреслює опосередковано умови істинності усіх суджень загалом, оскільки опосередкованою умовою істинності пізнаних суджень є істинність первинних суджень. Серед умов істинності первинних суджень К. Твардовський виокремив одну з головних – критерій істини, тобто критерій істинності первинних суджень. Проблему критерію істини науковець вважав однією з найважливіших проблем теорії пізнання. Серед умов, які вивчає теорія пізнання, філософ називав також проблеми походження, меж та можливостей пізнання, але головною вважав проблему сутності істиннності, істини. Проблема істина, отже, є першою проблемою теорії пізнання, на погляд філософа.

К. Твардовський мав розбіжність із так званою теорією образів у визначенні істини (*adaequatio, conformitas, correspondance)*. На його думку, те, що ми сприймаємо, є також образом, істина ж є ознакою судження, тому відношення уявлення до предмета не є відношенням ні істинності, ні хибності, а лише відношенням вірогідності. Істину, на думку К. Твардовського, слід шукати тільки у внутрішньому сприйнятті. Відповідно до цього кожний психічний факт усвідомлює сам себе. Це рефлексивне усвідомлення вчений називав внутрішнім досвідом. Утім, сам психічний факт, який з очевидністю охоплює істину, не є рефлексивним.

Теорія образів, за К. Твардовським, перейняла концепцію істини Аристотеля, відповідно до якого «істину говорить той, хто вважає, що те, що є роз’єднане, є роз’єднаним, і що те, що є з’єднане, є з’єднаним; помиляється той, хто думає супроти речей» (Twardowski 2013n, S. 198). Отже, відповідність у Стагирита, акцентував К. Твардовський, стосується котрогось «разом» чи «не разом». З огляду на це кореспондентську теорію істини Аристотеля К. Твардовський критикував через неможливість її дефініції істини слугувати

критерієм істини, оскільки «беручи цю дефініцію, відповідно до якої істинність судження полягає у тому, що воно з'єднує у нашому мисленні те, що є з'єднане у дійсності, та роз'єднує у мисленні те, що є роз'єднане у дійсності, ми повинні визнати, що насправді не можемо порівняти наших з'єднаних чи роз'єднаних думок з тим, що є поза нашими думками, тому що про те, що є поза нашими думками, ми нічого, принаймні безпосередньо, не знаємо» (Twardowski 2013n, S. 216). Кореспондентська теорія істини, на думку філософа, передбачає також певні метафізичні передумови, а саме те, що, окрім суджень, які ми виносимо, є, принаймні, у певних випадках предмети цих суджень. «Що означає це існування, ця реальність?» – запитував К. Твардовський (Twardowski 2013n, S. 218).

Аристотелівський варіант відповідності К. Твардовський вбачав також у концепції істини Б. Рассела. Істиною британський філософ визначав певну форму відповідності (кореспонденції) між переконанням та фактом. Намагання виявити природу істини потребує, за Б. Расселом, дотримання теорією трьох вимог:

1) теорія істини повинна допускати її протилежність – хибу;

2) істинність повинна бути ознакою переконань та тверджень;

3) істинність і хибність переконань та тверджень повинна бути не абсолютною ознакою, а відносною, яка полягає у відношенні цих переконань та тверджень до чогось, що є поза ними.

Схожість між Б. Расселом та Аристотелем у питанні істини полягає, на думку вченого, у такому:

1) зведенні судження до синтезу чи відношення;

2) визнанні дійсності (існування) судження.

Незначну відмінність між дефініціями істини Б. Рассела та Аристотеля польський філософ вбачав у заміні британським філософом предмета, речі на факт.

Теорії відповідності, яка зводить розуміння істинності до дефініції судження як синтетичної форми «*S* є *P*» чи «*S* не є *P*», тобто до аллогенетичної теорії суджень (Аристотель, Б. Рассел), Твардовський протиставив ідіогенетичну теорію суджень (Р. Декарт, Ф. Брентано), яка зводить розуміння істинності до

дефініції судження як тетичної форми «*S* є» чи «*S* не є». Відмінність ідіогенетичних теорій суджень від аллогенетичних К. Твардовський вбачав у тому, що вони:

– визначають уявлення умовами судження, а не суттєвими елементами судження;

– вважають, що для висловлення судження не потрібно мати два уявлення, тому що часто для цього достатньо й одного;

– розуміють акт судження як психічне явище *sui generis*, а не синтез чи аналіз уявлень (Twardowski 1927h, S. 418).

Переваги ідіогенетичної теорії суджень К. Твардовський проаналізував на прикладі аллогенетичної теорії суджень Б. Рассела.

Британський філософ не вважав переконанням відношення між думкою та окремим предметом, оскільки у протилежному випадку будь-які переконання були б істинні, а це суперечить першій вимозі його теорії істини про те, що вона повинна допускати свою протилежність – хибу. Так, наприклад, хибне судження, «Дездемона кохає Кассіо», винесене Отелло, не може, на думку Б. Рассела, бути відношенням між думкою Отелло та «коханням Кассіо Дездемоною», тому що, якщо переконання є хибне, то такого предмета взагалі немає. Нічого не зміниться, на думку британського філософа, якщо ми по-іншому сформулюємо предмет переконання, сказавши «що Дездемона кохає Кассіо», оскільки, якщо Дездемона не кохає Кассіо, то переконатися в так сформульованому предметі настільки ж складно, як і в переконаності предмета в початковому формулюванні. Саме тому Б. Рассел пропонував відмовитись від теорії, яка переконанням визначає відношення між думкою та окремим предметом. К. Твардовський, натомість, у судженні, винесеному Отелло, «Дездемона кохає Кассіо», визнає дійсність, тобто кохання Дездемони до Кассіо, тому вважає таке судження істинним.

Британський філософ вважав, що між *A* і *B* може існувати відношення, якщо *A* і *B* існують. Польський філософ вважав це хибою, оскільки людина може виобразити собі щось неіснуюче. Тоді між думкою та тим, що людина собі виобразила, встановлюється відношення завдяки тому, що той несправжній

предмет людина собі виображує. Через це немає перешкоди для існування відношення між думкою та неіснуючим предметом. Достатньо, щоб людина уявила предмет. Так, наприклад, достатньо уявити кохання Дездемони до Кассіо, щоб винести судження про його справжність чи несправжність.

Погляд Б. Рассела, що існування є відносною ознакою певних предметів, К. Твардовський вважав хибним та помилковим стосовно уявлення про відношення певних предметів до наших суджень. Польський філософ визнавав існування певних предметів з огляду на їхнє відношення до нашого розуму та наших суджень. Лише так певні предмети, на його думку, можуть набувати певної відносної ознаки, але ці ознаки не є існуванням, а тільки тим, що – існуючи чи ні – вони є предметами суджень. Ці ознаки Твардовський називав *osądzalnością.* Натомість «існування предмета *osądzanego* є від нашого судження про нього чимось незалежним, і як би ми не розуміли «існування», у ньому завжди міститься незалежність від нашого судження» (Twardowski 2013n, S. 214). У цій незалежності існування предмета від нашого судження К. Твардовський вбачав «об'єктивність», «об'єктивне» забарвлення, яке від нас незалежне, є водночас однаковим для усіх істот, які мають здатність робити судження. «*Osądzalność* є чимсь суб'єктивним, тобто тим, що про той чи інший предмет судимо» (Twardowski 2013n, S. 214).

Саму ж істинність К. Твардовський дефініював таким чином: «Істинним є стверджувальне судження, якщо його предмет існує, заперечувальне судження, якщо його предмет не існує. Хибним є стверджувальне судження, якщо його предмет не існує, заперечувальне судження, якщо його предмет існує» (Twardowski 2013n, S. 215). На думку філософа, така дефініція є «цілком ясною, вільною від будь-яких недомов, дефініцією істинності відповідно до теорії відповідності» (Twardowski 2013n, S. 215). Істинність судження полягає, за К. Твардовським, у певній відповідності між тим, що називається його «якістю», тобто його стверджувальним чи заперечувальним характером, та предметом, з огляду на основу судження чи дійсність предмета. Як бачимо, К. Твардовський розумів істинність – у логічному сенсі – безумовною належністю судження,

істина – це істинне судження. З цього випливає, що судження є істинним/хибним незалежно від можливості його розпізнання. Тому, хто судить з очевидністю, істина гарантована не у рефлексії таких передумов, а сама по собі. Очевидність – це доказ істини судження.

Філософ був прихильником безвідносної істини. З огляду на те, що істина – це істинне судження, то поняття «відносна істина» і «безвідносна істина» мають, на думку філософа, те саме значення, що й поняття «відносно істинне судження» та «безвідносно істинне судження». Дефініював безвідносну та відносну істини вчений таким чином: «Безвідносними істинами називають такі судження, які є істинними за будь-яких умов, без жодних застережень, без огляду на які б то не було обставини, тобто є істинними завжди й усюди. У свою чергу, відносними істинами називають такі судження, що є істинними лише за певних умов, з певним застереженням, залежно від певних обставин, а, отже, вони не є істинними завжди й усюди» (Twardowski 1900, S. 3). Наприклад, слухняність К. Твардовський визначав безвідносною, якщо вона є такою з кожного погляду, безумовно, без застережень, завжди й усюди. Зате відносною є слухняність, яку виявляють лишень за певних умов, у певних випадках, у певному напрямі, залежно від обставин, тобто не завжди та не всюди.

Усупереч поширеному поглядові, відповідно до якого відносні істини істинні не завжди й не усюди, а лише за певних обставин, загалом існують, а також твердженню, що всі доступні для людини істини є істинами відносними, а, отже, безвідносних істин, принаймні для людини, немає, польський філософ намагався довести, що наука про відносні істини зберігається тільки завдяки нечіткому способу обґрунтування такого стану справ і що тільки з усуненням цієї неточності зникає будь-яка підстава для розрізнення відносних і безвідносних істин. Тезу, істинність якої намагався довести К. Твардовський, було сформулювано так: «немає суджень, що були б істинними лише в певних випадках, за певних умов, а зі зміною тих випадків і умов перестали бути такими і стали б хибними; навпаки, кожне істинне судження є завжди й усюди істинним, з чого безпосередньо випливає, що судження, які мали б бути не завжди й усюди, а

тільки за певних умов і обставин істинними, взагалі не є, ніколи не були та ніколи не будуть істинними» (Twardowski 1900, S. 4). Отже, філософ намагався довести слушність надто радикальної позиції: відносної істини немає.

Судження, що за певних обставин істинні, а за інших хибні, мають, на думку Твардовського, забезпечувати подвійну умову: «по-перше, це мають бути судження, які зі зміною обставин змінюються лише так, що перестають бути істинними, а в усьому іншому залишаються незмінними; по-друге, це повинні бути судження, які дійсно були чи є за певних обставин істинні й тільки зі зміною цих обставин стали чи стають хибними» (Twardowski 1900, S. 5). Не дотримання релятивістами саме цих умов філософ пов'язував із не врахуванням ними різниці поміж висловом, тобто фразою, яка виражає судження, та, власне, судженням як психічним витвором. Безпідставність релятивізму К. Твардовський вбачав також у підтримуванні ним епістемологічного суб'єктивізму, твердженні про те, що судження тільки для певної особи або для певних осіб є істинним. Філософ доводив, що «судження завжди є істинним для тієї особи, яка його виносить, ідеться лишень про те, чи особа, яка робить судження, є недоречно чи теж доречно переконана в його істинності» (Twardowski 1900, S. 17). У протилежному випадку порушуються принципи суперечності та виключеного третього. З огляду на це вчений робив висновок: «відмінність відносної та безвідносної істинності має право на існування тільки в царині висловів, яким властивість істинності належить тільки в переносному, посередньому значенні; оскільки ж ідеться про самі судження, то казати про відносну й безвідносну істинність не можна, тому що кожне судження або є істинним, і в такому разі воно є істинним завжди і всюди, або істинним не є, тобто тоді воно не є істинним завжди й усюди» (Twardowski 1900, S. 25). Як бачимо, епістемологічний реалізм філософа слугував підставою для критики ним релятивізму істини. Безвідносність істини К. Твардовський виводив на підставі очевидності суджень внутрішнього досвіду та очевидності суджень логіки.

Усвідомленням меж та можливостей нашого пізнання – «що є поза нашими думками, ми нічого, принаймні безпосередньо, не знаємо» (Twardowski 2013n,

S. 216) – К. Твардовський актуалізував значення логіки не лише в епістемології, але й у повсякденні. Вивільнити людину з міфу про можливість знання, яке кореспондує з реальністю, філософ сподівався саме завдяки логіці, адже істина у його розумінні – це ознака судження. Слід зазначити, що така аргументація К. Твардовського доречна тільки для класичної теорії істини. З рефлексій філософа можна зробити висновок, що уміння робити щодо того чи іншого предмета істинні судження полягає у знанні логічних відношень, тоді як здатність до самостійного висловлення істинних суджень – це здатність критичного мислення, сформованого логікою.

Здатності логіки розвивати критичне мислення філософ присвятив лекції «Про упередження» (1905–1906) та «Незалежність думки» (1906). К. Твардовський у цьому контексті поділяв думку Б. Больцано, який твердив, що Бог дав людині розум, щоб вона його якнайкраще застосовувала і щоб не здавалась у неволю пасивності, вигідним звичкам і упередженням. Незнання та упередження породжують, за Б. Больцано, фанатизм, тому слід розвивати незнання людини та навчати її того, що є добром. Чеський філософ вважав, що застосування знань слід пов’язувати зі шляхетним ентузіазмом на користь належного вчинку.

Упередженням польський філософ окреслював «узяте згори, необґрунтоване та хибне, тобто таке, що суперечить істині, переконання» (Twardowski 2013h, S. 56). Упередження виникають, на думку вченого, завдяки психічному механіцизму, внаслідок якого людина раз загальновизнані безпосередньо зв’язки та відношення між речами завжди вважає слушними та беззаперечними. Навчити людину мислити самостійно, неупереджено та критично, щоб вона замислювалась над аргументами власних переконань, може, за К. Твардовським, лише наука та освіта, оскільки ці царини не тільки дають скарб знання, збагачуючи життя, але й звільняють людей та суспільство від того, що загрожує їхньому розумному поступу. Очевидно, що у розумінні філософа саме логіка може вберегти людину від упереджень, тому вона нагальна для освіти. Тим самим логіка сприяє незалежності думки людини.

К. Твардовський доводив, що думка залежна від величезної кількості чинників, які приховано чи відкрито, тривало чи тимчасово впливають на людину. У зв'язку з цим незалежність думки мислитель вважав недосяжним для людини ідеалом. Проте саме ідеал незалежності думки може не тільки звільнити людину з-під впливів чинників, що затуманюють її думку, але й вказати їй мету власних прагнень. Незалежною думкою К. Твардовський визначав думку, яка єдина знає істину, а це є логіка: «Незалежна думка – це думка, яка не звертає увагу на те, чи є старою чи новою; чи узгоджується з поглядом, чи ні; чи комусь подобається, чи ні; чи [є] приємна, чи неприємна; чи [є] моя, чи когось; чи навіть самій мислячій людині приносить користь чи шкодить; але запитує про одне: чи є вона істинною, логічно обґрунтованою» (Twardowski 2013f, S. 73). Отже, критичному мисленню людини як вияву незалежності її думки сприяє логіка.

З огляду на це серед окремих філософських наук значне місце науковець відводив саме логіці, користь від якої він порівнював із користю граматики. Учений як загальну граматичну освіту, так і загальну логічну освіту розглядав певним *quantum* знань та досвідом конкретних умінь, тому стверджував про відсутність у людини загальної логічної освіти, якщо вона «не знає основних логічних понять чи не вміє коректно мислити» (Twardowski 1927k, S. 185), так само, як говорять про відсутність у людини загальної граматичної освіти, якщо вона не знає, що таке прикметник чи не вміє коректно висловлюватися.

Отже, логіку К. Твардовський вважав інструментом здобування знання та розвитку розумових здібностей, мета яких – винесення істинних суджень та здатність до самостійного винесення істинних суджень. Прерогативою логіки філософ вважав розвиток критичного мислення, зумовленого потребою обмеження упереджених уявлень людини та вивільнення її думки з-під влади сторонніх впливів. Класична концепція істини – у логічному та епістемологічному сенсі – слугувала К. Твардовському критерієм очевидності значення логіки у житті людини та суспільства, необхідне навчання якої він покладав на освітні інституції. Щоправда, філософ розумів, що «у багатьох випадках зовсім не потрібно логіки, щоб знати, що є істиною, а що ні. Без

допомоги логіки [наприклад] кожний знає, що є істиною, що він живе і зазнає різних почуттів» (Twardowski 2013k, S. 22).

2.1.2.3. Людина у пошуках етики: моральний ідеал етики.

К. Твардовський за життя опублікував незначну кількість праць з етики, хоча етична проблематика була вагомою складовою філософії творця ЛВШ. Про це свідчать опубліковані лекції філософа з етики, проголошені ним у Львівському університеті. Ідеться про «Етику та кримінальне право стосовно свободи волі» (1983), а також про «Лекції з етики», перша частина яких має назву «Головні напрями наукової етики» (1974), друга – «Про етичний скептицизм» (1971), а третя – «Про завдання наукової етики» (1973). Небажання К. Твардовського публікувати свої лекцій з етики пов’язане з усвідомленням ним труднощів у вирішенні таких важливих етичних проблем, як проблеми етичного критерію та проблеми істини, що виникають на межі індивідуальної та соціальної етик. Це питання було нами розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2016ґ).

Над цими етичними проблемами працював ще Ф. Брентано. На думку філософа, людина етично призначена для життя в суспільстві, але для цього повинні бути межі вільного суверенітету кожної особистості, які потребують більш точних визначень і додаткових гарантій зі сторони суспільної влади. Ф. Брентано цікавило питання, чи є моральна істина, надана людині самою природою незалежно від церковного, політичного чи будь-якого іншого соціального авторитету. Інакше кажучи, чи є моральний закон, природний у значенні загальнообов’язковості для усіх людей та в усі часи. На переконання Ф. Брентано, природну перевагу має тільки впорядковане мислення порівняно з невпорядкованим. З цієї переваги він вивів важливі наслідки. Жодний з актів уявлення не можна назвати правильним чи неправильним, тоді як з актів судження та актів любові й ненависті один буде завжди правильним, а протилежний йому – ні. Це означає, що поняття добра і зла подібні до понять істини і хиби. Ми називаємо щось істинним, коли спрямоване на нього визнання є

правильним. Ми називаємо щось добрим, коли слушною є спрямована на нього любов: «Те, що потрібно любити слушною любов'ю, достойне любові, є добром у найширшому значенні цього слова» (Brentano 1889, S. 17). Оскільки ж все, що подобається, подобається чи заради самого по собі чи заради чогось іншого, то воно поділяється на первинне і вторинне добро.

З усієї множини природних правил утилітарні Ф. Брентано вважав головними, тому що у різних ситуаціях люди керуються різними засобами, а значить, для різних ситуацій повинні діяти різні правила. Вони можуть видаватися абсолютними протилежностями, проте не будуть такими, оскільки розраховані для різних обставин. Відповідно у цьому сенсі Ф. Брентано був прихильником відносності всього етичного.

У праці «Етика стосовно теорії еволюції» (1895) К. Твардовський, як і Ф. Брентано, висловлював думку, що оцінювання справи з етичної точки зору відбувається на основі сумління, аналогічно як оцінювання справи з естетичної точки зору – на основі смаку, відчуття краси, а оцінювання справи з точки зору логіки – на основі розуму (Twardowski 1927b, S. 348). Усі ці протилежності філософ уявляв окремими видами однієї загальної протилежності: між тим, що люди називають слушним, і тим, що вони називають неслушним. Таке принципове твердження К. Твардовського у царині етики, з одного боку, проривало горизонт апріорного розрізнення добра та зла, а з іншого – заперечувало еволюціоністські передумови сумління.

На думку вченого, розвиваються не моральні істини, а людина в аспекті сумління. Людина не народжується зі сформованою етичною системою, а має від природи первинні зародки сумління, розвиток яких просуває її шляхом пізнання моральних істин. Моральна ж істина завжди та сама (Twardowski 1927b, S. 356). Тому слід розвивати людське сумління: як виховання розуму має на меті створення понять, потрібних для усвідомлення певних принципових істин і вивчення способів виведення невідомих ще істин на основі принципових істин, так і виховання характеру спрямоване на формування почуттів, потрібних для визнання моральних принципів і для виведення з цих принципів правил

поведінки, що їх застосовують для короткочасної потреби. Для визнавання основних етичних вимог необхідна, за К. Твардовським, певна інтелектуальна зрілість, оскільки без освіти людина та дитина приймає певні етичні твердження без їх розуміння на основі поваги до тих, хто висловлює ці твердження (Twardowski 1927b, S. 353). Перешкодою у визнанні етичних принципів учений вважав натуралістичний підхід до розвитку дитини, за яким перевага надається інтелектуальному, а не етичному розвитку, оскільки діти абстрактні поняття засвоюють значно раніше, ніж почуття, що ведуть їх до визнання моральних норм та принципів (Twardowski 1927b, S. 354).

Усунута К. Твардовським дилема між теорією еволюції та безвідносною етикою позначилась і на його ідеї необхідності наукової етики. Наукова етика, згідно з К. Твардовським, обґрунтовує, намагається тільки сказати, навести аргументи як «є» з нормами поведінки. У зв'язку з цим наукова етика, вважав філософ, повинна бути незалежною від авторитетів, релігійних догматів тощо, тобто наукова етика не повинна знати «інших підстав, окрім аргументів розуму» (Twardowski 2013d, S. 317). «Наукова етика, – твердив К. Твардовський, – як будь-яка [наукова] діяльність, будь-яка система наукових тверджень діє відповідно до основ логіки, крок за кроком досліджуючи та постійно обґрунтовуючи» (Twardowski 2013d, S. 318). З огляду на це завданням наукової етики вчений визначав «формулювання та обґрунтування етичного критерію з метою виведення норм поведінки» (Twardowski 2013d, S. 341).

Етичний критерій, на думку К. Твардовського, лише визначає сталий зв'язок між певними рисами поведінки (намірами, характером) та його етичною цінністю, а «людина, яка дбає про етичні цінності своєї поведінки, повинна надати своїй поведінці ці риси» (Twardowski 2013d, S. 342). Саме тому турботу про додержання людиною етичних цінностей учений покладав на інші чинники (релігію, законодавство, виховання як техніку моральності, які завдяки вправам формують у людини готовність та здатність до етичної поведінки), а не на саму етику. З цих міркувань К. Твардовський розділив етику, у найширшому розумінні цього слова, на етимологію, чи описову етику, та на етику у вужчому значенні.

Етика у вужчому значенні може бути теоретичною чи критеріологічною, тобто обмеженою до формулювання й обґрунтування етичного критерію або практичною чи нормативною, тобто такою, що надає правила та приписи поведінки для впливу за їх допомогою на практичне життя людини. З підстав наукової етики філософ вивів моральний ідеал – людина у пошуках етики.

Можливість наукової етики К. Твардовський пов'язував із критикою суб'єктивізму та релятивізму. Філософ був прихильником безвідносної та об'єктивної істини: дійсність не лише уявляється людині такою чи іншою, вона є такою насправді. Відносність етичних норм учений заперечував на підставі неточності їхніх формулювань: етичні норми не є загальними судженнями, тому вони повинні виголошуватись: «Як правило, не можна брехати», «Як правило, не можна брати чужі речі». А щоб ці судження та норми можна було висловити як загальні, потрібно точно визначити винятки, говорячи: «Не можна комусь свідомо говорити неправду, якщо не виникає випадок такий чи інший», або загалом: «Якщо не виникне з висловлення правди більшої шкоди, ніж з висловлення неправди» (Twardowski 2013i, S. 365–366). Так, на прикладі проблеми правдивості як етичного обов'язку людини науковець доводив необхідність розбудови етики «знизу», яка б, на його переконання, змогла зарадити у подоланні прірви між теорією та практикою у питанні брехні (Twardowski 1906, S. 84–85). Про значення розумного розмірковування в моральному житті молодої людини К. Твардовський писав також у статті «Песимізм та оптимізм» (1899) (дет. див.: Твардовський 2016г).

Наукову етику К. Твардовський мислив «без добра і зла». Учений усвідомлював парадоксальність такого підходу, але багатоманіття слів «добрий» та «злий» у моральному значенні підтверджувало неможливість аргументації у питанні «добрий-злий», віддаляючи її від позиції щодо питання «істинний-хибний» та наближаючи її до позиції стосовно питання «красивий-потворний». З огляду на це предметом наукової етики філософ визначав моральні обов'язки, які безвідносно до статі, віку, професії, соціального стану людини тощо регулюють

стосунки людей між собою. Через те, що ці моральні обов'язки не скодифіковані жодним авторитетом, Твардовський пропонував називати їх вродженими.

У питанні свободи волі філософ схилявся до детермінізму як до найбільш вірогідного погляду в науковій етиці (Twardowski 2013c, S. 269). Він розрізняв два поняття свободи волі: психологічне та філософське. У психологічному значенні свобода волі означає впевненість людини у можливостях своїх дій: людина вирішує, що має робити; робить те, що вирішила; робить внаслідок того, що вирішила. Перше судження ґрунтується на внутрішньому досвіді, друге – на внутрішньому чи зовнішньому, а третє – на тій самій підставі, що й усі судження причини. У філософському ж значенні свобода волі передбачає детермінацію поведінки людини її мотивами та характером. Характером учений називав сукупність диспозицій до почуттів, прагнень та рішень, а мотивами – те, що впливає на диспозицію до ухвалення рішення так, що виникає це рішення. «Стосовно поведінки людини є щось виняткове, – писав філософ, – це притягнення до відповідальності, відзначення за заслуги та покарання за провину» (Twardowski 2013i, S. 386). Отже, виконання рішення потребує, за К. Твардовським, здатності до цього, а особливо того, що цю здатність мотивує. Перше – це характер, друге – мотив. Схематично вчений зобразив це так (рис. 2.9; 2.10):

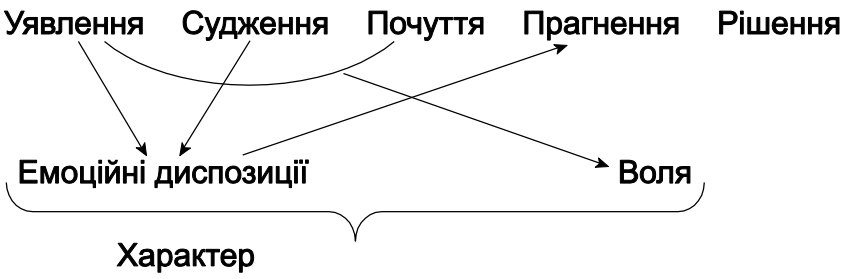


Рисунок 2.9. Філософське трактування свободи волі (1)

Наведено за: Twardowski, K.: O skeptycyzmie etycznym. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 384. Copernicus Center Press, Kraków (2013).

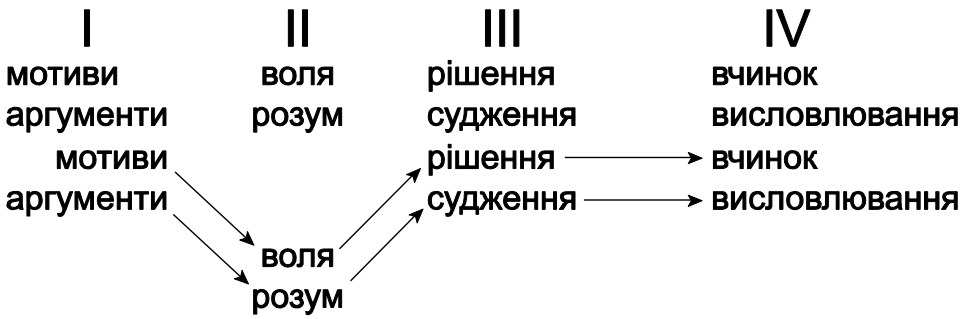


Рисунок 2.10. Філософське трактування свободи волі (2)

Наведено за: Twardowski, K.: O skeptycyzmie etycznym. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 386. Copernicus Center Press, Kraków (2013).

К. Твардовський розрізняв етику соціальну та індивідуальну. Соціальна етика, у вузькому значенні, визнає лише поведінку на тлі співжиття людей, індивідуальна етика – тільки цілком відособлену поведінку індивіда. Учений зазначав, що зазвичай ці дві етики узгоджуються таким чином, що соціальна етика визнає також обов'язки людини стосовно самої себе, а індивідуальна – стосовно інших. Відмінність між двома етиками філософ вбачав у тому, що для однієї одні, а для другої – другі обов'язки є основними, а інші – похідними.

Соціальну етику філософ пропонував називати також альтруїстичною, а індивідуальну – егоїстичною. Альтруїстичною К. Твардовський вважав таку поведінку людини, яка спрямована винятково на чужу долю чи недолю. Позитивно альтруїстично людина чинить тоді, коли прагне до покращення чужої долі чи зменшення чужої недолі. Негативно альтруїстично людина діє тоді, коли прагне до погіршення чужої долі чи збільшення чужої недолі. Коли людина турбується лише про власну долю чи недолю, тоді її поведінка не є альтруїстичною. Якщо турбота людини лише про власну долю і недолю входить у конфлікт із чужою долею чи недолею, то таку поведінку філософ називав егоїстичною. Егоїстичну поведінку характеризують, за К. Твардовським, турбота про свою долю та недолю без турботи про чужу долю та недолю (Twardowski 1927a, S. 364). Щодо етичної оцінки, то науковець схвалював позитивно-

альтруїстичну поведінку та засуджував егоїстичну і негативно-альтруїстичну поведінки. Позитивно альтруїстичний, негативно альтруїстичний та егоїстичний типи поведінки філософ вважав виявами певних рис характеру людини – альтруїзму та егоїзму – як здатності до відчування почуття позитивної та негативної цінності. Позитивний альтруїзм К. Твардовський визначав як здатність та схильність до відчування почуттів позитивної цінності стосовно чужої приємності та почуттів негативної цінності стосовно чужої неприємності, негативний альтруїзм – як здатність та схильність до відчування почуттів негативної цінності стосовно чужої приємності та почуттів позитивної цінності стосовно чужої неприємності. Егоїзм, на думку вченого, – це «відсутність здатності та схильності до відчування почуттів позитивної чи негативної цінності стосовно чужої приємності та неприємності» (Twardowski 2013d, S. 324).

Соціальну етику філософ трактував як науку про способи та методи максимального узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп (Twardowski 2013j, S. 421). Саме цього стосувався етичний критерій. Такою вчений уявляв метаетику. Її метою він вважав регуляцію загальнолюдського життя. На відміну від Ф. Ніцше, який розділив етику на альтруїстичну та егоїстичну (етику панів та етику рабів чи, ще по-іншому, – елітарну та егалітарну етики), К. Твардовський розглядав два способи узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп: через зрівняння та через ідентифікацію. Перший спосіб охоплює обов’язки справедливості, другий – обов’язки любові. Засобом першого способу є справедливість, засобом другого – любов. По-іншому відмінність між способами узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп філософ представляв через шкалу етичних оцінок А. Майнонґа: аморальне, допустиме, нікчемне, бездоганне, шляхетне. Перший спосіб стосується того, що аморальне та бездоганне, другий – того, що допустиме та шляхетне. Або: перший спосіб – чого не хочеш, щоб робили тобі, не роби другому; другий – що хочеш, щоб робили тобі, роби другому, а, отже, люби ближнього, як самого себе. Побажання любові ближнього філософ розумів двояко: не менше, але й не більше ніж самого себе; так, якби це був ти. У першій інтерпретації йдеться про

зрівнювання інтересів, а у другій – про ідентифікацію. Учений схилявся до першого способу, другий вважав лише допоміжним, за необхідності. Розрізнення способів узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп дозволило К. Твардовському з'ясувати відношення наукової етики до релігії.

Відношення етики до релігії філософ окреслив на підставі відмінності витворення їхніх норм. Релігійні норми витворюють у несвідомий спосіб, вони обмежують інтереси індивідів та груп індивідів, а також обтяжені чіткими санкціями. Етичні ж норми є результатом досліджень, рекомендаціями, які не мають жодного практичного значення. Дотримання етичних норм потребує, за К. Твардовським, релігійного виховання, яке може створити готовність, мотиви, фундамент до їх виконання. «Не підлягає сумніву, – писав філософ, – що для людини, яка стоїть на вершині розважливості, отже, для індивідів більш-менш виняткових, вистачить самого наукового пізнання цих істин, якщо тільки є повне розуміння цінності згоди. Але загалом людина [є] завжди схильною до примноження на власну користь, навіть чужим коштом чи, принаймні, нехтуючи чужими інтересами» (Twardowski 2013j, S. 426). З огляду на це наукова етика пояснює людині, що цей спосіб не є узгодженням інтересів, а релігія намагається, щоб людина дотримувалась цього наукового переконання етики. Саме релігії К. Твардовський віддавав належне у плеканні в людині низки інстинктів, потягів, схильностей, які ведуть її до готовності дотримування етичних норм. Отже, у полі моральності наукова етика формулює та обґрунтовує, а релігія виконує, практично застосовує. Наукова етика, на думку філософа, є сприятливою умовою для плекання етичного інстинкту, «який [не] є власне нічим більшим, як інстинктом суспільного самозбереження» (Twardowski 2013j, S. 429). Саме у плеканні етичного інстинкту К. Твардовський вбачав виховне завдання педагогіки.

Щодо ставлення К. Твардовського до нормативної етики, слід зазначити, що він неохоче вдавався до публічних моральних рекомендацій. Зі спогадів учнів філософа відомо, що серед етичних принципів, яким він надавав найбільшого значення, були «віра в цінності безвідносних істини та добра як цілей

безкорисливого жадання» (Czeżowski 1938, S. 11), а серед диспозицій волі – «обов'язковість, сумлінність, точність, ретельність» (Czeżowski 1938, S. 11). «Він був переконаний, що праця є не лише метою життя, але й умовою щастя людини» (Słoniewska, 1992, S. 487), тому виховував своїх учнів у праці й через працю. Для суспільного добра працю над характером К. Твардовський вважав важливішою за працю над службовою прагматикою (Jaxa Bykowski 1938, S. 174).

Отже, етика у розумінні К. Твардовського є наукою про умови та методи максимального узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп. Учений звертав увагу на важливість узгодження інтересів індивідів з інтересами соціальних груп через принцип справедливості, тому що це покладає відповідальність за виведення правил поведінки на людину, а не на очікування на них «згори».

2.2. Філософські основи педагогіки Казимира Твардовського.

Визначаючи предметом філософії опосередковано чи безпосередньо, цілковито чи принаймні частково людський дух, К. Твардовський не міг оминути педагогіки – безумовного засобу культивування філософського способу життя. Через це він свідомо скерував свою філософську діяльність у дидактико-педагогічне русло. К. Твардовський розумів освіту як передачу знання, а також розвиток розумових здібностей і, головне, формування характеру та особистості. Філософ мислив освіту не «виготовленням» учнів відповідно до соціально-економічних потреб суспільства, а задоволенням фундаментальних потреб людини та транслюванням культури. «Школа, – писав він, – повинна бути цивілізаційним осередком» (Twardowski 1901, S. 224). Такий підхід філософа до розуміння освіти сягає «Метафізики» Аристотеля, яка розпочинається словами: «Всі люди від природи прагнуть знання» (Aristotle 1989, 1.980a).

Актуалізація К. Твардовським в освітньому дискурсі філософсько-педагогічних ідей Аристотеля відбулась значною мірою за посередництва його вчителя, австрійського філософа Ф. Брентано. Посиланням у праці «Про

походження моральної свідомості» (1902) на слова Аристотеля з «Метафізики» «Усі люди від природи прагнуть знання» Ф. Брентано намагався підкреслити очевидне прагнення кожної людини до доброчесностей. Австрійський філософ наголошував на важливості розвитку доброчесностей в людині, оскільки «все, звісно, залежить від вроджених здатностей людини, але багато можна досягнути вихованням і власним розумінням етичного. «Досить!», – говорить правда; і в кому є ця правда, той чує її голос» (Brentano 1874, S. 31).

Водночас актуалізація К. Твардовським в освітньому дискурсі філософсько-педагогічних ідей Аристотеля була викликана потребою перегляду усталених дидактичних проектів. Намір філософа переглянути мету освіти підтверджує його педагогічна максима: «Вчимося не для школи, а для життя» (*Non scholae sed vitae discimus*) (Jadczak 1992, S. 48). До цієї версії повернувся і К. Твардовський для того, щоб у час появи в історії XX століття масового суспільства проголосити вчителям настанову не вважати школу метою їхньої діяльності. Це була радикальна відповідь філософа звичайним уявленням педагогів про життя у сенсі лише виживання. Цілком у дусі Аристотеля К. Твардовський пояснював, що людина прагне знання заради самого знання, не думаючи про його побічну користь, а люди мудрі (розумні) та з характером завжди будуть передумовою сильної держави (Twardowski 1997a, S. 120). Філософ заперечував «різьблення Галатеї Пігмаліоном» в освіті, визнаючи активність людини у творенні самої себе. Оптимізм філософа щодо очевидності вродженого потягу людини до знання спонукав його до подолання догматизму і формалізму в освіті. Він підкреслював, що якщо людина здатна сама зрозуміти, як їй діяти у будь-якій життєвій ситуації, то вона потребує не вказівок для цього «зверху», а сприяння їй у саморозвитку та самоактуалізації.

У цьому контексті заслуговує на увагу критичне ставлення філософа до класичної дихотомії тіла і душі, що сформувала, на його погляд, хибний дискурс у педагогічній теорії та практиці. Ця проблема була нами досліджена у статті (дет. див.: Goncharenko 2017).

Звернення у зв'язку з цим до психофізики та теорії психофізичного паралелізму Ґ. Т. Фехнера вчений вважав найбільш доречним, адже саме Ґ. Т. Фехнер ствердив погляд на світ, відповідно до якого душа та тіло є двома різними способами вияву одного й того ж самого явища. Саме тому у вступі до польського перекладу «Книжечки про посмертне життя» німецького філософа (1907) К. Твардовський написав: «Основним чинником, віссю та підставою цього погляду на світ є психофізичний паралелізм: кожному психічному явищу відповідає фізичне, кожному фізичному явищу – психічне. По-іншому й бути не може, оскільки, – як твердить Ґ. Т. Фехнер, – ці обидва роди явищ є по суті справи лише одним родом явищ. Якщо всупереч цьому для нашого досвіду цей один рід розщеплюється на два роди, то це пояснюється тим, що наш досвід є двояким, тому що ці явища одного роду сприймаємо чи зсередини, чи ззовні» (Twardowski 1927e, S. 249). З таких підстав Ґ. Т. Фехнера польський філософ зробив висновок про цілковиту взаємну відповідність духовного та фізичного світу: «Кожний факт, що відбувається у сфері духовного буття, знаходить свій відповідник у сфері фізичного буття, і, навпаки, кожний факт, що відбувається у сфері фізичного життя, знаходить свій відповідник у сфері духовного буття. Отже, можна також за Ґ. Т. Фехнером сказати, що життя душі відображається у тілі й, навпаки» (Twardowski 1912c, S. 239).

Цією відповідністю Ґ. Т. Фехнер наділяв не лише усі живі організми – людей, тварин, рослин, землю, Всесвіт, але й *quasi*-організми – державу, народ, товариство, спілку і т. д. Через це таким *quasi*-організмом уявляв відповідно К. Твардовський і школу, яка «живе своїм окремим життям, але вирує тисячами доріг, виявляється тисячами виявів» (Twardowski 1912c, S. 239), вона «має своє тіло та свою душу» (Twardowski 1912c, S. 239). Тілом школи вчений називав шкільну споруду, її меблі та підручники, тіла учнів та тіла учителів. Душею школи він уявляв душу директора, душі вчителів та душі учнів, які разом витворюють дух, «який оживляє школу» (Twardowski 1912c, S. 240). Отже, у зовнішньому боці школи відображається її внутрішній бік, який міститься у зовнішньому.

З позицій так уявлюваного «шкільного психофізичного паралелізму» (Twardowski 1912c, S. 240) філософ піддав критиці безглузде використання у дидактиці поняття «перевантаження». Фізичне перевантаження, яке на той час педагоги пов'язували із надмірною кількістю книг, які учні мали носити до школи та із неї, К. Твардовський пов'язав із надмірною кількістю навчального матеріалу, який учні мали засвоїти під час навчання у школі та вдома, звертаючи тим самим увагу на розумове перевантаження як відображення фізичного. Докладний аналіз ваги підручників та зошитів, що їх протягом тижня повинні були носити учні 3, 5 та 7 класів однієї із львівських гімназій, вказав науковцю істинну причину носіння учнями до школи меншої, замість необхідної, кількості підручників. У цьому він метафорично вбачав «прорубування» учнями «отворів» у даху, задля легшого його «утримування»: «Але чи на довго такий дах згодиться?» (Twardowski 1912c, S. 246).

Аналогічну ситуацію вчений констатував і з навчальним матеріалом: «Як і раніше, так і сьогодні учень має винести із класичної гімназії здатність розуміння латинських та грецьких текстів, але обов'язку знати граматику цих мов так добре, як раніш, він вже не має, сьогодні він також не тренується використовувати словник, тому що користується готовими коментарями до навчальних матеріалів, виданих друком [...]. У математиці мета навчання залишилась такою, якою була й раніше, але щоразу менше вимагають від учня виконувати домашні вправи» (Twardowski 1912c, S. 249). Такий підхід шкільництва до навчального матеріалу свідчив, на думку філософа, про прогалини у знаннях учнів, аналогічно до прогалин у принесених ними до школи стосах книг.

Але у цьому стані речей К. Твардовський бачив проблему не перевантаження, оскільки «немає ні фізичного, ні розумового перевантаження» (Twardowski 1912c, S. 249), а проблему відповідності школи своїй теоретичній меті, якої вона мовчазно зрікається на практиці, толеруючи завищені вимоги. Подолання ж означеної проблеми він вбачав у спрощенні навчальної програми. На його думку, потрібно «зменшити кількість авторів, які учень має прочитати у школі, але нехай він навчиться насправді читати та

розуміти тих, хто залишився. Можна й треба ущільнити матеріал загальної історії, але нехай потім з гімназій не виходять учні, які не знають, коли жив Шекспір чи не орієнтуються щодо історичного значення епохи Наполеона. Можна й потрібно зредукувати сферу навчання фізики у середній школі, але тоді все-таки кожний абітурієнт буде знати основи конструкції електричного трамваю» (Twardowski 1912c, S. 251).

За такого підходу К. Твардовського учень не буде носити до школи стосу книг, а буде носити кілька книг, «він також не буде відчувати обтяжливого його голову хаосу погано пов'язаним між собою й довільно закріплених знань. Він не буде відчувати спокуси лише фрагментарного забезпечення шкільними книгами, оскільки і школа не буде обмежуватися лише фрагментарним забезпеченням його знаннями. Учень буде йти до школи з чистим сумлінням, знаючи, що приносить з собою до школи все, що повинен приносити, а школа буде відпускати його додому також із чистим сумлінням, знаючи, що учень виносить зі школи все, що з неї повинен виносити. Підручники як частина фізичної сторони школи стануть тоді відображенням нового духу, що оживляє школу, і відрізнятимуться не своєю роз'єднаністю, а єдністю, не важкістю осягнення простору, а силою, яка охоплює суть речі» (Twardowski 1912c, S. 252).

Отже, за К. Твардовським, така шкільна проблема, як фізичне й розумове навантаження, не є проблемою, а лише потребою критичного підходу до неї й очищення мови педагогіки від неї.

2.2.1. Філософське обґрунтування дидактики.

Попри широкий спектр лекцій і семінарів з філософських наук, К. Твардовському випала нагода викладати курс загальної дидактики на філософському факультеті у Львівському університеті. Розпочав філософ викладати цей курс у 1902–1903 роках (дет. див.: Twardowski 1902/1903). Ще до того, щоб «зблизька пізнати розум підростаючої молоді» (Witwicki 1992, S. 489), К. Твардовський якийсь час присвятив навчанню учнів у середній школі.

Результатом цієї праці постав підручник «Основні поняття дидактики і логіки для застосування в учительських семінаріях та приватному навчанні» (1901), призначений спеціально для студентів філософського факультету Львівського університету. Характерними ознаками цього підручника є ясна та чітка мова, аналіз понять і систематизація накопиченого знання. Це вже не дидактична повість у стилі Ж.-Ж. Руссо чи Й. Г. Песталоцці, ґрунтована на життєвій мудрості, а серйозна пропозиція унауковлення дидактики, визначення її предмета і «рідних» понять, позбавлених будь-яких педагогічних ідеалізувань. Аналіз цієї праці К. Твардовського нами було здійснено у статтях (дет. див.: Гончаренко 2014б; Гончаренко 2016б).

У цій праці мотивом навчання К. Твардовський визначив «вроджений *потяг до знання*, тобто потяг до *здобування відомостей*» (Twardowski 1901, S. 3). Цей потяг виявляється досить виразно у дитини: вона жваво цікавиться всім, що діється довкола неї, а як тільки розпочинає розмовляти, то ставить навколишнім постійно запитання, щоб дізнатися назви речей, їхні властивості, відношення та призначення. Отож, виявом потягу до знання є цікавість.

Окрім потягу до знання, людина, на думку К. Твардовського, наділена також передумовами розумового розвитку. Розумовий розвиток філософ розумів як тренування, формування, посилення та удосконалення розумових здібностей. Основними розумовими здібностями він вважав: здібність сприймати, пам’ять, уявлення, здібність концентрувати увагу, здібність виносити судження, здібність мислити. Розумові здібності вчений відрізняв від фізичних здібностей (наприклад, здібності виконування рухів) та від здібностей, що належать до сфери почуттів чи волі (наприклад, здібність прагнення, здібність прийняття рішень). Поняттям «здібність» К. Твардовський послуговувався у широкому значенні, визначаючи здібністю загальні передумови, які є у людини й уможливлюють виконання нею конкретних дій (сприйняття, висловлення суджень) без огляду на рівень їхнього розвитку.

Між потягом до знання та розумовим розвитком філософ окреслював таке взаємовідношення: людина, задовольняючи потяг до знання, здобуваючи різні

знання, тим самим формує й розвиває свої розумові здібності, і, навпаки, людина, формуючи та розвиваючи свої розумові здібності, уможливлюючи й полегшуючи собі у щораз ширшій сфері здобування знання, тим самим задовольняє свій потяг до знання. Отже, ні знання самі по собі, ні розумові здібності самі по собі не мають самодостатньої цінності, лише у єдності вони становлять ціль для людини.

Потребу у навчанні вчений пояснював неможливістю дитини задовольнити свій потяг до знання лише з власного досвіду, тобто на основі сприйняття, а також за допомогою відповідей, які дають навколишні на її запитання. У такому випадку знання дитини були б значною мірою випадковими й не охоплювали б всього того, що людина повинна дізнатися, щоб бути самостійною у житті та корисною для інших. «Аналогічно, як і кожний інший потяг, потяг до знання також повинен бути вміло задоволений та ним повинні керувати старші особи. Це стосується також розумового розвитку; цей розвиток відбувався б однобічно, на користь лише окремих розумових здібностей і на шкоду іншим, якби цим розвитком не керували старші особи згідно з конкретним планом» (Twardowski 1901, S. 5). Ідеться про те, що ці потреби може задовольнити саме навчання.

Навчання К. Твардовський розглядав як «будь-яку дію, яка систематично спрямована, тобто відповідно до завчасно укладеного плану, на те, щоб надавати іншим знання чи щоб розвивати їхні розумові здібності» (Twardowski 1901, S. 5). Учений відрізняв навчання від повчання та дресури. Повчання – це надання знань відповідно до миттєвої потреби. Дресура – це формування здібності до виконання певних рухів зазвичай на певний знак за допомогою фізичного примусу. Систематичне надання знань К. Твардовський називав матеріальним формуванням, а розвиток розумових здібностей – формальним. Відношення між матеріальним та формальним навчанням, на його думку, полягає у їхньому взаємозв’язку: здобуття знань позитивно впливає на розвиток розумових здібностей, тоді як формування розумових здібностей ґрунтується на певних знаннях.

З поняття «навчання» філософ виводив, що «воно може відбуватися тільки при співучасті щонайменше двох осіб» (Twardowski 1901, S. 7).

Вчитель/вчителька надає знання та здійснює формуючий вплив на розумові здібності учня/учениці, учень/учениця – присвоює собі надані йому/їй знання й тренує свої розумові здібності. Навіть у випадку самонавчання вчений передбачав участь другої особи: «Коли хтось навчається сам «без допомоги вчителя», участь другої особи є необхідною; тільки тоді ця друга особа навчає не безпосередньо, не особисто, а за посередництвом книг, письмових вказівок і т. д.» (Twardowski 1901, S. 7–8). З огляду на це мета навчання, на думку вченого, полягає у наданні знань та формуванні розумових здібностей учнів (безпосередня мета) і підготовці їх до майбутньої професії та загальному вихованні (подальша мета). Отже, мета навчання полягає у єдності задоволення індивідуальних та суспільних інтересів.

Філософ надавав перевагу систематичному колективному навчанню, що його здійснюють професійні вчителі у школі. Позитивними сторонами колективного навчання він вважав змагання учнів, меншу вартість навчання, звикання учнів до спільного життя та вироблення у них почуття солідарності й схильності до взаємних поступок. Негативними ж сторонами колективного навчання, на його думку, є: труднощі у врахуванні індивідуальності кожного учня, більша витрата часу, інколи шкідливий вплив погано вихованих учнів на інших.

Мистецтво основ та способів навчання К. Твардовський назвав дидактикою – наукою про навчання. Таку дефініцію дидактики вчений пов’язував із грецьким терміном *didaktike techne*, що означає мистецтво (вміння) навчання. Незважаючи на те, що педагогіка не становила предмета самостійного інтересу для філософа, зосередженість уваги на навчанні зумовлювала до її визначення: «Педагогіка у найширшому значенні цього слова охоплює, як відомо, науки про фізичне, розумове та моральне виховання» (Twardowski 1901, S. 11–12). Проте «оскільки навчання є головним засобом розумового виховання, то наука про навчання чи дидактика є частиною педагогіки» (Twardowski 1901, S. 11–12).

Психологію К. Твардовський визначав надважливою допоміжною наукою дидактики тому, що «вчитель, намагаючись здійснити позитивний вплив на розум учня, даючи йому знання та розвиваючи його розумові здібності, повинен знати

закони розумового життя, від яких залежать засвоєння учнем знань та розвиток його розумових здібностей. А цими законами займається психологія» (Twardowski 1901, S. 12). Ту ж частину педагогіки, що займається моральним вихованням, він називав допоміжною наукою дидактики, яка в свою чергу повинна зважати на основи морального виховання, тому що «навчання не повинно ускладнювати морального виховання, а навпаки, повинно підтримувати його своїм впливом [...] При цьому вчитель повинен постійно дотримуватися принципів, що містяться у науці про моральне виховання» (Twardowski 1901, S. 12). Оскільки завдання дидактики полягає у навчанні вчителя надавати учню знання та формувати його розумові здібності, то з позицій мислителя це означає давати учню істинні знання та вчити його самостійно висловлювати істинні судження. Ідеться про те, що вчителю задля ефективного навчання учня потрібно знати також логіку, яка, власне, й займається істинністю суджень. Отже, психологія, за К. Твардовським, допомагає дидактиці знайти відповідь на запитання: як навчати?, логіка – чого навчати?, а наука про моральне виховання – для чого навчати? Проблему відношення між філософією та педагогікою у працях К. Твардовського нами було представлено на конференції (дет. див.: Гончаренко 2016а).

К. Твардовський розрізняв акроматичну, геуристичну та деіктичну форми навчання. Формою навчання філософ називав спосіб, який спрямовує вчителя до того, яким чином учні мають здобувати знання.

Акроматичну форму навчання вчений пов’язував із грецьким терміном *akroama*, що означає «те, що слухають» й визначав її таким способом навчання, за якого «учень здобуває знання, слухаючи те, що говорить учитель» (Twardowski 1901, S. 138). Наприклад, промовляючи вираз: «В одному дециметрі міститься сто міліметрів», учитель надає учням знання про те, скільки міліметрів міститься у одному дециметрі, а учень, слухаючи та розуміючи цей вираз, здобуває знання, яких раніше не знав. Застосування цього способу – це лекція, опис та розповідь. Мета способу – сприяння витворенню виображень. Зазначений спосіб надання знань, на думку К. Твардовського, не стимулює учня до

пізнавальної самостійності, тому філософ надавав перевагу геуристичній формі навчання.

Геуристичну форму навчання вчений пов'язував із грецьким терміном *heurein*, що означає «знаходити» й визначав її таким способом навчання, за якого учень самостійно здобуває знання замість того, щоб переймати їх від учителя. К. Твардовський підкреслював, що кожній людині значно цікавіше самостійно дійти до істини, ніж пасивно сприйняти її від іншого. Наприклад, замість простого повідомлення учневі про те, що «у одному дециметрі міститься сто міліметрів», учитель відповідними запитаннями спрямовує учня до того, щоб він сам виявив, скільки міліметрів міститься в одному дециметрі.

Не складно помітити, що геуристична форма навчання польського філософа – це почерпнутий із філософії давньогрецького філософа Сократа метод позитивної діалектики – маєвтики, яка полягала в умілому ставленні ним запитань та керівництві відповідями для самостійного визначення людиною певного поняття. Сократ послуговувався індукцією у виведенні загального поняття з окремих одиничних та конкретних фактів. Сьогодні цей метод Сократа ще має назву евристичного. К. Твардовський збагатив метод Сократа, запропонувавши визначати поняття за допомогою сприймання та будь-якої форми умовиводу, а також розширив сферу його застосування: від виведення етичних понять – до виведення будь-яких понять.

У наведенні за допомогою сприймання йдеться про те, щоб учень сприймав предмети, які до того часу вислизали з-поза його уваги. Шлях, яким вчитель наводить учнів на сприймання ознак цих предметів, – це порівняння. Порівняння полягає в одночасному уявленні двох чи декількох предметів з метою виявлення між ними спільних та відмінних ознак. Порівняння сприяє здобуттю учнями великої кількості аналітичних понять, а також багатьох одиничних й загальних синтетичних понять. Одиничні синтетичні поняття учні здобувають під час ознайомлення з ознаками певного предмета та його самостійного опису, а синтетичні загальні поняття – під час порівняння низки предметів і виявлення

їхніх спільних ознак. У всіх цих випадках навідні питання мають схилити учня до порівняння предметів та виявлення у них досі не помічених ознак.

К. Твардовський розумів, що дані людині у досвіді предмети ніколи не звертають на себе її уваги у своїй цілісності. Для цього він увів до дидактики навчання сприйняттєвого виображення, яке б допомогло учню виокремити по черзі у сприйняттєвому образі численні деталі, які одразу не дійшли до його свідомості, оскільки він їх оминув чи не помітив. У такому випадку «дитина звикає до того, щоб не задовольнятися образом предмета, який виник при першому зіткненні з нею і оприявнив лише деякі його ознаки, а вчиться по черзі усвідомлювати усі помітні ознаки сприйнятих предметів» (Twardowski 1927l, S. 58). Навчання сприйняттєвого виображення філософ вважав важливим педагогічним завданням, він навіть запропонував йому окрему назву – «наука про речі», суть якої – навчання ясного і докладного сприйняття предметів.

За допомогою дедуктивного умовиводу вчитель може підштовхнути учнів до застосування певних загальних принципів до конкретного випадку або до підпорядкування певного предмета під відповідне поняття. За допомогою умовного умовиводу вчитель може допомогти учням виявити причини певних явищ, а за допомогою індукційного умовиводу – загальні принципи, правила, положення, закони. Нове знання можна отримати й за допомогою аналогії. У всіх цих випадках навідні питання мають нагадувати учням засновки, з яких вони потім самі виведуть висновки.

Деіктичну форму навчання К. Твардовський пов’язував із грецьким терміном *deiknymi*, що означає «показувати», й називав її ще унаочненням навчання, тобто створенням в учнів сприйняттєвих виображень через надання їм можливості сприймання предметів. Цю форму філософ вважав допоміжною формою навчання, тому що набування виображень є лише умовою необхідного набуття знань, але не самою формою.

Особливості деіктичної форми навчання К. Твардовський докладно проаналізував у промові «Психологія навчання сприйняттєвого виображення» (1899). Філософ розрізнив поняття «наочне навчання» та «навчання

сприйняттєвого виображення»: наочне навчання – це унаочнення навчання, навчання сприйняттєвого виображення – це навчання докладного сприймання предметів (Twardowski 1927l, S. 63). Навчання сприйняттєвого виображення є завжди наочним навчанням, але не кожне наочне навчання є навчанням сприйняттєвого виображення.

Важливість деіктичної форми навчання польський філософ виводив з того, що виображення він вважав основою будь-яких знань та будь-яких розумових дій: «Аналізуючи виображені предмети, ми пізнаємо їх ознаки, комбінуючи ж ці ознаки, ми створюємо синтетичні поняття» (Twardowski 1901, S. 149). Учений вважав, що саме тому шкільне навчання повинно надавати учням сприйняттєві виображення з метою створення для них умов витворення понять та здійснення розумових дій, з ними пов’язаних. Значення деіктичної форми навчання філософ пов’язував також зі значним полегшенням учню повного розуміння та присвоєння витворених понять. З цього огляду доступність понять (у сенсі їх розуміння) є безумовною умовою будь-якого навчання загалом, особливо початкового. Філософ розглядав два способи деіктичної форми навчання: безпосередній та опосередкований. Безпосередній спосіб передбачає демонстрацію зразків, проведення експериментів, демонстрацію діяльності. Опосередкований спосіб застосовується, коли немає можливостей для безпосереднього способу, а також для витворення образу на основі аналогії.

Знання без здатності їх самостійного застосування К. Твардовський називав мертвим капіталом. Школа, на переконання філософа, повинна також формувати розумові здібності дитини для того, щоб вона могла скористатися здобутими знаннями у житті, а також щоб про неї не сказали, що вона «багато знає, але не вміє мислити» (Twardowski 1901, S. 174). Яскравим прикладом хибної тенденції у школах опікуватися лише багажем знань, на думку філософа, є екзамен, функція якого полягає лише у перевірці рівня засвоєних знань учнів без огляду на їхній рівень розумового розвитку.

Засобом розумового розвитку, як і будь-якого іншого, К. Твардовський вважав вправу. Вправою є повторюване виконання певної дії з метою формування

будь-якої здібності, умінням – досягнутий вправами вищий рівень розвитку здібності, що виявляється у більшій легкості, швидкості та точності виконання певних дій, а також у можливості подолання труднощів. Школа, на думку філософа, повинна здійснювати загальне формальне формування, суть якого у розвитку однаковою мірою усіх розумових здібностей, чому сприяє сама єдність психічного життя людини. Втім К. Твардовський не був дидактичним формалістом, він розглядав мету формального формування лише до певних меж, необхідних кожній дитині без огляду на її майбутні професійні вподобання, а лише на життєву практику.

Психологія у К. Твардовського мала ще одне значення для дидактики, вона давала вчителю розуміння сутності ефективного навчання, ознаками якого філософ вважав наявність в учнів певних знань та умінь їхнього використання на практиці; здатність учнів до самостійного виконування певних інтелектуальних дій, яких вони навчились у школі, та застосування їх у відповідних умовах; розвиненість розуму та зацікавленість; вихованість. З огляду на це умовами ефективного навчання К. Твардовський визначав доступність навчання, його практичність та ґрунтовність. Доступність навчання означає зрозумілість, а, отже, відповідність розумовому розвитку та знанням учнів. Практичність навчання передбачає користування та застосування учнями у житті отриманих в школі знань і вправ у виконанні різних дій. Ґрунтовність навчання полягає у тривалому володінні учнями основним навчальним змістом.

Водночас ефективність навчання потребує, за К. Твардовським, взаємодії між учнями та педагогом, а також його авторитетності. Взаємодія між учнями та педагогом полягає у підпорядкуванні навчання закону психології, відповідно до якого людина захоплюється усім тим, що завдає їй втіхи та заспокоює її потяги. Отже, навчання має передбачати перш за все те, що є цікавим для учня. Особистий вплив педагога на учнів означає у К. Твардовського прихильність та довіру учнів, повагу до педагога, а також зацікавлення учнів навчанням: «Безпосередній особистий вплив учителя на учнів визначає, як учні стосовно наданого їм навчання будуть поводитись: чи будуть вони до нього прагнути, чи

будуть вважати його тягарем, від якого намагатимуться звільнитись» (Twardowski 1901, S. 206).

На думку філософа, хороший педагог, «наділений педагогічними та дидактичними здатностями, палко люблячий молодь, всією душею відданий школі, невпинно працюючий над собою й свідомий своєї великої відповідальності, навіть за дуже незадовільної шкільної системи й усупереч численним недолікам її виконання, зможе майже повною мірою відповідати своєму почесному призначенню» (Twardowski 1912e, S. 13). Хорошого педагога К. Твардовський ототожнив із науковцем, але він, звичайно, розумів, що «немає на землі ідеалів, а тих, хто більш-менш намагаються до них наблизитись, буде завжди лиш певна кількість» (Twardowski 1912e, S. 13), тому попри змагання цих одиниць протиставити недолікам шкільної системи свою, сповнену шляхетного запалу особистість, він вважав за необхідне зовнішні межі педагогічної діяльності узгодити зі змістом, який у неї вкладають найкращі з-посеред педагогів, щоб тим, «хто не відчуває у собі творчого педагогічного первня, визначити правдивий напрям й не дозволити з нього звернути» (Twardowski 1912e, S. 13). Власне, розважлива стриманість філософа у ставленні до світоглядних питань витворювала захисний механізм для гальмування педагогічного утопізму та безвідповідальних освітніх ініціатив.

Особливістю розуміння навчання у К. Твардовського був акцент на виховній функції знань. Навчання є виховним, «якщо воно не займається лише матеріальним чи формальним формуванням учнів, а також спрямоване на здійснення на них виховного впливу» (Twardowski 1901, S. 214). Виховний вплив знань полягає, на думку філософа, в ознайомленні учнів з важливими етичними поняттями та принципами. Створює умову для цього не моралізаторство у навчанні, а таке навчання, «в якому ці поняття та принципи наче б самі у ньому виникають й нав’язуються учням» (Twardowski 1901, S. 214). «Виховний вплив способу навчання полягає у спонуканні учнів до взаємодії і виявляється головним чином у пробудженні в учнів почуття обов’язку, у привчанні їх до систематичної,

самостійної та сумлінної праці, до розважливості, до щирості, до порядку та ощадливості часу» (Twardowski 1901, S. 214–215).

Логіка становила невід'ємний компонент дидактики К. Твардовського через те, що саме логічні закони, на його думку, можуть підказати педагогу закономірності аналітичного і синтетичного, індуктивного і дедуктивного, генетичного і циклічного перебігу навчання, а дидактична комунікація за такого підходу отримає підтримку зі сторони теорії судження, адже запитання в дидактичному значенні слова відрізняється від запитання у граматичному значенні слова. Запитанням в дидактичному значенні слова К. Твардовський визначив «будь-яке звернення вчителя, спрямоване до учнів, для того, щоб вони висловили про певний об'єкт одне чи декілька суджень. Одне чи декілька суджень, висловлених внаслідок такого звернення, називається відповіддю на запитання» (Twardowski 1901, S. 158). У зв'язку з цим саме запитання вчителя також повинно містити одне чи декілька суджень про об'єкт, якого має стосуватись відповідь.

Разом з тим під час обговорення у Львові наприкінці 1902 року результатів анкетування у справі пропедевтичного підручника з логіки філософ запропонував свій нарис логіки, уміщений у підручнику «Основні поняття дидактики і логіки», також для навчання у гімназіях, оскільки він не містив силогістики та психологізму, тільки матеріал про поняття, судження, наукову методологію тощо (Sprawozdanie 1903). К. Твардовський мав сподівання, що його нарис логіки, реформований на підставах семіотики, сприятиме практичному застосуванню учнями логічних знань у житті: «Стара максима, що дві величини, рівні третій, рівні між собою, повинна бути підставою кожного міркування, а тоді зі шкільної науки, як із подальшого вивчення логіки, можна буде мати практичну користь» (Twardowski 2013g, S. 27).

Аналіз дидактики К. Твардовського доводить, що навчання не є пасивним відображенням дійсності, а активним творенням людиною власних знань про світ та свою причетність до нього. Такий погляд польського вченого на навчання ґрунтується на тезі, що пізнання є творчим актом, який не потребує стороннього

імпульсу чи вказівки для виконання. Психологія закладає основи дидактики та вимогу до вивчення того, «як є», а не марне сподівання на те, «як повинно бути», тоді як логіка є інструментом критичного мислення учня й доцільно організованого навчання вчителя. Тільки за таких умов дидактика може посприяти вчителеві навчити учня долати будь-який вузький горизонт, у крайньому разі вона може на це претендувати.

2.2.2. Філософські абриси теорії виховання.

Праця К. Твардовського «Про дії та витвори. Декілька зауважень на пограниччі психології, граматики та логіки» (1911), написана під впливом критики психологізму Е. Гусерля у праці «Логічні дослідження» (1901), спричинилась до визначення польським філософом поняття виховання. Це питання нами було розглянуто у статті (дет. див.: Гончаренко 2014a) та оприлюднено на конференції (дет. див.: Гончаренко 2015).

У промові «Про поняття виховання» (1911) польський філософ розглянув виховання у властивому та невластивому значенні. Під невластивим значенням він розумів виховання людини, що відбувається без участі вихователя, «коли [...] говоримо, наприклад, що когось виховало життя, обставини, серед яких зростав. Адже у подібному невластивому значенні говоримо також про школу життя» (Twardowski 1992b, S. 413). У властивому ж значенні К. Твардовський передбачав обов'язкову присутність у вихованні вихователя. Але й у властивому значенні поняття «виховання» є, на думку вченого, двозначним. Виховання позначає дію, коли йдеться, наприклад, про те, що «хтось віддається з повною самопожертвою у вихованні власних дітей» (Twardowski 1992b, S. 413); та витвір, коли йдеться, наприклад, про те, що «людина отримала хороше виховання» (Twardowski 1992b, S. 413).

Розрізнення виховання як дії та витвору посприяло також розрізненню значень «формування» та «виховання». Про формування говоримо, коли йдеться про розумові здібності, про виховання – коли йдеться про здібність ухвалення

правильного рішення. Здібність ухвалення правильного рішення філософ називав волею, моральною волею, тому що моральне виховання він визначав спеціальною формою виховання в широкому значенні цього слова, мета якого полягає у вправлянні волі для правильного ухвалення рішення.

Виявами волі К. Твардовський називав здатність до розумових дій, основним змістом яких є надання чомусь дійсності, позбавлення чогось дійсності, збереження дійсності чи збереження недійсності (Twardowski 1992e, S. 208). Вияви волі філософ пов'язував із прагненнями, передумовою яких вважав прищеплення певних почуттів, адже «ні в кого ми не можемо викликати прагнення, якщо він нічого не відчуває до певного предмета чи принаймні не є здатний щось відчути» (Twardowski 1992e, S. 242–243).

З такої точки зору основами педагогіки як науки про виховання К. Твардовський називав психологію та етику, обґрунтовуючи це тим, що «якщо *моральне виховання* полягає у вправлянні волі у напрямі надання їй вміння для правильного ухвалення рішення, то *психологія* повинна показати, в який спосіб має здійснюватись таке вправляння, а *етика* – від чого залежить правильність ухвалення рішення» (Twardowski 1992b, S. 417).

Оминаючи етичні проблеми, оскільки хто б яку етику не визнавав, вона завжди буде виражена у певних принципах, на які буде спрямоване виховання, К. Твардовський намагався лише окреслити систему морального виховання.

На першому етапі виховання він пропонував формувати моральну волю, тобто спонукати вихованця до моральної дії згідно з моральними принципами. Для цього вихованцеві потрібно знати моральні принципи та уміти їх дотримуватись. Навчання на цьому етапі виховання має бути послідовним: «Ніколи не можна вимагати від учнів того, чого вони не зможуть виконати. Натомість те, що можуть і повинні виконати, потрібно вимагати з повною безумовністю» (Twardowski 1992b, S. 419). Перший етап виховання, на думку вченого, є досить нетривалим, так як у протилежному б випадку воно перетворилось на дресуру. Витвором цього етапу виховання є уміння

дотримуватись моральної вимоги на основі її поваги до тих, хто моральні норми і правила повідомляє.

Другий етап виховання передбачає формування моральної волі з метою інтеріоризації моральної вимоги у самовимогу. Розпочинати розвиток моральної волі К. Твардовський пропонував із почуття любові до батьківщини, із благородної амбіції, із розуміння власного інтересу: «Усі вони мають спонукати вихованця до того, щоб він ухвалював рішення не відповідно до миттєвої фантазії, забаганки, капризу, миттєвого почуття чи прагнення, а відповідно до певних принципів» (Twardowski 1992b, S. 420). Витвором цього етапу виховання є уміння пояснити власні рішення, власний моральний вибір на основі сформованих почуттів і прагнень.

Третій етап виховання, на думку К. Твардовського, триває протягом життя й відбувається у формі самовиховання, автоедукації. Філософ пояснює це так: «Хто може про себе сказати, що володіє достатніми уміннями для ухвалення правильного рішення? Хіба що святий чи стоїчний мудрець, чи такий етичний геній, як Сократ. Отже, потрібно далі вправлятися. До кінця життя» (Twardowski 1992b, S. 421). Метою цього етапу є самостійне вдосконалення й примноження умінь для ухвалення правильного рішення. Сформована особистість, за такого підходу, стає здатною не лише діяти етично, але й свідомо виводити норми поведінки. З огляду на це мету освіти К. Твардовський резюмував такими словами: «Менше навчати, більше формувати, а найбільше виховувати» (Twardowski 1992b, S. 422).

Як прихильник етичного руху в західноамериканській культурі кінця XIX – початку XX століття, К. Твардовський відмовлявся від визнання релігійної моралі як основи морального виховання. Він вважав доцільним виховання на основі розуміння недоліків у індивідуальному й суспільному житті та щирого бажання їх подолання. Через це моральне виховання філософ пропонував здійснювати на підставах наукової етики, оскільки вона є незалежною від результатів інших наук цариною досліджень, мета якої – формулювання та обґрунтування етичного критерію тільки на підставі логіки. Відношення між науковою етикою та релігією

полягає, за К. Твардовським, у відмінності їхніх цілей. Мета наукової етики – формулювання та обґрунтування етичного критерію, мета релігії – виконання та практичне застосування. Ідеться про те, що наукова етика у вченого не суперечить релігії, але передує їй: етика є законодавцем у полі моральності, а держава й релігія – виконавцем. Відповідно, й виховання має здійснюватись у тому напрямі, який йому задає наукова етика. Із наукової етики К. Твардовського випливає, що мета морального виховання полягає у створенні умов для вільного морального розвитку особистості на засадах раціоналізму.

Безумовно, моралізм, поєднаний із інтелектуалізмом, є ознакою етики Сократа. К. Твардовський оцінив сократизм, суть якого у нерозривності щастя, розуму і доброчесності для людини, втім головним моральним принципом людини він визначив відповідно до духу своєї епохи вміння ураховувати інтереси інших людей, ставити себе на місце іншої людини. В етиці К. Твардовського йдеться вже не про окремого індивіда, а про рівновагу з іншими, про узгодження їх інтересів, тенденцій, схильностей, уподобань з такими ж елементами у інших індивідів чи суспільних групах.

З огляду на це К. Твардовський вважав, що «школа сама не може здійснювати виховання дітей, а може лише взаємодіяти з іншими чинниками, покликаними у першу чергу виховувати дітей та бути допоміжним чинником у їхній виховній праці» (Twardowski 1901, S. 209). Тому виховне завдання школи він пов’язав із метою виховання, яку на той час звично вбачали у формуванні релігійно-морального характеру. Цю мету виховання філософ розглядав у тісному зв’язку із моральним вихованням: «Прагнення і ухвалення людини мають під впливом виховання набути сталого напряму щодо того, що є добре з етичної чи моральної точки зору; моральний характер полягає в тому, що людина прагне і уміє, – очевидно, у межах своїх сил – здійснювати те, що є у моральному значенні добрим» (Twardowski 1901, S. 209).

Християнську ж моральність він вважав «найдосконалішим виявом того, що належить вважати добром у етичному значенні» (Twardowski 1901, S. 209). Саме тому формування релігійно-морального характеру вчений означував як

навчання вихованця розуміння того, що є добро, а що є зло; пробудження у нього любові до доброго та відрази до злого; вправляння волі у прагненні до того, що є добре. Отже, виховне завдання школи, за К. Твардовським, полягає у впливі на переконання, почуття та волю учнів, воно передує тим самим релігійному вихованню, але не заперечує його.

Теоретичне підпорядкування релігійного виховання моральному вихованню означало для філософа спрямованість виховної діяльності школи на формування в учнів таких рис характеру, як самовладання, почуття обов'язку, працелюбність, сумлінність, любов до порядку. До суспільних чеснот, які має формувати та розвивати в учнів школа, учений відносив: почуття справедливості, любов до ближнього, ввічливість, взаємну поступливість, люб'язність, повагу до іншого, альтруїзм, довіру, порядність, правдивість, громадянську відвагу, солідарність, патріотизм. Вважаючи щиру релігійність підставою самовідданості та праці, К. Твардовський визначав турботу про неї одним із виховних завдань школи, але наголошував на тому, що «у цьому відношенні вчитель повинен дбати перш за все про те, щоб учні не вбачали суть релігії у її зовнішніх виявах, а намагалися завжди *діяти* згідно з правилами християнської етики» (Twardowski 1901, S. 212).

Поряд із незалежністю школи від релігії, К. Твардовський наполягав також на незалежності її від держави та політиків. Так, зокрема, на відкритті XXII спільного зібрання Товариства вчителів вищих шкіл 3 червня 1906 року філософ проголосив, що реформа школи не сміє «здійснюватися під жодним політичним гаслом, не сміє керуватися жодними сторонніми міркуваннями, не сміє бути використана для чужих цілей» (Twardowski 1912e, S. 11–12). Тим самим учений ствердив метою шкільництва розвиток не нових педагогічних «ізмів» чи ідеологій, а з'ясування суті усталеної ідеології. Його зусилля були спрямовані на уважне ставлення педагогів та суспільства загалом до істинного призначення школи – навчання. Тих же педагогів, які забували про етичні ідеали й намагались відстоювати у школі інтереси певної соціальної групи, партії чи організації, Твардовський глибоко засуджував (Twardowski 2014d, S. 329).

Отже, виховання К. Твардовський окреслив за аналогією з навчанням: як мета навчання полягає у формуванні розуму, так мета виховання полягає у формуванні волі. Завданням морального виховання філософ визначив формування характеру та розвиток суспільних чеснот, а ідеалом – людину у пошуках етики. Виховання волі має передувати вихованню розуму. Релігійне виховання сприяє моральному вихованню, проте воно має здійснюється у тому напрямі, який йому задають найновіші досягнення педагогіки та дидактики (Twardowski 1912f, S. 31). К. Твардовський намагався утвердити у педагогічному дискурсі тезу, що не може бути якої б то не було моральної системи, яка б надала учневі універсальні рецепти в його моральному житті. Єдиним, до чого може бути звернене моральне виховання, то це до автономної думки учня.

2.2.3. Філософський аспект педагогіки вільного часу.

Промову К. Твардовського, виголошену ним 3 листопада 1901 року під час інавгурації III року Загальноуніверситетських лекцій Львівського університету, можна потрактувати вступом ученого до педагогіки вільного часу. Таку ідею ми висловили у статті (дет. див.: Гончаренко 2017г) та оприлюднили на конференції (дет. див.: Honcharenko 2018). У цій промові філософ наголосив на тому, що освіта потрібна у суспільстві всім його громадянам. Учений заперечив усталену думку, що найперше людині потрібен хліб, що в першу чергу потрібно забезпечити матеріальні потреби, тобто працювати над економічним розвитком країни, а вже потім дбати про інтелектуальний розвиток населення: «Не можу погодитися з таким поглядом; мені видається, що певний добробут, дійсно, безмірно сприяє розвитку освіти, проте не меншою мірою й освіта спричиняється до економічного розвитку суспільства. З урахуванням цього ми повинні усі наполегливо працювати над тим, щоб кожний міг збагатити своє знання та розширити сферу своїх зацікавлень» (Twardowski 1992d, S. 401).

Ствердження К. Твардовським тези, що знання та освіта можуть і повинні бути для людини чимось більшим ніж тільки засобом, який полегшує їй боротьбу

за існування, ґрунтувалось на переконаності філософа у тому, що «прагнення освіти є результатом одного з найшляхетніших потягів людини – результатом потягу до знання» (Twardowski 1992d, S. 402). Тільки у деяких виняткових людей цей потяг такий сильний, що вони не потребують засобів чи способів для його вияву, оскільки «самі, попри складнощі та перешкоди, формуються та навчаються, і з таких самоуків виростають інколи люди, які приносять славу суспільству й прогресивний поступ усього людства на добрий крок уперед» (Twardowski 1992d, S. 402). Інші ж люди мають значно менший потяг до знання чи то від народження, чи то внаслідок системи виховання і навчання, яка мало рахується з їхніми індивідуальностями, тому вони менш допитливі та менш зацікавлені у знанні й навчанні. Через це саме у цих людей перш за все потрібно пробудити зацікавленість, щоб дати можливість їм відчути велику приємність від відкриття таємниць живої й неживої природи та вічних законів матеріального і духовного світу. Пробуджений у такий спосіб потяг до знання далі потрібно плекати, зміцнювати і розвивати, щоб потім людина сама, власними зусиллями, шукала свого заспокоєння у знанні: «Людина, яка прагне навчатися, яка прагне знання, якій здобування знання приносить велику насолоду, без сумніву, рідше, ніж інші, підпадатиме під усі ті схильності й захоплення, які отруюють життя індивіда, сіючи незгоду у сім’ї та народі. І хоча знання саме по собі ще не робить людину доброю, проте воно може значною мірою спричинитися до піднесення її на вищий щабель моральної культури» (Twardowski 1992d, S. 403).

Підхід К. Твардовського до освіти передбачав її безумовну егалітарність: доступність кожному громадянину суспільства та за будь-яких обставин. Засобами, які б сприяли такому загальноосвітньому проекту в суспільстві, філософ вважав: курси для малоосвічених, бібліотеки, театри, видання науково-популярних книг, загальноуніверситетські лекції тощо. Можливо, досить сміливою була на той час надія К. Твардовського на те, щоб у майбутньому між освітніми інституціями такого типу виник загальний зв’язок, який, не перешкоджаючи вільному розвитку кожного окремо, полегшив їм співпрацю, а їх призначення зробив тим самим ще важливішим. Така надія вченого ґрунтувалась

на переконанні, що освіта не має іншої, окрім знання, мети, їй не властива національна чи політична спрямованість. Очевидно, така настанова філософа сильно резонувала із тогочасними прагненнями польських просвітніх організацій через освіту «задіяти до політичної активності широкі верстви суспільства, щоб збільшити соціальну базу національного руху» (Литвин 2016, С. 156). К. Твардовський був переконаний, що освіта сама по собі має на меті становлення освіченого та активного громадянина.

Імовірно, абриси педагогіки вільного часу К. Твардовського сягають «Політики» Аристотеля. У цьому контексті відомо, що душа людини, згідно з Аристотелем, є єдністю трьох частин: вегетативної, чуттєвої та інтелектуальної. Відповідно у «Політиці» філософ писав про три види благ – зовнішні, тілесні та духовні. Зовнішні блага людина має завдяки випадку чи долі, але немає людини, яка б стала справедливою і скромною завдяки долі. Через це найкращим державним устроєм Аристотель вважав той, організація якого дає людині можливість пізнавати й творити не лише зовнішні й тілесні блага, але також і, особливо, блага духовні. Найкращим життям Аристотель мислив діяльне життя, при цьому найважливішими у житті людини він вважав думки, які виникають самі по собі, тобто ті думки, які не мають якоїсь утилітарної мети. Оскільки усе життя людини Аристотель бачив розділеним на заняття й дозвілля, а усю її діяльність – спрямованою на корисне й безкорисне, то вважав, що це повинен ураховувати політик, бо він має намагатися досягти найвищої мети, а значить, встановлені ним порядки і характер виховання повинні мати на меті розвиток усіх чеснот, а не тільки тих, які обіцяють користь і зиск.

Аристотель не пов’язував дозвілля з розвагами, тому що не вважав їх остаточною метою життя людини. Розваги, на його думку, повинні бути, але людина, витрачаючи на них свій час, має ставитись до них тільки як до ліків, необхідних їй у певний момент. Водночас філософ наголошував, що молодь не можна виховувати для розваг: «Коли вчаться, то не граються, – навпаки, навчання має бути пов’язане з виснажливою працею» (Арістотель 2000). Відтак стає зрозумілим, «що для вміння користуватися дозвіллям у житті треба дечого

навчитися, у чомусь виховатися, і як це виховання, так і це навчання містять у самих собі мету; тим часом те навчання, що характеризується необхідним (чинником) для застосування його в діяльності, має на увазі іншу мету» (Арістотель 2000).

Чим же пропонував займатися на дозвіллі Аристотель? Звичайними предметами філософ вважав граматику, гімнастику і малювання: граматику і малювання через практичне застосування, а гімнастику – через розвиток мужності. Виховним предметом він визначав музику, тому що вона не є необхідною та загальнокорисною як, наприклад, грамота, що потрібна у фінансових справах, домогосподарстві чи державній діяльності: «Музика нічого подібного не дає. Музика служить для заповнення нашого дозвілля і, тому її можна зарахувати виховним предметом» (Арістотель 2000).

Можна поміркувати, що Аристотель істотною ознакою людини, попри її таку саму будову і функції, як у рослин і тварин, вважав мислення. Істинним призначенням людини він визначав якнайповніше розкриття цієї її особливої переваги. Справжнє життя людини має бути сповнене самодостатніми діями: спостереженнями, обдумуваннями, обмірковуваннями, осмисленнями. Щоправда, не можна уникнути того, що поняття корисної праці та дозвілля віддзеркалюють у «Політиці» Аристотеля суспільну картину життя давніх греків, різного у тих, хто отримував від життя насолоду, і тих, хто мав її забезпечувати. Справжнім людським життям мала за життя Аристотеля насолоджуватися лише невелика частина населення держави, на яку працювали решта. Аристотель розділив певним чином людей на освічених і неосвічених, на тих, хто працює, і тих, хто не працює. За цим поділом стоїть соціальний поділ на тих, чия діяльність передбачає мінімум самостійного мислення та естетичного поціновування, і тих, хто головним чином працює інтелектуально і контролює дії інших. Аристотель не просто виділяв певних людей з рабським статусом, він визначав наперед їхню природу, адже він писав, що «будь-яка наймана праця, як і праця, що негативно впливає на тіло, тобто механічна праця, позбавляє інтелект дозвілля і

гідності» (Арістотель 2000). Ця думка філософа явно хибна тим, що ототожнює суспільний звичай з природною потребою.

У час діяльності Львівсько-Варшавської школи суспільний устрій значно змінився: рабство було скасоване, поширювалась демократія, пропагувалась загальна освіта. З огляду на це й педагогіка вільного часу в К. Твардовського вже мала інше призначення: навчити усіх користуватися своїм часом. Хоча у наш час провести межу між часом на працю та дозвілля стає все складніше. Цьому не сприяє нова реальність людини – віртуальна.

2.3. Ідея університету у творчості Казимира Твардовського.

Своє бачення ідеї університету обґрунтовували такі видатні мислителі, як І. Кант, Й. Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг, Й.-Ф. Шиллер, В. Гумбольдт, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортеґа-і-Ґассет, К. Ясперс та інші. У такий спосіб вчені прагнули донести до академічної спільноти свою думку стосовно завдань та організаційних принципів університету, особливостей університетського навчання, взаємин між викладачами та студентами, відносин між університетом і суспільством. Свою ідею університету мав також К. Твардовський. Аналіз цієї ідеї нами було здійснено у статті (дет. див.: Гончаренко 2018а).

21 травня 1930 року Сенат Познаньського університету ухвалив присвоєння К. Твардовському звання доктора *honoris causa*. З огляду на хворобу філософа урочистості з нагоди вручення йому диплому відбулись 21 листопада 1932 року в актовому залі університету Яна Казимира у Львові. На урочистостях К. Твардовський виголосив промову «Про достойність Університету», яку потім Познаньський університет опублікував і за згодою автора розіслав багатьом особам та інституціям (наведено за: Jadczak 1991, S. 29). Незадовго до смерті засновник ЛВШ заповів покласти друкований екземпляр промови «Про достойність Університету» до труни з його тілом (наведено за: Jadczak 1991, S. 31). Через це цю промову вважають духовним заповітом філософа.

Промова К. Твардовського «Про достойність Університету» оприявнює стурбованість філософа становищем університету в час бурхливого зростання населення, яке за критеріями масового виробництва почало оцінювати вищу освіту предметом споживання, підпорядкованого утилітарним інтересам. Проте філософ чітко розрізняв дію оволодіння правилами мислення та дію механічного набуття позитивного знання. На його думку, університет навіть за сучасних йому умов повинен виконувати ту функцію, яку визначила й закріпила з плином часу його ідея, а саме: навчати дії творення знання, а не його споживання чи продукування. Сягаючи ідеї університету В. Гумбольдта, який науку вважав основним виміром вищих наукових закладів (Гумбольдт 2002, С. 25), К. Твардовський завданням університету визначав здобування наукових істин і припущень та розповсюдження уміння їх досягати, а стрижнем і ядром університетської праці у такому разі – наукову творчість у мериторичному й методологічному аспектах. Отже, з точки зору вченого, мета університету полягає у творенні та транслюванні духовного життя його суб'єктами (Twardowski 1933, S. 7).

Служіння університету об'єктивній істині К. Твардовський тісно пов'язував із творенням найвищих моральних цінностей. Можливо, що під впливом подій першої третини XX століття об'єктивна істина й сумлінне прагнення до неї видавались філософу тими інструментами, які могли б усунути те, що налаштовує людей один проти одного, та дати їм те, що їх би примирило. Проте варто пригадати, що ще Сократ наголошував на значимості для людини абсолютної цінності як найкращого у її житті, адже сенс життя людини лише у доброчесності.

Тенденцію перетворення суспільством університету в звичайну школу, тобто інституцію, що повинна навчати на рівні з іншими загальноосвітніми та професійними школами, К. Твардовський вважав хибною на тій підставі, що однією із найприкметніших властивостей університетської традиції він визначав єдність навчання і дослідження, згідно з якою вища школа передбачає як дослідницьку працю, так і прищеплення певних знань та вмінь. З огляду на це філософ констатував, що здобування об'єктивного знання ще не стало для

суспільства найвищої цінністю і достойністю розумової культури. Унаслідок цього ця недооцінка переноситься суспільством на університет (Twardowski 1933, S. 9).

Суголосно В. Гумбольдту можливість виконання притаманних університетові завдань К. Твардовський пов'язував з абсолютною духовною незалежністю. Духовною, тому що він розумів, що фінансово університет буде завжди залежний від тих інституцій, які забезпечуватимуть його існування (Twardowski 1933, S. 10). Водночас філософ вважав, що університет повинен дотримуватися певної дистанції від повсякденного життя з його суспільними, економічними, політичними й будь-якими іншими суперечностями. На переконання К. Твардовського, такої дистанції університет потребував для служіння виключно об'єктивній істині. Проте так зрозумілими достойністю і незалежністю творець ЛВШ ніяк не позбавляв університет впливу на саме життя. Він позбавляв його тільки безпосереднього впливу, здійснюваного на поточні справи. Єдиним же впливом, який повинен мати на суспільство університет, науковець визначав научіння молоді та оприлюднення наукових праць. Лише цими шляхами університет може впливати на все суспільство. Тим самим К. Твардовський поставив під сумнів головну цінність ідеї університету В. Гумбольдта: самотність дослідницької роботи.

У контексті першого в історії об'єднання суспільства в єдине ціле виховне завдання університету вбачав не у формуванні молоді за суспільним чи політичним зразком або розвитку у неї певного напряму і певного способу ставлення до практичних життєвих цілей, а в пробудженні та поглибленні у молодих людей розуміння величезної значущості для людства об'єктивної істини і праці для її здобування. Визнання у кожній справі тільки однієї об'єктивної істини посприяло б, на погляд ученого, віднайденню молодими людьми у прагненні до неї спільних засад, на яких вони б розпочали працю безвідносно до відмінностей, що можуть виникати між ними: «Ці спільні засади прагнення до об'єктивної істини об'єднають молодь різного походження, пересунуть на дальній

план те, що її може розділяти, і у цей спосіб узгодять та об'єднають сили різного походження» (Twardowski 1933, S. 12).

Відданість об'єктивній істині та орієнтація на постійну роботу для її досягнення є, з точки зору К. Твардовського, потужним чинником, що виховує молодь бути людьми толерантними та комунікативними, щоб їхні ділові стосунки мали перевагу над особистими, а спільний інтерес над індивідуальним. На жаль, сучасний університет толерує зовсім інший вимір виховного завдання. Сучасна масова культура гомогенізує сингулярності, перетворюючи їх у суб'єктів-споживачів, а не у традиційних суб'єктів-творців публічної сфери чи громадянського суспільства. Так, зокрема, з погляду канадського дослідника Б. Рідінгса, університет уже більше не слугує ідеї культури, а радше ідеї досконалості чи якості. Унаслідок цього автор книги «Університет у руїнах» (1996) пропонує перейти в університетських студіях від категорії суб'єкта до поняття сингулярності. Таку зміну вчений пояснює тим, що якщо згідно з Р. Декартом мислячий індивід стає одним із суб'єктів, коли перетворює себе у локус мисленнєвої діяльності, яка, на думку Ю. Габермаса, свідчить про його здатність погоджуватися чи не погоджуватися, тобто спроможність до комунікації, то масова культура перетворює індивіда в агломерат матерії, історії, досвіду й всього іншого, унаслідок чого «у тобі немає нічого, що можна було б від початку вважати властивим усім» (Ридингс 2010, С. 185–186).

Виховну роботу професора і доцента університету польський філософ мислив не чимось чужим і зовнішнім для них, а складовою їхньої викладацької праці, що полягає у формуванні у студентів мистецтва мислення й наукового дослідження, яке ця викладацька праця має на підставі власної дослідницької роботи викладача. У такий спосіб К. Твардовський воєдино поєднав три напрями – виховний, викладацький та дослідницький – діяльності професора і доцента університету, відтворюючи у цьому сполученні всю сутність їхньої професії. На професора й доцента університету К. Твардовський покладав усю достойність університету (Twardowski 1933, S. 15).

У поняття достойності професії університетського викладача К. Твардовський вкладав відповідні інтелектуальні кваліфікації та професійні знання, а також велику твердість духу і сильний характер. З погляду вченого, моральні чесноти університетського викладача є передумовою його відмови від будь-яких упереджень, які можуть заступити шлях до об'єктивних знань і джерелом яких є традиції, звичаї, впливи середовища, особисті захоплення і відрази; та подолання у собі будь-яких схильностей, які б наказували йому ставитися нерівно до окремих студентів і виказувати до них неоднакову доброзичливість. Сумління університетського викладача не дозволить також прагнути до упередженого чи суб'єктивного вирішення наукової проблеми (Twardowski 1933, S. 16), тому що він з однаковим задоволенням вітатиме будь-яке рішення і будь-який висновок, які власним обґрунтуванням зуміє легітимувати як наукові.

Однією з небезпек для прийняття викладачем незалежної позиції щодо об'єктивної істини Твардовський вважав його внутрішню належність до таких організацій, які наказують своїм членам визнавати певні переконання. За таких обставин викладач заздалегідь може відчувати неприязнь до того, що цим нав'язаним переконанням опирається, та легко піддаватися спокусі знехтувати аргументами, що свідчать за прийняття фактів чи поглядів, з цими переконаннями незгодними, наражаючись на серйозні конфлікти щодо справ науки, її незалежності, ролі та призначення у житті народів і людства. Надто суворою видається вимога К. Твардовського утримуватися університетському викладачеві як слузі об'єктивної істини від усього, що могло б накликати на нього підозру, але філософ був переконаний, що хто дійсно у здобуванні та проголошенні об'єктивної істини бачить мету життя, хто дійсно є людиною науки, той зуміє бути глухим до амбіцій та встоїть перед спокусою там, де йдеться не про істину, а про впливи, посади, почесті, владу чи просто про гроші (Twardowski 1933, S. 17).

Видається, ідеал університетського викладача К. Твардовського сягає образу філософа ідеальної держави Платона, адже саме цей давньогрецький філософ вважав головним у людині гармонію духу й характеру. Свого філософа

він назвав *καλός κάγαθός* – носієм калокагатії – ідеалом природної досконалості. Так, наприклад, міркуючи у «Державі» над природою та характером філософа й не філософа, Платон вважав, що філософа постійно вабить те пізнання, яке відкриває йому «щось із тієї сутності, яка є завжди і яка не змінюється через виникнення і загин буття» (Платон 2000, С. 178); філософ повинен мати у характері «правдивість, несприйняття в жодний спосіб брехні, ненависть до неї і любов до істини» (Платон 2000, С. 178); філософ має бути розсудливим і в жодному випадку не жадібним до грошей, «бо те, задля чого інші докладають величезних сил, личило б кому завгодно» (Платон 2000, С. 179), тільки не йому; філософ повинен пильнувати, щоб від нього не приховався негідний вільної людини спосіб думок, «зокрема дріб'язковість, бо немає гіршого, ніж вона, ворога для тієї душі, яка завжди хоче прагнути божественного й людського в їхній нерозривній єдності» (Платон 2000, С. 179). Наведені паралелі спонукають до думки, що К. Твардовський намагався протиставити свій ідеал викладача тогочасному, з-поміж рис якого він засуджував пристосування до соціокультурних обставин, а не прагнення до абсолютних цінностей.

Наче зазираючи у майбутнє, творець ЛВШ бачив у професорах та доцентах громадян не лише окремого народу, окремої держави, але «великої республіки учених, що простягається через усі цивілізовані народи земної кулі» (Twardowski 1933, S. 18). Ця республіка у мріях філософа не має писаних законів, у ній немає жодних влад, наділених будь-якою фізичною силою. Відданість об'єктивній істині та усвідомлення відповідальності за її бездоганність, а також почуття солідарності – єдине, що об'єднує тих, змістом життя яких є наука. У розвитку почуття солідарності громадян республіки вчених К. Твардовський бачив перспективи поступу для усього людства і тим самим для окремих народів і держав. З огляду на це, філософ наголошував на необхідності старанного плекання цього почуття та його поширення серед професорів і доцентів університетів світу й уникненні всього, що би його послабляло і саму солідарність навіть серед професорів і доцентів одного й того самого університету зруйнувало

на користь і заради будь-яких інших солідарностей, абсолютно чужих науці та пошуку об'єктивної істини і її проголошенню (Twardowski 1933, S. 19).

Промова К. Твардовського символічно завершується акцентуванням уваги академічної спільноти на унікальному значенні філософії в університеті, яку він називав «провідною зіркою наук». Такої думки вчений дотримувався на основі того, що істина та пошук шляхів її досягнення є предметом досліджень філософії. Тому саме філософію науковець вважав союзницею і провідником для будь-кого, хто прагне істини. Вирізнення К. Твардовським філософії з-поміж інших наук увиразнює не привілейоване її становище в університеті, а радше методологічний та аксіологічний орієнтир кожного наукового пошуку.

З огляду на здійснений аналіз можна зробити висновок, що для К. Твардовського достойність університету означала спрямованість на найвищі цінності та їх визнання в духовному житті людини і суспільства. Залишаючись вірним німецькій університетській традиції, філософ мислив університет духовно незалежною інституцією, єдністю навчання і дослідження, гарантією особливого становища філософії з-поміж наук. Водночас він уникає трансляції відносних цінностей в університеті на користь загальнолюдських. Республіка вчених у розумінні творця ЛВШ уже не плекає ілюзію усамітнення у світі, а радше прагне нового визначення сенсу академічної свободи в контексті інтернаціоналізації.

2.4. Модель філософської освіти Казимира Твардовського.

Надаючи виняткового значення філософії у духовному житті людини і суспільства, К. Твардовський був незадоволений станом справ довкола філософської освіти у польських гімназіях та університетах. Це питання було нами досліджено у статті (дет. див.: Гончаренко 2016е) та представлено на конференції (дет. див.: Гончаренко 2016в). Першою статтею філософа, у якій про це йдеться, була стаття «Навчання філософської пропедевтики у гімназіях» (1902). У поняття філософської пропедевтики науковець вкладав логіку та психологію, називаючи їх базовими науками у вивченні філософії. У цій статті

вчений порушив питання значимості філософської пропедевтики у «привчанні учнів до самостійного критичного мислення» (Twardowski 1912b, S. 168). У зв'язку з цим він висловлювався за включення філософської пропедевтики до переліку предметів екзамену на атестат зрілості, вважаючи такий підхід найлегшим та найбільш правильним способом оцінки дозрілості абітурієнтів. Учений справедливо пов'язав нестачу кваліфікованих вчителів філософської пропедевтики у гімназіях із незаохоченням до навчання філософії академічної молоді. Особливе значення у навчанні філософської пропедевтики К. Твардовський відводив підручникам, яких, за його спостереженнями, також бракувало у гімназіях.

Вирішення окреслених проблем К. Твардовський покладав на Польське філософське товариство, одним із завдань якого було сприяння роботі у царині філософських наук, поширення філософських знань та підвищення рівня філософської освіти як «складової частини загальної освіти» (Twardowski 1904, S. 241). У рамках діяльності цього Товариства філософ здійснив низку важливих кроків щодо розбудови філософської освіти. У 1910 році він подав пропозицію до Національної шкільної ради з проханням залишити кількість годин на вивчення пропедевтики філософії, тому що їх скорочення вважав шкідливим для розумового розвитку молоді (Twardowski 2013q, S. 501). У наступному році К. Твардовський вніс до екзаменаційної інструкції для кандидатів на вчителів середніх шкіл вимогу окремого екзамену з філософії та педагогіки. Таким чином філософ домагався створення умов для фундаментальної підготовки вчителів середньої школи (Twardowski 2013m, S. 505). Протягом 1920 року вчений кілька разів порушував питання щодо кількості годин та змісту пропедевтики філософії у середній школі (Twardowski 1922), а також запропонував Міністерству релігійних віровизнань та громадської освіти свою програму навчання психології у середній школі. Особливість цієї програми полягала у пропозиції загального огляду найважливіших типів та видів психічних явищ і диспозицій з метою роз'яснення учням (за допомогою звернення до їх власного досвіду) відомих їм з повсякденного життя та школи психологічних термінів і пояснення значення досі

невідомих найважливіших психологічних термінів (Twardowski 2013l, S. 525). Такий підхід К. Твардовського до вивчення психології базувався на природній потребі людини самостійно конструювати поняття про будь-які речі на основі власного досвіду. Завдання вчителя психології філософ порівняв із завданням вчителя зоології: як для докладного огляду учнями анатомії та особливостей життя тварин вчителю зоології доцільніше завести їх до музею, де вони зможуть сполучити в своєму уявленні назви раніше не бачених звірів з їх конкретними образами, так і вчителю психології для докладного огляду родів та видів психічних явищ і диспозицій слід докладати зусиль для ясного усвідомлення учнями значення тих психологічних термінів, якими вони повсякчас користуються у повсякденні, наприклад, «почуття», «відчуття», «пам'ять», «розум». У 1934 році за ініціативи К. Твардовського в Польському філософському товаристві було створено окрему секцію навчання філософії, яка займалась виключно питаннями організації і методики викладання філософських предметів у загальноосвітніх закладах (дет. див.: Twardowski 1935c).

К. Твардовський розрізняв два етапи навчання філософії:

1) пропедевтику філософії у середній школі;
2) вивчення філософії в університеті.

Завданням середньої школи філософ вважав підготовку учня до навчання в університеті, у тому числі до вивчення філософії. З огляду на це така підготовка повинна, на його думку, складатися з двох елементів: загальної освіти та філософської пропедевтики. У зв'язку з цим він порушив питання про зрівноваженість у середній школі обсягів навчального матеріалу гуманітарних та природничо-математичних дисциплін, тому що нефілософські, спеціальні, науки:

– дають філософським наукам матеріал для досліджень;

– відіграють роль допоміжних щодо окремих філософських наук;

– забезпечують філософські науки методами дослідження.

З погляду К. Твардовського, вивчення філософії та самостійна філософська праця повинні ґрунтуватись на досить загальній науковій підготовці у сфері нефілософського знання, оскільки у протилежному випадку таке вивчення

філософії і така праця стають однобокими, що веде до дуже далекосяжної спеціалізації, яка не узгоджується із самою суттю філософії.

Істотного значення у вивченні філософії науковець надавав історії філософії, тому що як не можна займатись серйозно історією філософії, нехтуючи безпосередньо самими філософськими проблемами, так і, навпаки – обізнаність з історією філософії буває, як правило, просто необхідним допоміжним засобом у формулюванні та розв'язуванні проблем. Для К. Твардовського була очевидною у вивченні історії філософії та такою, що не потребувала свого доведення, вимога знання класичних мов. Звісно, учений усвідомлював, що така наукова підготовка до філософії є радше ідеалом, аніж реальністю, втім вважав, що «філософія дає людині стільки, що має право вимагати від неї теж багато – навіть забагато!» (Твардовський 1995, С. 14).

Аргумент необхідності ґрунтовного знання класичних мов у студіюванні філоофії науковець усе ж навів у статті «Грека, латина та філософія» (1933). Він доводив, що той, хто прагне студіювати філософію у значенні метафізики, тобто перш за все прагне до того, щоб «докладно пізнати відмінні погляди на світ, критично їх оцінити, чи зробити один із них своїм власним поглядом, чи самостійно створити на їх підставі власний погляд» (Twardowski 1992a, S. 447), той повинен знати мови, на яких протягом багатьох століть писали свої твори європейські філософи. Відстоювання такої думки К. Твардовського зумовлено тим, що філософські твори не написані так однозначно, як математичні твори, тому їхні переклади є лише «препарованими» крізь інтерпретації перекладачів текстами, позбавленими «чистого» тексту оригіналу. Необхідним у студіюванні філософії науковець також вважав знання сучасних іноземних мов – англійської, німецької, французької, італійської, проте розуміючи ідеальність такої підготовки у вивченні філософії, наголошував на необхідності перекладів філософських праць, указуючи на їхню важливість не лише для професійних філософів.

Значення філософської пропедевтики у середній школі вчений обґрунтовував тим, що вона:

– сприяє розумовому розвитку молоді, зосереджуючи її увагу «до власного духу і до того, що цей дух робить і що творить» (Twardowski 1927c, S. 178);

– «ставить перед молоддю важливі з теоретичної та практичної точки зору проблеми та вчить її ці проблеми належним чином вирішувати» (Twardowski 1927c, S. 178);

– допомагає молоді узагальнити весь вивчений матеріал «з точки зору логічних критеріїв та категорій з урахуванням людської психіки» (Twardowski 1927c, S. 178);

– озброює молодь критичним способом мислення, «тим самим оберігаючи її як від вузького догматизму, так і від деструктивного песимізму» (Twardowski 1927c, S. 178);

– навчає молодь точності у мисленні;

– ознайомлює молодь з низкою необхідних освіченій людині понять.

З огляду на те, що мета філософської пропедевтики полягає, за К. Твардовським, у виробленні логічної сумлінності та чутливості, а також у сприянні самостійному обдумуванню власного психічного життя, її важливу роль він розглядав не лише з дидактичного, але й з виховного, а через це – і з суспільного погляду. Філософ наголошував на безпідставності нарікання на безплідність вивчення філософської пропедевтики в середній школі, яка, на його думку, значною мірою виникала через нерозуміння її важливості, а також:

– брак достатньої кількості кваліфікованих вчителів пропедевтики філософії;

– відсутність відповідних підручників;

– занадто малу кількість годин для вивчення пропедевтики філософії;

– легковажне ставлення до філософії представників нефілософських наук через «звуженість та закостенілість їхнього розумового кругозору» (Twardowski 1927c, S. 182).

Не менш виразно К. Твардовський звертав увагу також на належну філософську освіту для студентів. Викриваючи формальність підходу в університетах до філософської освіти як до складової частини загальної освіти,

умови якісної наукової праці, а також уміння наукового мислення, він стверджував, що насправді випускники університетів виносять з нього «зазвичай лише більш-менш притомну згадку про те, що були на якихось лекціях з філософії і що навіть готувались до якогось іспиту з філософії, проте зазвичай не пам'ятають вже ані змісту тих лекцій, ані вивчених матеріалів до іспиту» (Twardowski 1935, S. 3). Винятком із правила для К. Твардовського були один-два студенти.

Особливо філософ наголошував на важливості філософської освіти у науковій праці. На його переконання, там, де немає філософської основи у науковій праці, немає усвідомлення її єдності із філософськими проблемами та вміння висновувати з них належні у дослідженні результати, там наукова праця зазнає однобічного звуження, обмеженості загального рівня та поверховості розуміння проблем. Саме тому в докладному вивченні філософських наук в університеті філософ вбачав передумову розвитку розумової культури народу, особливо тих її сфер, які конче потребують наукових досліджень.

Метою студіювання філософії в університеті К. Твардовський визначав докладне ознайомлення з усіма філософськими науками, водночас ґрунтовне – з однією із них. Цю мету вчений пов'язав з вимогою паралельного студіювання одного нефілософського напряму, пов'язаного з обраною для ґрунтовного пізнання філософської науки. Філософська освіта потребує також ґрунтовного пізнання природничих наук та історії філософії.

Методику вивчення філософії в університеті К. Твардовський окреслив у статті «Як студіювати філософію?» (1910). Розуміючи під справжнім студіюванням філософії не лише «пізнання сенсу і походження найчастіш уживаних філософських виразів» (Twardowski 1927f, S. 172) або «елементарні відомості про розвиток філософії» (Twardowski 1927f, S. 172), а й власне «набуття здатності до самостійного обдумування філософських проблем» (Twardowski 1927f, S. 172), учений насамперед заперечував доцільність розпочинати вивчення філософії з вивчення історії філософії. Про слушність цього науковця переконувало студіювання нефілософських дисциплін: «Хіба той, хто прагне

вчитися математики чи біології, починає свою працю з ознайомлення з розвитком математичних і біологічних наук, чи звертається спочатку до «компедіумів» та підручників, які подають більш чи менш вичерпно весь обсяг науки?» (Twardowski 1927f, S. 172). Розуміння специфічності зв'язку між історією філософії та філософією, на відміну від історії математики та математики чи історії біології та біології, усе ж не давало підстави Твардовському стверджувати, що «вивчення філософії слід *розпочинати* з студіювання історії філософії» (Twardowski 1927f, S. 173), а лише про висновуванння того, що «вивчення філософії слід поєднувати з вивченням історії філософії» (Twardowski 1927f, S. 173). Ідеться про те, що можна бути досконалим біологом, не знаючи історії біології.

Для К. Твардовського очевидною була марність сподівань вивчити філософію за апріорного підходу. Студіювання філософії виключно чи переважно шляхом читання компедіумів, підручників чи нарисів науковець називав поверховим орієнтуванням у царині філософських наук. Як адепт анатомії не вивчає одразу ціле тіло, а розпочинає від препарування певного м'яза, так і адепт філософії, який по-справжньому хоче студіювати логіку чи психологію, етику чи естетику, чи теорію пізнання, повинен «обрати собі одну проблему та пізнати її якнайдокладніше на основі монографічних її опрацювань. До цієї проблеми треба приглянутись з усіх уже висвітлених сторін і, доклавши зусиль, знайти в ній сторони ще досі ніким не висвітлені. [...] Пізнавши таким чином одну, другу, третю проблему, адепт філософії набуде вправності в розборі подібних проблем загалом і зможе перейти до більш загального вивчення її системи, оскільки лише тепер можна буде з них справді чогось навчитись» (Twardowski 1927f, S. 173–174). Подібний принцип філософ пропонував і щодо вивчення історії філософії, оскільки вважав, що підручники з історії філософії «є вигідним способом лише певного енциклопедичного ознайомлення з філософськими творами» (Twardowski 1927f, S. 173), проте вони не можуть слугувати досконалими коментарями під час історіософських студій. «Адже ніхто не спирається при вивченні історії мистецтва на самий лише підручник» (Twardowski 1927f, S. 173).

За такого підходу до студіювання філософії К. Твардовський наголошував на необхідності методологічного забезпечення вивчення філософських проблем. У цьому сенсі важливого значення він надавав послідовності вивчення окремих філософських наук. «Ніхто не починає вивчення математики від диференційованих рівнянь, ані студіювання хімії від її органічної частини. Тут і там є базові ділянки» (Twardowski 1927f, S. 174). У вивченні філософії базовими дисциплінами вчений визначав логіку та психологію: «Логіка та психологія представляють два типи методів дослідження, котрі застосовуються також в царині філософських наук. Логіка поступає апріорно, психологія – емпірично» (Twardowski 1927f, S. 174). Саме тому обізнаність з методами дослідження логіки, які вказують на умови визначення понять, та методи дослідження психології, які надають вичерпні відомості про закони, що керують психічним життям, становить методологічне підґрунтя студіювання філософії.

Для студентів-філософів К. Твардовський висував додаткову вимогу: вони мусять бути не тільки представниками філософії, але також її апостолами» (Twardowski 1927j, S. 162–163).

Цікавими видаються думки К. Твардовського щодо сприяння розвитку національної філософії. У тогочасній ситуації розвитку польської філософії, коли «новий працівник переносив на рідний ґрунт чужі зерна і турботливо їх доглядав – про зерна рідні ж або зовсім забував, або враховував їх тільки мимохідь» (Struve 1911, S. 2–3), науковець наполягав на тяглості у розвитку національної філософії. Це означало для нього, з одного боку, систематизацію польських праць, їх передрук, видання підручників з окремих філософських наук та історії філософії, підготовку кваліфікованих працівників на ниві філософії, стипендії для молоді, яка присвятила себе філософії, а з іншого – бажання, щоб польська філософія перестала бути черговою копією, віддзеркаленням англійської, французької чи німецької філософій, а намагалася всіма силами виробляти своє власне обличчя. Учений розумів, що польська філософія через засилля чужих однобічних впливів може зникнути, тому завдання філософів він вбачав у творенні власної філософської традиції на підставі синтезу чужих

філософій, «тоді жодна з чужих філософій не зможе вторгнутись на ниву вітчизняної філософії, бо ті їй у цьому перешкоджатимуть; але всі разом будуть збагачувати ґрунт, на якому ще буйніше буде ширитися вітчизняна філософія» (Twardowski 1911, S. 114). Серцевиною національної філософії вчений вважав утвердження толерантності як здатності пізнати інші, «чужинні» філософії й прагнення розвивати власну філософію через діалог з іншими філософіями й витворення таким чином власної.

Підсумовуючи, можна дійти висновку, що К. Твардовський актуалізував розуміння філософської освіти як складової частини загальної освіти людини. Підґрунтя філософської освіти, на його думку, – це нефілософські знання та знання іноземних мов (класичних і сучасних). Раціональність – провідна ідея у вивченні філософії. Виявами раціональності, за К. Твардовським, є системність і послідовність викладу філософських дисциплін; апостеріорність і конструктивність пізнання; ясність і точність мислення. Студіювання філософії – це спосіб життя та школа мислення. З огляду на це гуманним актом сприяння самостійному творенню людиною власного погляду на світ та життя є не навчання філософії, причому певного типу, а навчання філософування. Розуміння філософії як полілогу різноманітних способів філософського мислення посилює гуманістичні інтенції філософа. Попри не налаштоване на сприйняття значимості філософської освіти суспільство, К. Твардовський звертав увагу на його життєву потребу в ній.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

Аналіз лекцій, статей та промов К. Твардовського виявляє його спрямованість до урівноваження максималістських та мінімалістських тенденцій у філософії на підставі визначення її предметом – суб’єктивності, а аналітичного методу – умовою об’єктивності. У зв’язку з цим творець ЛВШ вважав за доцільне розрізнити філософію як світогляд та філософію як групу наук. З-поміж

філософських наук К. Твардовський вирізнив психологію через здатність її методу – інтроспекції – долати метафізицизм у філософії, а також давати безпосереднє знання про психічне життя. Власне, саме завдяки інтроспекції філософ визначив психологію також підставою й для гуманітарних наук. Логіку філософ вважав інструментом розвитку критичного мислення, а етику визначав як науку про умови та методи максимального узгодження індивідуальних і соціальних інтересів. Філософські погляди К. Твардовського визначили особливості його педагогіки.

Педагогіку філософа вирізняє прагнення до унауковлення на підставі аналітичного методу. Філософські науки – психологію, логіку та етику – творець ЛВШ визначив допоміжними науками дидактики і теорії виховання. Філософія дидактики К. Твардовського доводить, що навчання не є пасивним відображенням дійсності, а активним творенням людиною власних знань про світ та свою причетність до нього, оскільки пізнання є творчим актом, що не потребує стороннього імпульсу чи вказівки для виконання. Філософія виховання К. Твардовського переконує, що не може бути якої б то не було моральної системи, яка б надавала людині універсальні рецепти в її моральному житті, тому що єдиним, на що може бути спрямоване моральне виховання, є автономна думка людини. Філософсько-освітнє трактування К. Твардовським проблеми вільного часу доводить необхідність егалітаризму в освіті.

В умовах знецінення масовим суспільством ролі вищої освіти К. Твардовський наполягав на тому, що університет за будь-яких обставин повинен виконувати свою безпосередню функцію: навчати людину творити, а не споживати знання, оскільки лише це є запорукою прийняття нею найвищих інтелектуальних і моральних цінностей. Ця думка філософа вказує на те, що мінливість соціального світу не повинна стати на заваді природному прагненню людини до духовної досконалості. Це означає, що порятунку для університету варто шукати у дистанціюванні його від ідей корисності та практичності, бо вони суперечать ідеї університету служити об’єктивній істині.

Цінним є трактування К. Твардовським філософської освіти як частини загальної освіти. Визначення науковцем метою філософської пропедевтики вироблення логічної сумлінності, сприяння самопізнанню, розвиток критичного мислення, навчання точності мислення вказує на значимість логічної та філософсько-антропологічної освіти для учнів. Трактування вченим того, що метою філософської освіти у вищій школі є розвиток наукового мислення, розширення наукового світогляду, поглиблене розуміння проблем, доводить її важливість для студентської молоді. Не втрачає актуальності пропозиція К. Твардовського вивчати філософію на підставі аналітичного методу.

Відношення між філософією та педагогікою в інтерпретаціях К. Твардовського, виявами якого стали розбудова філософської педагогіки, а також авторське трактування ідеї університету та пропозиція власної моделі дидактики філософії спонукає до подальшого дослідження філософських праць представників його школи для розгляду найбільш вагомих їхніх досягнень у царині філософії освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістотель: Поетика. В: Античні поетики. Арістотель. Поетика. Псевдо-Лонгін. Про високе. Горацій. Про поетичне мистецтво, с. 27–64. Грамота, Київ (2007)

2. Арістотель: Політика. Основи, Київ. http://izbornyk.org.ua/aristotle/arist.htm (2000)

3. Вундт, В.: Введение в философию. «Черо»-«Добросвет», Москва (2001)

4. Гончаренко, О.: Аналіз поняття «виховання» у філософії Казимира Твардовського. Виховання як дія та витвір. В: Петрушенко, В. (ред.) Етичне та естетичне в людському світовідношенні, XXVII – ті Читання, присвячені пам’яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2015. Тези міжнародної наукової конференції, с. 16–19. «Ліга-Прес», Львів (2015)

5. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ виховання. Studia methodologica. **37**, 264–268 (2014a)

6. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **88**, 205–208 (2014б)

7. Гончаренко, О.: Відношення між філософією та педагогікою у працях Казимира Твардовського. В: Петрушенко, В. (ред.) Людина-соціум-історія: складності сучасних взаємин», XXVIII – ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2016. Тези міжнародної наукової конференції, с. 6–10. «Ліга-Прес», Львів (2016а)

8. Гончаренко, О.: Епістемологічні основи дидактики Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **47** (1), 90–108 (2016б)

9. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 1. Казимир Твардовський про достойність університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **130** (3), 197–200 (2018а)

10. Гончаренко, О.: Концепція філософської освіти Казимира Твардовського. В: Знання. Освіта. Освіченість, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Вінниця, 28–29 вересня 2016. Збірник матеріалів, с. 17–20. ВНТУ, Вінниця (2016в)

11. Гончаренко, О.: Педагогіка вільного часу Львівсько-Варшавської школи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **126** (11), 398–401 (2017ґ)

12. Гончаренко, О.: Про естетику Богдана Ігоря Антонича. Українська полоністика. Ukraińska polonistyka. **14**, 26–41 (2017є)

13. Гончаренко, О.: Соціальна етика у розумінні Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **46** (2), 223–230 (2016ґ)

14. Гончаренко, О.: Філософія та філософська освіта у розумінні Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (18), 221–237 (2016е)

15. Гумбольдт, В.: Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 25–33. Літопис, Львів (2002)

16. Декарт, Р.: Метафізичні розмисли. Юніверс, Київ (2000)

17. Декарт, Р.: Міркування про метод. Психологія і суспільство. **2**, 37–46 (2015)

18. Литвин, М.: (упоряд.) Проект «Україна». Австрійська Галичина. Фоліо, Харків (2016)

19. Платон: Апологія Сократа. В: Платон. Діалоги, с. 20–41. Основи, Київ (1999а)

20. Платон: Держава. Основи, Київ (2000)

21. Ридингс, Б.: Университет в руинах. Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, Москва (2010)

22. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 3: Філософія XIX століття і новітня. Свічадо, Львів (1999)

23. Твардовський, К.: Песимізм і оптимізм. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 90–95. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016г). У доступі з 2016

24. Твардовський, К.: Про зміст і предмет уявлень. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 231–365. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016б). У доступі з 2016

25. Твардовський, К.: Про наукову підготовку до філософії. Український освітній журнал. **2** (295), 13–14 (1995)

26. Aristotle: Metaphysics. Cambridge, London. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg025 (1989)

27. Aristotle: Nicomachean Ethics. London, New York. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-eng1 (1934)

28. Błachowski, S.: Kazimierz Twardowski. Kwartalnik Psychologiczny. t. **X/1–2**, 1–8 (1938)

29. Bobryk, J.: Twardowski. Teoria działania. Prószyński i S-ka, Warszawa (2001)

30. Brentano, F.: Die Psychologie des Aristoteles, insbesondere seine Lehre vom Nous Poietikos. Verlag von Franz Kirchheim, Mainz. https://archive.org/details/diepsychologiede00brenuoft (1867). У доступі з 5 травня 2008

31. Brentano, F.: Psychologie vom empirischen Standpunkte. Bd I. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/stream/psychologievome02brengoog#page/n4/mode/2up (1874). У доступі з 1січня 2010

32. Brentano, F.: Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/details/vomursprungsit00bren (1889). У доступі з 13 липня 2010

33. Brożek, A.: Kazimierz Twardowski w Wiedniu. Semper, Warszawa (2010)

34. Brożek, A.: Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu. Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz (2015)

35. Czeżowski, T.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 7–12. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

36. Goncharenko, O.: Filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego z perspektywy analitycznej. Hybris. Magazyn filozoficzny. **36**, 41–59 (2017)

37. Honcharenko, O.: Free Time Pedagogy of Lviv-Warsaw School. In: Antiquity and its philosophical continuations, 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski, Lviv, 10-12th of February 2018. Book of abstracts, p. 29. Kazimierz Twardowski Lviv Philosophical Society Press, Lviv (2018)

38. Jadczak, R.: Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń (1991)

39. Jadczak, R.: Wstęp. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 7–80. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

40. Jaxa Bykowski, L.: Kazimierz Twardowski. Muzeum. t. **LIII**. z. **IV**, 169–175 (1938)

41. Schopenhauer, A.: Ueber die Universitätsphilosophie. In: Schopenhauer, A. Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Mit Einleitung von Dr. Rudolf Steiner. 8 band. Parerga und Paralipomena: Kleine philosophische Schriften. I teil, s. 145–204. J. G. Cotta'schen Buchhandlung Nachfolger G.M. B. H., Stuttgart-Berlin. https://archive.org/details/arthurschopenha08schouoft/page/n3 (1890). У доступі з 2 травня 2008

42. Słoniewska, H.: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 484–487. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

43. Sprawozdanie z Ankiety w sprawie nauczania propedeutyki filozoficznej w gimnazjach. Przegląd Filozoficzny. t. **VI**. z. **2**, 241–244 (1903)

44. Struve, H.: Słówko o filozofii narodowej polskiej. Ruch Filozoficzny. t **1**. z. **1**, 1–3 (1911)

45. Twardowski, K.: Co to jest filozofia i po co się jej uczymy? W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 484–488. Copernicus Center Press, Kraków (2013a)

46. Twardowski, K.: Czy człowiek postępuje zawsze egoistycznie? W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 362–367. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927a)

47. Twardowski, K.: Dlaczego wiedza jest potęga? W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 510–523. Copernicus Center Press, Kraków (2013b)

48. Twardowski, K.: Dzienniki. cz. I. 1915–1927. PTF-Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń (1997a)

49. Twardowski, K.: Etyka i prawo karne wobec zagadnienia wolności woli. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 267–308. Copernicus Center Press, Kraków (2013c)

50. Twardowski, K.: Etyka wobec teoryi ewolucyi W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 343–356. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927b)

51. Twardowski, K.: Filozofia w szkole W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 177–184. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927c)

52. Twardowski, K.: Franciszek Brentano a historya filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 229–242. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927d)

53. Twardowski, K.: Główne kierunki etyki naukowej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 309–343. Copernicus Center Press, Kraków (2013d)

54. Twardowski, K.: Greka i łatina a filozofia. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 446–449. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992a)

55. Twardowski, K.: Gustaw Teodor Fechner. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 246–265. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927e)

56. Twardowski, K.: Historyczne pojęcie filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy, s. 7–9. Polskie Towarzystwo Filozoficzne im. K. Twardowskiego, Lwów (1938)

57. Twardowski, K.: Jak studyować filozofie? W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 172–176. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927f)

58. Twardowski, K.: Jeszcze słówko o filozofii narodowej polskiej. Ruch Filozoficzny. t. **1**. z. **6**, 113–115 (1911)

59. Twardowski, K.: Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazyach. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 167–171. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912b)

60. Twardowski, K.: Nauki humanistyczne a psychologia. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 174–185. Copernicus Center Press, Kraków (2013e)

61. Twardowski, K.: Niezależność myśli. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 63–74. Copernicus Center Press, Kraków (2013f)

62. Twardowski, K.: O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 96–128. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927g)

63. Twardowski, K.: O dostojeństwie Uniwersytetu. Uniwersytet Poznański, Poznań (1933)

64. Twardowski, K.: O formalizmie logicznym w myśleniu. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 27. Copernicus Center Press, Kraków (2013g)

65. Twardowski, K.: O idio- i allogenetycznych teoriach sądów. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 418–420. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927h)

66. Twardowski, K.: O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 203–205. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927i)

67. Twardowski, K.: O metodzie psychologii. Przyczynek do metodologii porównawczej badań naukowych. Skład główny w księgarni E. Wende i S-ka-Altenberg, Warszawa- Lwów (1910)

68. Twardowski, K.: O pojęciu wychowania. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 411–422. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992b)

69. Twardowski, K.: O potrzebach filozofii polskiej. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 129–166. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927j)

70. Twardowski, K.: O przesądach. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 53–62. Copernicus Center Press, Kraków (2013h)

71. Twardowski, K.: O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju. W: Twardowski, K. Wybrane pisma filozoficzne, s. 241–291. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1965)

72. Twardowski, K.: O skeptycyzmie etycznym. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 344–402. Copernicus Center Press, Kraków (2013i)

73. Twardowski, K.: O tak zwanych prawdach względnych. Senat Akademicki Uniwersytetu Lwowskiego, Lwów (1900)

74. Twardowski, K.: Otwarcie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. Przegląd Filozoficzny. t. **VII**, 239–243 (1904)

75. Twardowski, K.: O wykształcenie logiczne. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 185–193. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927k)

76. Twardowski, K.: O zadaniach etyki naukowej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 402–436. Copernicus Center Press, Kraków (2013j)

77. Twardowski, K.: Podstawy wiedzy ludzkiej. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 302–314. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992c)

78. Twardowski, K.: Pojęcie logiki jako nauki o prawdziwości sądów. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 17–22. Copernicus Center Press, Kraków (2013k)

79. Twardowski, K.: Prawdomówność jako obowiązek etyczny. Przegląd Filozoficzny. t. **IX**. z. **1**, 84–85 (1906)

80. Twardowski, K.: Program nauczania psychologii w szkole średniej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 524–529. Copernicus Center Press, Kraków (2013l)

81. Twardowski, K.: Przeciążenie. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 238–252. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912c)

82. Twardowski, K.: Przedmowa. Wstęp. Wskazówki dla kandydatów [W:] "Przepisy ekzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich". W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 501–506. Copernicus Center Press, Kraków (2013m)

83. Twardowski, K.: Przemówienie na inauguracji IV roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 326–329. Copernicus Center Press, Kraków (2014d)

84. Twardowski, K.: Przemówienie prof. d-ra Kazimierza Twardowskiego, przewodniczącego Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, urządzonych staraniem Uniwersytetu Lwowskiego, wygłoszone na inauguracji III roku wykładów w niedzielę dnia 3 listopada 1901 r. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 400–405. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992d)

85. Twardowski, K.: Przemówienie, wygloszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929 r. Nakładem "Słowa Polskiego", Lwów (1929)

86. Twardowski, K.: Psychologia nauki poglądowej. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 43–63. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927l)

87. Twardowski, K.: Psychologia pożądań i woli. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 203–248. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992e)

88. Twardowski, K.: Psychologia wobec fizjologii i filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 3–32. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927m)

89. Twardowski, K.: Teoria poznania. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 185–253. Copernicus Center Press, Kraków (2013n)

90. Twardowski, K.: Teoria sądów. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 28–53. Copernicus Center Press, Kraków (2013o)

91. Twardowski, K.: Więcej filozofii! Ruch Filozoficzny. t. **13**, z. **1–4**, 1–5 (1935)

92. Twardowski, K.: Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 457–467. Copernicus Center Press, Kraków (2013p)

93. Twardowski, K.: Wyobrażenia i pojęcia. Komisia Ksiągarni H. Altenberga, Lwów (1898)

94. Twardowski, K.: Wypowiedź w sprawie zmniejszenia ilości godzin nauki propedeutyki filozofii w gimnazjach. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 501. Copernicus Center Press, Kraków (2013q)

95. Twardowski, K.: Zagajenie XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3 czerwca 1906 r. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 9–19. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912e)

96. Twardowski, K.: Zagajenie XXIII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 19 maja 1907 r. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 23–33. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912f)

97. Twardowski, K.: Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów (1901)

98. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 487–491. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

Архівні матеріали

99. Twardowski, K.: Dydaktyka ogólna. Półrocze letnie. W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt P-**17-12** (1902/1903)

100. Twardowski, K.: Projekt programu logiki (maszynopis, rękopis). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**20-39** (1922)

101. Twardowski, K.: Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących (maszynopis, rękopis z licznymi odręcznymi poprawkami). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**16-56** (1935c)

РОЗДІЛ 3
БІОГРАФІЧНІ ПРОФІЛІ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКОЇ ШКОЛИ

3.1. Філософсько-антропологічна педагогіка Олександра Кульчицького.

О. Кульчицький (1895–1980) – український філософ, психолог, педагог, громадський та культурно-освітній діяч (біографічні дані наведено за: Єржабкова 1981; Ivanyk 2014a). У 1913 році О. Кульчицький розпочав вивчати філософію та романістику у Львівському університеті. Філософію він вивчав у К. Твардовського. Про це свідчать письмові відповіді О. Кульчицького за 1913 рік, які зберігаються сьогодні в архіві К. Твардовського у Варшавському університеті (наведено за: Ivanyk 2014a, S. 55). Після Першої світової війни О. Кульчицький продовжив студіювання філософії та романістики у Паризькій Сорбонні. У 1924 році він повернувся до Львівського університету, де після завершення навчання, у 1926 році, здобув ступінь магістра педагогіки і психології. У Львівському університеті О. Кульчицький також захистив дисертацію «Релігія у вченні Ренана» на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Протягом 1926–1939 років учений працював гімназійним учителем пропедевтики філософії та французької мови у Коростені, Золочеві, Коломиї та Львові, а наприкінці – професором французької мови, психології й педагогіки та шкільним психологом у Львівському педагогічному ліцеї. У 1935 році О. Кульчицький обійняв посаду директора Львівського педагогічного інституту. У 1936 році він за ініціативи директора Львівської педагогічної бібліотеки І. Кухти долучився до видавництва серії книжок «Філософська бібліотека ліцею», в якій публікували свої праці такі учні К. Твардовського, як С. Балей («Особистість» (Baley 1939)), Л. Блауштайн («Слухняність у сучасному вихованні» (Blaustein 1936a), «Лінощі у дітей та молоді (Джерела і способи лікування») (Blaustein 1936b), «Про розуміння естетичних предметів» (Blaustein

1938)), В. Вітвіцький («Розмова з песимістом» (Witwicki 1928), «Що таке дискусія та як її потрібно вести» (Witwicki 1938)), С. Шуман («Похвала життю» (Szuman 1938a), «Про дотепність та гумор» (Szuman 1938d), «Чи потрібна філософія? (Szuman 1938c), «Характер як вища форма пристосування до дійсності» (Szuman 1938b)). У цій серії О. Кульчицький опублікував праці «Учень-брехун (Виховання правдивості: його способи і важливість)» (Kulczycki 1937c), «Педагогіка «вільного часу», дім, школа та суспільство» (Kulczycki 1937b), «Характерологія Ф. Кюнкла» (Виявлення характеру вихованця і його формування) (Kulczycki 1937a), «Егоцентричні типи» (Характерологія Ф. Кюнкла у світлі критики) (Kulczycki 1938). Одночасно науковець співпрацював з українськими часописами «Назустріч», «Діло», «Шлях нації», а також з варшавським журналом «Ми».

З 1940 року О. Кульчицький перебував в еміграції, насамперед у Мюнхені. Тут він став співробітником Інституту психологічних досліджень і психотерапії. У 1945 році вчений був професором Українського вільного університету в Мюнхені, у 1962–1963 роках – його ректором, у 1968–1972 роках – продеканом, а в 1973–1979 роках – деканом філософського факультету. Від 1947 року О. Кульчицький – дійсний член Наукового товариства імені Шевченка, з 1952 року – заступник голови цієї організації в Європі, а з 1963 року – голова наукової ради Товариства сприяння українській науці. З 1951 року О. Кульчицький жив у Сарселі (Франція).

Спогади професора Українського вільного університету (далі – УВУ) К. Митровича дають можливість окреслити портрет О. Кульчицького як професора цієї науково-дослідної інституції. К. Митрович писав, що О. Кульчицький «виявляв у публічному українському культурному житті традиційну подвійну роль університетського інтелектуала: роль дослідника в своїй ділянці, якою була психологія, етнопсихологія та філософія, та роль педагога» (Митрович 1985, С. 5). Важливо підкреслити, що другу роль інтелектуала Кульчицький називав «філософською публіцистикою» або «психо-соціальною педагогікою», або ще «психагогією». Згадки К. Митровича

виявляють, що основною вимогою в психо-соціальній педагогіці О. Кульчицького була важливість та приявність філософської думки в культурному житті суспільності, оскільки він «вважав, із точки погляду свого фаху й з життєвого досвіду, що філософська думка є заглибленням і сукупністю тих суттєвих знань і вартостей, які необхідні для повного самоусвідомлення людини й цілої спільноти» (Митрович 1985, С. 6). На думку К. Митровича, основним джерелом філософських поглядів О. Кульчицького була філософія І. Канта. Кульчицький спирається на два основні принципи філософського мислення І. Канта: критичний раціоналізм та антропологічний підхід до всіх питань філософії. Цінним є акцентування О. Кульчицького на теоретичних і практичних аспектах життєвого прикладу Сократа і Г. Сковороди: «Як їм, ішлося йому передусім про звернення до живого, діючого довкілля, а не про формулювання загальних, абстрактних концепцій усистематизованого знання. Це він практикував живим словом, листуванням та частими виступами у пресі» (Митрович 1985, С. 10). У зв'язку з цим О. Кульчицький, за прикладом своїх менторів, «не відгороджувався викликаними постатями, ні цитованими знаннями, а, навпаки, ставив до розпорядження й надуми своїм співрозмовцям. У таких умовах дискусія ставала розважанням і спільним доходженням до співзвучних поглядів» (Митрович 1985, С. 10). «Як громадський діяч, професор О. Кульчицький жив цілістю життя спільноти. Життя людини в спільноті він розглядав як цілість життя й повноту відповідальності за цілу спільноту. Він не ухилявся від активної участі в різних ділянках життя громади: був членом численних організацій, членом управ громадських, політичних, мистецьких, допомогових установ і організацій» (Митрович 1985, С. 11).

Спогади К. Митровича дають можливість попередньо припустити, що ідеалом викладацької праці О. Кульчицького була єдність дослідження та навчання. Вагому роль у житті людини філософ відводив філософському знанню, оскільки вважав його запорукою досягнення найвищих цінностей. О. Кульчицький був прихильником раціоналізму й антропологізму. Учений також мав за взірець тих філософів, які прагнули до єдності теоретичної та практичної

філософії у житті. Через це О. Кульчицький уникав менторства у навчанні на користь пошуку істини у колі однодумців, а також був активним у суспільному житті. Можна стверджувати, що професійні риси особистості Кульчицького сформувалися за прикладом К. Твардовського, бо саме він поєднував у своїй професійній діяльності виховання, викладання і дослідження, а також вів мову про унікальне значення філософії, тому що трактував її не тільки як королеву наук, але й як дороговказ людського життя. Метою філософії польський науковець визначав пошук істини та її наукове обґрунтування, шляхом до якого обрав критицизм І. Канта, при цьому водночас був прихильником істини, що у суб'єктивності не бачить перешкод для об'єктивності. К. Твардовський докладав великих зусиль задля розвитку суспільного життя. Аналіз філософсько-педагогічних праць О. Кульчицького дасть змогу впевнитись у впливі на нього К. Твардовського.

Статті О. Кульчицького «Дві концепції майбутності УВУ» (1965) та «У подоланні межової ситуації. Український вільний університет – його своєрідність» (1970) виявляють позицію вченого стосовно місії університету, зокрема його переконаність у тому, що мета цієї інституції має полягати у творенні наукових цінностей на підставах автономії, академічних свобод, комунікації. З огляду на це філософ уважав, що УВУ не повинен мати нічого спільного з політикою, а навпаки, наукові цінності, які він продукує, повинні здійснювати вплив на політичну ситуацію в суспільстві. Вживаючи щодо УВУ поняття «межова ситуація», яке в екзистенційну філософію ввів К. Ясперс, О. Кульчицький зазначав, що межова ситуація «визначає не тільки перехрестя життя і розвитку людини, але також і людських груп і установ» (Кульчицький 1965, С. 98). Це означає, що не лише людина може перебувати на межі екзистенції і вегетативного існування, але й університет може знаходитись у межовій ситуації «між екзистенцією у формі науково-дослідної та видавничої діяльності та тільки формальним існуванням» (Кульчицький 1965, С. 99), наприклад, відбуванням університетських засідань та докторських екзаменів. У зв'язку з цим О. Кульчицький пропонував концепцію УВУ як науково-дослідного інституту з

правами університету, оскільки лише вона «зможе створити і втримати ідейну динаміку, необхідну для того, щоб [...] УВУ міг відштовхнути себе від форми «тільки – існування» чи «тільки – перетривання» і щоб він міг піднестися на рівень справжньої науково-творчої екзистенції» (Кульчицький 1965, С. 103). Досягнення цієї місії УВУ, на думку О. Кульчицького, потребувало надання права співучасті у його діяльності усім професорам української діаспори як у Європі, так і в Америці. Водночас філософ був прихильником новітніх тенденцій у педагогіці вищої освіти, які висували перед викладачами вимогу концентрувати університетське навчання довкола зацікавлень молоді. Власне, сама молодь, стверджував О. Кульчицький, ставить перед викладачами завдання організовувати навчання в УВУ у формі студійних груп, зацікавлених певною тематикою, і у формі дискусійних семінарів для обговорення обраних тем. Такі дидактичні форми, на погляд філософа, створюють умови не лише для творчого діалогу студентської молоді «з компетентними особами старшого покоління» (Кульчицький 1970, С. 92), але й сприяють її формуванню. Таку форму навчання О. Кульчицький пов’язував з метою університету служити суспільству і його громадянським потребам.

Надання О. Кульчицьким великого значення філософському знанню в житті людини доцільно розглянути на прикладі його визначення філософської антропології як науки і з’ясування її відношення до гуманітарних наук, зокрема до педагогіки, а також уточнення значення цієї науки для усіх дослідників, у тому числі й у царині педагогіки. Це допоможе виявити витоки раціоналізму й антропологізму вченого.

Людина, на думку О. Кульчицького, відрізняється від тварини передусім і головним чином психічно-духовною структурою, тому її вияви, а саме «я», «свідомість», «особа», «особистість» є основними поняттями як філософської антропології, так і антропологічної психології. Для унаочнення такої позиції філософ звернувся до німецького психолога Ф. Лерша, який намагався постійно «ставити запит щодо усього набутого наукою знання про душу, про те, яке значення воно має до її сутності і завдань *цілості дійсності?* Який сенс *людського*

існування визначають різні психічні процеси і стани?» (Кульчицький 1973, С. 8). Відповідно до такої настанови Ф. Лерша О. Кульчицький поставив собі аналогічне запитання у філософській антропології. У зв'язку з цим науковець вважав, що філософська антропологія тісно пов'язана не лише з філософією, але й з іншими науками, отже, вона має інтердисциплінарний характер. Ідеться про те, що вчення про людину як особу, тобто «психофізичну нейтральність» (В. Штерн) – єдність тіла і психіки душі, а на вищих рівнях ще й духовності, «потребує знань як груп природничих наук, так і груп наук гуманітарних» (Кульчицький 1973, С. 24). Тобто якщо людина існує на перехресті двох дійсностей – матеріальної та духовної, то її слід розглядати з двох перспектив: з перспективи природничих наук, тому що вони пояснюють причини, та з перспективи гуманітарних наук, оскільки вони вже своєю назвою підкреслюють тісний зв'язок філософської антропології з психологічною антропологією як «завершення основного вивчення людини» (Кульчицький 1973, С. 24).

Філософська антропологія, згідно з О. Кульчицьким, має безпосередній зв'язок з такими природничими науками, як біологія і медицина, тому що людина – це вершина розвитку органічного світу. Водночас філософська антропологія має більш посередній зв'язок з такими природничими науками, як фізика й математика, оскільки досягнення цих наук, зокрема у сфері технологій, впливають на психічне і духовне життя сучасної людини, особливо в аспекті її стосунку до цивілізації та культури. Щодо гуманітарних наук, то їхня інтерпретація людини, на думку філософа, буде неповною й неглибокою, якщо вона не враховуватиме її філософсько-антропологічне розуміння, тому що витвори людського духу, що їх вивчають етнологія, етнографія, лінгвістика, релігієзнавство, мистецтвознавство тощо, можуть дати лише однобічний опис людини. Власне, тому ознайомлення з філософською антропологією необхідне для усіх дослідників гуманітарних наук.

Відношення філософської антропології до педагогіки та її значення для дослідників у цій царині гуманітарного знання О. Кульчицький обґрунтовував на підставі відношення між поняттями «особистість» та «світогляд». Поняття

«світогляд» (*Weltanschauung*) філософ визначав за допомогою поняття «світозображення» (*Weltbild*), тому що «ми справді знаємо *наочно* тільки дрібну *частину світу*, але тим не менше можемо мати і справді творимо *світозображення загальним нашим світосприйманням сприйнятих* предметових змістів як суму нашого «зображеного» (наглядного знання про світ)» (Кульчицький 1973, С. 26). Незважаючи на звучання поняття «світогляд», філософ стверджував, що воно не має наочного характеру змістів предметів світозображення, оскільки, суголосно з М. Шелером, вважав, що «світогляд є селекцією і поєднанням вибраних людиною, для неї важливих «істотностей» її дійсності, добором тих вирізків дійсності, що є *істотними* для певної людини, та їх об'єднанням» (Кульчицький 1973, С. 26). Світогляд, за О. Кульчицьким, «означає *цілість схоплення стуктури, мети, сенсу*, значення цілості, що у ній усе перебуває, і що у її нутрі можливі усі людські пізнання і дії» (Кульчицький 1973, С. 26). З огляду на це філософ розглядав світогляд у тісному зв'язку з життям людини, тому що «жаданню життя відповідає як життєва функція *саме творення світоглядів*» (Кульчицький 1973, С. 28). Світогляд є, на думку О. Кульчицького, частиною життя людини.

Структуру світогляду науковець трактував як внутрішній стосунок життєвого досвіду до зображення світу, з якого людина може з'ясувати ідеал свого життя. Перший пласт світогляду утворює «зображення світу», основою якого є пізнання людиною дійсності. Другий пласт світогляду добудовується життєвим досвідом, що визначає ставлення людини до цінностей предметів пізнання. Третя складова світогляду ґрунтується на усвідомленні людиною цінностей життя. Значення ж рефлексій на тему світогляду для філософської антропології О. Кульчицький пояснював тим, що, якщо можна твердити, що духовність є внутрішнім виявом культури, а культура – зовнішнім виявом духовності, то теж подібно можна твердити, що особистість є внутрішнім виявом світогляду, а світогляд – зовнішнім виявом особистості. Отже, філософ вважав, що філософська антропологія як пізнання повної особистості людини не може оминути проблеми світогляду, а педагогічна антропологія не може не формувати

світогляду, якщо має на меті формувати людину – особистість: «Під цим кутом зору вивчення філософської антропології творить собою *виховне навчання* (*erzieherischer Unterricht*), про яке вів мову німецький філософ-педагог Й. Ф. Гербарт» (Кульчицький 1973, С. 31).

Поняття «особистість» О. Кульчицький, ґрунтуючись на антропологічній психології, вважав тотожним поняттю «особа». Особу філософ протиставляв, за прикладом В. Штерна, речі. Особу він характеризував як єдність, якість, активність, спрямованість до мети (телеологія), самоціль (самозбереження і саморозвиток), а річ – як сукупність, кількість, пасивність, механічність, індиферентне існування (чуже будь-якій меті). З цього протиставлення О. Кульчицький робив висновок про те, що річ є чисто матеріальним простором дійсності, а особа – окресленою ясністю, активністю, доцільністю та самоцінністю: «Оце поняття особи, яке має більше філософсько-метафізичне, ніж психологічне забарвлення, важливе тим, що відповідно до нього ознаки особи не належать ані винятково до фізичного, ані винятково до психічного боку особової цілості, але до обох боків одночасно» (Кульчицький 49, С. 45). Внутрішньою віссю особи науковець визначав «я». «Я», згідно з філософом, стосується свідомості.

Свідомість О. Кульчицький потрактував як «переживання приналежності психічних змістів до «я»» (Кульчицький 49, С. 23). Згідно з філософом те, що в переживанні ми переживаємо, є змістом переживання, носієм переживання є наше «я», а функцією переживання – саме переживання. Через це О. Кульчицький вважав, що «відношення змістів до «я» стає змістом нашого «я», тобто стає змістом свідомості» (Кульчицький 49, С. 25). Така думка науковця сягає твердження Аристотеля про те, що свідомість є «пізнанням пізнання». Це означає, на думку О. Кульчицького, що свідомість можна визначити як здібність до «рефлексії», етимологічно як здібність до віддзеркалювання: «у функції свідомості віддзеркалюється її предмет – світ та одночасно її суб'єкт – «я» й врешті саме віддзеркалювання, тобто віддзеркалюється в певному розумінні пізнаване, пізнаюче і сам акт пізнавання» (Кульчицький 49, С. 25). Водночас

свідомість О. Кульчицький розумів, суголосно В. Штерну, як витвір конфлікту між внутрішньою спрямованістю людини та обставинами зовнішнього світу. Такої думки філософ дотримувався, оскільки вважав, що саме життєва спрямованість людини потрапляє у зовнішньому світі на відповідні обставини виявлення. Найбільше можливостей для цього він бачив у періоди переходу людини від однієї життєвої фази до іншої, наприклад, у період переходу від пубертатності до адолесценції (від дозрівання до юнацтва) або у небезпечний період переходу від зрілості до старості. З огляду на це науковець характеризував свідомість як зброю життєвого змагання й водночас як дзеркало змагання у вістрі дії. Це підвело О. Кульчицького до думки, що у свідомості віддзеркалюється не все життя, а тільки її змагальна сторона. Через це «я» він вважав центром свідомого психічного життя.

Водночас учений звертав увагу на те, що розуміння «я» ускладнене багатозначністю й неясністю поняття «я». Так, наприклад, поряд із «я» як єдністю і носієм свідомості О. Кульчицький вирізнив ще феноменальне «я», а також сомато-психологічне «я», характеротворче «я», духовно-ідеальне «я», соціальне «я», біографічно-історичне «я» й нарешті реальне «я». Феноменальне «я» вчений визначив як передумову людської свідомості, невіддільну від усякого психічного життя, як центр психічного переживання, що постійно властивий людині разом з полем її переживань. Відмінними ознаками феноменального «я» О. Кульчицький називав:

1) єдність як синтез психічних змістів (пізнавання, почування, бажання тощо) у центрі переживання: «я»;
2) часову ідентичність – належність психічних змістів до одного й того самого «я»;
3) активність, тобто почуття «я» своєї дієвості;
4) протиставність «я» усьому, що є «не я», – зовнішньому світу.

З огляду на таку характеристику, феноменальне «я», згідно з О. Кульчицьким, є «чистим я», наче б основою, на якій залежно від різнорідних психічних змістів виникають усі аспекти «я», а саме: сомато-психологічне «я» як

єдність тілесного та психічного «я»; характеротворче «я» як осердя персональної надбудови «я»; духовно-ідеальне «я» як вираження спрямованості «я» до інтроцепції – визнання найвищих духовних цінностей (святості, краси, правди, добра) за власні для здійснення свого «покликання»; соціальне «я» як вияв єдності «я» з іншими «я»; біографічно-історичне «я» як єдність історії та біографії «я». Трансцендентну основу усіх цих «я», яка ніколи не зможе стати предметом психологічного досвіду, О. Кульчицький назвав «реальним «я»: «Його гіпотетичну субстанціальність не може дослідити психологія, але про неї можна щонайменше розмірковувати метафізично» (Кульчицький 49, С. 43).

Аналіз філософської антропології О. Кульчицького прояснює його життєві ідеали. Так, зокрема, стаття філософа «Людина за філософією Г. Сковороди антитезою марксистсько-ленінської концепції людини» демонструє спробу аналізу творчості українського Сократа з перспективи персоналізму. Це дало змогу О. Кульчицькому ствердити, що Г. Сковорода був попередником філософії життя, оскільки він «був філософом пізнання людини в її *переживаннях*» (Кульчицький 1985а, С. 38) як виявах її особи на противагу мертвій, механічній і пасивній речі.

«Серце» людини у розумінні Г. Сковороди О. Кульчицький потрактував з персоналістської перспективи як безодню думок «в розумінні «когітаціонес» Р. Декарта, тобто найрізнорідніших переживань, «змістів свідомості», почуттів, пристрастей, бажань, прагнень, думок, але й ідей, тобто думок, насичених ентузіазмом поривів до здійснення [...] цінностей святості, краси, правди, добра» (Кульчицький 1985а, С. 40). Самопізнання Г. Сковороди О. Кульчицький пояснив спрямованістю людини до вияву своїх здібностей у практиках життя для вдоволення, а з морального боку – «справжності» (автентичності) людини: «Своє твердження, про почуття *вдоволення*, навіть «щастя», спричинене згідністю дій і поведінок людини з її «спорідненостями», Сковорода спирає, випереджуючи цим свою добу, на доказах, зачерпнених із ділянки тваринної психології: «Яке солодке зусилля, коли воно природне. [...] Яку насолоду мусить відчувати бджола, коли збирає мед!»» (Кульчицький 1985а, С. 42). Заклик Г. Сковороди до самопізнання

означає, згідно з О. Кульчицьким, заклик до пізнання своєї особи, тобто «*власних, розвиткових потенціальностей, можливостей, у напрямку етично-релігійного постулату себе творення, себе вдосконалення*» (Кульчицький 1985а, С. 43). Турбота про творення себе є у Г. Сковороди, на думку О. Кульчицького, невіддільною від одного з суттєвих аспектів персоналізму – присвоєння людиною пізнаних цінностей, тобто інтроцепції. Це, згідно з О. Кульчицьким, виявляє, що Г. Сковорода вказував на те, що «людина не тільки «*замкнена своїм обрисом силуета*»» (Кульчицький 1985а, С. 45), але й що вона є «отвором людського ока», зверненого до довкілля, тобто вона має схильність «вийти із себе» для спілкування з іншими, тому що у своєму серці вона має своєрідну «стрілу», що вказує їй напрям: «Любов укладає всесвіт», «Любов усе перемагає».

Аналіз філософії Г. Сковороди підвів О. Кульчицького до висновку, що його персоналізм визнає «радикальну, тобто докорінну *іншість і неповторність* осіб, тим самим мусить признавати як метафізичну основу цієї іншості й неповторності *принцип індивідуації*» (Кульчицький 1985а, С. 45). Поняття «нерівна рівність» стверджує у Г. Сковороди, за О. Кульчицьким, нерівність і тим самим персоналістський принцип індивідуації, «зберігаючи одночасно й *принцип рівності, наскільки кожна особа в повноті себе здійснення осягає рівний ступінь виявлення своїх собі притаманних спроможностей буття і вияву*. Тоді коли іншість і неповторність осіб творить, як «принцип індивідуації», *метафізичну основу* персоналізму, *себе здійснення персональної іншості й неповторності стає знову ж у Г. Сковороди покликанням і завершенням* персоналістського ідеалу людини» (Кульчицький 1985а, С. 46).

Концепція людини Г. Сковороди є, на думку О. Кульчицького, антитезою марксистсько-ленінській концепції людини. По-перше, концепція Г. Сковороди описує людину з точки зору спіритуалізму як суцільність психічних змістів, тоді як марксистсько-ленінська концепція розглядає людину з точки зору матеріалізму як суму виявів високоорганізованої матерії мозку. По-друге, у розумінні Г. Сковороди людина «торкається, але не зливається з Богом», вона є божественною трансценденцією, у розумінні ж марксизму-ленінізму людина є

відображенням теорії атеїзму. По-третє, людина, за Г. Сковородою, прагне приєднатися до цінностей, щоб творити себе й спілкуватися з іншими, оскільки це притаманна її духу ознака, натомість марксизм-ленінізм бачить людину винятково у рабському невільницькому підкоренні діалектичній необхідності. По-четверте, відкрита Г. Сковородою «стріла серця» є протилежністю теорії і практики диктатури пролетаріату і боротьби класів як рушійної сили поступу історії.

Цінною у цьому контексті є також праця О. Кульчицького «Педагогіка вільного часу» (1937), оскільки вона не лише слугує ще одним доказом антропологo-психологічного обґрунтування філософом педагогіки, але й виявляє його активну громадянську позицію. Аналіз цієї праці було здійснено у статті (дет. див.: Гончаренко 2017г) та представлено на конференції (дет. див.: Honcharenko 2018). О. Кульчицький розглядав педагогіку вільного часу крізь призму філософії та психології. Головну причину появи педагогіки вільного часу О. Кульчицький пов’язував із кризою тогочасних поглядів на працю, які заперечували творчий внесок у неї, нівелюючи тим самим її духовну цінність. Власне, «умонтуванням» сучасними технологіями життя у ритм механізму з неминучим усуненням із нього спонтанності О. Кульчицький пояснював потребу в педагогіці вільного часу, яка б не тільки виявляла подібні деструктивні, з точки зору розвитку особистості, ознаки праці у сучасному світі, але й сприяла повороту до філософського трактування мети праці та цінності життя. Означений поворот у педагогічній думці український учений вважав, по суті, поворотом до поглядів Аристотеля, який у «Політиці» розрізнив працю як діяльність, що має свою мету за межами самої себе, та відпочинок після праці, що набуває найчастіше форми розваги і передбачає відновлення фізичної та духовної рівноваги, порушеної працею; і вільний час, який є виконаною діяльністю самою по собі: слуханням музики, читанням поезії і розмовою з приятелями, а також діями спекулятивних здібностей, тобто є чимось шляхетним, можна сказати, чимось найшляхетнішим.

У психологічному аспекті вільний час О. Кульчицький потрактував як прагнення людини до нього, як «вияв загальножиттєвої ритміки зусилля й відпочинку, спазму і розслаблення – мускулу у фізіологічній сфері та духовного

напруження – духовного розслаблення у психологічній сфері» (Kulczycki 1937b, S. 7). Але через те, що праця й зусилля не є наслідком дії усіх фізичних та психічних можливостей, а тільки частини організму – подібно як нейтралізуючий втому відпочинок, то вільний час філософ вважав не безпричинним, а тільки дією інших, не втомлених попередньою функцією, чинників організму. Очевидно, що таке, можна сказати, не тільки психологічне, але й біологічне визначення вільного часу О. Кульчицьким знову підтверджує значення окресленого у «Політиці» Аристотелем протиставлення між працею та вільним часом, виявляючи його «не бездіяльність».

Зміст, яким людина наповнює вільний час, відповідає, за О. Кульчицьким, її зацікавленням та рівню психічного, фізичного й соціального розвитку. Для дитини 8–11 років вільний час – це час гри, найперше конструкційної, оскільки основна психічна налаштованість цього періоду спрямована на «творення справи» технічної природи. У пубертатний період вільний час використовується для пустощів і каверз, що відповідає «віку непокори». Для молодої людини вільний час – це час самостійного формування та уваги до свого внутрішнього і зовнішнього життя, вільного від обов'язків професії, школи та фізичної, господарської й суспільної необхідності. Вільний час – це час, який можна використати відповідно до власних бажань та волі. З-поміж способів проведення вільного часу молодими людьми філософ виокремив такі, як розмови з родиною, товариські ігри, музику, радіо, в'язання для дівчат та майстрування для хлопців, фотографування та малювання, праця на присадибній ділянці, читання книг і газет, театр, кіно, концерти, прогулянки, танці, туризм, спорт тощо.

Підхід О. Кульчицького до проблеми вільного часу з позиції філософії виявив знехтування сучасністю цінності життя людини. З огляду на це педагогічний аспект проблеми вільного часу і глибший педагогічний сенс педагогічного руху для використання вільного часу має полягати, на думку вченого, у перевідкритті «*властивого сенсу* часу загалом, відкритті, що час не є перш за все *грішми*, про що так хоче нас переконати доба машин, але що *час повинен стати засобом, який допомагає не втратити самого себе* та те, що в

людині найкраще, *щоб мати час* значило щось більше, ніж заробляти гроші, щоб *мати час означало мати культуру* у властивому значенні цього слова» (Kulczycki 1937b, S. 20–21). З позиції ж психологічної інтерпретації філософом вільного часу зрозуміло, що «вільний час є часом свобідного – вільного від зовнішнього примусу – спонтанного вияву зацікавлень та настанов індивіда і часом самостійного розвитку його внутрішніх тенденцій» (Kulczycki 1937b, S. 21). Це означає, що виховання має опиратися перш за все на самостійні тенденції розвитку особистості.

Відповідно до цього найважливішим принципом педагогіки вільного часу О. Кульчицький визначив принцип відповідного педагогічного формування вільного часу молоді. При цьому він підкреслив, що істотною навчальною та виховною цінністю вільного часу є те, «що він відчувається як «вільний», як час, яким ми самі вільно розпоряджаємося» (Kulczycki 1937b, S. 21). Не складно помітити у протиставленні вченим принципу педагогічного формування вільного часу рівноцінного йому принципу вільної особи, принаймні у межах її вільного часу, певного роду педагогічну антиномію, що потребує свого вирішення у межах теорії і практики виховання, насамперед йдеться про розуміння того, що педагогіка вільного часу має ґрунтуватися на глибокій індивідуалізації занять для вільного часу, які б відповідали зацікавленням та розвитку і сприймалися радше як пропозиція, аніж наказ згори, тому що «будь-яка виразна «педагогізація», будь-яка надмірна «раціоналізація» вільного часу вихованця, будь-яке відчування «систематизації», спричиняючи розмивання потрібної та важливої лінії поділу між навчанням, школою, працею та «вільним часом», загрожують виховній дієвості педагогіки вільного часу» (Kulczycki 1937b, S. 24). З огляду на це завдання школи О. Кульчицький пов’язав не з експансією шкільних занять на вільний час, а з підготуванням, пробудженням, оживленням і зміцненням, ушляхетненням тих спонтанних сил вихованця, які могли б зробити «вільний час» вихованця корисним. Саме тому він й вважав, що педагогіка вільного часу є загальносуспільною справою.

Помітно, що педагогіка вільного часу О. Кульчицького покликана подолати дуалізм корисної праці й дозвілля завдяки максимально можливому їх поєднанню: з одного боку, опосередковано сприяючи продуктивності праці людини та насолоді від неї, а з іншого боку – безпосередньо забезпечуючи гідне й культурне дозвілля. При цьому очевидно, що вчений намагався уникнути поділу суспільства на освічених і неосвічених, заперечуючи, що у масовому суспільстві цінності культури мають поступатися цінностям праці, оскільки сенс життя є неподільним. Натомість звернення учня К. Твардовського до культури дозвілля античності мало на меті вкотре довести, що тільки вільна людина здатна творити себе та світ довкола себе. Досить схожої логіки дотримувався у своїй праці «Демократія і освіта» (1916) американський філософ і педагог Дж. Дьюї, який помилку Аристотеля вбачав у обов'язковому розмежуванні корисної праці й дозвілля, зокрема в тому, «що між виробництвом товарів і наданням послуг, з одного боку, та самостійним мисленням, з другого, є природний розрив, як і між ґрунтовними знаннями і практичними звершеннями» (Дьюї 2003, С. 203). Проблему освіти у демократичному суспільстві вчений бачив у тому, «щоб позбутися дуалізму, розробити таку систему навчання, за якою для всіх розум став би поводирем добровільної практичної діяльності, а дозвілля – винагородою за взяте зобов'язання працювати, а не звільненням від роботи» (Дьюї 2003, С. 207).

Аналіз філософсько-педагогічних праць виявляє, що О. Кульчицький визначав філософську антропологію як основу педагогічної антропології, тому що, якщо мета останньої – сприяння становленню особистості, то досягнути їй цього без розуміння світогляду та його значення в житті людини не можливо. Помітно, що філософ уникає ірраціональних тверджень на тему людини, її внутрішнього світу й ставлення до світу зовнішнього. Екстраполяція основних положень філософської антропології О. Кульчицького у царину педагогіки оприявнює, що її дослідникам недостатньо знань про особистість, їм теж необхідні знання стосовно того, що таке світогляд, свідомість, «я», й уявлення про те, яким чином вони пов'язані між собою. Аналіз ученим поняття «світогляд» доводить, що світозображення не є простим відтворенням людиною світу, а

цілістю її пізнання та дії. Це означає, що світогляд є витвором персонального стосунку людини до світу, на підставі якого вона конструює власний ідеал свого життя. Протиставлення філософом понять «особа» та «річ» посилює педагогічні уявлення про людину як психофізичну єдність та духовність. Ідеться про те, що педагогам слід піклуватися не лише про тіло й душу людини, але й про її становлення шляхом залучення до пізнання найвищих цінностей. Важливим є звернення уваги О. Кульчицького на те, що особистість не можна дослідити засобами психології, оскільки про неї можна поміркувати лише метафізично. Це спонукає до перегляду освітніх практик висновувати думки про особистість того, хто навчається, на підставі різноманітних психологічних тестів, опитувань, анкет, тому що вони не допомагають пізнати реальне «я». Водночас це спрямовує педагогічний розум до розгляду людини як індивідуальності. Ця думка особливо виразна у трактуванні філософом принципу «нерівної рівності» Г. Сковороди як визнання неповторності особистості й її природного права на здійснення в усіх спроможностях.

Здійснений аналіз філософсько-педагогічний праць О. Кульчицького доводить, що у своїй викладацькій діяльності український філософ дотримувався підходу К. Твардовського до пізнання, який сягає Аристотелевого «Усі люди від природи прагнуть знання», тому що саме на зацікавленнях молоді як виявах її потягу до знання він пропонував будувати навчальний процес в УВУ. Характерною ознакою праць Кульчицького є аналіз понять. Так, наприклад, поняття «я» філософ вважав багатозначним і неясним у тогочасній йому філософсько-антропологічній літературі. Аналіз О. Кульчицьким поняття «світогляд» свідчить про його ознайомленість з теорією образів та понять К. Твардовського, адже він визнає, що образ не є простим відтворенням відчуттів, а цілістю, складеною з них. У трактуванні особистості О. Кульчицьким як психофізичної єдності можна помітити вплив погляду К. Твардовського на світ, відповідно до якого тіло і душа є різними виявами одного й того самого явища. Суттєвими ознаками свідомості О. Кульчицький визначав рефлексію (інтроспекцію) та спрямованість на щось (інтенціональність), саме так трактував

психічне життя й К. Твардовський. Про вплив К. Твардовського на О. Кульчицького свідчить його позиція стосовно виховного навчання, а також значення вільного часу в житті людини.

Отже, О. Кульчицький розвинув філософські та педагогічні погляди К. Твардовського, утверджуючи освітнім ідеалом індивідуальність і неповторність, який означає дотримання принципу «нерівної рівності» в освіті та її побудови на підставах новітніх досягнень у царині філософської антропології.

3.2. Філософія культури та педагогіка Богдана Наврочинського.

Б. Наврочинський (1882–1974) – польський педагог та історик педагогіки. Під керівництвом К. Твардовського Б. Наврочинський написав докторську дисертацію «Пролегомени до науки про якість суджень», яку захистив у 1914 році (наведено за: Kojkoł 2009, S. 203). Це була новаторська праця, яка переоцінювала деякі гіпотези К. Твардовського стосовно генези суджень (дет. див.: Nawroczyński 1913). Філософ визнав власну помилку й підтримав дисертацію свого учня (Mońka-Stanikowa 1987, S. 22). К. Твардовський здійснив вирішальний вплив на наукову працю Б. Наврочинського. Про це свідчать власні спогади педагога: «Якщо зараз мене запитують, якими шляхами я дійшов до ясності й точності своїх промов і праць, то я відповідаю, що цього мене навчив Майстер Твардовський» (цит. за: Mońka-Stanikowa 1987, S. 22).

У 1916 році Б. Наврочинський став редактором польського часопису «Педагогічний огляд». У 1926 році вчений організував і очолив першу на філософському факультеті Варшавського університету кафедру педагогіки. У 1929 році науковець опублікував сім педагогічних розвідок під назвою «Свобода і примус у вихованні», а у 1930 році він видав одну з найкращих своїх педагогічних праць – «Основи навчання», яка витримала дев’ять видань у Польщі.

Протягом життя Б. Наврочинський опублікував низку ґрунтовних праць, присвячених філософсько-педагогічній творчості Й. Г. Песталоцці (Nawroczyński 1927), В. Гумбольдта (Nawroczyński 1935), Й.-Ф. Шиллера (Nawroczyński 1960),

С. Гессена (Nawroczyński 1960–1961), Дж. Дьюї (Nawroczyński 1965), І. Канта (Nawroczyński 1971). Також учений написав аналітичні вступи до перекладів праць таких визначних мислителів, як Дж. Бентам (Nawroczyński 1958), Й. Ф. Гербарт (Nawroczyński 1987a), Ґ. Кершенштайнер (Nawroczyński 1970). У такий спосіб науковець прагнув донести до польської педагогічної думки найвагоміші досягнення філософії і педагогіки світового рівня, щоб це посприяло творенню його вітчизняними колегами власної теорії навчання і виховання на підставах «чужого» досвіду в царині освіти, тому що «відблиском іноземної творчості довго жити не можливо» (Nawroczyński 1923a, S. 13). Такий підхід Б. Наврочинського до педагогічної творчості цілком відповідає настанові його вчителя К. Твардовського, який обізнаність із історією предмета дослідження вважав необхідним засобом формулювання і вирішення проблем.

Вершиною творчого життя Б. Наврочинського більшість його дослідників вважають працю «Духовне життя. Нарис філософії культури» (1947) (див., наприклад,: Jedynak 2004; Gajdamowicz 2012), яка є такою очевидно через те, що написана у час Другої світової війни, «перед війною [автор] написав би її по-іншому або може не написав би взагалі» (Nawroczyński 1947, S. 5). Ця праця також позначає певну межу у творчості вченого: міжвоєнний час автономного розвитку у царині педагогіки та повоєнний час змагань за власні погляди в умовах радянського панування у Польщі, яке змусило його у надзвичайному порядку перейти у 1948 році на пенсію, й лише у 1957 році він повернувся у Варшавський університет на кафедру теорії та організації шкільництва (Kojkoł 2009, S. 204). Праця «Духовне життя. Нарис філософії культури» (1947) – ключ до розуміння філософської педагогіки науковця, якою він, як вважає сучасний дослідник польської філософії виховання С. Штобрин, означив загальновідому сучасності царину «філософія освіти» (Sztobryn 2012, S. 261). Це питання нами було розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2018є).

Дух Б. Наврочинський розумів як живу, розважну та творчу культуру, яку треба розглядати в аспекті людських цілей, а духовним життям для нього було життя так зрозумілої культури (Nawroczyński 1947, S. 23). Очевидно, дефініція

духовного життя польського філософа освіти сягала філософії Г. Рікерта, який в усіх явищах культури бачив втілення будь-якої визнаної людиною цінності, заради якої ці явища були створені чи виплекані: «В об'єктах культури закладені цінності, тому ми назвемо їх благами» (Рикерт 1998, С. 55).

Дух у розумінні Б. Наврочинського складається із культуральних фактів, спрямованих на обов'язкові цілі у тій чи іншій культурі: «Кожний відповідає нормам, які з таких цілей виникають» (Nawroczyński 1947, S. 46). Слід зазначити, що вчений розрізняв культурний та культуральний факт: з культурних фактів складається культура, зрозуміла у біологічному чи соціологічному сенсі, натомість з культуральних фактів складається культура, зрозуміла у психологічному та аксіологічному сенсі. Наприклад, «залізна діва» є культурним фактом, оскільки це знаряддя смертної кари чи катування епохи Середньовіччя, тоді як прагнення людини до абсолютного добра є фактом культуральним, оскільки є скероване на нормативну цінність. З культуральних фактів Б. Наврочинський вирізнив відповідно до теорії К. Твардовського, яка поділяє предмети пізнання на психічні, фізичні та психофізичні (Twardowski 1927g, S. 101–102), культуральні дії та витвори.

Культуральною дією автор «Духовного життя», опираючись на теорію інтенціональності Ф. Брентано (дет. див.: Brentano 1874, S. 115), визначив телегормічну дію, безпосередньо чи опосередковано спрямовану на позитивну нормативну цінність та на її реалізацію.

Телегормізмом у розумінні Б. Наврочинського є не обов'язково свідома та рефлексійна спрямованість дії на мету, що належить до ірреальних предметів *sui generis* – інтенціональних. Наприклад, прагнення композитора зобразити свої переживання у музичному творі є ірреальною метою, на яку спрямовані його дії, але як тільки цю мету буде досягнуто, музичний твір стає реальністю. На думку філософа освіти, якщо телегормічні дії є цілями, то, значить, вони також є цінностями: «Телегормічні цілі вводять нас у світ цінностей» (Nawroczyński 1947, S. 74), а, отже, «уся культура спрямована на світ цінностей і у відриві від нього стає тільки своєю власною оболокою» (Nawroczyński 1947, S. 75).

Для Б. Наврочинського не кожна цілеспрямована дія є культуральною, а тільки та телегормічна дія, яка спрямована на позитивні нормативні цінності. Ідеться про те, що погляд у світ нормативних цінностей дає правильне оцінювання, яке можливе тільки тоді, коли належно сформований орган оцінювання – сумління: диспозиція до правильного оцінювання у будь-якій з категорій цінностей. Нормативні цінності є незалежні від правильного оцінювання, тому що вони, за словами Б. Наврочинського, мають вартість. Це можливе тому, що «оцінювання не створює нормативних цінностей, а тільки їх відкриває» (Nawroczyński 1947, S. 87). Наприклад, оцінюючи каприси Н. Паганіні, людина усвідомлює, що вони були прекрасні і раніше, а вона тільки відкриває їхню красу.

Цінність, з позицій ученого, не завжди є обов'язковістю, поширеною на усіх, тобто цінність є відносною стосовно певної суспільної групи, тому що «людство ніколи не було суспільною групою» (Nawroczyński 1947, S. 88), це тільки ідеал, далекий до здійснення. Інакше кажучи, відносні цінності Б. Наврочинський мислив пов'язаними з носієм та мовною традицією. Водночас, згідно з педагогом, є безвідносні – абсолютні – цінності, спрямованість до яких зближує людей, тому що це загальнолюдські цілі, які не є тільки чиєюсь власністю: «Хто служить цим цінностям, той відчуває себе братом інших. Абсолютні цінності не розділяють людей, а єднають їх» (Nawroczyński 1947, S. 97). Ідеться про те, що абсолютні цінності не пов'язані з носієм та мовною традицією. На думку Б. Наврочинського, коли абсолютні цінності відкриються перед дозрілим людським сумлінням, тоді усе духовне життя зазнає глибокого перетворення: «З вузькості партикулярних інтересів і упережень воно вийде на світову арену, яка відкриває перед ним нескінченні перспективи» (Nawroczyński 1947, S. 98).

Отже, згідно з Б. Наврочинським, нижньою межею культуральної дії є підсвідома чи напівсвідома телегормічна дія, спрямована на відносні нормативні цінності, а верхньою межею – свідома телегормічна дія, спрямована на абсолютні цінності. Так людина розумна з біологічної істоти сягає у нескінченність. З такого

розуміння філософом освіти культуральних дій випливає їхня подібність до виховних дій, адже спрямованість людини на світ цінностей як перспективу її людського буття забезпечує виховання.

Культуральним витвором учень К. Твардовського означив такий витвір, який є наслідком культуральної дії та має нормативну цінність (Nawroczyński 1947, S. 105). Нормативну цінність він вважав головною ознакою культурального витвору, тому називав її ще культуральним благом. Цінність, з погляду вченого, не є чимось зовнішнім стосовно культурального витвору, але є чимось, до чого вона доцільно пристосована. У цьому розумінні Б. Наврочинського культуральні блага, подібно як і культуральні дії, спрямовані чи зорієнтовані на світ цінностей, тобто цінності є їхнім сенсом – переживанням, вираженим у знаці. Наприклад, людина вважає, що життя втратило для неї сенс тоді, коли вона втратила улюблену працю, якій цілком присвячувала себе, але при цьому не переживання виявляються у людині, а радше вона сама проявляється у власних переживаннях.

У культуральному витворі Б. Наврочинський розрізнив двопланову будову, пов’язану з його тривалістю. Перший план є виконавцем функції тривання культурального витвору, а другий план – носієм його сенсу та цінностей. Перший план існує так довго, як довго існує культуральний витвір, натомість другий план існує актуально з перервами так довго, як довго існує його сенс у думках людей, які ним користуються, тобто другий план є чимось потенціальним. Через це кожний культуральний витвір потребує не тільки сприйняття, але й вникнення у його сенс. Це, у свою чергу, наражає кожний культуральний витвір на небезпеку нерозуміння. Б. Наврочинський не вважав нерозуміння загрозливим за умови спонуки до навчання, тому що «так власне культуральна людина реагує на те, чого не розуміє в культурі: вона хоче, щоб їй це хтось пояснив, вона хоче цього навчитися» (Nawroczyński 1947, S. 112). Проте, коли нерозуміння просувається настільки, що вже немає зв’язку з навчанням і навіть з думкою, що культуральний витвір має певний прихований сенс, тоді це загрожує використанням культуральних благ не відповідно до їхніх сенсів, що є варварством, яке «як тінь ходить за кожною культурою» (Nawroczyński 1947, S. 112).

Отже, з погляду автора «Духовного життя», віссю, довкола якої кристалізуються культуральні витвори, є їхній сенс. Так людина розумна з культуральної істоти прагне неповернення у світ варварства. У цьому розумінні Б. Наврочинського культуральні витвори є наслідком виховних дій як подібних до культуральних дій, оскільки умовою кожного культурального використання благ є розуміння, спрямоване на вникнення у їхній сенс, а значить пізнання.

Культура, на думку філософа освіти, є завжди цілістю, що складається із дій та витворів, тому тільки їхню взаємодію він уважав духовним життям. Через це учень К. Твардовського послуговувався поняттям «духовне життя», щоб цим підкреслити, що мертва культура – це витвір, а жива культура – дія, процес. Жива культура, згідно з Б. Наврочинським, є єдністю у множинності трьох процесів: вникливого використання, формування та творення.

Вникливе використання є процесом використання культуральних благ згідно з призначенням на основі інтуїтивного вникнення у їхній сенс за умови спорідненості структур суб'єкта та об'єкта пізнання, ґрунтованої на спрямованості на подібні цінності. Коли ж суб'єкт сліпий щодо цінностей, довкола яких організована структура, що становить предмет його пізнання, тоді вона замикається перед ним на «сім замків» і він може описати її лише ззовні, але до сенсу не дійде.

Формування є процесом зміни внутрішньої структури суб'єкта пізнання на основі єднання з культуральними благами, що веде його до інтроцепції їхнього сенсу. Інтроцепція – це визнання суб'єктом пізнання чужої цінності за власну. Єднання при цьому повинно мати активний характер. Процес, який в таких випадках відбувається в людині, називається внутрішнім формуванням: «Це є найглибший з педагогічних процесів» (Nawroczyński 1947, S. 145).

Творчість є телегормічним процесом, спрямованим на творення культуральних благ. Творчість є вираженням особистості творця. Кожна творчість потребує підготовки: вникливого використання культуральних благ для створення потреби у творчих думках та формування для піднесення на той рівень духовного життя, з якого можна розпочати власну творчість. Педагогічний процес, якщо має

на меті пожвавлення творчих сил вихованців та керівництво цими силами, теж повинен бути творчим процесом. Творчість протилежна продукуванню – виродженню духовного життя внаслідок надлишку творчих процесів, спрямованих на зовнішні блага, особливо економічні, з одночасним занедбанням процесів формування та культивування внутрішніх благ.

Духовне життя у розумінні філософа розвивається між двома полюсами: тим, що існує, та тим, що не «існує», але «повинно існувати» – світ нормативних цінностей. Ґрунтуючись на ієрархії цінностей Г. Рікерта, який поділив цінності на індивідуально-суб'єктивні, загально-суб'єктивні та об'єктивні (Rickert 1921, S. 132), Б. Наврочинський розрізнив цінності ненормативні, нормативні (відносні) та абсолютні (безвідносні). Якщо Г. Рікерт у своїй ієрархії підкреслив, що вартість, коли є обов'язковою, то є щораз абсолютнішою, то Б. Наврочинський наголосив, що вищі цінності є нормами для нижчих. У підсумку ієрархії цих учених збігаються, підтверджуючи, що цінності не задані людині «згори», а вона сама пізнає їх «знизу», термінологічна ж відмінність вирізняє лише різні ознаки того самого сплетіння відношень (див. таблицю 3.1.).

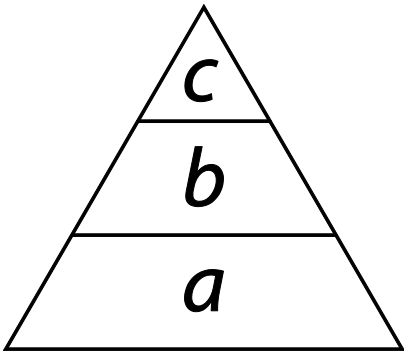
Таблиця 3.1.

Система цінностей

<table>
<tr><th>Рівні цінностей</th><th colspan="4">Категорії цінностей</th></tr>
<tr><td>Абсолютні</td><td colspan="4">Святість, добро, істина, краса</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Нормативні (відносні)</td><td>Відносні: святість, добро, істина, Краса</td><td rowspan="2">Вітальні</td><td rowspan="2">Споживальницькі</td><td rowspan="2">Соціальні</td></tr>
<tr><td>Ненормативні (відносні)</td><td>Гедоністичні</td></tr>
</table>

Наведено за: Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa, s. 249 (1947)

Ця система цінностей польського представника ЛВШ є відображенням його бачення піраміди культури, яку графічно він зобразив так (рис. 3.1):



a – матеріальна культура; b – цивілізація; c – духовна культура.

Рисунок 3.1. Піраміда культури

Наведено за: Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa, s. 248 (1947)

У цій піраміді матеріальну культуру вчений вважав основою, на якій будується цивілізація, а на цивілізації – духовна культура. До духовної культури він відніс релігію, мораль, науку та мистецтво, до цивілізації – суспільне, національне та державне життя, до матеріальної культури – різні види техніки та господарства. Помітно, що поділ духовної культури у Б. Наврочинського цілком збігається із поділом абсолютних цінностей на чотири категорії. Натомість такої відповідності немає щодо цивілізації та матеріальної культури. Це можна пояснити тим, що вчений здійснив їх поділ не тільки з огляду на цінності, які мають свій сенс, але також з огляду на різноманітність носіїв цих цінностей.

Кожний вищий «поверх» культури, згідно з Б. Наврочинським, має щодо нижчого «поверху» свою автономію, яка обумовлена спрямованістю на свій рівень цінностей. Коли вищий «поверх» культури дає свої норми нижчому «поверху», поважаючи при цьому його автономію, тоді це сприяє піднесенню рівня культури. Натомість коли нижчий «поверх» нав’язує свої норми вищому

«поверху» без поваги його автономії, це призводить до пониження рівня культури: «Відриваючись від вищих цінностей, окремі «поверхи» випадають з системи культури, втрачаючи внутрішню єдність, розкладаючись й завмираючи» (Nawroczyński 1947, S. 270). Водночас інтеграція культури залежить від спрямованості на світ цінностей. Це сприяє утвердженню ієрархії цінностей у культурі, яка, проте, може спричинити й конфлікти – дезінтеграцію: «Коли дезінтеграція у ній бере гору над інтеграцією, культура починає розхитуватися й врешті гине» (Nawroczyński 1947, S. 270) (див. таблицю 3.2.).

Таблиця 3.2.

Система культури

«Поверхи» культури	**Царини культури**
Духовна культура	Релігія, мораль, наука, мистецтво
Цивілізація	Суспільне, національне та державне життя
Матеріальна культура	Техніка та господарство

Наведено за: Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa, s. 250 (1947)

Порівняння двох таблиць виявляє, що розуміння культури потребує аксіології, тому що без неї ми отримуємо спотворене уявлення, наприклад, ніби духовна культура – це наука і/чи мистецтво або релігія і/чи мораль та ніби національне життя – це найвища цінність цивілізованого народу. Порівняння цих таблиць також пояснює, що єдність духовного життя виникає, по-перше, на основі ієрархічної побудови, а, по-друге, на підставі історично виробленого сенсу усієї культури.

Філософія культури Б. Наврочинського також розширює горизонти пізнання. Якщо у психології Ф. Брентано все, що реально існує, є фізичним або психічним, то у теорії дій та витворів К. Твардовського все, що реально існує, є

фізичним, психічним або психофізичним. Це означає, наприклад, що те, що становить сенс виховного факту, не є винятково фізичним фактом, але теж психічним чи психофізичним фактом. Відповідно духовне життя Б. Наврочинський мислив синтезом двох світів – реального та ірреального. З ірреальних предметів мислення він розрізнив ідеальні предмети та вартості. Ідеальні предмети та вартості мають спільну ознаку: вони позбавлені реального буття, а відрізняються тим, що перші ми мислимо, дотримуючись теоретичних підстав, тоді як стосовно других ми відчуваємо себе зобов'язаними практично. Усе це учень К. Твардовського графічно представив таким чином (рис. 3.2):

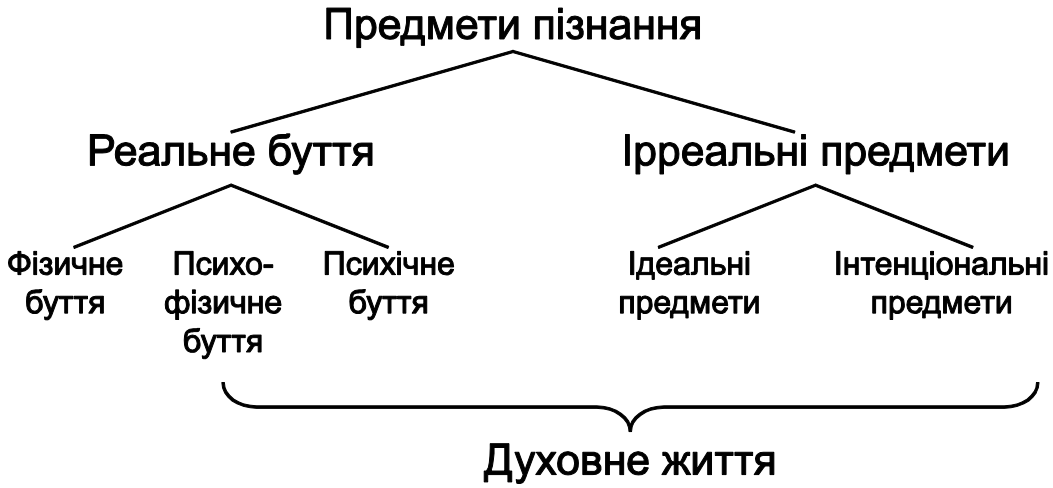


Рисунок 3.2. Предмети пізнання

Наведено за: Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa, s. 275 (1947)

Ця схема вченого виявляє, що для пізнання духовного життя не досить сприйняття реального, потрібне також сприйняття ірреального, яке перебуває в окремому світі – за межами світів реального та ірреального буття. Ця схема оприявнює поділ предметів пізнання та показує, де поміж них ми вміщуємо духовне життя. Очевидно, що світ духовних фактів сягає своїм корінням у реальне буття, проте водночас воно має свою своєрідність й керується власними законами. Людина, яка це усвідомить, розширить можливості альтернативи

фізичного та психічного буття: «З того, що якийсь факт, який існує реально та не є фізичним, випливає для неї не тільки те, що він повинен бути чи психічним, чи психофізичним, але також те, що як психічний чи психофізичний, він може бути, окрім цього, духовний» (Nawroczyński 1947, S. 277).

Праця Б. Наврочинського «Духовне життя. Нарис філософії культури» (1947) пояснює тяжіння вченого до філософської педагогіки, підставами якої він вважав педагогіку культури, яка виникла у Німеччині в результаті досліджень культури, здійснених В. Дільтеєм, В. Віндельбандом та Г. Рікертом. Так, зокрема, у праці «Сучасні педагогічні напрями» (1934) учень К. Твардовського зазначив, що для педагогів культури метою виховання є власне культура: «Проте під культурою вони розуміють не тільки витворені культуральні блага, але також духовний процес, що відбувається на підставах цих благ» (Nawroczyński 1987b, S. 516). У цьому процесі науковець розрізнив:

1) розуміння і використання готових культуральних благ;

2) витворення нових культуральних благ;

3) формування нових поколінь на усталеній культурі до дієвої та творчої участі у ній (Nawroczyński 1987b, S. 516).

Культуральним життям з позицій педагогіки культури вчений визначив неперервне зусилля, спрямоване на утвердження найвищих цінностей у людських справах, а вихованням – реалізацію культури в людині, що розвивається. Тим самим Б. Наврочинський погодився з польським і російським педагогом культури С. Гессеном, що «виховання є нічим іншим, як тільки культурою індивіда» (Гессен 1995, С. 35), та німецьким педагогом культури Ґ. Кершенштайнером, що «виховувати – означає поширювати культурні цінності, інакше кажучи, релігійні, наукові, мистецькі, моральні, державнополітичні ідеали, та робити їх сподвижними максимами прийдешнього покоління» (Кершенштайнер 1918, С. 17).

Автору «Сучасних педагогічних напрямів» імпонував вихід педагогіки культури за межі національної та державної педагогіки, зокрема ствердження С. Гессеном відповідності мети виховання цілям культури та доведення, що

національного виховання як особливого виду виховання, поряд з вихованням моральним, науковим і художнім, немає й не може бути (Гессен 1995, С. 36); а також визначення Ґ. Кершенштайнером метою державногромадянського виховання здійснення моральної громадськості, що є ідеалом культурної та правової держави (Кершенштайнер 1918, С. 35).

Також Б. Наврочинський зазначив вихід педагогіки культури за межі індивідуалістичної та соціальної педагогіки, зокрема її синтез індивідуального й соціального у вихованні на підставі ідеї німецького соціолога та філософа Ф. Тьоніса про спільноту як реальне та органічне життя, на відміну від ідеї суспільства як ідеального та механічного утворення (Тьоніс 2005, С. 18).

Про розвиток польським науковцем ідей педагогіки культури свідчать його філософські погляди на виховання.

У статті «Нативізм, емпіризм і педагогічний конвергізм» (1926) Б. Наврочинський визначальним принципом у вихованні назвав конвергенцію нативізму та емпіризму, оскільки вважав, що внутрішні й зовнішні чинники не виключають один одного, а взаємно доповнюються: «У царині теорії виховання це веде до порушення меж як так званої індивідуалістичної педагогіки, так і соціальної. Теорія виховання, побудована на принципі конвергенції, буде прагнути до єдності цих двох точок зору у широкому синтезі» (Nawroczyński 1926b, S. 104). Таку точку зору Б. Наврочинський сформував під впливом поглядів німецького філософа В. Штерна, який у праці «Про людську особистість» (1923) доводив, що немає такої людської риси, про яку можна було б сказати, що вона є вродженою чи набутою, оскільки кожна риса є як вроджена, так і набута, а також, що важливішим у співвідношенні внутрішніх та зовнішніх чинників є якість, а не кількість (Stern 1923, S. 100). Проблемі конвергенції у вихованні польський педагог присвятив окрему працю «Учень і клас. Педагогічне дослідження, пов’язане з навчанням та організацією шкільного класу» (1923), в якій він обґрунтовував тезу, що «у шкільному класі пульсує не тільки колективне життя, але також індивідуальне життя окремих учнів» (Nawroczyński 1923b, S. 53), тому педагогіка повинна брати до уваги внутрішні та зовнішні чинники:

«Виховання, подібно як бог Янус, має два обличчя: одним звертається до індивіда, а другим – до суспільства. Інакше кажучи, виховання, відіграючи таке важливе значення у житті людського індивіда, є одночасно соціальним процесом, без якого жодне суспільство не може ані вижити, ані розвинутись» (Nawroczyński 1929b, S. 105).

У статті «Два педагогічних реалізми» (1938) вчений обґрунтував важливість у вихованні практичного та онтологічного реалізму, спростовуючи твердження, наче найвищі ідеали через свою абстрактність не відіграють жодної ролі у вихованні, а єдиними його чинниками є географічні, біологічні й деякі культурні умови. На думку науковця, «повне і глибоке виховання завжди діє за допомогою чинників реальних, але водночас було завжди спрямоване на світ найвищих цінностей» (Nawroczyński 1938, S. 26). Це означає, що піднесення добробуту, соціальні реформи, політична свобода є умовами піднесення рівня моралі та освіти, які, проте, не можуть замінити собою виховних ідеалів, тому що відмова від них загрожує безцільністю у вихованні, а, отже, втратою автономії, хаосом. Так виховання перетворюється на частину адміністративної діяльності держави, що добре «гармонізує» з тоталітарною системою, але не відповідає принципам демократії.

Питання національного виховання Б. Наврочинський порушив у розвідці «Виховне завдання нашого покоління» (1929), яка перегується із його статтею «Проблеми національного виховання» (1929). Виховання науковець розумів як формування людей завдяки тривалому впливу на їх розуми та характери, яке «буде тим досконалішим, чим краще комусь удасться згуртувати людей під знаменем свого ідеалу при одночасній пошані до їхньої індивідуальності» (Nawroczyński 1929b, S. 105). На відміну від біологічного процесу, який забезпечує тяглість суспільного життя, виховний процес, вважав учений, забезпечує тяглість духовного життя, тому для забезпечення тяглості людському суспільству не достатньо народжувати дітей: «їх треба ще виховувати» (Nawroczyński 1929b, S. 106). Залежно від темпу розвитку

суспільства Б. Наврочинський розрізнив два типи виховання: традиціоналістський (ретроспективний) та еволюціоністський (проспективний).

Традиціоналістський тип виховання пов'язаний з повільним темпом розвитку суспільства, в якому люди, не помічаючи змін, які відбуваються довкола них і в них самих, схильні думати, що вони живуть у раз і назавжди усталеному світі на основі непорушних принципів і вічних догматів. Виховання за повільного темпу розвитку суспільства передбачає життя нових поколінь в умовах, звичних попереднім поколінням. Вихователь за такого типу виховання має на меті пристосувати вихованця до відомих згори умов та принципів.

Еволюціоністський тип виховання пов'язаний зі швидким темпом розвитку суспільства, в якому люди не стоять на місці, а йдуть уперед, усвідомлюючи, як незмірно вони вдячні своїм предкам, але прагнуть до їх перевищення, щоб наступні покоління також були кращі, стійкіші та щасливіші за них. Виховання за швидкого темпу розвитку суспільства передбачає підготовку нового покоління до життя в умовах, невідомих попереднім поколінням. Вихователь за такого типу виховання концентрує увагу на особливостях і потребах вихованця, на розвитку його здібностей, на його індивідуальності.

Стрімкий темп розвитку суспільства у XIX столітті Б. Наврочинський вважав викликом для виховання не тільки тому, що це вимагало конвергенції традиціоналізму та еволюціонізму у ньому, але головним чином тому, що в плинному житті людині потрібно шукати опертя для свого характеру у самій собі: «Тому що як по-іншому вона може стати самостійною?» (Nawroczyński 1929b, S. 111). Виховання за таких обставин, на думку науковця, повинно: вдивлятись у внутрішній світ вихованців, щоб здобути для своїх цілей народжуване у них почуття власної гідності разом з прагненням до свободи та незалежності; виявляти розуміння перехресних напрямів сучасного життя; виявляти багато творчості, щоб не застигти в одному шаблоні, а постійно дорастати до швидко плинних індивідуальних і суспільних потреб.

Такий філософський погляд Б. Наврочинського на виховання ґрунтується також на його розумінні поняття народу, з-поміж різних ознак якого – власна

територія, єдність раси, єдність мови, єдність релігії, спільність інтересів, довголітнє підлягання послідовному порядку – тільки спільну традицію та пам'ять про спільні поразки і перемоги, дорогі імена великих людей, які є неначе уособленням національного характеру та ідеалів, і національні пам'ятки вчений вважав необхідною його ознакою: «Тому що народ також, як говорять сучасні соціологи, є культуральною групою, головним вузлом якого є спільна культуральна традиція, яка у різних народів набуває різного відтінку» (Nawroczyński 1929c, S. 7). З цього погляду суттєвими ознаками народу як культуральної групи Б. Наврочинський також визначив: 1) здатність до перетворення чужих культуральних впливів на свою духовну власність; та 2) особливу творчість у різних царинах культурального життя. З огляду на це сенс національного виховання він вбачав «не тільки у переказі того, що вже було, але також у творенні чогось нового» (Nawroczyński 1929c, S. 8). Отже, людина найкраще розвине свою особистість тільки тоді, коли цілями виховання будуть не національні чи державні цінності, а загальнолюдські – абсолютні – цінності.

У контексті педагогіки культури цінною є теж праця Б. Наврочинського «Шукаймо людину» (1964), в які ідеться про необхідність гуманістичної культури у вихованні. На думку вченого, педагоги вчаться дивитися на людину очима зоолога, антрополога, гігієніста, психолога, соціолога, економіста, статиста, юриста, але так вони втрачають з очей людину у тому сенсі, в якому її розуміє гуманіст, тому що саме така людина впливає на результати навчання й виховання і що більше – є рушієм цих процесів. Науковець звертав увагу на те, що часто педагогів цікавлять більше методи навчання і виховання, аніж сама людина: «Тому вона починає зникати. Її заступають якісь фрагменти, якісь схеми. У зв'язку з цим педагогічні процеси втрачають гуманістичний і гуманізуючий характер» (Nawroczyński 1968, S. 186). Щоб завадити легковаженню особистістю у вихованні, Б. Наврочинський запропонував поглянути на людину, як це культивували деякі сучасні йому німецькі педагоги, наприклад учень О. Больнова Ф. Бонсак у статті «Освіта і зустріч», не тільки крізь призму таких педагогічних фактів, як навчання і виховання, а й крізь призму зустрічі: «З ким? З чим? – Перш

за все з людиною, але не тільки, а також зі *справами* людини, які говорять про людину» (Nawroczyński 1968, S. 188). Це означає, що зустріч, відповідно до теорії дій та витворів, не є лише фізичним фактом, але й психічним або психофізичним фактом, а, отже, духовним фактом, який не можна організувати чи запланувати, а тільки шукати та віднайти як у самій людині, так і в її культуральних витворах, наприклад, щоденниках, письмових роботах тощо. Ідеться про те, що зустріч є культуральним фактом, можливим лише у духовному житті.

Про виховання протягом життя йдеться у праці Б. Наврочинського «Виховання дозвілля» (1966). Аналіз цієї праці було здійснено у статті (дет. див.: Гончаренко 2017г) та представлено на конференції (дет. див.: Honcharenko 2018). Польський педагог звертав увагу на те, що сучасні способи виробництва дають можливість безтурботного існування усім людям, варто лиш розумно оцінити перевагу машин у праці, тому він закликав до виховання дозвілля. Така настанова педагога сягає думок британського філософа Б. Рассела, який у праці «Похвала неробству» (1935) наголосив на тому, що розумне використання дозвілля є витвором культури й виховання: «Людина, яка все життя працювала з ранку до ночі, не буде бачити, що має робити, коли зненацька отримає відпочинок. Утім, без значної кількості вільного часу людина позбавлена багатьох найкращих речей. Сьогодні вже немає причин, через які основна частина населення була б цього позбавлена. Тільки недоумкуватий аскетизм, зазвичай прищеплений, вказує нам далі домагатися надмірної праці тоді, коли у ній вже більше немає потреби» (Russell 1935, P. 19).

Цитування Б. Наврочинським Расселової «Похвали неробству» можна потрактувати відстоюванням польським педагогом власних поглядів у час домінування радянської ідеології у Польщі, оскільки вона, зокрема, й стала предметом критики британського філософа у цій праці, який далі писав: «Нове віровчення, яке сповідує керівництво Росії, великою мірою відрізняється від традиційної західної доктрини. У той самий час є деякі речі, які залишились без змін. Позиція панівних класів, особливо тих з них, які ведуть просвітницьку пропаганду на тему почесності праці, майже повністю співпадає з тією, яку

панівні класи споконвіку проповідували тим, кого називають «чесними бідняками». Старанність, тверезість, бажання працювати понад норму для отримання певних винагород, навіть покірність владі – усе це знову на сцені. Більше того, влада й досі є намісником Володаря Всесвіту. Однак тепер він має нову назву: Діалектичний матеріалізм» (Russell 1935, P. 19–20).

Під дозвіллям Б. Наврочинський розумів час, заповнений вільною від обов'язкових занять творчістю. Тим самим учений зауважив, що не важка праця невільників, а те, що було найкращого в античній культурі – дозвілля, зробило людину вільним громадянином і творцем античної цивілізації. Через це він не поділяв тих поглядів, відповідно до яких дозвілля визнавалося безтурботним проведенням вільного часу, оскільки вважав, що дозвілля передбачає використання людиною вільного часу відповідно до її інтересів та прагнень, а щоб їх пізнати й оприявнити, «треба організувати велику акцію, спрямовану на те, щоб вона отриманий вільний час зробила «не бездільним неробством» і завдяки цьому стала справжньою людиною» (Nawroczyński 1987c, S. 290).

Виховання, яке б дозволило людині пізнати саму себе та розумно використати своє дозвілля, педагог розділив на три великі частини:

1) суспільне виховання;

2) навчання;

3) спорт, розваги та мистецтво.

Суспільне виховання передбачає використання людиною свого вільного часу в громадському та суспільному житті, тому що активна участь людини у творенні громадянського суспільства дає змогу відчути їй свободу та гордість за себе, а залучення до широко зрозумілої культури може подарувати їй радість від спілкування та дружби з іншими людьми.

Навчання у дозвіллі означає залучення дорослої людини до навчання у вільний від праці час для задоволення її культуральної потреби: мудрого та вільного знання. Цього може досягти навчання у дозвіллі тоді, коли ставитиме собі за мету перетворення пасивних слухачів різноманітних навчальних курсів на їх активних учасників, які б прагнули у тих питаннях, що їх найбільше цікавлять,

самостійно опрацьовувати матеріал, докладно аналізувати літературу, а також брати участь у дискусіях і обговореннях. За такого підходу викладачі навчальних курсів можуть змінитися на чуйних інструкторів та порадників.

Спорт, розваги та мистецтво передбачають зацікавлення людиною різними видами спорту, хобі та мистецтв. Виховання через мистецтво найглибше проникає у чуттєве життя сучасної людини, оживлює її фантазії й пробуджує у ній творчі сили. Воно перетворює час, вільний від праці, у «не бездільне неробство, воно дарує людині праці те, що у стародавніх Афінах називалося *scholè* і що Цицерон назвав *otium cum dignitate*» (Nawroczyński 1987c, S. 306).

На погляд Б. Наврочинського, привілей вільного часу нечисленної давньогрецької еліти, яка насолоджувалась життям за рахунок праці невільників, стає у сучасному суспільстві благом усіх громадян (Nawroczyński 1987c, S. 306). Це означає, що світ людини – це не тільки знання та техніка, але також мрії – початки відліку будь-якої діяльності – справдження яких знання та техніка можуть лиш забезпечити. Водночас помітне ствердження науковцем думки, що масове суспільство не є суспільством компромісів корисності й культури, а демократичним суспільством, в якому усі люди працюють та водночас насолоджуються заслуженим дозвіллям.

Педагогіка культури Б. Наврочинського доводить, що педагогічні факти сягають своїм корінням реального буття, проте перебувають у світі культуральних – духовних – фактів. Такий підхід ученого до педагогіки не виключав водночас її наукового обґрунтування, яке стало можливим завдяки дослідженням тих самих філософів культури, які змінили погляд на предмет і метод гуманітарних наук, протиставляючи їхню окремішність природничим наукам. Це був контраргумент позитивістському догматизму, наче усі науки подібні до природознавства. У праці «Сучасні педагогічні напрями» (1934) Б. Наврочинський щодо цього писав, що «наукою прокотилась хвиля нового гуманізму, несучи з собою зацікавлення людиною і культурою» (Nawroczyński 1987b, S. 239).

Беручи позитивні моменти з творчості Й. Ф. Гербарта, Б. Наврочинський пов'язав мету педагогіки з сумлінням та критицизмом, які піднесуть її на науковий рівень, що «поставить бар'єр автоматичному повторенню чужих думок і легковажному марнослів'ю» (Nawroczyński 1923a, S. 4). Науковий характер педагогіки міг гарантувати, на погляд вченого, аналіз понять. При цьому Б. Наврочинський мав намір об'єднати світ педагогічних фактів зі світом педагогічних цінностей, увиразнюючи у такий спосіб взаємозв'язок теоретичного та практичного мислення у педагогіці. Аналіз понять – характерна ознака усіх праць Б. Наврочинського. Зокрема, у розвідці «Викладаємо, вчимо чи навчаємо?» (1920) він здійснив аналіз понять «викладати», «вчити» і «навчати», щоб показати негативний вплив термінологічної неточності на методи навчання.

«Викладати» означає висловлювати чи з'ясовувати певний духовний зміст, що передбачає наявність особи, здатної до означених дій, утім, не передбачає особи (слухача), на яку вони спрямовані, та не передбачає визначених цілей. Наприклад, Демосфен виголошував промови на безлюдному узбережжі, намагаючись заглушити шум морських хвиль, а святий Франциск, переповнений почуттям любові до природи, промовляв до риб і птахів. Це означає, що поняття викладання є одночасно зашироким і завузьким: зашироким – коли охоплює дії, не тотожні дидактичним діям, наприклад, красномовство; завузьким – коли охоплює лише частину дидактичних дій, наприклад, лекцію. Отже, викладання пригнічує активність та свободу учня.

Цікаво, що традицію означення дидактичних дій викладанням Б. Наврочинський констатував лише щодо колишніх анексованих Російською імперією польських землях під впливом: 1) консервування – внаслідок застою педагогічної думки – викладання як єдиного дидактичного методу в середніх і вищих школах; і 2) російської термінології, у якій дієслово «преподавать» означає дію начебто вищого порядку від дієслова «учить». Отже, польське «wykładanie» є найближчим перекладом російського «преподавать» (Nawroczyński 1920, S. 54). «Якби натомість, – стверджував науковець, – запитати вчителя з колишньої пруської чи австрійської анексії чи *викладає* у середній школі, то він міг би

образитись й відповісти: «не заслужив на такий образливий здогад»» (Nawroczyński 1920, S. 49).

«Учити» означає передавати певні знання і вміння, що передбачає наявність особи, здатної до означеної дії, а також особи (слухача), на яку вона спрямована, та передбачає визначену мету: надавання комусь певних знань і вмінь. Наприклад, один пішохід пояснює туристу, якими вулицями йому йти, щоб дійти до музею, або дресирувальник вчить собаку, як йому виконувати різні команди. Це означає, що поняття учіння не є таким вузьким, як поняття викладання, тому що охоплює більшу частину дидактичних дій, наприклад, пояснення чи вправу, але є зашироким, тому що охоплює дії, не тотожні дидактичним діям, наприклад, механічну дресуру. Отже, учіння має тимчасовий і випадковий характер, воно спрямоване на те, «щоб хтось *міг* засвоїти той чи інший духовний зміст» (Nawroczyński 1920, S. 56), проте не обов'язково його засвоїв. Наприклад, дії лектора чи професора спрямовані на те, щоб аудиторія могла засвоїти зміст їхніх лекцій, але це не передбачає його обов'язкового засвоєння усією аудиторією, оскільки у випадку лектора хтось зі слухачів розуміється на темі його лекції, а хтось – ні, у випадку ж професора – одні студенти, користуючись зі своєї академічної свободи, вчаться на його лекціях або не вчаться. Ідеться про те, що ані лектор, ані професор не відповідають за учіння усіх своїх слухачів чи студентів: вони дають їм тільки можливість учіння чогось.

«Навчати» означає постійну взаємодію вчителя з учнями. Різноманітність форм навчання обумовлена їхнім пристосуванням до особливостей різних предметів, але «головним чином до психічних процесів, особистості учнів» (Nawroczyński 1920, S. 58). У навчанні вчитель постійно дбає про зацікавлення учнів. Обов'язком вчителя є врахування у навчанні індивідуальних відмінностей учнів з одночасним заохоченням усіх до активності, щоб вони самостійно або під його керівництвом ставили собі проблеми й шукали способи їх вирішення чи то спостерігаючи, чи то виявляючи себе за посередництва малювання, ліплення, мовлення тощо й врешті тренуючись у цих діях. Навчання в університеті відрізняється від навчання у середній школі перш за все високим

рівнем самостійності студентів, але дидактика середньої школи має позитивний вплив також на університетську дидактику.

Навчання є найвищою формою дидактичної дії стосовно дуже обмежених дидактичних цілей. Так є у професійних школах, мета яких – оволодіння учнем певним фахом, потрібним йому в житті, наприклад, керуванням легковим автомобілем чи плетінням гачком. Щоправда, навчання у загальноосвітній школі не передбачає такої завузької – матеріальної – мети: у загальноосвітній школі учнів не навчають найнеобхіднішого у житті, тут вчитель постійно ставить собі питання: «якими учні виростуть людьми під впливом його навчання, і, перш за все, чи формуються вони розумово, чи вчаться вони мислити щораз краще і самостійніше, чи тільки нагромаджують у пам'яті ряд слів та незасвоєні поняття» (Nawroczyński 1920, S. 59). Отже, навчання у загальноосвітній школі, окрім звернення уваги на матеріал, передбачає також турботу про розумовий розвиток, щоб учень став шляхетною людиною. Таке навчання є вищим рівнем дидактичної дії від попередньо проаналізованого та має назву формувального навчання.

Образ шляхетної людини Б. Наврочинський вважав повним тільки тоді, коли поряд із розумовим розвитком навчання відбувається також моральний розвиток. Це означає, що навчання повинно бути свідомо спрямоване не тільки на формування розуму, але також на формування почуттів і волю учнів. Таке навчання має назву «виховне навчання».

Викладання, згідно з Б. Наврочинським, є тільки однією з форм учіння, учіння – це лише частина навчання, формувальне навчання є досконалішим за навчання, а виховне навчання – найдосконаліше з навчань. Проаналізовані дидактичні дії вчений розподілив між різними типами шкіл таким чином: основним, але не єдиним місцем учіння, а, отже, і викладання, є вищі школи, місцем навчання – професійні школи, місцем формувального та виховного навчання – загальноосвітні школи (див. таблицю 3.3.).

Таблиця 3.3.

Аналіз понять «викладання», «учіння», «навчання», «формувальне навчання», «виховне навчання»

Моменти дидактичної дії	**I. Викладання**	**II. Учіння (дидактичного характеру)**	**III. Навчання**	**IV. Формувальне навчання**	**V. Виховне навчання**
Мета	?	можливість учіння	навчання	навчання + формування розуму	навчання + формування розуму + виховання характеру
Суб'єкт	той, хто викладає	той, хто вчить	вчитель	вчитель	вчитель
Дія суб'єкта	викладання	учіння	учіння + турбота про те, щоб учень вчився та навчився = навчання	навчання + формування розуму	навчання + формування розуму + виховання характеру
Матеріал	духовний зміст	знання і вміння	знання і вміння	знання і вміння	знання і вміння
Особа чи особи, на яких спрямована дія суб'єкта	?	слухач і глядач	учні	вихованці	вихованці
Дія особи чи осіб	?	?	учіння	учіння + тренування розуму	учіння + тренування розуму + тренування почуттів і волі
Головне місце дидактичної дії у школах	?	вищі школи з вільними студіями	професійні школи без вільних студій	загальноосвітні школи	

Наведено за: Nawroczyński, B.: Wykładamy, uczymy czy nauczamy? Przegląd Pedagogiczny. t. **XXXIX**. z. **1**, 61 (1920)

Отже, у дидактиці загальноосвітньої школи найточнішим поняттям Б. Наврочинський вважав «навчання», менш точним – «учіння», зовсім неточним – «викладання». В університетській дидактиці однозначно визначає дидактичну дію поняття «учіння», багатозначно – «викладання». «Виховне навчання» – це реальність дидактики загальноосвітньої школи та перспектива університетської дидактики, що визначають спрямованість дидактичних дій на людину і культуру. Важливість ясності та точності цих понять для дидактики підтверджує сьогодні вітчизняна дослідниця у царині філософії освіти Л. Горбунова (дет. див.: Горбунова 2015, С. 71–75).

Б. Наврочинський здійснював аналіз також ключових понять теорії виховання. Зокрема, у розвідці «Примушувати чи визволяти?» (1929) вчений на підставі вияву багатозначності понять «свобода» і «примус» спростував думку Ж.-Ж. Руссо про те, що примус є характерною ознакою старого виховання, а свобода – виключно нового, тому сучасній педагогіці слід відмовитись від примусу у вихованні, щоб у майбутньому в ньому запанувала лише свобода.

Потребу свободи у вихованні науковець пов’язував з кінцевою метою виховної дії, а саме зі сприянням розвитку культуральним спільнотам через створення сприятливих умов для формування особистості їхніх членів, якої «неможливо досягнути, коли до вихованців ставляться як до пасивного матеріалу, який вихователь може сформувати так, як йому подобається» (Nawroczyński 1929a, S. 17), тому що «шляхом вминання, вирівнювання, видовбування, покривання фарбою можна сформувати з мертвої глини монумент людини; але жива людська особистість ніколи не постане з самих лише зовнішніх впливів. Вона мусить бути продуктом розвитку, що йде зсередини, тому що початком, з якого поступово постає, як дозрілий овоч з паростка, особиста своєрідність вихованця чи його індивідуальність» (Nawroczyński 1929a, S. 17).

Свобода, з погляду Б. Наврочинського, є позитивною і негативною.

Позитивна свобода – це свобода волі, тобто диспозиція до висловлення суджень про те, що повинно бути у сфері будь-яких категорій цінностей: «Сумління є в нас тією інстанцією, яка оцінює наші діяння» (Nawroczyński 1929a,

S. 23). Позитивну свободу вчений вважав безвідносною – абсолютною – метою виховання, оскільки вона пов’язана з найбільшим внутрішнім опануванням – темпераментом і характером, які роблять людину особистістю.

Негативна свобода – це зовнішній примус. Родів негативної свободи є стільки, скільки родів є зовнішнього примусу. Наприклад, позбавлення вихованців свободи в школі через керування їхнім часом замість надання свободи користуватися ним; авторитарне вдосконалення вихованців у навчанні, не сумісне із закономірностями їхнього розвитку; дисципліна у школі, ґрунтована на покаранні, а не на відповідальності за власні вчинки.

Потребу примусу у вихованні вчений виводив із самого поняття «виховання», яке він розглядав як суспільний і культуральний процес, за сприяння якого «з дитини, яка живе спочатку вегетативним, тваринним життям, розвивається людина, яка своєю працею долучається до розвитку тих культуральних спільнот, членом яких є» (Nawroczyński 1929a, S. 19). При цьому виховання має бути якнайбільш самостійним, творчим, щоб його самостійність і творчість поєднувалися з внутрішнім опануванням та постійним служінням світу цінностей.

Примус, з погляду Б. Наврочинського, є внутрішнім і зовнішнім.

Внутрішній примус – це примус, який здійснює людина стосовно самої себе, коли прагне до досягнення поставленої цілі.

Зовнішній примус – це примус стосовно окремої людини, що його здійснюють інші люди, суспільні групи, суспільна думка, культура. Він спрямований на введення її у світи їхніх культуральних благ.

Отже, «свобода» і «примус» є багатозначними поняттями, які взаємно виключають один одного, але якщо виховання своєю кінцевою метою визначає становлення особистості, то воно повинно включати до своїх дій як свободу, так і примус.

Аналіз філософської педагогіки Б. Наврочинського доводить, що вагоме значення у ній відіграла філософія К. Твардовського. Про це у філософсько-педагогічних працях Б. Наврочинського свідчить ясність, антиіраціоналізм,

інтенціоналізм, реалізм, абсолютизм та уникнення крайнощів мінімалізму і максималізму завдяки побудові наукової педагогіки на підставах педагогіки культури як одного із поглядів на світ і на життя. Особливу роль у працях Б. Наврочинського відіграла теорія дій і витворів К. Твардовського. Якщо польський філософ звертав увагу на те, що його теорія може мати вплив на логіку та гуманітарні науки (Twardowski 1927g, S. 128), то його учень спробував виокремити з-поміж дій та витворів такі, які є елементами духовного життя, назвавши їх культуральними. При цьому предметом своїх досліджень у царині культури Б. Наврочинський визначив не усю культуру, а лише її внутрішній аспект – духовне життя. Цей момент став ключовим у його філософській педагогіці, оскільки він вказав на те, що виховання є культуральним процесом, спрямованим на введення людини у світ абсолютних цінностей. Такий погляд спонукає до переоцінки поглядів на виховання, сконцентрованих довкола індивідуальних, національних чи державних інтересів.

3.3. Філософія дидактики і виховання Казимира Сосніцького.

К. Сосніцький (1883–1976) – польський філософ і педагог (біографічні дані наведено за: Kojkoł, Pawłowska 2009; Wołoszyn 1989). У 1902–1906 роках К. Сосніцький вивчав філософію, математику та фізику у Львівському університеті. Тут він у 1910 році захистив докторську дисертацію з філософії і математики «Пояснення та опис у наукових дослідженнях» (Sośnicki 1910), написану під керівництвом К. Твардовського. У 1911–1918 роках К. Сосніцький працював учителем львівської гімназії, а у 1920–1929 роках – начальником Кураторіуму Львівського округу (Шах 2010). У цей період учений підготував для учнів вищих класів середніх шкіл підручник з логіки та вказівки до завдань, які він містив (Sośnicki 1923; Sośnicki 1926), а для учителів – підручник з дидактики (Sośnicki 1925). Також науковець ініціював проведення курсів і семінарів підвищення кваліфікації вчителів. Це дозволило йому згодом підготувати спільно з доктором Я. Пйонтком довідник дидактичних і педагогічних видань Товариства

викладачів вищої школи (Piątek, Sośnicki 1932). У червні 1928 року К. Сосніцький звернувся до К. Твардовського з проханням посприяти йому у викладанні дидактики в Львівському університеті. К. Твардовський відповів, що він не є гуманітарієм, тому має піти правильним шляхом – габілітуватися (Twardowski 1997b, S. 30). Попри це саме голос К. Твардовського став вирішальним під час розгляду педагогічною комісією Львівського університету кандидатури К. Сосніцького на посаду викладача дидактики на 1929/1930 навчальний рік (Twardowski 1997b, S. 70). У 1934 році К. Сосніцький захистив габілітаційну працю «Основи державного виховання». Після Другої світової війни вчений працював професором педагогіки у новоствореному Університеті Миколая Коперника у Торуні. У 1960 році він переїхав до Ґданська.

Наукову творчість К. Сосніцького характеризує філософське обґрунтування педагогіки. Власне, вчений визначав педагогіку як філософську науку. Показовою у цьому сенсі є його стаття «Як розуміти філософську педагогіку?» (1946). Зважаючи на час написання цієї праці, правдоподібно, що К. Сосніцький мав намір відстояти допоміжну роль філософських наук для педагогіки на противагу прагненням радянських ідеологів надати їй абсолютну автономію. Варто зазначити, що К. Сосніцький негативно оцінював радянську педагогіку ще у міжвоєнний період. Так, зокрема, у повідомленні «Педагогіка і шкільництво у Радянській Росії», надрукованому в польському часописі «Педагогічний огляд» у 1934 році, радикальні зміни в освіті, що їх «культурними п’ятирічками» здійснювали комуністи в Росії, а саме підмінювали зміст, дух та дійсність у школі на організацію і статистику, вчений назвав драмою, що «є попередженням для історії» (Sośnicki 1934, S. 136).

На думку учня К. Твардовського, радянське трактування філософської педагогіки витворювало із неї систему, що може використати у своїх дослідженнях над проблемами навчання і виховання загальні положення, принципи й поняття лише певної філософської системи. Але оскільки філософських теорій є багато, то багато має бути й педагогічних систем. Таку багатоманітність К. Сосніцький не вважав сприятливою для педагогіки, тому що

педагогічні системи, на його думку, вказують дослідникам на те, якими повинні бути навчання і виховання, замість того, щоб описати, якими вони є, тобто вони витворюють норми у педагогічній теорії та практиці, а не відтворюють педагогічної реальності. Водночас багатоманіття педагогічних систем вимагає від дослідників дискусії стосовно оцінки їхніх поглядів на навчання і виховання для виключення необґрунтованих із них. А це, згідно з науковцем, шлях до скептицизму в педагогіці, що залишає дослідника на роздоріжжі без можливості остаточного усталення проблем навчання і виховання, схиляючи його досить часто до педагогічного новаторства – поклоніння «педагогічній моді». Разом з тим, якщо б така дискусія й привела до остаточного усталення педагогічних проблем, то тоді б, міркував К. Сосніцький, у педагогіці запанував би догматизм, тому що одна філософська система звужує горизонти педагогічного мислення, спрямовуючи його до визнання єдино допустимої педагогічної системи. Такий підхід, на погляд ученого, зводить педагогіку загалом до абстрактного теоретизування.

На відміну від радянського «реформування» педагогіки, К. Сосніцький вважав, що «окремі педагогічні системи не слід розглядати з точки зору їхньої цінності чи слушності їхніх понять і принципів; вони повинні слугувати матеріалом для зібрання і порівняльного зіставлення педагогічних проблем та відповідей на них» (Sośnicki 1998a, S. 99–100), бо лише так вони можуть стати підґрунтям для подальших досліджень, побудованих на їхньому матеріалі. Це також є, на думку вченого, філософська педагогіка, проте трактована інакше, ніж та педагогіка, що веде до певної системи, пов’язаної з певною філософською системою. Така б філософська педагогіка підносилась над окремими системами і напрямами, а від філософії потребувала б лише методу. Завданням такої філософської педагогіки К. Сосніцький визначав:

1) аналіз проблем, що їх досліджують окремі педагогічні системи, для зіставлення й побудови на їхній основі однієї наукової педагогічної системи;

2) аналіз методів, наявних в окремих педагогічних системах, для порівняння і виявлення їхнього потенціалу в дослідженнях;

3) аналіз та систематизацію результатів дослідження окремих педагогічних систем;

4) аналіз понять, якими оперують окремі педагогічні системи, для з'ясування причин їхнього відмінного трактування в історії;

5) виявлення характерних ознак окремих педагогічних систем для пошуку їхнього спільного змісту;

6) дослідження відношень між поняттями, принципами і характерними ознаками окремих педагогічних систем та поняттями, принципами і характерними ознаками окремих філософських систем (Sośnicki 1998a, S. 100–101).

Цілість такої філософської педагогіки К. Сосніцький розкладав на окремі розділи, аналогічно до тих розділів, які є зазвичай в окремих педагогічних системах, зокрема на окремі трактування проблем навчання у загальній дидактиці та окремі трактування проблем виховання у загальній педагогіці. Проте поняттям «загальність» учений охоплював не загальність принципів та методів навчання і виховання, а загальність стосовно різних дидактичних і педагогічних систем. Саме у такому розумінні філософську педагогіку К. Сосніцький визначав як одну з філософських наук аналогічно, наприклад, до філософії мистецтва, філософії природи, філософії права чи філософії культури. Відповідно філософська педагогіка, на його думку, не тотожна огляду педагогічних систем, бо він є тільки підготовкою матеріалу для її побудови. Філософська педагогіка є, згідно з К. Сосніцьким, чистою теорією. З огляду на це педагоги, окрім неї, потребують у своїй діяльності також знань з нормативної і практичної педагогіки. Проте лише філософська педагогіка, підкреслював вчений, допоможе уникнути їм догматизму та скептицизму, торуючи шлях до наукового вирішення проблем навчання і виховання.

У своїй науковій діяльності К. Сосніцький намагався побудувати два окремі розділи філософської педагогіки: філософію дидактики та філософію виховання. Проаналізуємо ці досягнення вченого докладніше.

Потребу в навчанні, як і у вихованні, К. Сосніцький пояснював особливостями людської природи, а саме тим, що людина народжується

непристосованою до самостійного життя, проте водночас вона народжується у культурі, яку може засвоїти і продовжити протягом свого життя. Через це у дитинстві людина потребує опіки старших, щоб стати самостійною та фізично, психічно й духовно досконалою. За такого підходу освіта, згідно з вченим, є передумовою самостійного життя, бо «навчання як основна дія, пов'язана з природою людини, є таким давнім, як людство» (Sośnicki 1959, S. 12). Першу форму навчання К. Сосніцький описував як інтуїтивну, випадкову, традиційну, практичну, наслідувальну, репродуктивну. Появу теорії навчання він пояснював розвитком культури, насамперед турботою філософів про освіту молодого покоління та шляхи її здобування.

Теорію навчання – дидактику – К. Сосніцький називав теорією інтелектуального формування людини, а дії, які мають сприяти цьому формуванню, – навчанням. Оскільки ж навчання пов'язане з інтелектуальним життям людини, тобто з функціями, процесами і диспозиціями мислення, то допоміжною наукою теорії навчання К. Сосніцький називав психологію, особливо психологію мислення та відповідні дослідження з нейрофізіології. Разом з тим, оскільки для навчання не може бути байдужим зміст процесів мислення та логічні відношення між окремими його змістами, то допоміжними науками теорії навчання також є, згідно з ученим, логіка й епістемологія, бо саме ці науки з'ясовують не тільки зміст знання, його будову і пізнавальну цінність, але його істинність, правдоподібність чи хибність, походження і відношення до дійсності. Визначення науковцем навчання трансляцією культури і знання потребує, на його погляд, опертя дидактики водночас на науки про культуру та соціологію.

Критиці догматизму та скептицизму в дидактиці К. Сосніцький присвятив дискусійну статтю «Догматизм і проблематизм у сучасній школі» (1939). Так, наприклад, виявом догматизму в польській школі вчений вважав її необґрунтоване тяжіння до пайдоцентризму, трактованому нею як сучасна теорія, до того ж єдино наукова. Хоча пайдоцентризм, твердив К. Сосніцький, був лише одним із напрямів у тогочасній педагогіці, який через це не міг претендувати на роль єдино допустимої педагогічної теорії. Скептицизм у дидактиці науковець

вбачав, зокрема, у введенні до навчання проблемного методу та дискусійної форми.

Як відомо, проблемний метод і досі теоретики дидактики цінують за те, що він викликає в учнів зацікавлення, сприяє формуванню у них дослідницьких здібностей та доцільний у ситуації приросту знання. Проте вчений доводив, що зацікавлення дуже рідко є мотивом інтелектуальної праці, бо, як правило, воно виникає тоді, коли людина докладає значних зусиль для пошуку знання. Опирання ж у навчанні винятково на зацікавлення учнів призводить, на думку К. Сосніцького, до створення у школі «тепличної» атмосфери, яка веде їх до нудьги і легковаження авторитетом учителя. Повагу ж від учнів має зазвичай той учитель, який щось зробив для їхньої освіти і характеру: був вимогливим, справедливим і чуйним.

Аргумент щодо розвитку дослідницьких здібностей засобом проблемного методу К. Сосніцький спростовував, оскільки вважав, що дослідницький розум можна розвинути тільки на підставі систематичного і ґрунтовного знання, яке є прикладом того, як здійснюється дослідження: «Здібність до дослідження можна розвинути не тоді, коли не звиклий до наукового мислення розум пускають у порожній для нього простір проблем, вирішення яких від нього вимагають, а тоді, коли в нього є солідна підстава знання, що робить можливим подальші дослідження. [...] Без цих солідних підстав знання замість дослідництва розвивається звичка до порожньої балаканини, позбавленої змісту, чи теж до збирання непов’язаних між собою фрагментів думок чи часто самих слів і фраз з незрозумілих брошур і праць» (Sośnicki 1939a, S. 159).

Аргумент цінності проблемного методу в ситуації приросту знання К. Сосніцький вважав сумнівним через те, що цілість знання він трактував для сучасності завжди безмірністю, в якій, проте, можна відшукати основні поняття, що репрезентують її та слугують підґрунтям для подальшої спеціалізації. Власне такі загальні поняття й повинні, на думку вченого, бути доступними учням як дороговкази у лабіринтах сучасних спеціалізацій. Чи не тому проблемний метод,

на думку К. Сосніцького, ніколи не дозволить пізнати учням цілість знання у його суттєвих ознаках.

Цінність дискусійної форми теоретики дидактики також ще й сьогодні вбачають у тому, що вона не нав'язує учням готового знання, а сприяє його самостійному творенню. Проте К. Сосніцький зауважував, що при цьому забувається, що сучасне знання є витвором тривалих зусиль людства, найкращих з його представників. Саме тому досить дивним, на його погляд, є дидактичне уявлення про те, що ще інтелектуально не досконалі учні можуть витворити нове знання тільки на підставі дискусії, бо найчастіше таку дискусію може характеризувати тільки безплідність, хаос і балачки. Спостереження вченим за навчальними дискусіями підтверджувало, що її результати переважно учні взяли з підручників чи книжок або навіть їх у готовій формі дав сам учитель, а це суперечить принципу дискусії опиратися винятково на самостійність і творчість. «Культ» дискусійної форми в навчанні К. Сосніцький пов'язував з негативною тенденцією усунення з нього підручників тільки через те, що вони містять готове знання, яке, проте, ще потрібно вміти опрацювати.

Філософію дидактики К. Сосніцького вирізняє ясність та однозначність аналізованих понять. Значну увагу вчений приділив, зокрема, аналізу поняття «самостійність», оскільки уважав, що його у тогочасній дидактиці вживали радше в інтуїтивному значенні, ніж у ясно визначеному. Неясність визначення цього поняття К. Сосніцький пояснював впливами німецької філософії на дидактику, зокрема протиставленням самостійності активності й пасивності та спонтанності й рецептивності. Зокрема, І. Кант, згідно з К. Сосніцьким, пасивну думку вважав рецептивною, а активну – спонтанною, бо міркував, що рецептивності бракує самостійності, а спонтанності – ні. Натомість Й. Ф. Гербарт, на думку К. Сосніцького, усі явища мислення виводив із асоціації уявлень, тому він відповідно заперечував спонтанність мислення. З огляду на це К. Сосніцький вважав, що педагогіка Й. Ф. Гербарта у своїх психологічних й епістемологічних підставах спрямована проти самостійності мислення і почуттів. Через впливи німецької філософії на дидактику про самостійність, на погляд К. Сосніцького,

теоретики зазвичай стали міркувати у єдності з властивостями мислення, органічно пов'язаними з людиною: «Не йдеться про те, чи мислення є, наприклад, авторитарно нав'язане ззовні дорослим, а, отже, тим, хто навчає, а про те, чи види і форми процесів мислення, які самі по собі, у своїй внутрішній будові, а не залежно від походження, є самостійні чи ні» (Sośnicki 1937, S. 71).

К. Сосніцький не заперечував, що самостійність пов'язана із мисленням, проте уточнював, що самостійність є властивістю свідомої діяльності, керованої людиною. Наприклад, пізнання є самостійним, якщо є керованим людиною, тобто коли людина сама вирішує, що саме вона буде спостерігати, а що ні. Коли ж вчений мав на думці формування у молоді самостійності, то він говорив вже не про властивість самостійності, а радше про диспозицію до цієї діяльності та про її оцінку: «щоб завдяки цій цінності виникло у молоді прагнення до самостійності, гідність і повага самостійності» (Sośnicki 1937, S. 78). З огляду на це мислення К. Сосніцький визначав активним, якщо воно кероване людиною; якщо ж воно пробігає без її участі, то воно є пасивним. Ідеться про те, що поняття «активний» і «пасивний» науковець ужив як синоніми до виразів «керований мною» чи «не керований мною». Разом з тим К. Сосніцький вважав помилкою міркувати про самостійність у єдності з творчістю, тому що за такого підходу відсутність творчості означала б відсутність самостійності, хоча навіть репродуктивна діяльність потребує самостійності, а оригінальність не завжди є ознакою самостійності. Також науковець наголошував на кількісній оцінці самостійності, а не на якісній. Ідеться про те, що самостійність К. Сосніцький вважав тим більшою, чим більше є моментів самостійності у діяльності, натомість складним йому видавалось порівняння якостей окремих моментів самостійності між собою. Це означає, що самостійним є той, хто під час виконання своєї діяльності не потребує керівництва ззовні, тоді як час, витрачений на неї, не можна вважати ознакою самостійності.

Кількісне, а не якісне визначення К. Сосніцьким самостійності має важливе філософсько-дидактичне значення, оскільки воно вказує на те, що передавання готового знання не є причиною для його пасивного сприйняття, тому що навіть

саме репродуктивне навчання потребує виконання певних розумових дій, керованих самостійно. Внаслідок цього, на думку вченого, теоретикам дидактики не варто применшувати значення репродуктивних форм навчання, тому що вони також містять великі можливості для самостійності. Можна сказати, що кожна форма навчання має можливості для самостійності, потрібно лиш знати, яким чином ними скористатися для її формування. Підтверджує цю тезу, зокрема, стаття К. Сосніцького «Як студіювати педагогічну працю» (1946).

К. Сосніцький вважав, що наукову працю можна читати з різною метою: для того, щоб в загальних рисах ознайомитися з її змістом, або для того, щоб знайти у ній потрібну інформацію. Але він уважав, що ні перший, ні другий спосіб читання не є глибоким студіюванням наукової праці, тому що при цьому «не йдеться про докладне пізнання всього її змісту, будови, характерних рис і властивостей» (Sośnicki 1998b, S. 103). Учений сформулював стосовно того, як студенти повинні студіювати педагогічну працю, два завдання. Перше завдання має полягати у репродуктивному відтворенні змісту наукової праці, тобто досконалому ознайомленні з її змістом і будовою. Друге завдання – це завдання самостійного міркування над змістом і характером наукової праці. Отже, К. Сосніцький не лише спростував усталений погляд, що читання наукової літератури є репродукуванням її змісту, але й спробою самостійного осмислення. Щодо завдань, то науковець пропонував студентам такі дії: зосередження на цілісності змісту наукової праці та її головних поняттях; визначення значень головних понять наукової праці та їхнє уточнення у допоміжній літературі; розуміння головної думки наукової праці; окреслення побудови наукової праці; нотування основного змісту наукової праці; нотування зауважень, що виникають під час роботи над науковою працею; міркування над занотованими зауваженнями наукової праці; характеристика наукової праці у її цілісності.

Поняття «виховання» К. Сосніцький розумів як перетворення людини. Перетворення ж людини він трактував як процес певних змін (фізичних, психічних, духовних), що відбуваються з нею. З огляду на це виховання науковець визначав як перебіг змін, що ведуть до нового фізичного, психічного і

духовного стану людину. При цьому він наголошував на єдності виховання і цінностей, тому що вважав, що людина прагне досягнути у житті своїх ідеалів, сягаючи тим самим рівня, протилежного початковому. Якщо процес виховання досягає нового стану, вищого щодо своїх цінностей, то цей процес К. Сосніцький іменував розвитком. Відтак, він говорив у вихованні про розумовий, моральний і естетичний розвиток людини, «а, отже, про розвиток різних сторін його психіки» (Sośnicki 1964, S. 8). Вищий рівень, що є результатом процесу розвитку, має, згідно з Сосніцьким, кілька ознак: диференціацію, інтеграцію і телеологізм. Диференціація – це більше внутрішнє розрізнення процесу розвитку. Інтеграція – це міцне з'єднання розрізнених елементів у вищу цілість. Телеологізм – це прагнення до досягнення більш-менш визначеної мети. Окрім цього, К. Сосніцький, аналогічно до К. Твардовського, розрізняв виховання як дію та виховання як витвір, тобто міркував про виховування та виховання. Разом з тим у цілості виховання він розрізнив три складові його елементи:

1) виховні ситуації, що викликають процес розвитку виховання;
2) сам процес розвитку;
3) результат цього процесу.

Це розрізнення К. Сосніцького у вихованні можна зрозуміти таким чином. Педагогіка займається цілістю виховання, а, отже, трьома його елементами. Часто два перші з них поєднані так сильно, що говорячи про виховання, ми розуміємо його як виховну ситуацію і процес розвитку. Іноді ж ці два елементи, взяті разом, ми охоплюємо поняттям «виховування». Деколи поняття «виховання» означає тільки результат процесу розвитку, тоді ми його трактуємо як «виховання».

Стосовно виховання К. Сосніцький також наголошував на тому, що тілесний процес розвитку досліджують анатомія, фізіологія та патологія, а психічний процес розвитку – психологія розвитку, психологія виховання та загальна психологія. Саме тому ці науки мають відношення до педагогіки як науки про виховання.

Педагогіку К. Сосніцький трактував як науку, техніку виховання і мистецтво виховання. Педагогіка як наука, на його думку, використовує у

дослідженнях над процесами виховання методи, аналогічні до методів інших наук, що досліджують дійсність. Процеси виховання розглядаються так, як це роблять природничі науки стосовно різних природничих процесів. Перебіг цього процесу дослідники-педагоги намагаються пізнати за можливості якнайдокладніше, тобто прагнуть описати його умови і наслідки та застосувати ці описи для загальних понять і законів. Методами такого опису є спостереження і експеримент. Так зрозуміла педагогіка є «чистою» наукою, «яка охоплює виховання як реальний процес, що є одним із виявів нашої складної дійсності» (Sośnicki 1964, S. 26). Завданням педагогіки як науки є теоретичне представлення цього вияву нашої дійсності. Процес виховання за такого підходу набуває форми вільного розвитку.

Педагогіка як техніка виховання трактує виховання як досягнення визначених цілей. Разом з науками, що досліджують причино-наслідкові зв'язки, педагогіка як техніка виховання є наукою, що вивчає способи визначення цілей виховання і засоби їхнього досягнення. Власне, визначення мети виховання та засобів її досягнення є завданням так зрозумілої педагогіки. Методом цієї педагогіки є аналіз тих джерел, для яких має відбуватися виховання. Наприклад, аналіз психічного стану і рівня виховання, а також аналіз суспільних, моральних, культурних відносин може сприяти визначенню мети виховання. Технічне трактування педагогіки не виключає водночас розуміння її як чистої науки. Це потребує уточнення її ролі в практичному житті людини, бо теоретичне розуміння педагогіки має бути пов'язаним з практичним її розумінням.

Педагогіка як мистецтво означає створення нових виховних ситуацій, не відомих досі педагогічній теорії та практиці. Це вимагає від педагога таланту, інтуїції, виховного такту. Така ірраціональність ситуації і переконання, що її вирішення можливе завдяки інтуїції чи спеціальному педагогічному таланту, веде до того, що педагогіку вважають мистецтвом виховання. Проте не варто перебільшувати значення цього мистецтва на практиці, оскільки у ній має панувати гармонія педагогіки як науки, педагогіки як техніки та педагогіки як

мистецтва, оскільки в іншому випадку процес виховання перетвориться на ірраціональне, отже, необґрунтоване випробовування.

У межах філософії виховання К. Сосніцький значну увагу приділив проблемі державного виховання. Саме цій проблемі була присвячена його габілітаційна дисертація «Основи державного виховання» (1933). Хоча у науковій пресі це дослідження К. Сосніцького було сприйнято як «небезпеки державного виховання» (Twardowski 1997b, S. 313). Але чи обґрунтованою була така оцінка праці вченого?

У цій праці учень К. Твардовського спробував дати загальне поняття державного виховання на підставі філософії права і держави. К. Сосніцького не цікавило, яким є виховання у тій чи іншій державі або у тій чи іншій епосі, а яким воно є загалом, тобто безвідносно щодо будь-яких обставин. Це спонукало його також визначити загальну мету, зміст та засоби державного виховання. До такого підходу вченого підштовхувала невизначеність у тогочасній йому педагогічній теорії єдиної мети виховання, спричинена пануванням у ній прагматизму та психологізму.

К. Сосніцький критично ставився до прагматистської мети виховання підготувати людину до успішного життя, оскільки вважав поняття «успіх» багатозначним. Він запитував: «Для якого успіху маємо виховувати? Для успіху в матеріальній чи соціальній сфері або для власного внутрішнього життя?» (Sośnicki 1933, S. 16). Це означає, що така мета виховання приховує багато цілей, які не лише відмінні між собою, але й суперечливі. Багатоманітність цілей виховання для успіху в житті науковець згрупував довкола трьох основних: добробуту матеріального життя, набуття інтелектуальної культури, власної досконалості. При цьому він зазначав, що кожна з цих цілей перебуває між двома крайнощами: особистим і суспільним характером виховання. Отже, їх не можна досягти у несуперечливий спосіб. Ось чому прагматистську мету виховання К. Сосніцький вважав помилковою.

Психологістичну мету виховання К. Сосніцький не схвалював через її надмірне наголошення на індивідуальній різниці між людьми, що спричинилася

до того, що на кожну дитину почали дивитися не тільки як на відмінну в порівнянні з дорослим, але також як на відмінну в порівнянні з іншими дітьми. Таке поняття індивідуальності він пов'язував з поняттям свободи: «Природне виховання, відповідно до його внутрішньої природи, повинно водночас бути вільним» (Sośnicki 1933, S. 23). Відповідно мета вихователя полягає, згідно з вченим, вже не у вихованні, а у визволенні. Оскільки ж підхід до вихованця має бути не шаблонний, однаковий для усіх, а залежний від тих індивідуальних відмінностей, які виявив у ньому вихователь, то це теж не сприяє, на думку науковця, визначенню єдиної мети виховання. Хоча К. Сосніцький визнавав, що індивідуалістична педагогіка теж передбачає узгодження індивідуального розвитку на користь суспільного виховання.

На противагу багатоманітності й суперечливості цілей виховання К. Сосніцький прагнув визначити один найвищий ідеал виховання, спільний для усіх людей. При цьому він не заперечував цінності окремих цілей виховання, визначених у різних педагогічних системах, а, навпаки, вважав їх підґрунтям для нового єднання: єдності у різноманітності. За такого підходу, на думку вченого, у вихованні слід поєднати множинність з єдністю, коли множинність створить зв'язки з різними людьми, вихованими по-різному. Ідеться про те, що на зміну високому ідеалу педагогіки, що намагається від кожного наближення до нього, уніфікувати таким чином виховання стосовно різних людей, К. Сосніцький запропонував принцип, що поряд із різноманітністю усталив би у вихованні таку спільну характерну ознаку його різних цілей, яка б різні типи людей об'єднувала між собою спільними зв'язками: «Замість поняття «*одного* виховання для усіх» виникає поняття «*різного* виховання», що має якусь одну *спільну* основну ознаку» (Sośnicki 1933, S. 42). Такою спільною ознакою у сфері виховання К. Сосніцький вважав усуспільнення. Суспільну єдність у різноманітності цілей виховання він вважав за можливе досягнути через державне виховання.

За спостереженнями К. Сосніцького, вживання у педагогічній літературі понять «моральне виховання», «суспільне виховання», «національне виховання», «державне виховання» було неточним та неясним. Уникнути цього, на його

погляд, можна за умови введення до педагогіки поняття «колізії між людьми», тому що людина, вважав він, стає людиною завдяки оточенню, відокремлення від якого рівнозначне її відокремленню від культури. У суспільних відношеннях К. Сосніцький наголошував на суб'єктивному чиннику, що робив неможливим їхню спільність, сталість та незмінність через механізм причини; і, навпаки, завдяки свободі ставав причиною постійної невизначеності перебігу. Якби, міркував К. Сосніцький, виокремити суб'єктивність із суспільних відносин, то тоді б вони набули характеру вродженої необхідності, втрачаючи при цьому гуманістичний характер свободи. Таке можливе тільки за умови цілковитої одноманітності психічної структури індивідів, що призвело б до зміни людського суспільства на суспільство машинних автоматів: «Через позбавлення людей їх суб'єктивного елемента ми отримали б ідеально одноманітну їх поведінку в однакових ситуаціях, тому що ними керували б загальні закони з унеможливленням будь-якої свободи» (Sośnicki 1933, S. 48). Оскільки ж суб'єктивізм невіддільний від свободи, то суспільні відносини, на думку К. Сосніцького, завжди створюють різні колізії.

Джерелом колізій учений називав неповну дієвість впливів та неузгодженість напрямів і змістів діяльностей. Вплив не повний, тому що результатом його дії не може бути цілковите відображення, оскільки індивід може піддатися впливу по-своєму або обрати з нього лише те, що відповідає йому якнайбільше. Неузгодженість виникає тоді, коли діяльності двох індивідів спрямовані до відмінних результатів, тобто коли вони мають різні цілі. Вирішення колізій К. Сосніцький бачив у згоді однієї сторони з іншою або у пошуку ними компромісу.

К. Сосніцький розрізнив три стадії у розвитку колізії: виникнення, перебіг та вирішення. Кожна з цих стадій створює, згідно з ученим, спеціальні проблеми для виховання. Виникнення колізії не завжди необхідне, особливо якщо вона не сприяє розвитку людини та культури. Ось чому виховання повинно вчити розумно стримувати такі колізії. Водночас К. Сосніцький не був прихильником педагогічного оптимізму, що створює образ світу, в якому панує нічим не

викликана гармонія, оскільки такий образ є фікцією: «Про витворення характеру і особистості не може й бути мови за такого пошуку ідеальної гармонії з усіма довкола себе» (Sośnicki 1933, S. 55). Перебіг колізії спонукає виховання підготувати вихованця до його пом'якшення, наприклад, усуненням з нього будь-яких емоційних елементів на користь елементів раціонального характеру. Вирішення колізій має бути суттєвим, тобто об'єктивним. Також виховання повинно створити у вихованця готовність до внутрішньої лояльності щодо здійсненого вирішення. З огляду на це усе виховання К. Сосніцький мислив нічим іншим, як прагненням до формування й усталення певного способу поведінки людини стосовно суспільних колізій. Власне, цінність людини стосовно спільноти науковець пов'язував зі змістом принципів, якими вона керується у вирішенні суспільних колізій. Сукупність же принципів, що керують виникненням, перебігом і вирішенням колізій, К. Сосніцький назвав етосом. Відповідно метою виховання він вважав розвиток таких здібностей в людини, які б зробили її здатною до взаємної допомоги, спільної діяльності та позитивного співжиття з іншими. Принципам етосу К. Сосніцький надавав характеру норм, бо вони вказують людині, якою повинна бути її поведінка у певній ситуації. При цьому він зауважував, що норми вимагають від людини лише пристосування власної поведінки до своїх вимог, тобто вони вимагають від неї внутрішнього перетворення. Отже, норми характеризуються повинністю та цінністю, вказуючи людині, що саме може стати мотивом її волі та спрямувати її поведінку.

Аналіз основних положень концепції державного виховання К. Сосніцького свідчить про спробу вченого подолати багатозначність у визначенні мети виховання шляхом опису та порівняння різних філософсько-педагогічних систем. Завдяки цьому йому вдалось визначити метою виховання формування в людини здатності до переживання принципів етосу. З огляду на це оцінка праці К. Сосніцького як небезпечної не відповідає дійсності, тому що вона ігнорує цінність морального виховання в житті людини та суспільства. Таку думку підтверджує стаття К. Сосніцького «Педагогіка принципів» (1938), бо саме у ній вчений обґрунтовує моральний аспект своєї концепції державного виховання

(Sośnicki 1938). Також на підставі своєї концепції філософії виховання науковець показав слабкі місця програми навчання у польських середніх школах міжвоєнного періоду (Sośnicki 1939b).

Можна підсумувати, що рефлексії К. Сосніцького на тему освіти концентруються довкола філософської педагогіки як однієї із філософських наук. Філософську педагогіку учень К. Твардовського визначив як описово-порівняльну науку, що охоплює філософію дидактики та філософію виховання як метатеорії стосовно різних дидактичних і педагогічних систем. У такому підході К. Сосніцького до визначення філософської педагогіки помітний вплив К. Твардовського, який аналогічно на користь побудови єдиної системи філософії відмовлявся від будь-яких «ізмів» у ній та концентрувався на збиранні аргументів, які б у майбутньому допомогли пізнати істину. Водночас К. Сосніцький, порівняно з К. Твардовським, значно розширив коло допоміжних наук філософської педагогіки. Допоміжними науками дидактики науковець визначив психологію, психологію мислення, нейрофізіологію, логіку, епістемологію, науки про культуру, соціологію, а допоміжними науками теорії виховання – анатомію, патологію, психологію розвитку, психологію виховання та загальну психологію. Не втрачає актуальності аналіз поняття «самостійність» К. Сосніцького та його визначення основ державного виховання. У ситуації гонитви сучасних педагогів за інноваціями в освіти досвід К. Сосніцького демонструє їм приклад виваженого підходу до вирішення проблем навчання і виховання.

3.4. Філософсько-психологічна концепція освіти Якима Яреми.

Я. Ярема (1884–1964) – український філософ, психолог, педагог і громадський діяч (біографічні дані наведено за: Ярема 1998, С. 460–468). У 1903–1907 роках Я. Ярема здобував вищу освіту: шість семестрів навчався у Львівському університеті та два семестри завдяки отриманій стипендії – в університеті міста Ґрац (Австрія) (Документи до біографії Я. Яреми 1908). Під час навчання Я. Ярема вивчав переважно німецьку мову, класичну філологію і

філософію та брав участь у семінарах з цих предметів. Отримавши диплом вчителя середніх шкіл з польської, української та німецької мов викладання, Я. Ярема працював в Українській гімназії у Самборі (1909–1910) та в Українській державній гімназії Франца Йосифа I у Тернополі (1910–1914) (Документи до біографії Я. Яреми 1947–1956). У Карловому університеті Я. Ярема на підставі праці «Чеський романтизм і відродження української літератури в Галичині» й іспитів зі слов'янської і німецької філологій та філософії отримав у 1922 році «гідну вчену освіченість, назву і честь, права і привілеї доктора філософії» (Документи до біографії Я. Яреми 1922). З 1923 року вчений працював на посаді професора кафедри філософії у Педагогічному інституті імені Михайла Драгоманова у Празі, а з 1925 року керував кафедрою педагогічної психології у цьому навчальному закладі. У Празі вчений написав підручники для студентів з філософії (Ярема 1924) та педагогічної психології (Ярема 1928а), уклав «Читанку для українського народу з образками» (Ярема 1923) та з нагоди 75-ліття Томи Масарика підготував працю, присвячену його провідним філософським ідеям (Ярема 1925). Важливою з перспективи ЛВШ є доповідь Я. Яреми «Проблеми несвідомих психічних процесів», виголошена ним на Українському науковому з'їзді у Празі у 1926 році, оскільки основні її положення ґрунтуються на досягненнях Ф. Брентано в емпіричній психології (Ярема 1928б). У 1930–1939 роках вчений працював в Українській гімназії у Тернополі. У 1935 році він разом з такими представники української гілки ЛВШ, як С. Балей та Я. Кузьмів, взяв участь у роботі Першого українського педагогічного конгресу у Львові (Документи до біографії Я. Яреми 1935). У 1940 році Я. Ярема переїхав до Львова, де працював старшим науковим співробітником відділу Інституту літератури імені Т. Шевченка та викладачем у Львівському університеті. Протягом 1950–1962 років науковець завідував кафедрою іноземних мов Львівського зооветеринарного інституту.

Результати досліджень історіософа С. Іваника свідчать про те, що курс філософії творця ЛВШ відобразився на зацікавленості Я. Яремою психологізмом, інтроспекціонізмом та аналізом літературних творів (Ivanyk 2014a, S. 165–177).

Далі розглянемо питання про те, як відображають філософсько-педагогічні ідеї Я. Яреми практики школи К. Твардовського у царині освіти. Результати цього дослідницького завдання нами було оприлюднено у статті (дет. див.: Honcharenko 2017) та на конференції (дет. див.: Гончаренко 2017ж).

Гостро відчуваючи кризові тенденції тогочасної освіти, спричинені появою в історії ХХ століття масового суспільства, учений змушений був констатувати про звуження її мети до легітимації знання, а школи – до фабрики свідоцтв, «що дають вступ до урядів» (Ярема 2003а, С. 113). Для доведення цієї тези науковець проводив аналогію між тогочасною школою та Єрусалимом у Середні віки. «Середньовічними паломниками, – писав він, – керувала не так цікавість і жадоба пізнання далекого світу, як бажання випросити собі в Бога ласки та заслужити на краще душевне життя в небі. Суспільність ХХ століття горнеться до школи, шукаючи там не так знання, як права до кращого матеріального життя на землі» (Ярема 2003а, С. 112). Цю тенденцію Я. Ярема помічав й щодо української суспільності. «Дуже часто, – стверджував він, – подають батьки своїм синам ради, яких вони мають уживати засобів, аби хитро-мудро перебитися через «пороги» школи, а одинокою заохотою чи погрозою батьків є: «вчися, бо інакше будеш шевцем», або «вчися, і будеш ксьондзом, суддєю, професором» та ін. Ледве чи найдеться – головно у нас – один батько на сто, який старався би дитині защеплювати пошану до науки, а саме до знань, інтелігенції, тобто здібності ставив як мету шкільної науки» (Ярема 2003а, С. 111).

Прищеплювання тогочасній молоді хибного уявлення про мету навчання і формування на цій підставі хибних цінностей та ідеалів призвело, за спостереженнями вченого, до того, що зі шкіл почали виходити конформісти, для яких користь і цінність є тотожними поняттями, а задоволення матеріальних і нематеріальних потреб – споживанням знання. Вину за формування вузькоглядних, плитких бюрократів, які своєю нездібністю й бюрократизованою покірністю не можуть принести користі ні суспільству, ні народу, тому що «в школі вчилися тоді, коли їх мали опитувати, а поза шкільною наукою нічого не читали, ані ніколи поважно не думали» (Ярема 2003а, С. 111), Я. Ярема покладав

на батьків, середовище і суспільність, «яка всіх учнів без різниці й вибору, обороняє, беручи на глум перед ними учителів та школу» (Ярема 2003а, С. 111), нехтуючи і навіть заперечуючи загальнообов'язкові моральні цінності цивілізованого суспільства.

Усупереч цьому Я. Ярема наполягав, що мета навчання полягає у задоволенні потягу людини до знання. Він наголошував, що будь-яке навчання може бути корисним лише за умови розвитку в учня психічних здібностей як справжньої окраси освіченої людини. Завдання школи науковець пов'язував не лише з набуттям учнем знання, але й з розвитком у нього таких психічних функцій, як логічне мислення, аналіз і синтез, абстрагування, почуття краси і добра, сила волі. «Хто розвине у школі таку здатність, – писав Я. Ярема, – той зможе легко продовжити у житті своє навчання у різних галузях знання й буде вміти швидко долати будь-які перешкоди у практичному житті» (Ярема 2003а, С. 113–114).

Учений був противником механічного вивчення навчального матеріалу та механічного опитування учнів, тому що це суперечить природному розвитку психіки людини. Великого значення він надавав індуктивному методу навчання, оскільки лише так, на його думку, психіка учня стає діяльною і сама присвоює собі те, що в готовій формі може подати їй дедукція. Важливу роль в індуктивному навчанні Я. Ярема відводив допоміжним формам навчання, насамперед сприйняттю предметів та експериментам з ними.

Підхід Я. Яреми до навчання ґрунтувався на уявленні про психічне життя, найпростішими виявами якого він вважав враження – пасивні почуття, перцепції, що виникають у свідомості на підставі функціонування органів чуття без творчої участі суб'єкта. Такі спостереження суб'єкт не утворює сам, він їх просто «отримує», «має». Натомість сприйняття вчений мислив як набагато складніші внутрішні процеси, що приєднуються до простих чуттєвих перцепцій на підставі асоціацій таким чином, що сприяють виникненню тих чи інших уявлень і думок: «Услід за пам'яттю пробуджується увага й починається інтелектуальна інтерпретація тієї чи іншої перцепції, а в результаті відчуттєвий матеріал

засвоюється (з'ясовується в свідомості) на основі дотеперішнього досвіду» (Ярема 2003в, С. 128). Такий складний і творчий акт сприйняття перцепції або з'єднання та введення її в запас знань Я. Ярема називав аперцепцією. Її він вважав сутністю спостереження, бо вона полягає у спостеріганні в перцепціях того, про що вони безпосередньо самі нічого не кажуть. Перцепції учений розглядав лише як операційну базу для пам'яті, уваги, фантазії, порівнювання, аналізу, синтезу тощо і називав їх у зв'язку з цим спостеріганням у першому розумінні, тоді як передумовою сприйняттєвого таланту він вважав багатство уявлень та знань, тобто репродукування швидкої пам'яті, чутливу і витриману увагу, живу фантазію і мислення як суму теоретико-логічних здібностей. Об'єктивний тип аперцепції учений відрізняв від суб'єктивного на підставі докладності: «У суб'єктивного спостерігача надто переважають ті внутрішні посередні процеси, які виникають за законами асоціації під впливом перцепції і надто змінюють чи забарвлюють собою справжній образ» (Ярема 2003в, С. 128). Науковець розрізняв рецептивний, репродуктивний і продуктивний типи сприйняттєвої активності. Суттєвим для філософії дидактики є те, що робота аперцепцій, згідно з Я. Яремою, не потребує стороннього імпульсу та вказівок, як їх здійснити, оскільки вони живляться власними внутрішніми імпульсами і можуть самостійно віднаходити властивий підхід до речі. З цього випливає, що у навчанні немає місця для пасивного відображення дійсності, оскільки це суперечить психології мислення людини: вона не відображає реального світу, а витворює у своїй свідомості її власний і тому неповторний образ.

Цікавими у цьому контексті є міркування Я. Яреми щодо навчання літератури у школі. Учений вважав, що у прочитаному творі учень повинен відшуковувати характерні ознаки й складати їх в один цілісний образ на противагу звичному переказу його змісту чи механічному цитуванню. Для цього вчитель повинен ставити запитання у такий спосіб, «щоб учень був приневолений відомим йому змістом оперувати, тобто вибирати з нього дещо, а те абстрагувати від решти і на основі вибраного щось висновувати» (Ярема 2003а, С. 115). Це

змусить учня мислити й одночасно відучить його від цитування «без надуми». Такі логічні операції мають позитив у тому, що дають змогу вчителеві висвітлювати одну й ту саму тему з різних сторін, уникаючи монотонності. У старших класах цей метод можна застосовувати на ширшій основі, «коли спонукувати учнів вишукувати схожості або протилежності в інших літературах, епохах тощо» (Ярема 2003а, С. 115). Застосування індуктивного методу у вивченні літератури сприяє, за Я. Яремою, не лише розвитку психічних здібностей учнів, але й пізнанню ними самих себе, людського життя й численних подій світу: «Тут учень учиться розуміти механізм людської душі, тут облагороднюються його почування і воля» (Ярема 2003а, С. 115).

Я. Ярема викривав ще одну негативну тенденцію школи XX століття, безпосередньо пов'язану із попередньою і надто загрозливу, на його думку, для тогочасної української спільноти. Ідеться про підпорядкування масовим суспільством мети виховання у школі національного виховання. Повертаючись до мети освіти довоєнної школи, він наголошував на тому, що вона, попри підпорядкування інтересам династії, усе ж відстоювала загальнолюдські цінності: «Шкільна політика ступала міжнародними шляхами загальнолюдських педагогічно-шкільних ідей та течій, перед якими відступав егоїзм держави. [...] Програми навчання опановував дух космополітизму, загальноєвропейський характер предметів навчання, завдяки якому школа різних держав і народів однаково впроваджувала молодь у світ культури цивілізованого людства, зрівнювала та споріднювала з собою не тільки самі школи, але й людей з шкільною освітою найвіддаленіших від себе територій. Найближчий рідний світ, обнятий окремими дисциплінами, мав доповнювати загальний образ світу. Школа не накидувала теж силою молоді того чи іншого світогляду. Основна загальна освіта, яку отримувала молодь у школі, мала служити їй у роках духової дозрілости підставою для свобідного ідеологічного самовизначення» (Ярема 2003б, С. 191).

У школі ж, що служить масі й своєю метою визначає не так освіту, як практичну корисність, немає, на думку Я. Яреми, місця для колишньої освіти.

«Шкільна політика, – констатував він, – зливається зовсім з державною політикою, а проблема школи виростає до значення державної проблеми – бути чи не бути» (Ярема 2003б, С. 193).

Головними формальними принципами, що задали новий напрям усім шкільним реформам на європейському Заході, український учений визначав:

– політичність (тенденцію до забезпечення буття держави через школу шляхом прищеплення державного патріотизму);

– громадянську активність (виховування активних і творчих для держави громадян);

– практичність (орієнтацію школи на розбудову господарського життя як неминучої передумови державної сили) (Ярема 2003б, С. 194).

Наслідки входження школи у фазу глибокої державно-національної диференціації, що наповнюється на кожній іншій державній території іншим освітньо-виховним змістом й переходить у кожному випадку на службу іншим суспільно-політичним ідеологіям, ідеалам і світоглядам, Я. Ярема описав таким чином: «Загальнолюдський виднокруг довоєнної школи стискають у новій школі межі нації й держави. На місце одного світу спільної людської історії та культури приходять різні малі світи окремих державних націй із своїми культурами та історіями неоднакової вартості, звідки ведуть тільки де-не-де якісь слабкі нитки зв'язку з рештою світу. Кожний із тих малих нових світів має ставити себе в осередок історичного космосу, залюбки відмежовуючи своє «я» від усього «не-я», що залишається, тінню прикрите, поза кордонами власної нації-держави. В уяві молоді освітлюються чарівними красками картини національної сили і слави, вщеплюється культ краси й сили (краси сильного), а разом з тим теж, хоч би й незамітно, почуття своєї «расової вищості» над іншими націями й так виховується маса нового покоління до чогось великого, яке в майбутньому ніби має здійснитися» (Ярема 2003б, С. 198).

Всупереч такому поспішному відгородженню окремими державами-націями у повоєнний час «свого» культурного світу від «чужого» їм світу закордонного, науковець твердив, що це «повернення до самих себе», «задивляння у самих себе»

призводить до їхнього самопереоцінювання і самозадоволення й у результаті – до ослаблення власної духовності. Я. Ярема був переконаний у тому, що жодна нація у світі не створила свого культурного світу окремо, вона завжди живить власну своєрідну культурну творчість сторонніми впливами і стимулами, тому одна вона не може замінити собою в освітньо-виховній меті спільну скарбницю загальнолюдських цінностей як надбання багатьох національних культур.

Я. Ярема пропонував школі намагатись сприяти формуванню характеру людини, адже «про індивідуальність тільки тоді скажемо, коли в неї є характер» (Ярема 2003в, С. 150). Основою будь-якого виховання – товариського, суспільно-громадського, національного чи державного – вчений вважав моральне виховання (Ярема 1937, арк. 7). Він розрізняв три етапи морального розвитку людини. На першому етапі дитина некритично сприймає від дорослих етичні норми та правила поведінки. На другому етапі підліток вчиться розрізняти добрі й злі вчинки на основі оцінювання їх зі сторони дорослих. На третьому етапі молода людина розпочинає формування власного критичного морального світогляду. Третій етап є віддзеркаленням характеру індивідуальності. Саме на освіту і виховання український науковець покладав турботу про становлення автономної моральної свідомості людини.

Одним із етичних обов'язків людини Я. Ярема визначав правдивість. Про це свідчить доповідь ученого «Виховування до правдомовності» (б/д). Виховання до правдивості є, за Я. Яремою, вихованням загалом, тобто вихованням повноцінної людини з моральної точки зору. З огляду на це умови формування у дітей прагнення до життєвої правди мають збігатися із умовами виховання загалом: «Вчителі повинні добре ставитися до учнів, з'єднуючи їхні серця. Треба, щоб вчителі щиро ставилися до учнів. Треба пробудити в учнів повну довіру, щоб не було жодних примусів-насильств» (Ярема б/д, арк. 16).

У психологічних основах педагогіки Я. Ярема бачив можливість зміни механічного навчання у школі на інтелектуальну співпрацю її суб'єктів. Учений був переконаний у тому, що знання психічного життя людини дозволить учителю бути не сліпим знаряддям навчального плану, а самостійним «керманичем» у

пошуках засобів і методів засвоєння учнями навчального матеріалу й одночасного розвитку їхніх розумових здібностей. Основою педагогічної психології науковець визначав загальну теоретичну психологію, зокрема педопсихологію як науку про душевне життя та його розвиток у дитини (Ярема 1928а, С. 1). На думку Я. Яреми, психологія, з одного боку, допомагає створити вчителю образ учня не як психологічного об'єкта, а як психологічної індивідуальності та відмінності, а з іншого боку – допомагає йому пізнати самого себе, критично проаналізувати свою дидактичну працю й самоактуалізувати себе у просторі освіти. У цьому контексті важливим завданням школи науковець вважав інтенсивне вивчення природних задатків молоді на підставах досягнень індивідуальної і диференційованої психології, психотехніки і психографії, тому що це є запорукою індивідуалізації і диференціації у навчанні й у подальшому – самореалізації особистості. При цьому вчений усвідомлював проблему граничних меж індивідуального розвитку кожної особистості. Він застерігав педагогів від підтягування учня у школі до загального рівня чи пробудження у нього перебільшених амбіцій стосовно можливостей власних вроджених задатків. Нагальність вияву дитячої індивідуальності у школі Я. Ярема пов'язував також із потребою критичного визначення молоддю свого майбутнього. Вирішальним у виборі професії учений вважав вільний вияв дитини в інтелектуальній і фізичній праці. Саме це може допомогти педагогам пізнати психофізичні особливості учнів та дати їм певні рекомендації стосовно майбутнього вибору професії. Слід підкреслити, що вчений був прихильником психологічного діагностування на підставах лише наукової психології.

Отже, філософсько-педагогічні ідеї Я. Яреми концентруються довкола проблем мети освіти та психологічного обгрунтування педагогіки. Учений не підтримував перетворення масовим суспільством школи із освітнього закладу на заклад прагматичного задоволення матеріальних потреб людини. Він критично поставився до однобічного – інструментального – розуміння масовим суспільством мети освіти, його нівелювання власного обов'язку виховувати молодь і, найгірше, деморалізування молоді шляхом нав'язування їй власного

погляду на освіту. Я. Ярема був прихильником освіти, зорієнтованої на задоволення інтелектуальних і моральних потреб окремої особистості та забезпечення її індивідуальної автономії. Він поривав із репродуктивною освітою та її хибним ідеалом обслуговування державно-національної ідеології. Становлення повноцінної людини у вимірі освіти Я. Ярема пропонував забезпечувати завдяки досягненням практично зорієнтованої науки – педагогічної психології, мета якої – пізнання природи людини в усіх її виявах.

Аналіз філософсько-педагогічних ідей Я. Яреми дає підстави для висновку, що він, як і К. Твардовський, вважав освіту не «виготовленням» учнів відповідно до соціально-економічних потреб суспільства, а задоволенням фундаментальних потреб людини та транслюванням культури. На важливості такого підходу до освіти наполягав також педагог Б. Наврочинський, який стверджував, що «ні так звані свідоцтва про дозрілість, ні навіть дипломи вищих шкіл не є гарантією глибоко зрозумілої освіти, тому що вона не є ні сумою відомостей, ні навіть натренованістю розуму. Освіта є насиченням культурою всієї людини, а, отже, як її інтелекту, так і почуттів та здібностей до дії» (Nawroczyński 1987d, S. 38).

Від К. Твардовського Я. Ярема також перейняв розуміння того, що навчання – це не пасивне відображення дійсності, а активне творення людиною власних знань про світ та своєї причетності до нього. Такий погляд українського вченого на навчання сформувався під впливом К. Твардовського, який вважав пізнання творчим актом, що не потребує стороннього імпульсу чи вказівки для виконання.

Вплинули на Я. Ярему і погляди К. Твардовського щодо взамозв'язку між навчанням і вихованням. Польський філософ був прихильником виховання через навчання. Для нього поняття «виховання» означало розвиток характеру, формування етичних принципів і диспозицій волі. У доповіді «Виховування до правдомовності» український вчений висловив співзвучну К. Твардовському позицію щодо відмінності життєвої правди від розумової. Водночас Я. Ярема акцентував увагу на необхідності тих самих умов для формування у дітей прагнення до життєвої правди, що і його польський викладач філософії стосовно

виховання загалом. Так, К. Твардовський писав: «З метою здобуття прихильності учнів вчитель повинен, наприклад, ставитись до них завжди з якнайбільшою доброзичливістю та поблажливістю; учні повинні на кожному кроці переконуватися, що вчитель прагне тільки їх добра; будь-які дошкульні зауваження, будь-яке глузування, висміювання чи зневага учнів були б однією з найтяжчих провин учителя, який сам повинен мати для учнів серце і завжди дивитися у їх серце» (Twardowski 1901, S. 206).

Здійснені зіставлення доводять, що Я. Ярема підтримував практики філософської школи К. Твардовського у просторі освіти, сприяючи тим самим переходу системи освіти від стандартизації до індивідуалізації. З огляду Я. Яреми, це означає культивування культурної ідентичності в освіті, проте у вимірі не «національного питання», а на тлі загальної культури. Разом з тим обгрунтування науковцем необхідності у педагогічній царині психологічної рефлексії, особливо в її описовому варіанті як одному із джерел гуманістичної психології, зумовлює звернення уваги освітян на необхідності узгодження своїх педагогічних зусиль зі справжньою природою людини.

ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ

Теорія образів і понять К. Твардовського відіграла важливе значення в обґрунтуванні основних положень педагогічної антропології О. Кульчицького. Це допомогло українському вченому уникнути ірраціональних міркувань на тему освіти. Перспективним для філософсько-освітньої проблематики є трактування філософом світогляду як цілості змістів наочного знання людини про світ, у структурі якого є зображення світу, а також ставлення до нього та усвідомлення цінності життя. Вирізнення науковцем з-поміж різноманітних характеристик людського «я» реальної гіпотетичної субстанціальності вказує теоретикам та практикам у царині освіти на можливість лише метафізичного її пізнання.

Теорію дій та витворів К. Твардовського обрав за вихідну точку у розбудові філософської педагогіки Б. Наврочинський. У цьому напрямі польському вченому вдалось визначити освіту культуральним процесом, спрямованим на введення людини у світ абсолютних цінностей. Про це свідчить розуміння науковцем культурального життя як неперервного зусилля, слідування найвищим цінностям у людських справах, а освіти – як реалізації культури в людині. У зв'язку з цим цінним для філософії освіти є трактування Б. Наврочинським педагогічної дійсності як єдності реальних та ідеальних чинників у ній. Це означає, що лише життя людини на межі світів реального та ірреального буття спрямує її до творення довкола себе та у самій собі світу духовного життя – *quasi*-світу. Цей світ буде залежати від реальної природи людини, проте він радикально змінить її існування, тому що тільки у цьому світі вона зможе стати особистістю.

К. Сосніцький визначив філософську педагогіку як одну із галузей філософії. За прикладом К. Твардовського він прагнув точності та ясності у філософській педагогіці на підставі описового та порівняльного методів. Наукове визначення К. Сосніцьким філософської педагогіки можна також пояснити намаганням його учителя уникнути різноманіття «ізмів» у філософії на користь побудови її системи на підставі аналітичного методу. Водночас К. Сосніцький значно розширив філософське підґрунтя педагогіки. Підставою дидактики він визначив психологію, психологію мислення, нейрофізіологію, логіку, епістемологію, науки про культуру, соціологію, а підставою теорії виховання – анатомію, патологію, психологію розвитку, психологію виховання, загальну психологію.

Я. Ярема підґрунтям педагогіки визначив аналогічно до К. Твардовського описову психологію. Відштовхуючись від цих основ, український науковець долучився до розбудови нової галузі педагогічного знання – педагогічної психології. На думку Я. Яреми, психологія не лише створює образ людини, близький до реального «я», але й допомагає їй пізнати саму себе та актуалізувати у просторі освіти. Тим самим Я. Ярема посприяв переходу системи освіти від стандартизації до індивідуалізації. Цінним у царині філософії освіти є

трактування Я. Яремою мети освіти як задоволення потягу людини до інтелектуального та морального знання. Не втрачає актуальності теза філософа про те, що знання не можуть бути результатом пасивного відображення, оскільки людина не відображує світ, а створює його власний образ.

Аналіз концептуальних побудов філософсько-педагогічних рефлексій у ЛВШ доводить, що саме філософсько-педагогічні погляди К. Твардовського визначили їхню спрямованість, задаючи кут зору на філософсько-освітню проблематику. Питання, пов'язані зі складністю взаємин людини зі світом, стали визначальними для філософської педагогіки ЛВШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гессен, С.: Основы педагогики. Введение в прикладную философию. «Школа-Пресс», Москва (1995)

2. Гончаренко, О.: Педагогіка вільного часу Львівсько-Варшавської школи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **126** (11), 398–401 (2017ґ)

3. Гончаренко, О.: Філософія культури Богдана Наврочинського. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **129** (2), 127–130 (2018є)

4. Гончаренко, О.: Філософсько-педагогічні ідеї Якима Яреми та освіта сьогодні. В: Козловець М. (ред.) Глобалізований світ: випробування людського буття, міжнародна науково-теоретична конференція, Житомир, 6–7 жовтня 2017. Матеріали доповідей та виступів, с. 187–190. Вид-во Євенок О. О., Житомир (2017ж)

5. Горбунова, Л. С.: Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики. Дисертація, НАПНУ Інститут вищої освіти (2015)

6. Дьюї, Дж.: Демократія і освіта. Літопис, Львів (2003)

7. Єржабкова, Б.: Бібліографія наукових праць Олександра Кульчицького, 1895–1980. Визвольний шлях: Суспільно-політичний і науково-літературний місячник. **2** (395), 220–229 (1981)

8. Кершенштайнер, Ґ.: Що таке державногромадянське виховання. Нові виховничі шляхи, Раштат-Київ (1918)

9. Кульчицький, О.: Введення у філософічну антропологію. Український вільний університет, Мюнхен (1973)

10. Кульчицький, О.: Дві концепції майбутності УВУ. Сучасність. **6**, 98–103 (1965)

11. Кульчицький, О.: Людина за філософією Г. Сковороди антитезою марксистсько-ленінської концепції людини. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 37–48. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985a)

12. Кульчицький, О.: Нарис структурної психології. Український вільний університет, Мюнхен (1949)

13. Кульчицький, О.: У подоланні межової ситуації. Український вільний університет – його своєрідність. Сучасність. **1**, 88–94 (1970)

14. Митрович, К.: Професор Кульчицький між нами. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 5–14. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985)

15. Рикерт, Г.: Науки о природе и науки о культуре. Республика, Москва (1998)

16. Тьоніс, Ф.: Спільнота та суспільство. Дух і Літера, Київ (2005)

17. Шах, С.: Львів – місто моєї молодості. Цісарсько-Королівська Академічна Гімназія. Національний університет «Львівська політехніка», Львів (2010)

18. Ярема, С.: В: Ярема, С. (ред.) Яким Ярема. Ювілейна книга української гімназії в Тернополі: 1898-1998: До сторіччя заснування, с. 460–468. НТШ у Львові, Тернопіль-Львів (1998)

19. Ярема, Я.: Вступ до фільософії (Конспект викладів за І семестр 1923/1924 р. в Українському Вищому Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова в Празі). Видання Укр. Пед. Інституту ім. М. Драгоманова, Прага (1924)

20. Ярема, Я.: На педагогічні теми. В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 109–117. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003a)

21. Ярема, Я.: Нова фаза у розвитку європейської школи. В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 190–200. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003б)

22. Ярема, Я.: Педаґоґічна психольоґія. Вид-во Сіяч, Прага (1928a)

23. Ярема, Я.: Провідні ідеї філософії Томи Масарика. Український громадський видавничий фонд. Накладом українського громадського комітету в ЧСР, Прага (1925)

24. Ярема, Я.: Психографія у школі В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 118–152. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003в)

25. Baley, S.: Osobowość. Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1939)

26. Blaustein, L.: Karność w nowoczesnem wychowaniu. Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1936a)

27. Blaustein, L.: Lenistwo u dzieci i młodzieży. Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1936b)

28. Blaustein, L.: O ujmowaniu przedmiotów estetycznych. Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1938)

29. Brentano, F.: Psychologie vom empirischen Standpunkte. Bd I. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/stream/psychologievome 02brengoog#page/n4/mode/2up (1874). У доступі з 1січня 2010

30. Gajdamowicz, H.: Bogdana Nawroczyńskiego świat wartości. Kontekst pedagogiczny. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 269–281. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

31. Honcharenko, O.: Free Time Pedagogy of Lviv-Warsaw School. In: Antiquity and its philosophical continuations, 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski, Lviv, 10-12th of February 2018. Book of abstracts, p. 29. Kazimierz Twardowski Lviv Philosophical Society Press, Lviv (2018)

32. Honcharenko, O.: Yakym Yarema’s philosophical and pedagogical ideas in discursive practices of education. Kultura–Społeczeństwo–Edukacja. **2** (12), 313–327 (2017)

33. Ivanyk, S.: Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Semper, Warszawa (2014a)

34. Jedynak, S.: Filozofia kultury Bogdana Nawroczyńskiego. Annales Univewsitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I. Philosophia-Sociologia.. t. **XXXIX**, 111–119 (2004)

35. Kojkoł, J.: Nawroczyński Bogdan Roman. W: Edynak, S., Kojkoł, J. Encyklopedia filozofii wychowania, s. 203–206. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz (2009)

36. Kojkoł J., Pawłowska M.: Sośnicki Kazimierz. W: Edynak, S., Kojkoł, J. Encyklopedia filozofii wychowania, s. 283–285. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz (2009)

37. Kulczycki, A.: Charakterologia F. Künkla. (Kształtowanie się charakteru wychowanka i jego kształcenie). Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1937a)

38. Kulczycki, A.: Pedagogika “wolnego czasu” a dom, szkoła i społeczeństwo. Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1937b)

39. Kulczycki, A.: Typy egocentryczne. (Charakterologia F. Künkla w świetle krytyki). Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1938)

40. Kulczycki, A.: Uczeń kłamca. (Wychowanie do prawdomówności – jego sposoby oraz doniosłość). Nakładem “Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej”, Lwów (1937c)

41. Mońka-Stanikowa, A.: Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 11–126. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987)

42. Nawroczyński, B.: Sąd – wytwór wobec teorii czynności i wytworów K. Twardowskiego. Przegląd Filozoficzny. t. **16**. z. **4**, 495–507 (1913)

43. Nawroczyński, B.: Bentham Jeremi: wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1958)

44. Nawroczyński, B.: Człowiek i wykształcenie w filozofii W. Humboldta. Przegląd Współczesny. t. **14** (grudzień). z. **164**, 359–375 (1935)

45. Nawroczyński, B.: Dlaczego powinnismy uprawiać pedagogikę naukowa? Przegląd Pedagogiczny. t. **XLV** (10). z. **7**, 172–176 (1926a)

46. Nawroczyński, B.: Dwa realizmy pedagogiczne. Kultura i Wychowanie. t. **6**. z. **1**, 14–26 (1938)

47. Nawroczyński, B.: Dzieło J. H. Pestalozziego w perspektywie stu lat. Ruch Pedagogiczny. t. **14**. z. **2**, 33–41 (1927)

48. Nawroczyński, B.: Herbart J.F. Pisma pedagogiczne. Biblioteka Klasyków Pedagogiki. Polska Akademia Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków (1967)

49. Nawroczyński, B.: Hessen Sergiusz. W: Polski Słownik Biograficzny, t. IX. s. 487–488. Polska Akademia Nauk-Polska Akademia Umiejętności, Wrocław (1960–1961)

50. Nawroczyński, B.: Jan Fryderik Herbart – Pisma pedagogiczne. Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 327–378. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987a)

51. Nawroczyński, B.: John Dewej w ZSRR i USA. Kwartalnik Pedagogiczny. t. **10**. z. **2**, 49–61 (1965)

52. Nawroczyński, B.: Kanta “Projekt wiecznego pokoju”. W: Augustynek, Z. (red.) Filozofia i pokój. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971)

53. Nawroczyński, B.: Kerschensteiner J. Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków (1970)

54. Nawroczyński, B.: Listy F. Schillera. O estetycznym wychowaniu człowieka. Kwartalnik Pedagogiczny. t. **5**. z. **2**, 51–61 (1960)

55. Nawroczyński, B.: Natywizm, empiryzm i konwergizm pedagogiczny. Przegląd Filozoficzny. t. **29**. z. **1–2**, 99–105 (1926b)

56. Nawroczyński, B.: Swoboda i przymus w wychowaniu. W: Nawroczyński, B. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych, s. 11–42. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa (1929a)

57. Nawroczyński, B.: Szukajmy człowieka. W: Nawroczyński, B. O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych, s. 181–207. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1968)

58. Nawroczyński, B.: Teorja i praktyka wychowania. Przegląd Pedagogiczny. t. **XLII**. z. **1**, 3–13 (1923a)

59. Nawroczyński, B.: Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Skład główny w Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa (1923b)

60. Nawroczyński, B.: Współczesne prądy pedagogiczne. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 483–548. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987b)

61. Nawroczyński, B.: Wychowanie do wczasów. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 287–309. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987c)

62. Nawroczyński, B.: Wykładamy, uczymy czy nauczamy? Przegląd Pedagogiczny. t. **XXXIX**. z. **1**, 49–63 (1920)

63. Nawroczyński, B.: Zadania wychowawcze naszego pokolenia. W: Nawroczyński, B. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych, s. 103–116. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa (1929b)

64. Nawroczyński, B.: Zagadnienie wychowania narodowego. Przegląd Pedagogiczny. t. **XLVIII** (13). z. **2**, 7–8 (1929c)

65. Nawroczyński, B.: Zasady nauczania. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. II. s. 11–320. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987d)

66. Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa (1947)

67. Piątek, J., Sośnicki, K. (red.) Wychowanie i nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1932)

68. Rickert, H.: Allgemeine Grundlegung der Philosophie. J. C. B. Mohr, Tübingen (1921)

69. Russell, B.: In Praise of Idleness. In: Russell, B. In Praise of Idleness and Other Essays, p. 9–29. George Allen Unwin Ltd, London. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.458601 (1935). У доступі з 26 січня 2017

70. Sośnicki, K.: Dydaktyka ogólna. Zakład narodowy im. Ossolińskich, Wrocław (1959)

71. Sośnicki, K.: Dogmatyzm i problematyzm we współczesnej szkole. Kultura i wychowanie. t. **VI**. z. **II**, 155–164 (1939a)

72. Sośnicki, K.: Istota i cele wychowania. "Nasza Księgarnia", Warszawa (1964)

73. Sośnicki, K.: Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną? W: Wołoszyn,S. (red.) Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. t. III. Księga druga. Myśl

pedagogiczna w XX stuleciu, s. 97–103. Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce (1998a)

74. Sośnicki, K.: Jak studiować dzieło pedagogiczne. W: Wołoszyn,S. (red.) Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. t. III. Księga druga. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, s. 103–112. Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce (1998b)

75. Sośnicki, K.: Naczelne idee pedagogiczne w Ustawie ustrojowej i Programie szkoły średniej ogólnokształcącej. Muzeum. t. **LIV**. z. **1**, 16–29 (1939b)

76. Sośnicki, K.: Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. Przegląd Pedagogiczny. t. **LIII**. z. **8**, 135–136 (1934)

77. Sośnicki, K.: Pedagogika zasad. Muzeum. t. **LIII**. z. **2**, 60–78 (1938)

78. Sośnicki, K.: Podstawy wychowania państwowego. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1933)

79. Sośnicki, K.: Samodzielność. Muzeum. t. **LII**. z. **2**, 65–84 (1937)

80. Sośnicki, K.: Wskazówki do rozwiązania zadań logicznych zawartych w „Zarysie logiki". Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1926)

81. Sośnicki, K.: Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych. Przegląd Filozoficzny. t. **XIII**. z. **I–II**, 128–148 (1910)

82. Sośnicki, K.: Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Nakładem wydawnictwa książek szkolnych kuratorjom okręgu szkolnego lwowskiego, Lwów (1925)

83. Sośnicki, K.: Zarys logiki. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów (1923)

84. Stern, W.: Die menschliche Persönlichkeit. Johann Ambrosius Barth, Leipzig. https://archive.org/details/b29817079/page/n5 (1923). У доступі з 21 вересня 2017

85. Sztobryn, S.: Bogdan Nawroczyński jako historyk filozofii wychowania. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 261–267. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

86. Szuman, S.: Afirmacja życia. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938a)

87. Szuman, S.: Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938b)

88. Szuman, S.: Czy filozofia jest potrzebna? Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938c)

89. Szuman, S.: O dowcipie i humorze. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938d)

90. Twardowski, K.: Dzienniki. cz. II. 1928–1936. PTF-Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń (1997b)

91. Twardowski, K.: O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 96–128. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927g)

92. Twardowski, K.: Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów (1901)

93. Witwicki, W.: Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938)

94. Witwicki, W.: Rozmowa z pesymistą. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1928)

95. Wołoszyn, S.: Kazimierz Sośnicki (1883–1976). Pedagog, profesor UMK. W: Biskup, M., Giziński, A. (red.) Toruńscy twórcy nauki i kultury (1945–1985), s. 295–301. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań-Toruń (1989)

Архівні матеріали

96. Документи до біографії Яреми, Я.: Автобіографія Я. Яреми. Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Ф. 12, Оп. 1, Од. збер. 118, Арк. 2 (1947–1956)

97. Документи до біографії Яреми, Я.: Диплом доктора філософії Я. Яреми, виданий Карловим Університетом у Празі 23 жовтня 1922 року. В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **108**, арк. **1** (1922)

98. Документи до біографії Яреми, Я.: Запрошення і картка учасника Педагогічного з'їзду, Львів, 2–3 листопада 1935 р. В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **112**, арк. **2** (1935)

99. Документи до біографії Яреми, Я.: Свідоцтво про навчання у Львівському університеті та університеті м. Ґрац (Австрія) (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **107**, арк. **1** (1908)

100. Ярема, Я.: Виховування до правдомовності (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **49**, арк. **30** (б/д)

101. Ярема, Я.: Проблеми несвідомих психічних процесів (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **45**, арк. **80** (1928б)

102. Ярема, Я.: Ступні морального розвитку (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **48**, арк. **19** (1937)

103. Ярема, Я.: Читанка для українського народу з образками. Частина перша. У світі. Відень-Прага. В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12,** оп. **1**, од. збер. **38**, арк. **16** (1923)

РОЗДІЛ 4
ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ У ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКІЙ ШКОЛІ

4.1. Єдність дослідження та навчання як ідеал університетської освіти.

Промова К. Твардовського «Про достойність університету» (1933) стала відправною точкою рефлексій Т. Чежовського та С. Свєжавського на тему ідеї університету. Це питання нами було розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2018б). Відштовхуючись від ключових тез духовного заповіту К. Твардовського, Т. Чежовський спробував окреслити філософські абриси університетської педагогіки у праці «Про Університет та університетське навчання» (1946), яка вийшла на основі його лекцій, проголошених на гуманітарних факультетах Віленського і Торуньського університетів, та у промові «Про ідеал університету» (1970), виголошеній 21 березня 1970 року в залі Торуньського університету під час урочистості з нагоди його 80-річчя; натомість С. Свєжавський актуалізував проблему самої ідеї університету в праці «Своєрідність релігійних університетів» (1968), оскільки вважав, що у ситуації кризи культури утилітаризм, практицизм і технократизм приглушили *universitas*.

У передмові до праці «Про університет та університетське навчання» (1946) нагальність обговорення питання «Чим є університет і університетське навчання?» Т. Чежовський обґрунтував появою, на його погляд, двох дуже небезпечних не тільки для самих університетів, але й для усієї наукової культури, суспільних прагнень, а саме:

1) розділення вчених на науковців і педагогів, яке передбачало першим дати наукові лабораторії, не пов’язані з університетами, а з других зробити вихователів, які готуватимуть потрібних державі працівників з академічною освітою;

2) утилітарне розуміння ролі університету, зокрема бачення у ньому професійної школи найвищого рівня практичного спрямування, яка дає перш за

все технічні уміння за мінімуму теоретичного матеріалу на основі стандартизованих програм, пристосованих не до здібних, а до середніх студентів, що полегшують завершення навчання їхній якнайбільшій кількості.

Філософський підхід до ідеї університету польський учений обґрунтовував не тим, що сам є філософом, а тим, що:

1) аналіз різноманітних виявів університетського життя та його цілей потребує філософського осмислення, аналогічно як цього потребує будь-яка сфера людського життя;

2) розгляд специфічних особливостей університетського життя значною мірою стосується методів університетського навчання, які через те, що є науковими, стосуються наукової методології як однієї з філософських наук;

3) проблеми, пов’язані з поняттям науки, її ознаками та відношенням до інших царин духовного життя, є філософськими.

За точку відліку сучасної організації університетів Т. Чежовський приймав введення в кінці XVIII століття двох організаційних принципів, а саме:

1) свободи проголошення наукових поглядів професора;

2) подвійного характеру університету як дослідницької інституції і водночас вищої школи.

Ґрунтований на цих принципах сучасний університет, мав, на думку філософа, такі завдання, як:

1) наукове дослідження;

2) дослідне навчання;

3) професійне навчання;

4) популяризація результатів наукового дослідження.

Професійне навчання в університеті Т. Чежовський трактував як підготовку студентів до майбутньої професії завдяки не тільки передачі суми знання, але й розвитку вміння самостійно трактувати проблеми, їх ставити і вирішувати, тобто розвитку здатності користуватися методами наукової праці. Необхідність виконання університетом цього завдання науковець пояснював тим, що академічна професія вимагає від людини вміння самостійно приймати рішення, а

не відтворювати відомі правила дій. З огляду на це як майбутній теоретик, так і майбутній практик повинні у стінах університету підготуватись до використання знань і вмінь, здобутих під час наукової підготовки.

Щоб університет міг дати наукову підготовку, він повинен, на думку вченого, стати лабораторією творчої наукової праці, при цьому «тільки той зможе ввести іншого у наукову працю, хто сам є науково творчий; з іншого боку, творча наукова праця пов'язана з навчанням наукових дослідників» (Czeżowski 1946, S. 7). Згідно з автором праці «Про університет та університетське навчання» це означає, що наукова творчість є через набуття усної чи писемної форми водночас оприлюдненням результатів знання щораз новим її адептам. Оскільки ж наука вічна, а наукові працівники – смертні, то наука повинна передаватися з покоління у покоління. І, навпаки: при передачі результатів знання з покоління в покоління наука сама розвивається, оскільки під час навчання ми вчимося самі, тому обмін думками є водночас поштовхом для розвитку науки.

На переконання учня К. Твардовського, важливо, щоб учений сам популяризував результати свого наукового дослідження, а не вдавався до підтримки людей науково нетворчих, які є «наче посередниками між вченими і широкими колами суспільства» (Czeżowski 1946, S. 7). Поширювати результати наукового дослідження можна у формі загальноуніверситетських лекцій, а також участі в освітніх і науково-популярних інституціях.

Одним із принципів університетської організації Т. Чежовський визначав універсальність. Універсальність він трактував як взаємопов'язаність наук, що покликані побудувати суцільний погляд на світ. Зовнішнім вираженням універсальності є поділ університету на факультети, які стосуються окремих царин науки. Зв'язок між ними полягає у тому, що студенти, обираючи собі конкретну царину знання для вивчення, мають право відвідувати лекції на кожному іншому факультеті університету.

Аналіз ключових моментів ідеї університету Т. Чежовського дає підстави для порівняння її з ідеєю університету К. Ясперса, яку він розвинув у своїй праці «Ідея Університету», що вперше вийшла друком 1923 року, 1946 року була

перевидана, а через п’ятнадцять років, у 1961 році, вийшла в новому опрацюванні, оскільки у передмові до її останнього видання німецький філософ, з огляду Ю. Габермаса, з нетерплячістю, мало не заклинаючи, застерігав: «Або німецький Університет удасться зберегти шляхом відродження ідеї, рішуче втілюючи намір створити нову організаційну форму, або ж його спіткає кінець у функціоналізмі велетенських шкільних та освітніх закладів для науково-технічних кадрів. Саме тому необхідно, керуючись цим задумом, накреслити можливість оновлення Університету» (цит. за: Габермас 2002, С. 187).

Завданням університету К. Ясперс визначав: «Перше – дослідження, навчання й здобування певних професій, друге – освіта й виховання, третє – базоване на спілкуванні духовне життя, четверте – космос наук» (Ясперс 2002, С. 113–114). У зв’язку з цим поділ освітніх закладів на навчальні й дослідницькі інститути філософ вважав руйнівним для ідеї університету, оскільки за такого підходу університет втрачає, на його погляд, можливість виконувати своє безпосереднє завдання – передавання знань і вмінь. Водночас поділ освітніх закладів на навчальні й дослідницькі інститути К. Ясперс вважав абсурдним через те, що тільки у правильному способі передачі знань і вмінь є можливість духовного формування цілісної людини (*des Ganzen Menschen*). Відокремлену ж освіту він не вважав освітою, а тільки тепличним вирощуванням далекої від реальності естетської інтелектуальності. На думку філософа, своє завдання університет може також виконати за умови комунікації розумних людей – «дослідників між собою, вчителів з учнями, учнів у своєму колі та – залежно від ситуації – всіх із усіма» (Ясперс 2002, С. 114) – та презентації сукупності наук, оскільки наука за своєю природою є цілісністю. У такий спосіб К. Ясперс мав на меті опритомнити згадку академічної спільноти про те, що життєздатність ідеї університету як цілого зумовлюють усі його завдання. Коли ж спеціалізація життя визнається за абсолют, а варварство розподілення життя на сфери компетенцій схвалюється як істинне, тоді це практично означає, за Ясперсом, смерть університету.

Як бачимо, Т. Чежовський також дотримувався погляду, що університет не повинен приносити суспільству прямої утилітарної користі, оскільки вважав, що його завданням є спрямованість на підтримку прагнення людини до духовного життя. З плином часу польський філософ не змінив своєї позиції стосовно ідеї університету, проте на перший погляд може видатись, що він вже мав сумнів щодо її реальності загалом. На це принаймні вказує назва його чергової праці: «Про ідеал університету» (1970). Але такий сумнів відкидає сам автор, тому що він заперечує ідеальність своєї ідеї університету, а отже, далеку від дійсності мрію: «Не легковажмо мрією, тому що у ній є потенціальна коректива кепської дійсності» (Czeżowski 1989d, S. 238).

У праці «Про ідеал університету» еволюцію сучасного університету польський філософ пов'язував з тим, що, по-перше: масова культура спричинила збільшення з-поміж молоді прагнення до навчання, яке попри її моральне право на це не може бути цілком реалізоване через специфіку організації університету; по-друге, приріст науки, виникнення щораз нових спеціальних царин науки, наукові відкриття, наплив наукової літератури виявили недостатність традиційного устрою університету та спровокували пошук нових його форм і способів діяльності; по-третє, включення науки до вирішення проблем, що виникають на тлі ускладнень суспільних, політичних та економічних відносин, щораз різноманітніше застосування науки та щораз більша обумовленість суспільних потреб від науки перевизначили зв'язки між наукою та іншими сферами суспільного життя. Усі ці чинники, на погляд філософа, провокують неспокій у суспільстві, що в першу чергу охоплює молодь з багатьох країн, яка більше відчуває, аніж усвідомлює новий образ світу. Втім, навіть за таких обставин філософ наголошував на тому, що уможливити університету виконання своїх завдань, завдяки яким він і надалі залишатиметься необхідною частиною сучасної культури, можуть тільки його характерні ознаки, які вже тривалий час були гарантією його існування.

Т. Чежовський знову ж таки вів мову про єдність дослідження та навчання в університеті, спрямовану на розвиток творчих індивідуальностей, а не підготовку

стандартизованих фахівців, як це передбачає навчання у вищій професійній школі. Очевидно це не означає, що серед вихованців професійної школи не буде творчих індивідуальностей, а серед вихованців університету – добрих фахівців. Різницю між вищою професійною школою і університетом Т. Чежовський пояснював різницею у їхніх методах навчання: у вищій професійній школі зобов'язує сувора програма навчання, натомість в університеті панує, принаймні повинна панувати, різноманітність методів навчання і свобода у виборі навчальної програми. У результаті вищі професійні школи обтяжують студентів обов'язковими заняттями, тоді як Університет дає студентам можливість вияву власної активної позиції.

У зміст поняття «творча індивідуальність» Т. Чежовський вкладав здатність людини до самостійного мислення. З цих позицій учений вважав, що творчим є той, хто має самостійну й належно обґрунтовану думку, а не творчим – той, хто тільки приймає звичні схеми мислення. Таку самостійність мислення можна досягти, згідно з філософом, завдяки трьом речам: інтелектуальній культурі, моральній культурі та естетичній культурі.

З погляду Т. Чежовського, інтелектуальну культуру університет дає не тільки у формі об'єктивного знання, але перш за все у формі методів наукового дослідження, які вимагають точності у формулюванні та обґрунтуванні наукових тверджень. Точність є суттєвим елементом інтелектуальної культури. Водночас університетське навчання повинно звертати увагу на загальну теорію науки через вивчення філософських наук й особливо логіки у широкому розумінні, тобто разом з логічною теорією мови і методологією наук. Здобута завдяки такій освіті інтелектуальна культура робить людину вразливою на істину й оману, на коректність мислення і логічні помилки, пробуджує, одним словом, логічне сумління, яке є підставою критицизму.

Наукова підготовка, ґрунтована на інтелектуальній культурі, формує, на думку філософа, одночасно ще й інші суспільні доброчесності та риси моральної природи, а саме: здатність до вирішення протиріч, що долає зневір'я та байдужість; систематичність у праці, що полягає у тому, що праця здійснюється

послідовно та згідно зі зважено обміркованою диспозицією; докладність – протилежність поверховості – опрацьовування деталей; сумлінність – протилежність легковажності, а отже, взяття на себе відповідальності за виконання завдань; ретельність – протилежність лицемірству – уникнення вдавання видимості за цінні речі; скромність як гальмо для амбітності й бажання мати дешеві успіхи; відвагу переконань, що не підпорядковуються авторитетам, але прагне до істини навіть якби це вимагало долання неробства, корисності, було пов'язане з принесенням жертви, втратою користі, небезпекою переслідування і страти (Czeżowski 1989d, S. 240).

Разом з тим наукова культура розвиває, на переконання Т. Чежовського, вразливість на красу предметів дослідження і красу самих наукових теорій. Як моральна культура формує моральну позицію, тобто готовність до сприйняття добра та до моральної оцінки, так само естетична культура формує естетичну позицію, тобто готовність до сприйняття краси та до естетичної оцінки: «Культура – це знання і вміння. Моральною культурою володіє той, хто знає, що добре, а що зле, і може з цього погляду оцінити свої та чужі дії, й водночас прагнути у діях до добра й уникнення зла. Подібно й естетична культура – це знання про те, що прекрасне, і турбота про красу у діяльності й у всьому житті. Краса – це порядок, міра і гармонія» (Czeżowski 1989d, S. 241).

Отже, Т. Чежовський ідеалом університету мислив неподільність дослідження і навчання, адже тільки за такого підходу університетська педагогіка, на його думку, може посприяти становленню творчої індивідуальності. Не викликає сумніву, що для Т. Чежовського наукова творчість була безвідносною цінністю, оскільки попри мінливість ситуацій, які філософу довелось переживати протягом чверті століття, він залишився вірним ідеалу єдності навчання і дослідження, тому що був переконаний, що лише так університет може здійснити свою духовну місію. Ця думка Т. Чежовського є особливо значимою, оскільки вона вказує на те, що мінливість світу не може стати на заваді активності людини, тому що це суперечить її природі, характерною ознакою якої попри таку ж саму будову і функції, як у рослин і тварин, є мислення.

Схожі завдання університету для досягнення своєї ідеї визначив також науковий онук К. Твардовського – учень К. Айдукевича С. Свєжавський у праці «Своєрідність релігійних університетів» (1968). Набування вищими навчальними закладами ознак масової культури, тобто «культури телебачення, радіо, платівок, культури магнітофонів, часописів, журналів, дайджестів» (Swieżawski 1978a, S. 162), яка спричинилась до їхньої зосередженості виключно на потребах професійного виховання, філософ ототожнив зі зникненням традиційної концепції університету, але, на його думку, у ситуації змін, що їх переживало суспільство у другій половині XX століття, університет повинен залишатися за своєю суттю університетом, а, отже, повинен бути вірним своїм завданням у трьох сферах: науці, культурі, вихованні.

У розумінні С. Свєжавського наука не є абсолютом – кінцевою метою усіх зусиль університету, а лише істинним його буттям, оскільки наука – це один із виявів людської творчості відносно кінцевої мети духовного життя людства. Закид, що лише незначна кількість студентів присвячує своє життя науці, а більшість із них потребує практичної підготовки до професії, філософ відкидав через те, що професію він розумів не тільки як виконання поставлених завдань, але і як творчість. З цього погляду дидактиці вчений відвів допоміжну стосовно науки роль в університеті.

Університет С. Свєжавський мислив також віссю культури, проте культури не у сенсі виробництва й споживання матеріальних і духовних благ, а культури у сенсі розуму і волі людини. Саме тому наукову творчість він визначав єдністю найвищих інтелектуальних і моральних цінностей. Такий підхід ученого змінив акценти в університетській педагогіці зі спритності та швидкості на сприйняття і концентрацію, на пошук істини і критичне мислення – на власний погляд захоплення і здивування.

Служіння науці та творення культури С. Свєжавський вважав водночас такими, що самі по собі сприяють в університеті індивідуальному та суспільному вихованню, насамперед інтелектуальному й моральному розвитку молоді та формуванню в неї активної громадянської позиції, ознаками якої, зокрема, є

відповідальність, толерантність, солідарність. З цього огляду виховання в університеті філософ не ототожнював з політичним вихованням, тому що вважав його не спроможним забезпечити цілість виховання особистості.

Слід зазначити, що думки польських представників ЛВШ щодо безвідносності цінності науки співзвучні з поглядами Г.-Ґ. Ґадамера, який у промові з нагоди святкування 600-ліття Гайдельберзького університету «Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра» (1988) гумбольдтівську реформу університету назвав взірцевою для XIX і XX століть через те, що вона позначила перехід від *doctrine* до дослідження, тобто перехід до науки, яку ще не зовсім окреслено: «Ми називаємо це дослідженням і вважаємо, що участь у дослідженні свідчить про якнайглибшу спорідненість з ідеєю Університету. Однак невелика вигода від наукового дослідження не означає приготування до якоїсь професії, де наука, нарешті, знайде своє застосування, а *Bildung*» (Ґадамер 2002, С. 170). Інакше кажучи, порятунку для університету, який опинився внаслідок входження суспільства в еру індустріалізації у критичному становищі, Г.-Ґ. Ґадамер також шукав у дистанціюванні його від ідеї корисності та практичності, оскільки вважав, що їхня спрямованість просто на освіту не передбачала всебічного плекання цілісної особистості.

Підтверджує цінність поглядів Т. Чежовського та С. Свєжавського щодо ідеї університету колективна праця їхніх сучасних польських колег під назвою «Фабрика дипломів чи *universitas*?» (2013) (Czerepaniak-Walczak 2013), які в часи інформаційної відкритості та таких мегатрендів, як консюмеризм і постіндустріалізм, не схвалюють переорієнтації університету з наукової й культуротворчої інституції на підприємство, спрямоване на ринкову гру та задоволення мінливих потреб ринку.

Отже, ідея єдності дослідження і навчання, виражена в ідеалі університету представників ЛВШ, акцентує увагу академічної спільноти на понадчасову духовну цінність – наукову творчість – та водночас попереджає її про те, що відмова від цієї цінності означатиме занепад культури.

4.2. Принципи та компроміси університетської автономії.

Розглянуту К. Твардовським у промові «Про достойність Університету» (1933) проблему духовної автономії університету розвинула його школа. Це питання нами було розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2018в). Так, наприклад, Ю. М. Бохенський у статті «Автономія університету» (1987) з'ясовував: чи повинен університет мати автономію, якою повинна бути автономія університету, яким чином можна досягти на практиці автономії університету; Т. Котарбінський у промові «Прагнення наукових організацій протягом історії» (1957) автономію науково-дослідного інституту визначив вирішальною умовою поступу суспільства; Т. Чежовський у праці «Про університет та університетське навчання» (1946) проаналізував питання автономії університету стосовно міста; С. Оссовський у статті «Про шляхи поширення духовної культури на вищому рівні» (1944) розрізнив автономію університету від його ізоляції.

Питання про те, чи повинен університет мати автономію, науковий онук К. Твардовського – учень К. Айдукевича – Ю. М. Бохенський порушив з огляду на дві відмінні традиції в історії цього питання. Так, наприклад, середньовічна традиція, яку в дещо зміненій формі прийняв В. Гумбольдт, підтримувала автономію університету, натомість традиція реформації та контрреформації, яка досягла свого апогею за часів Наполеона I, відмовляла в автономії університету. Виходячи від супротивного, філософ навів три аргументи, що висуваються проти автономії університету.

По-перше, кожна інституція, що має велике значення для цілості народу, повинна бути керована тією інстанцією, завданням якої є турбота про інтереси цілості. Оскільки університет є такою інституцією, що має велике значення для цілості народу, а держава є власне такою інстанцією, що відповідає за благо цілості народу, то це означає, що університет повинен бути повністю підпорядкований державі, яка повинна ним керувати. Отже, коли йдеться про інституцію такого важливого значення для цілості суспільства, то про автономію не може бути й мови.

По-друге, університет існує за рахунок державних коштів. Це значні видатки для держави. У такій ситуації діє такий принцип: інстанція, що здійснює фінансування тієї чи іншої інституції, повинна також нею керувати. Якщо держава фінансує університет, то вона також повинна ним керувати. Отже, автономія університету різнозначна непорозумінню, аналогічно, як, наприклад, вимагали б автономії для керівництва автомобільних доріг державного значення.

По-третє, університет є великим і складним підприємством, тому керувати такою інституцією може тільки така інстанція, яка має достатньо досвіду в адмініструванні та достатньо засобів для його належного виконання. Університет не є такою інстанцією, тому що університет – це професори, а професори – це теоретики, а відомо, що теоретики не виправдовують довіри на практиці, тому що вони погані адміністратори і організатори. Отже, якщо автономія університету – це довіра професорам керівництва цим великим і складним підприємством, то це недоцільно, і тому слід відмовити університету в автономії (Bocheński 2008a, S. 61–62).

Натомість під автономією університету Ю. М. Бохенський розумів право на самоврядування, відкриту діяльність, служіння народу та суспільству. З погляду філософа, це означає, що: по-перше, університет не претендує на зв’язки типу «держава у державі», оскільки єдиною суверенною інституцією є держава; по-друге, університет не намагається уникнути будь-якого суспільного контролю, а, навпаки зацікавлений у тому, щоб його діяльність була відома широкому загалу; по-третє, університет розуміє під своєю автономією не привілей для професорів, а їхню доцільність для суспільного поступу (Bocheński 2008a, S. 63–64).

З огляду на такі пропозиції щодо автономії університету Ю. М. Бохенський вважав, що «університет не може обійтись без автономії, якщо має якнайкраще та якнайповніше виконати своє завдання» (Bocheński 2008a, S. 64), тому що «університет є інституціоналізованою наукою, інституціоналізованою теорією. Він служить у першу чергу системі дослідження, теоретичному знанню. Університет є навіть єдиною інституцією чистої теорії у суспільстві, тому що як

держава, так і костел, є практичними інституціями. [...] Отже, університет є єдиною інституцією в суспільстві, присвяченою теорії» (Bocheński 2008a, S. 64).

Докази на користь автономії університету філософ мав такі: знання є безвідносною цінністю та водночас найбільш практичною з усіх практичних цінностей. Це означає, що: по-перше, знання є цінністю для людства не тільки відносно матеріальних благ, але також цінністю самою по собі, тобто духовним благом, тому не можна науку підпорядкувати практиці, а університет – практичним інституціям, оскільки таке підпорядкування загрожує фальсифікації самого сенсу знання; по-друге, чисте знання тільки на перший погляд виглядає дуже непрактичним, проте парадокс полягає у тому, що саме чисте знання є рушієм радикальних змін у суспільстві, тому майбутнє суспільства насамперед залежить саме від свободи університету творити чисте знання (Bocheński 2008a, S. 64–65).

Наведені докази дозволили Ю. М. Бохенському висунути три аргументи на користь автономії університету: по-перше, університет найкраще виконує своє завдання, коли має автономію, тому підпорядкування його державі недоцільне, а, отже, хибне; по-друге, університет не може виконувати своє завдання за принципом «хто платить, той керує», тому що цей принцип не діє у сфері духовного життя, де справжнім меценатом вважається не той, хто керує, а той, хто фінансово підтримує і залишає свободу генію; по-третє, історія університету доводить, що професори були не тільки добрими адміністраторами, але й організаторами високого рівня, тому твердження про нездатність керівництва не можна поширювати на усіх професорів (Bocheński 2008a, S. 65–66).

Згідно з Ю. М. Бохенським, твердження «хто платить, той керує» не стосується сфери духовного життя: «Перший приклад – це релігія. Буддійські та християнські монастирі завжди утримувалися за кошти віруючих, які ніколи не мали претензій, щоб ними керувати. Другий приклад – це мистецтво. Справжній меценат не той, хто керує, а той, хто платить і залишає свободу митцю (Między Logiką a Wiarą 1992, S. 38).

На питання про те, якою повинна бути автономія університету, Ю. М. Бохенський сформулював відповідь у формі шести принципів:

1) університет повинен бути самостійним суб'єктом права;

2) організація досліджень і навчання – внутрішня справа університету;

3) університет повинен сам здійснювати вибір своїх працівників;

4) університет повинен бути вільним у виборі своїх представників;

5) університет повинен сам керувати призначеними йому коштами;

6) дисципліна досліджень і навчання – внутрішня справа університету.

На питання про те, яким чином можна досягти на практиці автономії університету, Ю. М. Бохенський зазначав, що діяльність університету впливає на цілість життя суспільства, але й суспільство впливає на цілість життя університету, тому між університетом і суспільством повинна переважати співпраця, ґрунтована на низці компромісів:

1) під жодним приводом університет не можна позбавляти самостійності;

2) у жодному випадку університет не можна позбавляти права вибору своїх представників;

3) суб'єктом будь-яких рішень повинен бути університет як цілість;

4) університет не можна змушувати йти на поступки на користь будь-якої іншої інституції (Bocheński 2008a, S. 70).

Отже, університет, згідно з Ю. М. Бохенським, не повинен бути підпорядкованим ні державі, ні костелу, ні будь-якій іншій інстанції, яка його фінансує. Університет повинен бути автономним, навіть у певному сенсі суверенним, тому що тільки спрямованість університету на чисту науку та спекулятивні теоретичні дослідження може гарантувати суспільству досягнення найвищої духовної цінності – знання. Контроль університету державою, костелом чи будь-якою іншою інстанцією, яка здійснює його фінансування, рівнозначний гальмуванню поступу теоретичної науки, що спричинить, своєю чергою, гальмування поступу практики, а, отже, й гальмування поступу суспільства.

Відстоювання Ю. М. Бохенським автономії університету співзвучне з поглядами Ж. Дерріди, який у лекції «Закон достатньої підстави: Університет

очима його послідовників» (1983) звернув увагу наукової та академічної спільноти на цінність фундаментального дослідження, не відданого «наперед у заставу якійсь утилітарній меті» (Дерріда 2002, С. 251), тому що єдиним завданням такого дослідження буде знання, тобто «неупереджене застосування розуму під єдиним законом підстави» (Дерріда 2002, С. 252). Важливим прикладом протиставлення фундаментального і орієнтованого на кінцевий результат дослідження Ж. Дерріда вважав астрономію, яка після тривалого неупередженого споглядання стає дедалі корисніша суспільству. З огляду на це французький філософ одним із найважливіших завдань наукової та академічної спільноти для збереження її гідності визначав пильність стосовно звуження державою чи силами, які вона представляє, випадковості у дослідженнях.

У статті «Автономія університету» (1987) Ю. М. Бохенський вказує на те, що зміна інстанції фінансування університету не повинна вплинути на виконання його завдань. З цих позицій роздуми сучасного польського вченого М. Квєка у лекції «Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад» (2000) (Квєк 2002) на тему «кризи ідентичності» сучасного університету в контексті зменшення ролі держави та посилення глобалізаційних процесів повинні радше свідчити на розширення місії університету – від національної держави до глобального співтовариства, аніж на пошук його нової ідеї, тому що знання є безвідносною цінністю як для народу, так і для глобального суспільства, знання – це загальнолюдська цінність. Отже, у контексті глобальних трансформацій має змінитись не ідея університету, а інстанція його фінансування та визнання цією інстанцією автономії університету.

Важливе значення для розуміння автономії університету має також промова Т. Котарбінського «Прагнення наукових організацій протягом історії» (1957). Автономію наукових організацій філософ не ототожнював з абсолютною ізоляцією від суспільного життя. На його думку, автономія наукових організацій повинна полягати у відкритості на користь праці для загальнолюдського блага. Здобування наукової істини за такого підходу повинно бути сконцентрованим на довгострокових дослідженнях, а «не одразу на швидких результатах» (Kotarbiński

1970a, S. 122). У цьому контексті Т. Котарбінський піддав критиці ідею автономії науково-дослідного інституту Ф. Бекона, презентовану ним в утопічній новелі «Нова Атлантида» (1624).

Згідно з Т. Котарбінським, ідея Ф. Бекона про принципове невтручання держави у світ науки та взаємна повага між науковцями і представниками влади є дуже важливою у сучасному житті, оскільки наука дійсно повинна бути самостійною у тому значенні, що зміст тих проблем, які порушують дослідники, не може навіть у загальних рисах бути визначений якоюсь адміністрацією, а отриманий виключно дослідниками як відповідь, яку дає дійсність на питання, поставлене дослідниками: «Тільки тоді отримане вирішення буде пізнавальним відображенням дійсності й тільки тоді наші плани перетворення дійсності не будуть ґрунтовані на ілюзіях» (Kotarbiński 1970a, S. 124). Разом з тим у зв'язку з поглядами Ф. Бекона на організацію науково-дослідного інституту Т. Котарбінський виокремлював низку проблем.

По-перше, Ф. Бекон мав різний погляд на природничий і гуманітарний пошук істини, відповідно до якого у царині природознавства і техніки можливі спостереження та індукція, у царині ж мислення про суспільний устрій слід залишатися вірним традиції і послуху. Натомість Т. Котарбінський вважав, що «усі істини органічно пов'язані з усіма істинами, тому ставлення до істини повинно бути тим самим у всьому просторі її можливого пошуку» (Kotarbiński 1970a, S. 125).

По-друге, Ф. Бекон позитивно ставився до включення окремого дослідника у планову колективну наукову діяльність. Т. Котарбінський, навпаки, мав сумнів, чи відповідає це власним зацікавленням окремого дослідника. На його думку, у науковому пошуку як цілковита свобода загрожує хаосом і марнуванням сил, так і тотальне керівництво загрожує спустошенням індивідуальної винахідливості.

По-третє, Ф. Бекон метою науково-дослідного інституту визначав «пізнання причин і прихованих сил усіх можливих речей та розширення влади людини над природою, допоки усе не стане для неї можливим» (Бэкон 1978, С. 509). Т. Котарбінський ототожнив цю мету Ф. Бекона із закликом дослідників до

утилітарного підпорядкування чистих досліджень плановим завданням: «Утім, такий обґрунтований утилітаризм легко переходить у жорстку дефектну форму, у так званий вузький утилітаризм, який визнає тільки короткострокові дослідження з практичними результатами» (Kotarbiński 1970a, S. 125).

Як бачимо, у розумінні Т. Котарбінського, розвиток науки цінний для суспільства тільки тоді, коли є об'єктивним, самостійним і безкорисливим. Це підводить до висновку, що утилітарна орієнтація університету є критичною як для окремої держави, так і для світового співтовариства, натомість розрізнення інстанціями, що фінансують університет, коротко- та довгострокової соціальної корисності дає можливість зберегти ідею творення університетом знання як загальнолюдського блага.

Цікавими видаються у цьому контексті міркування Т. Чежовського про автономію університету відносно міста. У цьому зв'язку відомо, що «середньовічний університет не підпорядковувався юрисдикції міста, він перебував під особливою опікою короля та єпископа» (Аксер 2008, С. 246). Натомість Т. Чежовський мислив автономію університету як співіснування з містом. Професорів та студентів філософ вважав культуральним обличчям міста. З одного боку, професори поширюють культуральні цінності у місті у формі загальноуніверситетських лекцій та у формі різноманітних наукових товариств, часописів та видань. З іншого боку, студенти оживлюють культуральне життя міста своїм запалом: «Театри, промови, культуральні засідання різноманітного характеру знаходять охочих перш за все з-поміж цієї молоді, яка не рідко стає ініціатором і виконавцем» (Czeżowski 1946, S. 65–66). Слід зазначити, що не тільки університет пронизує своєю діяльністю культуральне життя міста. Від міста також залежить діяльність і розвиток університету, тому що місто контролює університет: місто реагує на кожне зусилля як серед професорів, так і серед студентів. У результаті такого співіснування у професорів та студентів виробляється почуття гідності, пов'язане з приналежністю до університету: «Тому у всіх європейських країнах найвищого рівня досягли університети не великих міст, столичних, а провінційних, де університет не зникав у вирі багатолюдного

міста, а домінував над цілим життям своєї резиденції» (Czeżowski 1946, S. 67). Погляд Т. Чежовського на симбіоз університету та міста підтверджують дослідження української вченої Н. Радіонової, яка, вивчаючи роль освіти у структуванні соціокультурного простору міста на матеріалах Слобожанщини XIX століття, довела, що «університет як освітній центр породжував культурні та урбаністичні інновації й завдяки філософським ідеям свободи, які були засадничими для самого університету, сприяв структуруванню єдиного освітнього простору, який функціонально можна визначити як регіональний» (Радіонова 2016, С. 296).

С. Оссовський у праці «Про шляхи популяризації духовної культури на вищому рівні» (1944) теж підкреслював, що хоча наукова праця вимагає ізоляції, проте це не повинна бути абсолютна ізоляція, тому що періодичний контакт з духовним життям широких мас може навіть стимулювати працю дослідника. Учений вважав, що академічні школи як центри творчої наукової праці можуть без шкоди для своїх основних функцій взяти певну участь у поширенні безкорисливої духовної культури, і що «променювання цих центрів повинно відчуватися не тільки у вищих школах, але й на терені усієї країни» (Ossowski 1944). Для реалізації цієї мети науковець пропонував створити при вищих школах вільні колегіуми, призначені для безкорисливого навчання на вищому рівні й пристосовані до умов життя людей, які вже професійно працюють. У таких умовах наукові працівники мали б обов’язок публічного надання інформації про важливі результати досліджень, проведені у своїх установах, а також обов’язок періодичних наукових лекцій у провінції, завдяки яким усталився б безпосередній зв’язок між центрами наукової творчості та провінційними центрами поширення культури, для яких навіть не частий, але безпосередній, особистий зв’язок з людьми, які «торують науці нові шляхи, мав би велике моральне значення, сильний надихаючий вплив» (Ossowski 1944). Не викликає сумніву, що думки С. Оссовського щодо популяризації вченими результатів своїх наукових досліджень сягають традиції К. Твардовського, який, не жалкуючи часу та зусиль, брав активну участь у загальноуніверситетських лекціях, метою яких було

поширення наукового знання серед широкого загалу (див., наприклад, Twardowski 2014b; Twardowski 2014c). Імовірно, до цього С. Оссовського надихнув також досвід, отриманий ним під час закордонних стажувань, особливо у Колеж де Франс (Париж).

Протиставлення у ЛВШ автономії університету його ізоляції, тобто трактування автономії університету відкритою діяльністю суголосне сучасній «третій місії» університету, яка, згідно з сучасними філософами С. Курбатовим та М. Рогожею, «орієнтує його на активну співпрацю з центральною і місцевою владою, громадськими організаціями і громадськими активістами щодо створення і провадження спільних соціальних, економічних, культурних проектів, як-от надання додаткових освітніх послуг, професійне консультування, проведення експертизи і тому подібні акції» (Рогожа, Курбатов 2017, С. 41). Вочевидь, така позиція представників ЛВШ – відображення сумнівів К. Твардовського щодо головної цінності ідеї університету В. Гумбольдта: самотності дослідницької праці.

Отже, під автономією університету у ЛВШ розуміли право на самоврядування, відкриту діяльність, служіння народу та суспільству. Автономія університету є передумовою творення ним найвищих духовних цінностей. Перетворення університету на підприємницьку організацію є загрозливим, оскільки розвиток інтелектуальної праці, виміряний встановленою ринковою ціною, позбавляє права усього людства отримати майбутні переваги від чистої науки.

4.3. Академічні свободи як передумови розвитку університетської науки.

Питання академічних свобод було порушено у працях Т. Чежовського «Про університет і університетське навчання» (1946), «Про дискусію і дискутування» (1953), «Про ретельність, об’єктивність і неупередженість у наукових дослідженнях» (1953), «У справі деонтології наукового працівника» (1967), в яких з-поміж принципів університетської організації учений

виокремив свободу научіння і свободу учіння. У цих працях Т. Чежовський принципами свободи наукового дослідження визначив ретельність, об'єктивність та неупередженість, а головним інструментом наукової праці назвав дискусію. К. Айдукевич у статті «Про свободу науки» (1957) здійснив аналіз чотирьох типів свободи науки, зокрема свободи слова, свободи думки, свободи вибору методів та свободи вибору проблеми, з'ясував важливість кожної із цих свобод для сприятливого розвитку науки та показав, до яких меж може бути виправданим обмеження цих свобод іншими поглядами. У такий спосіб представники ЛВШ розвинули ідею достойності університетського викладача, презентовану їхнім учителем у промові «Про достойність Університету» (1933). Цей аспект філософії освіти у ЛВШ нами було проаналізовано у статті (дет. див.: Гончаренко 2018г).

Під свободою навчіння Т. Чежовський розумів свободу вибору академічним викладачем тієї царини знання, яку він має намір представити студентам; а також свободу викладу академічним викладачем того, що він «згідно зі своїм науковим сумлінням вважає істиною» (Czeżowski 1946, S. 11). Свобода научіння, на думку філософа, передбачає безпосередню єдність наукового дослідження професора зі змістом лекції. Саме тому економічно виправдане введення до університетського навчання системи курсів він вважав таким, що суперечить цінності університетського навчання, оскільки жоден професор не займається тим усім, що повинен охопити систематичний курс лекцій. Систематичний курс лекцій, повторюваний з року в рік, механізується, внаслідок чого «лекція перестає бути чимось живим: вона костеніє» (Czeżowski 1946, S. 12).

Свободу учіння Т. Чежовський потрактував як самостійний вибір студентами напряму спеціалізації та необмежене присвячення ними власного часу учінню й екзаменам. У свободі учіння філософ бачив можливість елімінації тих студентів, які зловживають своєю свободою, та витворення наукової еліти з тих студентів, які є найбільш відповідальними. У такий спосіб науковець хотів підкреслити, що університет не має нічого спільного із загальноосвітньою школою, тому що його мета та методи принципово інші: «Університет є дуже селекційною інституцією, спрямованою на вибірку найсильніших осіб, і по-

іншому бути не може, оскільки університет повинен давати найвищу освіту і повинен підняти на вершину наукових досягнень. Коли б це проігнорував шляхом пристосування до студентів середнього рівня, тоді б перестав бути школою науки, яка готує майбутніх піонерів поступу і керівників, а став би тільки професійною школою, яка формує стандартних фахівців» (Czeżowski 1946, S. 23).

Багаторічна статистика, яку для прикладу навів Т. Чежовський, виявила, що кількість щорічно наданих західноєвропейськими університетами дипломів становила лише 10–15 відсотків від усієї кількості студентів, тому що при чотирирічному навчанні тільки четверта частина студентів отримувала щороку дипломи, бо близько половини зарахованих завершували навчання у перший термін, а інші навчалися довше чи взагалі відмовлялися завершувати навчання. Нічого негативного у такому стані речей філософ не бачив, а, навпаки, вважав, що «сувора селекція є єдиною і необхідною санкцією для формування самостійності характеру і почуття відповідальності» (Czeżowski 1946, S. 23).

Можна висновувати, що свобода научіння та свобода учіння суб’єктами академічних свобод визначає викладача та студентів. Як викладач є вільним у проголошенні своїх наукових тверджень, так і студенти є вільними у траєкторії свого духовного становлення. Вдавання свободи научіння і свободи учіння не лише деморалізує університет, але й завдає шкоди суспільству.

Розуміння Т. Чежовський свободи научіння виявляє подібність до поглядів К. Ясперса, який відкинув нарікання на адресу лекції, що вона робить студентів пасивними. На думку німецького філософа, «такі закиди виправдані лише тоді, коли йдеться про погані лекції, які дають погруповані лектором сталі знання, що майже точно повторюють вивчене за семестр, або про лекції, що являють собою спонтанний потік мовлення. Цінними лекції є тоді, коли викладачі ставляться до них як до важливого завдання свого життя, ретельно готують їх, й одночасно, якщо ці лекції пройняті духом сучасності. Такі лекції належать до незамінних реалій передавання знань. [...] Лектор спонтанно робить зримим процес свого мислення, свою сумлінність і вразливість. Він справді дозволяє проникнути у власний духовно-інтелектуальний світ. Та ця велика цінність втрачається, якщо

вона штучна. У такому випадку одразу починається прикрашання, риторика, патетика, штучність формулювань, демагогія, безсоромність» (Ясперс 2002, С. 122).

Водночас погляди Т. Чежовського і К. Ясперса зближує позиція стосовно різниці між університетом і школою. К. Ясперс також вважав, що університет не має обов'язку виховати і навчити усіх доручених йому студентів, тому що «сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм. [...] Найважливіше, прагнення об'єктивності та безкорислива, жертовна духовна тяга розпізнаються не на початках, їх не можна виявити одразу. Ці риси, що притаманні лише меншості людей (поза розподілом на верстви і класи), можна активізувати й стимулювати. Навчання в університеті – відповідно до ідеї університету – потрібно орієнтувати на цю меншість» (Ясперс 2002, С. 124).

Принцип ретельності у науковому дослідженні Т. Чежовський трактував як подання за істину тільки тих тверджень, істинність яких можна гарантувати згідно з актуальним станом знання. Цей принцип філософ вважав не тільки принципом методології, але також принципом наукової етики. Наукова ретельність, з погляду вченого, вимагає внутрішньої свободи, тобто сили нескорення жодним мотивам, таким, наприклад, як успіх, слава чи користь, а також зовнішньої свободи, тобто свободи дослідження і наукової критики безвідносно, наприклад, політичних, економічних чи релігійних інтересів: «Внутрішню свободу вчений повинен знайти у собі, зовнішню свободу йому повинні гарантувати суспільство і держава, в яких він живе» (Czeżowski 1958d, S. 305).

Згідно з Т. Чежовським, внутрішня свобода виявляється у тому, що вчений об'єктивний у своїх дослідженнях, а зовнішня свобода – у тому, що він неупереджений у своїх дослідженнях.

Принцип об'єктивності у науковому дослідженні філософ трактував як нескорення упередженням і симпатіям, вибір засновків згідно з вимогами науки, обґрунтування тверджень з усіма аргументами *pro* і *contra*, тільки якщо вони

мають наукову цінність – «коротко кажучи, дотримання у науковому дослідженні насамперед принципів наукового критицизму» (Czeżowski 1958d, S. 306). Навпаки, необ'єктивним він вважав таке наукове дослідження, у якому інші погляди ставляться вище і вчений відступає заради них від принципів наукового критицизму.

Принцип неупередженості у науковому дослідженні Т. Чежовський розглядав як обов'язок вченого зайняти позицію арбітра, що *sine ira et studio* розглядає справу на користь однієї сторони у суперечці, та приєднання вченого до тієї думки, яка у межах його компетенцій репрезентує науково правильну позицію. Обов'язок ученого втрутитися у суперечку, свідком якої він став, і зайняти у ній позицію арбітра філософ пов'язував з тим, що невтручання вченого у суперечку може бути трактоване як визнання ним помилкової позиції чи як недотримання ним принципу об'єктивності.

Наукову ретельність, наукову об'єктивність та наукову неупередженість Чежовський мислив тісно пов'язаними між собою: хто є науково ретельним, той повинен теж бути науково об'єктивним і науково неупередженим.

У зв'язку з цим учень К. Твардовського заперечив думку, ніби свобода наукових досліджень є ілюзією, оскільки науковець не може не бути суб'єктивним і упередженим, тому що не його особиста ретельність є ознакою наукових досліджень, а пов'язаність його з найбільш прогресивним напрямом, який вважається таким на підставі практичних критеріїв – політичних і економічних. Ідеться про те, що наукова об'єктивність є ілюзією через те, що наукові погляди дослідника є відносними стосовно певних соціокультурних умов, які їх визначають; а наукова неупередженість є ілюзією через те, що наукові погляди дослідника є відносними стосовно певних інтересів, які їх визначають. Релятивізм стосовно наукових досліджень філософ спростував на підставі уточнення понять «об'єктивне дослідження» і «неупереджене дослідження».

Об'єктивним Т. Чежовський визначив таке дослідження, в якому вчений бере до уваги не тільки власне твердження, але також будь-яке інше, яке відоме на той час у науці, та оцінює їх з точки зору наукової правильності для того, щоб

обрати лише найбільш обґрунтоване, навіть якби довелось відмовитись від власного твердження. Якщо дослідник цього не робить, то він займається не наукою, а тільки пропагандою власного переконання. Це означає, що дійсно, кожне твердження є суб'єктивним, бо воно є чиїмось, що виникло відносно певних соціокультурних умов та інтересів, проте така суб'єктивність не є перешкодою науковій об'єктивності, яка полягає у тому, щоб учений обґрунтував своє твердження згідно з вимогами наукового методу.

Неупередженим Т. Чежовський визначив таке дослідження, в якому вчений не підпорядковується політичним чи будь-яким іншим поглядам, а керується виключно законами логіки і науковою методологією. Істинним для такого дослідника буде тільки те дослідження, яке є правильним: «Правильне прагнення політики та інших сфер життєдіяльності не потребують обмеження науки у прагненні до істини властивими шляхами, тому що вони не бояться істини; і навпаки, нав'язування науці тверджень силами, які є при владі, підводить до висновку, що за цими силами немає істини і що вони не прагнуть правильних цілей» (Czeżowski 1958d, S. 309).

Отже, наука, згідно з Т. Чежовським, може і повинна бути об'єктивною і неупередженою, тому що у протилежному випадку їй загрожуватиме релятивізм, догматизм і скептицизм. Можна помітити, що за взірець окреслення принципів свободи наукового дослідження філософ узяв промову свого вчителя «Про достойність Університету» (1933), в якій головним принципом праці університетського викладача визначено служіння об'єктивній істині. Цей принцип надалі Т. Чежовський взяв за основу статті «У справі деонтології наукового працівника» (1967), де вихідною точкою у міркуваннях щодо деонтології наукового працівника визначено вимогу ретельності, а принципами наукового дослідження – ясність і точність формулювання висловлювань та належне обґрунтування тверджень (Czeżowski 1989e, S. 235).

Під дискусією Т. Чежовський розумів «усний чи писемний обмін думками між двома чи більше учасниками, які презентують протилежні переконання чи прагнення, якщо вона проведена у певному порядку та спрямована до певної

інтелектуальної (пізнавальної) чи практичної мети» (Czeżowski 1958b, S. 280). Дискусію вчений вважав головним інструментом колективної наукової праці, та зазначав, що у ситуації щораз більшої складності дослідницьких завдань, перед якими стоїть сучасна наука, вирішити їх зусиллями окремих осіб кожного разу складніше. Саме тому дослідницьке завдання, вважав філософ, варто розділяти між окремими науковими працівниками, а після їхнього опрацьовування узгоджувати й синтезувати. З огляду на це, мистецтво дискутування Т. Чежовський зараховував до загальної методології наук, тобто до того розділу теорії наукових досліджень, який вивчає загальні основи застосування наукових методів: «Цій меті слугують головним чином університетські семінари» (Czeżowski 1958b, S. 287).

Про те, що дискусія сприяє поступу наукових досліджень, ідеться також у промові німецького філософа Ю. Габермаса «Ідея Університету – навчальні процеси» (1988), який саме у публічній сфері критичної дискусії бачив можливість для побудови критичного діалогу в науці: «Хоч яким би самотнім не видавався науковець, працюючи у бібліотеці, за письмовим столом, у лабораторії, однак його навчальні процеси неуникненно становлять частину загальної комунікативної спільноти дослідників» (Габермас 2002, С. 209). Це означає, що підґрунтям колективних пошуків істини є комунікація у формі наукової аргументації.

Під свободою науки К. Айдукевич розумів свободу слова, свободу думки, свободу вибору методів та свободу вибору проблеми. Думки К. Айдукевича, висловлені у статті «Свобода науки» (1957), його польський учень С. Свєжавський розцінив як «дороговказ усім, хто відповідає за теперішній стан та майбутнє наукових досліджень» (Swieżawski 1978b, S. 196).

Свобода науки, згідно з К. Айдукевичем, вимагає свободи наукового слова, а щоб та чи інша думка заслужила на назву наукової думки і тим самим мала право в ім’я свободи науки бути почутою, вона повинна відповідати певним вимогам:

1) зміст думки повинен істотно збагачувати науку. Істотним збагаченням є новий доказ тверджень, доведених раніше; посилення обґрунтування для тверджень, які мають тільки часткове обґрунтування; уточнення відомих тверджень; нова систематизація тверджень; визначення певної проблеми чи її уточнення;

2) зміст думки повинен бути сформульований з належною точністю. Належною точністю є ствердження у мові визначеного стану речі; цілісна композиція; змістовне впорядкування окремих думок;

3) зміст думки є вираженням раціональної позиції того, хто її висловлює. Раціональна позиція полягає у тому, що категоричність, з якою висловлюються твердження, відповідає ступеню їхнього обґрунтування;

4) зміст думки не повинен виявляти іґнорацію у тій царині науки, якій належить ця думка (Ajdukiewicz 1985e, S. 266–270).

Свобода наукового слова є необхідною умовою розвитку науки, її обмеження завдає тим більшу шкоду науці, чим більш евристично цінні результати досліджень позбавляються права голосу. Позбавлення права голосу вчених певного народу не тільки унеможливлює їхню участь у розбудові науки, яка є справою усього людства, але й зменшує творчий потенціал науки, спричиняє поширення догматизму і односторонності. Свобода наукового слова не має ознак за національністю і віросповіданням, політичними вподобаннями та соціальним рівнем.

Свобода думки полягає, на погляд К. Айдукевича, перш за все у тому, що є право та можливість вірити у все і тільки те, що є обґрунтованим, і немає ані обов’язку, ані необхідності вірити у те, що не є обґрунтованим, й тим більше у те, що суперечить аргументам. Декларування обов’язку приймати на віру певні твердження без їх належного обґрунтування є нормативним догматизмом. Нормативний догматизм позбавляє людину права мати власні погляди, а науковця обмежує у свободі думки. Декларування обов’язку приймати на віру певні твердження без їх достатнього обґрунтування є методологічним догматизмом.

Методологічний догматизм є доктринерством: «Методологічний догматизм реалізує те, що вимагає нормативний догматизм» (Ajdukiewicz 1985e, S. 276).

Свобода вибору методу означає, на думку К. Айдукевича, відсутність монополії на певний метод та визнання його єдиним науковим методом. Монополізація методу з'ясування явищ, ґрунтованого на підставі певного загального твердження, рівнозначна піднесенню цього твердження до рівня абсолютних тверджень. Але загальне твердження, що лежить в основі певного методу з'ясування, має свою санкцію тільки у тому, що він склав успішний іспит при з'ясуванні явищ досі пізнаваних. Хоча немає гарантії, що у майбутньому можуть з'явитися такі явища, для з'ясування яких цей метод виявиться достатнім. Піднесення одного методу до рівня наукового є догматизмом.

Свободу вибору проблеми К. Айдукевич потрактував як можливість ученого займатися усім і тільки тим, що його цікавить, тому що мета професійної науки – чисте знання, а не утилітарний інтерес. Може бути, що наукове досягнення має безпосереднє чи опосередковане практичне значення, але коли б виявилось, що вирішення тієї чи іншої проблеми не має жодної практичної користі, то це не було б доказом того, що ця проблема не належить науці. Матеріальна залежність науковців від меценатів, які підтримують дослідження, може створювати небезпеку для свободи вибору проблеми, тому що меценат науки може підтримувати тільки ті дослідження, які з точки зору його інтересів є важливими, але «ніколи турбота про теперішній момент не повинна призвести до занедбання турботи про майбутнє науки» (Ajdukiewicz 1985e, S. 281).

Отже, академічні свободи на думку представників ЛВШ полягають у свободі научіння, свободі учіння, свободі наукових досліджень та дискусії. Питання академічних свобод, порушене у працях учнів К. Твардовського, відображає спільність їх зусиль стосовно оптимального здійснення університетом своєї місії.

4.4. Особливості комунікації в університеті.

Ідеал педагогічної діяльності К. Твардовського, спрямованої на єдність наукових досліджень, дидактичних занять та виховання студентської молоді, високо оцінювали його учні. Про це свідчать їхні праці, промови, спогади, листи. Це питання нами було розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2018г).

Так, наприклад, В. Вітвіцький у передмові до «Пам'ятної книжки з нагоди двадцять п'ятої річниці викладацької діяльності К. Твардовського на кафедрі філософії у Львівському університеті», яка припала на 1920 рік, зарахував свого вчителя до тих видатних осіб, сферу впливу яких відповідно до їхнього покликання «діяти власними цінностями на маси» важко охопити: «Не можна підрахувати, у скількох осіб і на якому рівні пробудив критицизм та потребу ясного мислення, скількох осіб ввів в опосередкований чи безпосередній контакт з духовною культурою Греції і філософією Західної Європи і завдяки цьому дав фундамент для вільного від протиріч і міфів раціонального погляду на світ і життя, скількох з них надихнув на самостійні дослідження та озброїв належним методом чи, принаймні, відкрив їм доступ до розуміння й шанування чужих досліджень, скількох навчив пунктуальності, точності та порядку в діях чи, принаймні, виховав у них повагу до цих рис, скільком молодим людям допоміг у скрутному становищі» (Witwicki 1920a, S. XVIII).

Л. Блауштайн у листах до К. Твардовського не соромився синівських почуттів, вживаючи щодо свого вчителя такі слова, як «прив'язаність», «повага», «честь». У листі зі своєї весільної подорожі він писав до нього: «Коханий пан Професор став воістину нашим духовним Батьком, цей факт надихає нас до напружених зусиль, щоб бути насправді гідними цієї поваги. Невтомна філософська праця, самовіддана служба науці, вітчизні та людству будуть нашою турботою незалежно від того, як складеться доля» (цит. за: Rosińska 2005, S. IX).

Промова Т. Чежовського «Казимир Твардовський як викладач» (1938) виявляє, що найважливішим елементом методу викладання творця ЛВШ був приклад, який він давав власним життям і творчістю: «Усі елементи, які утворювали ідеал Його педагогічної діяльності, він поєднав у своїй особі,

впливаючи крізь нього з безмежною суґестивною силою на інших – силою, яка мала чудовий приклад досягнення мети» (Czeżowski 1938, S. 10). Праця Т. Котарбінського «Ретельність і помилка» (1956) також вказує на те, що К. Твардовський вніс до справи викладання ті цінності, якими володів сам, тому кожному учневі він дав «щось зі своєї майстерності» (Kotarbiński 1956, S. 13).

Зі спогадів І. Домбської довідуємось, що любов її вчителя до двох життєвих ідеалів – праці та морального добра – йшла у нього в парі з любов'ю до молоді. У душі молодих людей польський філософ намагався вдихнути те, що було найкращого у його власній душі – щира любов до праці, палке замилування істиною та посилена жага до справедливості: «Великим і палким почуттям переповнене серце, з повноти якого ми усі черпали, зробило з К. Твардовського ловця людських душ на взірець Сократа. Власне, воно й створило нерозривний зв'язок, що єднав учнів з майстром та учнів між собою, зв'язок справжньої дружби» (Dąmbska 1992, S. 482).

Очевидно, у ЛВШ йшлось не лише про прагнення викладача якнайкраще передати студентам знання і методи дослідження, але також про його особисте ставлення до них, тому духовній близькості між викладачем і студентами вони надавали вагомого значення в університетському навчанні. Зокрема, ставлення викладача до студентів описав у праці «Про університет та університетське навчання» (1946) Т. Чежовський. Питання освітньої комунікації в університеті порушила у статті «Ще про університети» (1929) М. Оссовська. Про необхідність взаємодії між викладачем і студентами у сучасному університеті йдеться у книжці Ю. М. Бохенського «Між логікою та вірою» (1992). Далі розглянемо те, як уявляли учні К. Твардовського ідеальні взаємини між викладачем і студентами.

Т. Чежовський вважав, що студенти не є дітьми, а дозрілими людьми, які іноді можуть бути не на багато молодшими від самого викладача, тому лише у школі можливе піддавання учнів впливові школи, внаслідок чого обмежується їхня самостійність й усю відповідальність за результати навчання бере на себе учитель. В університеті ж студенти є самостійними, вони переважно самі вирішують, яким має бути перебіг навчання та перш за все самі несуть

відповідальність за його результати: «Університет не спрямований на обов'язковість своїх вимог так, як середня школа; він оцінює результати праці свого вихованця найчастіше тільки тоді, коли ініціатива щодо цього йде від самого студента» (Czeżowski 1946, S. 24). Через це дисципліна в університеті відмінна від шкільної дисципліни: її зовнішні форми залишаються такі ж, проте вони набувають характеру товариського етикету.

Так, згідно з науковцем, нерегулярне відвідування лекцій, особливо закритих семінарів, а також спізнення вважається негідним студентів не тому, що вони порушують університетські правила, а тому, що це свідчить про неповагу до викладача та його лекцій. Водночас викладачу, попри його поважне становище, яке вже може *a priori* передбачати повагу до нього зі сторони студентів, потрібно ще заслужити на неї, оскільки популярність не є тим самим, що повага і любов. Крім цього, викладач цікавиться не лише науковою працею студентів, але також їхнім особистим життям, здоров'ям, матеріальними потребами.

Отже, взаємини між викладачем і студентами є більш індивідуальними, ніж взаємодія між учителем та учнями у середній школі. Взаємини між викладачем і студентами ґрунтуються на моральній культурі, яка передбачає повагу, довіру, дружбу, любов. Ці стосунки виходять за рамки формальних, вони уособлюють собою зустріч між людьми, які мають спільне зацікавлення. Цих людей духовно єднає прагнення до істини, яке мотивує їх до самоорганізації та спільної творчості. Керівництво та підпорядкування у такому випадку означатимуть нищення духовного життя в університеті.

На думку Т. Чежовського, викладач впливає на студентську аудиторію змістом своїх лекцій та їх риторичною формою. У змісті лекції на перший план висуваються інтелектуальні елементи, проте велику роль відіграють елементи її чуттєвої дії: значущість теми, краса поняттєвої конструкції, емоційна цінність життєвих рекомендацій, що випливають з теорії. «Гарна лекція, – писав філософ, – викликає у слухачів переживання, які єднають професора зі слухачами. Чим багатший інтелектуальний зміст, який проникає зі слів викладача до розуму слухачів, тим ближчий, глибший та триваліший контакт» (Czeżowski 1946, S. 25).

Не випадково у зв’язку з цим Т. Чежовський наполягав на тому, що лекцію не можна замінити самостійним читанням книжок, тому що вона має особливу цінність у системі засобів університетського навчання. Такої думки вчений дотримувався, виходячи найперше з дидактичних міркувань, оскільки лекція, на його погляд, з одного боку, діє на студентів безпосередністю промовленого слова, а з іншого боку – сприяє формуванню у них самостійності мислення завдяки конспектуванню змісту лекції. Разом з тим, ґрунтуючись на теорії дій та витворів К. Твардовського, книжку Т. Чежовський визначав тільки результатом чиєїсь колишньої розумової праці, який є мертвим витвором стосовно неї. Це означає, що читач, звісно, може під час читання оживити наново зміст книжки власною розумовою працею, він може також наново пережити те, що пережив автор: втім, це досить рідкісне явище, оскільки пересічний читач у більшості випадків присвоює собі зміст книжки напам’ять, тобто пасивно сприймає те, що автор подав йому як готовий результат. Лекцію ж учень К. Твардовського мислив живою дією, яка безпосередньо вводить слухачів у світ наукової творчості та створює інтелектуальний контакт між викладачем і студентами, який нічим не можна замінити: «Тільки тоді творча думка, подана у лекції, запліднює розуми слухачів, надихає їх на співпрацю, викликає обмін думками і дискусію, єднає співучастю у творенні» (Czeżowski 1946, S. 32).

Твердження, наче лекція у добу швидкого та дешевого книгодрукування є середньовічним пережитком, спростувала у ЛВШ також М. Оссовська. На думку учениці Т. Котарбінського, по-перше, лекцію можна повністю заступити книжкою, якщо студенти уже вміють читати книжки. Але саме цього їх якраз і потрібно навчити. Дуже багато потрібно часу, щоб навчити людину виявляти суттєве у книжці та виробляти належну пильність щодо її сугестивного впливу. Власне, лекції у єдності з семінарами покликані навчити студентів працювати з книжкою. По-друге, лекція створює умови для комунікації, завдяки якій викладач має можливість поділитися зі студентами тими міркуваннями, які лише формуються у його думках, які він сам ще не вважає за дозрілі, «але які мають велике значення і важливу дидактичну цінність» (Ossowska 1983b, S. 167). По-

третє, лекція економить зусилля студентів, позбавляючи їх аналізу сили-силенної літератури, який здійснює викладач та подає у перетвореній формі. По-четверте, лекція сприяє збільшенню контактів між студентами і викладачем.

Відомо, що Дж. Г. Ньюмен також відстоював значення лекції в університетському навчанні. Хоча книжка, на думку вченого, має неоціненну перевагу *litera scripta* через те, що фіксує джерело правди й авторитету, втім, не є достатньою у пошуках довершеності й досконалості у кожній царині знання, оскільки людина потребує звернення до тих, «у чиїх серцях воно вже зараз живе і пульсує» (Ньюмен 2002, С. 39). «Жодна книжка, – твердив Дж. Г. Ньюмен, – не передасть делікатних нюансів свого фаху так швидко й впевнено, як це зробить живий діалог умів через очі, погляд, акцент, манеру, вдало кинуту заувагу та несподівані повороти вільної бесіди» (Ньюмен 2002, С. 39).

Варто зазначити, що ще в античні часи філософи інструментом впливу на молодь вважали усне слово. Для Сократа і Платона найпершою формою філософського мислення був діалог, тому що він має на меті не передачу готового знання, а лиш допомогу в його самостійному відкритті. Як зауважив французький дослідник античної філософії П. Адо, Сократ не уподібнював знання виготовленій речі чи деякій повноті змісту, яку можна безпосередньо передати в писемній чи усній формі (наведено за: Адо 2014, С. 37), а Платон писемну мову вважав безособистісною та такою, що одразу дозволяє дати людині готове знання, позбавлене того морального виміру, яке є у свідомому спільному переконанні (наведено за: Адо 1999, С. 91). Саме тому античні філософи засобом досягнення успіху в освіті вважали дружбу, а не професійне удосконалення молоді.

Сенека також писав у «Листах до Луцілія» про цінність спілкування. Він не хотів мати таку мудрість, з якою не можна було б поділитися з іншими, оскільки не вважав добром неподілену мудрість. Філософ міркував, що людина, яка прагне знань, потребує учителя для їхнього здобування. Наприклад, він розумів, що помітки, зроблені вчителем у книжці, полегшують учневі її розуміння, тому що одразу наштовхують на те, що є важливим. Проте кориснішим за книжки Сенека вважав живий голос і дружбу з живими людьми, бо лише так учневі можна

якнайкраще сприйняти і зрозуміти знання, надане йому вчителем. Філософ особливо наголошував на значимості живого прикладу вчителя для учня, оскільки повчання вважав довгим шляхом до знань, а приклад – коротким і надійним. Для обґрунтування своєї позиції Сенека наводив приклади діяльності античних філософських шкіл. Так, він твердив, що якби Клеант не увійшов у життя Зенона, якби не переконався у єдності його думок та вчинків у житті, то не зумів би його повторити. Те саме Сенека писав і про Сократа, завдяки звичаям якого Платон, Аристотель та увесь загін філософів змогли піти власним шляхом у філософії. Водночас філософ зауважував на цінності дружби між вчителем і учнем, так як вважав, що саме завдяки їй учень не лише користається з допомоги вчителя на шляху до знань, але й сам взаємно допомагає йому (Сенека 1999).

Попри широкі можливості тогочасного книгодрукування, лекцію у ЛВШ не вважали чимось зайвим в університетській педагогіці. На думку представників ЛВШ, саме лекція вводить студентів у живий світ науки, репрезентованого постатями їхніх університетських викладачів. Живе слово викладача, промовлене з кафедри, має у стократ більше шансів захопити студентів науковою творчістю, аніж це може зробити мертве книжне знання. Це не значить, що лекція заступає собою книжку, це лиш означає, що лекція є необхідною для навчання раціональної роботи із нею. У цьому контексті теперішні сумніви стосовно доцільності лекції у суспільстві знання самі видаються не доцільними, так як вони позбавляють студентів можливості зустрічі з викладачами у єдиному духовному вимірі, в якому немає чітко визначеного поняття «навчання», але є вроджений потяг до знання. Сьогодні це не буде означати, що лекція претендує на те, щоб заступити собою джерельну базу віртуального світу, а лише те, що лекція є необхідною для навчання раціональної роботи із нею.

Зв’язок між викладачем і студентами, обмежений спілкуванням у викладацькій залі, Т. Чежовський вважав однобічним через те, що під час лекції можливі лише короткі діалоги, спровоковані питаннями чи то зі сторони викладача, чи то зі сторони студентів. Необхідним же доповненням лекції вчений називав зустріч викладача зі студентами у лабораторії, якою може бути локація

семінару, читальний зал, кабінет, бібліотека, тому що «тільки там студент виявляється поряд з професором стосовно живих проблем науки, він стає його колегою у праці над з'ясуванням проблем пізнання, він не тільки поглинає знання, але є співпрацівником у його примноженні, входячи – розпочавши від елементарних вправ – щораз глибше і щораз самостійніше у методи наукової праці» (Czeżowski 1946, S. 26). У такій співтворчості Т. Чежовський бачив щось від втаємничення стародавніх містерій. Не випадково ж перша європейська наукова школа, заснована Піфагором, була релігійним об'єднанням.

Найближчий контакт між викладачем і студентами виникає, на думку Т. Чежовського, тоді, коли студенти, науково дозрівши, розпочинають брати участь у творчій науковій праці під керівництвом свого викладача, коли здобуті знання вони розпочинають використовувати у цілком самостійному вирішенні проблем. Саме тоді взаємини між викладачем і студентами стають особливо близькими, бо з цього моменту їх єднає взаємне розуміння і визнання: викладач оцінює інтелектуальні досягнення і характер студентів, а студенти сповна розуміють, що вони отримали від викладача. У цей момент взаємодія між викладачем і студентами наближається до критичної точки, тому що студенти, відчувши свою дозрілість і самостійність, розпочинають виходити з-під опіки викладача. Проте коли кризовий період вдається щасливо подолати, а це можливо за умови великої поваги викладача до студентів, тоді взаємини між ними можуть тривати протягом усього життя, виявом яких стане глибока дружба.

У цьому контексті заслуговує на увагу думка Ю. М. Бохенського, який з плином часом велику кризу у вищій школі пов'язав з загальною тенденцією, спричиненою тиском держави, щоб з університету зробити вищу школу в точному значенні цього слова, тобто заклад, у якому люди будуть готуватися до практики. Враженнями від цих змін, що негативно позначилися у першу чергу на стосунках між викладачем і студентами, філософ поділився у розмові з Я. Парисом: «Державний університет у Буенос-Айресі має 150 000 студентів. Я сам викладав у залі, яка мала 6 000 місць. Це не можливо, це вже не університет. Мій ідеал університету близький до ремесла. Університет – це заклад, у якому майстер

працює з молодими людьми, які приглядаються до того, як він здійснює дослідження, а потім самі пробують» (Między Logiką a Wiarą 1992, S. 35). Ось чому буеносайреські взаємини між викладачем і студентами видавалися Ю. М. Бохенському абсурдними, оскільки професор ставав міфом для студента, бо він ніколи не бачив його під час досліджень, хоча саме проведення дослідження є головним завданням професора.

На сучасному етапі цінність освітньої комунікації в університеті обґрунтувала в Україні дослідниця у царині філософії освіти та етики Н. Бойченко. Поняття освітньої комунікації вчена визначила, відрізняючи його від педагогічної комунікації: «Якщо остання відбувається під контролем педагога, то перша базується на визнанні рівних прав участі усіх учасників комунікації у виявленні своїх освітніх компетенцій» (Бойченко 2016, С. 162). На переконання дослідниці, «самостійна освіта та самовиховання дають академічний ефект лише якщо вони включені у рамки освітньої комунікації, яка має вже з початку задати основні виховні та освітні цілі та засоби для їхнього досягнення (на перших, настановчих лекціях), супроводжувати самоосвіту та самовиховання (за рахунок індивідуальних консультацій з куратором чи науковим керівником упродовж усього процесу навчання) і завершувати такі самоосвіту та самовиховання (за допомогою поточного і підсумкового контролю знань, заліків, іспитів, тестування та інших форм перевірки рівня академічних досягнень)» (Бойченко 2016, С. 167). Розрізнення Н. Бойченко освітньої комунікації від педагогічної підтверджує цінність думок представників ЛВШ стосовно значимості міжособистісних взаємин в університеті, ґрунтованих на етиці комунікацій, а не на асиметричних стосунках формального характеру. Проте якщо Н. Бойченко визначає межі освітньої комунікації, початок яких – перші лекції, а кінець – підсумковий контроль знань, тобто суто освітні практики, то учні К. Твардовського вважали, що тривалість та своєрідність взаємин між викладачем і студентами залежить лише від них самих, точніше від цінності, яка єднає їх між собою. Варто зазначити, що практика «використання неформального спілкування у навчальному процесі» (Радіонова 2013, С. 213), що робила «відкритою сферу

педагогічної творчості, до якої залучаються як викладачі, так і студенти» (Радіонова 2013, С. 213), за дослідженнями української вченої Н. Радіонової на матеріалах Слобожанщини XIX ст. була поширена в Україні. Імовірно, у ЛВШ мова йшла теж про комунікацію без означення «освітня». Таке припущення підтверджують учні учнів К. Твардовського.

Так, наприклад, учні Т. Котарбінського у пам'ятній книжці з нагоди п'ятнадцятиріччя викладацької діяльності у Варшавському університеті їхнього професора написали, що між ним та його учнями утворився особливий зв'язок, який не послаблювало те, що він єднав людей різних теоретичних зацікавлень, різних наукових поглядів і суспільних переконань» (Fragmenty filozoficzne 1934, S. 3). Оскільки кожна міра часу є відносною, то для учнів Т. Котарбінського мірою часу була не кількість обертів Землі навколо Сонця, а сума створених їхнім учителем інтелектуальних і моральних цінностей.

С. Свєжавський згадував, що його вчителя – К. Айдукевича напевно, боялися учні, зокрема його немилосердного та гострого критичного підходу в усіх справах, де йшлось про правдивість у царині істини, «але водночас він був людиною цілком виняткової привабливості, яка володіє майстерністю дуже людського підходу до іншої людини» (Swieżawski 1978b, S. 196–197). Для С. Свєжавського К. Айдукевич назавжди залишився взірцем людини великого серця і справжнього філософа-гуманіста.

На думку А. Моньки-Станікової, її учитель – Б. Наврочинський прищепив у розумах і думках своїх учнів та студентів раціоналізм і правдивість власної думки: «Він вчив їх відрізняти істину від омани, полову від зерна, удаваність від сутності речі» (Mońka-Stanikowa 1987, S. 44). Для А. Моньки-Станікової Б. Наврочинський став справжнім учителем – науковцем, викладачем і вихователем.

Учень І. Домбської – Є. Пержановський з великої поваги написав про неї те саме, що вона сама колись написала про К. Твардовського: «Великим і палким почуттям переповнене серце, з повноти якого ми усі черпали, зробило з Домбської ловця людських душ на взірець Сократа. Власне, воно й створило

нерозривний зв’язок, що єднав учнів з майстром та учнів між собою, зв’язок справжньої дружби» (Perzanowski 2009, S. 22). Для Є. Пержановського І. Домбська стала майстром його часів.

А. Кучинська, пригадуючи сферу взаємин її учителя – В. Татаркевича з молодими людьми, студентами, асистентами, вихованцями, писала, що для нього ця сфера була одним із проявів життя, в якому вчений реалізовував ідею єдності філософування і мистецтва життя: «Це була єдність, що містила одночасність похвали філософії у двоякому розумінні: філософії як теорії і філософії як мистецтва перебування між книжками і життям» (Kuczyńska 2011, S. 454). І хоча у часи В. Татаркевича поняття діалогу ще не вживали для позначення міжлюдських стосунків, проте для А. Кучинської саме це поняття найбільш точно характеризує взаємини її вчителя зі студентами.

Отже, взаємини між викладачем і студентами мислились у ЛВШ в дуже широких межах: спочатку вони є далекими, але поступово стають щирими та сердечними. Єднає викладача зі студентами спільна безвідносна цінність – істина. Саме безкорисливе прагнення до істини може змінити стосунки між викладачем і студентами на глибокий і тривалий зв’язок, у якому викладач дає студентам те, що має найкращого у самому собі, а взамін отримує їхню любов і вдячну прихильність.

4.5. Визначення філософії та її призначення стосовно наук.

Вирізнення К. Твардовським філософії з-поміж наук знайшло відображення у науковій творчості представників його школи. Так, зокрема, Я. Лукасевич у промові «Про науку і філософію» (1915) доводив значимість філософії в університетському навчанні для наукового та суспільного поступу людства; Т. Котарбінський у промові «Життєві і менш життєві концепції завдань філософії» (1936) окреслив концепцію навчання філософії в Університеті, яка об’єднала у єдине ціле її мінімалістські та максималістські тенденції для сприяння як розвитку наук, так і конструювання світогляду; Ю. М. Бохенський у книжці

«Між логікою і вірою» (1992) обґрунтував роль філософського факультету в університетському навчанні; Т. Чежовський у рефераті «Дидактика філософії в університетському навчанні» (1946) сформулював загальні дидактичні принципи і методи навчання філософії з огляду на відмінні цілі університетського навчання. Цей аспект філософії освіти ЛВШ нами було розкрито у статті (дет. див.: Гончаренко 2018д).

Я. Лукасевич відводив науці провідне місце у житті людини. Щоб стати науковцем, людина потребує, на його думку, певних здатностей, насамперед здатність висловлювати думки рідною мовою, відчуття дійсності, коректності міркування та точності і ясності мислення. Саме тому завданням університету вчений визначав розвиток цих здатностей у студентів.

Здатність висловлення думок рідною мовою Я. Лукасевич розглядав як вміння науковця виражати свої думки у словах, тому що навіть найгеніальніша думка, замкнута у розумі однієї людини, не належить науці, бо не доступна науковому контролю. Оскільки ж найлегше висловлювати думки рідною мовою, то вчений наполягав на тому, що рідну мову слід розвивати не лише з національної точки зору, але й з наукової: «Потрібно домагатися чистоти мови і належної наукової термінології та прагнути до створення ясного і точного й при цьому красивого наукового стилю» (Łukasiewicz 1915, S. 190).

Здатність відчуття дійсності філософ потрактував ствердженням і спостереженням фактів та замилуванням і любов’ю до них, тому що підґрунтям кожної науки є факти, які науковець отримує завдяки зовнішньому чи внутрішньому досвіду. Саме тому йому потрібно розвивати власні відчуття і увагу та формувати певну емоційність душі. Разом з тим науковцю не потрібно боятися фактів, а «приступати до них сміливо, без упереджень, з повагою» (Łukasiewicz 1915, S. 191).

Здатність коректності міркування Я. Лукасевич визначив як вміння поєднувати факти між собою логічним зв’язком, оскільки наука не є відображенням фактів (тому що фактів є нескінченно багато і тому їх усіх неможливо відтворити), а лише впорядкуванням і наданням їм відповідної

форми – теорії, ґрунтованої на аргументах про них: «Отже, прагнучи переконатись, чи якась теорія має наукову цінність, потрібно з неї як з доказу вивести наслідки і ці наслідки порівняти з фактами, а, отже, треба міркувати. Уміти міркувати є необхідною річчю, щоб належно розуміти будову науки і працювати над її поступом» (Łukasiewicz 1915, S. 193).

Здатність точності і ясності мислення філософ розумів як уміння науковця здійснювати дослідження на підставах логіки, тому що як людина, яка знає граматику рідної мови, може пояснити, чому саме так, а не по-іншому вживається певне слово, так і людина, яка знає логіку, може пояснити, чому саме такого, а не іншого методу потребує певне дослідження. При цьому вчений зазначав, що добре мислити та належно здійснювати дослідження у певній галузі знання насправді може кожен, хто має певні вроджені здібності та отримав відповідну освіту, проте він був переконаний, що хто при цьому знає ще й логіку, той не тільки зможе здійснити своє дослідження на методологічних підставах, але зможе також обґрунтувати, чому він діяв саме так, а не інакше, отже, «у сумнівних випадках він впорається краще за того, хто не знає логіки» (Łukasiewicz 1915, S. 194).

Далі філософ розглядає відношення до цих здатностей філософії. Я. Лукасевич поділяє усі науки на емпіричні та апріорні. Емпіричні науки ґрунтуються на досвіді, апріорні – ні. Емпіричними є гуманітарні та природничі науки, апріорними – формальні науки. Гуманітарні науки вивчають витвори людського духу, якими є мова, література, звичаї, закон, суспільний устрій та які є предметом філології, історії, історії літератури, юридичних і суспільних наук. Природничі науки (фізика, хімія, астрономія, біологія, геологія тощо) вивчають дійсність, яка не є витвором людського духу. Єднає гуманітарні та природничі науки психологія, оскільки її предметом є не витвори людського духу, але він сам, тому психологія – це основа гуманітарних наук. Формальні науки є інструментами наукового дослідження. До них належать логіка і математика. Логіка відіграє провідну роль, бо вона потрібна у кожній галузі знання, математику ж не можна застосувати скрізь. Власне, з’ясування Я. Лукасевичем

місця філософії серед емпіричних та апріорних наук робить очевидним її зв'язок із окресленими здатностями. Це пов'язано із розумінням ученим філософії як групи наук та неподільної єдності.

До філософії як групи наук Я. Лукасевич зараховував логіку, психологію, метафізику, теорію пізнання, етику, естетику. Логіка, згідно з поділом наук вченого, належить до апріорних наук, психологія – до емпіричних. Оскільки ж метафізика, теорія пізнання, етика та естетика у точному значенні цього слова теж є науками, то вони, відповідно, належать чи до апріорних, чи до емпіричних наук. Як бачимо, визначенням філософії як групи наук Я. Лукасевич цілком вписує її у межі здійсненого ним поділу наук та доводить значимість філософських наук у формуванні усіх зазначених здатностей. Проте це не означає, що учень К. Твардовського не мислив про інше призначення філософії.

Філософію як неподільну єдність Я. Лукасевич називав світоглядом. У цьому значенні філософія має дати людині відповіді на такі питання: «Чим є світ?», «Чи світ є вічним чи одвічним?», «Що таке людина?», «Чи людська душа є смертною чи безсмертною?». Ці питання науковець зарахував до таких, на які людина ще не вміє науково обґрунтовано відповідати, але прагне мати хоч яку-небудь відповідь, тому що це для неї дуже важливо, бо пов'язано з найглибшими потребами її духовного життя. Не маючи ж науково обґрунтованих відповідей, людина заспокоює свої духовні потреби ненауковими гіпотезами. Наукою, що сприяє цьому, є метафізика як історія філософських світоглядів. Очевидно, визначення Я. Лукасевичем філософії як світогляду репрезентує чуттєвий вимір духовного життя людини, який не має відношення до науки, а є чимось проміжним між наукою, літературою і релігією, проте дуже важливим для конструювання індивідуального та національного світоглядів.

Аналогічний поділ філософії запропонував також Т. Котарбінський. Концепцію філософії як світогляду науковець означив життєвою через те, що вона дає широкі можливості для живої праці думки. Концепцію ж філософії як групи наук – метафізики, теорії пізнання, логіки, етики, естетики – він не вважав життєвою, «оскільки це щораз більша неорганічна цілість, складена із переважно

життєвих частин, які вимагають організаційної та методологічної самостійності» (Kotarbiński 1936, S. 366). Через це у концепції філософії в її найближчому етимологічному значенні як теорії мудрості, предмет дослідження якої становить виключно світ науки і окремим випадком якої є філософська логіка як академічна спеціальність, що охоплює психологію дескриптивного мислення, теорію пізнання, логіку елементарної філософії, формальну логіку, методологію і епістемологію, Т. Котарбінський вбачав можливість вирішення тих питань, що містяться чи серед питань світогляду, чи серед питань теорії мудрості. Відтак, гарантією єдності двох полярних концепцій філософій, на його думку, є філософська логіка. Така методологічна позиція філософа пояснює його наполягання на логічній сумлінності професійних філософів, життєво важливим завданням яких він вважав усунення погано поставлених запитань та марних спроб відповісти на них через те, що це лиш примножує спекуляції, здійснювані під виглядом філософії: «Особливо докладно слід перевіряти тези тих критиків філософії, які стверджують, що у царині так званої метафізики і так званої теорії пізнання взагалі немає проблем, які можна було б правильно сформулювати» (Kotarbiński 1936, S. 366).

Ю. М. Бохенський, міркуючи про місію філософії у сучасному університеті, схилявся до поглядів К. Ясперса, який у книжці «Ідея Університету» чисту науку визначив як одну з найбільших цінностей, які знає людство, тому розділення дослідження і навчання у вищій школі він вважав загрозливим, оскільки виключення великої кількості молоді з університету позбавляє її контакту з цією цінністю протягом усього життя, даючи взамін лише практичне знання. Бохенський погоджувався з німецьким філософом, що цього потрібно уникати за будь-яку ціну. На думку Ю. М. Бохенського, в університеті повинен бути центральний факультет – філософський, на якому б викладались усі чисті науки: чиста математика, філософія, теоретична біологія і т. д., а довкола нього концентрувалися б практичні факультети – для інженерів, учителів, теологів і т. д., тоді «кожна молода людина мала би протягом усього навчання

кілька годин на тиждень на центральному факультеті, вона мала би контакт з чистою наукою» (Między Logiką a Wiarą 1992, S. 35).

Отже, на погляд представників ЛВШ, вивчення в університеті такої філософської науки, як логіка необхідне для поступу науки, оскільки логіка формує ясне, критичне і методологічне мислення, а значить, – здатність висловлювати думки рідною мовою, здатність чуття дійсності, здатність коректності міркування та здатність ясності й точності мислення. Не випадково у зв'язку з цим Я. Лукасевич міркував над створенням в університеті методологічного інституту, який би відповідав за формальний вишкіл усіх студентів (Łukasiewicz 1912a), а Ю. М. Бохенський наполягав на унікальності чистого знання в університетському навчанні. Історія ж філософії є критичною репрезентацією світоглядів великих мислителів, ознайомлення з якими може вплинути на формування у студентів власного світогляду, а також визволення національної філософії з-під влади чужих світоглядів й побудову власного – національного світогляду. Це підводить до висновку, що ЛВШ у філософії вбачала основу університетського навчання, бо саме філософія є дотичною до наближення людини до ідеальної мети життя.

Визначення ЛВШ філософії як групи наук і світогляду та обґрунтування нею унікальності філософського знання є актуальним у контексті сучасної «битви за філософію» в Україні, оскільки українським ученим доводиться відстоювати сьогодні абсолютну цінність філософії у вищій школі (див., наприклад, Карівець 2017; Предеина 2017; Пролеєв 2016; Степаненко 2017; Ясна 2015). Нівелювання Міністерством освіти і науки України цінності філософії для вищої освіти представники української філософської спільноти пов'язали з невизначеністю в Україні її предмета, зумовленою не в останню чергу тривалим пануванням марксистської ідеології у нашій країні (див., наприклад, Поляков 2017; Ткачук 2010; Хома 2015; Шашкова, Секундант 2014), тоді як з огляду ЛВШ визначенню предмета філософії має передувати, власне, визначення того, чим є сама філософія, оскільки з плином часом до змісту поняття «філософія» було включено риси ненауковості й науковості, теоретичності й практичності.

Так, наприклад, український дослідник у царині філософії І. Карівець вважає, що основою філософії є розуміння: «Усе, що може дати філософія, – це розуміння буття, більше нічого. Усе інше – від лукавого» (Карівець 2014, С. 78). Такої думки науковець дотримується з урахуванням філософії Платона, який визначав філософію шляхом до буття, а здивування – її початком. Саме тому, на думку І. Карівця, «для відродження філософії необхідно культивувати її поза кафедрами філософії і філософськими факультетами, які бюрократизовані та комерціалізовані, обтяжені нерозумінням призначення філософії і дають лише філософську освіту» (Карівець 2014, С. 81). Проте повернення сучасної філософії до своїх початків заперечує поступ у філософії, тому що на певному історичному етапі філософія не просто перетворилась на «науку», «яка не потрібна, бо нічого не дає» (Карівець 2014, С. 78), а радше виявила ще одне своє призначення – «бути рефлексивним центром для інших наук» (Борхерс 2010, С. 85), як про це стверджує професор філософії Бременського університету Д. Борхерс. Він доводить необхідність «аналітичних окуляр» для університетської філософії, оскільки центральні дослідницькі поля аналітичного філософування – логіка, теорія аргументації, теорія пізнання та знання, етика та прикладна етика, систематично викладена історія філософії – можуть зробити вагомий внесок до формального вишколу мислення та до впорядкування його змісту, а, отже, можуть «прислужитися для розвитку освіти молоді» (Борхерс 2010, С. 85).

Проаналізовані фрагменти міркувань сучасних філософів виявляють необхідність філософії для розуміння людиною буття й водночас необхідність філософії для самого буття людини. Разом з тим ці міркування є репрезентаціями протилежних – мінімалістської та максималістської – тенденції у визначенні поняття філософії. У цьому випадку ЛВШ демонструє прагнення до врівноваження протилежних тенденцій, оскільки виключення однієї з них на користь іншої суперечить цілості пізнання, в якому неможливо провести лінію між здивуванням і розумінням буття та прагненням до поглиблення його сутності й внутрішнього зв’язку, оскільки зір розуму може іноді бути оманливим, тоді як закони розуму можуть допомогти цього уникнути.

Додатковим аргументом на користь визначення філософії у ЛВШ є позиція професора практичної філософії у Бременському університеті Ґ. Мора, який твердить про подвійний двоїстий зв'язок (*der zweifache Doppelbezug*) філософії (Мор 2010, С. 80). Імовірно, «битва за філософію» в Україні завершилась би цілковитою поразкою її противників, коли б вітчизняні любителі мудрості дискусію стосовно предмета філософії перемістили у площину перебування її між повсякденністю і наукою, на якому так слушно наполягає Ґ. Мор, та яке так наполегливо відстоювали у ЛВШ, а далі з'ясували б призначення філософії стосовно наук.

У цьому контексті варто звернутись до дидактики філософії Т. Чежовського, оскільки вона відображає «двоїстість філософії» у практиці університетського навчання. Ґрунтуючись на принципі свободи університетського навчання, Т. Чежовський розумів, що викладачі використовують різні принципи та методи навчання, проте цілком у дусі свого вчителя, який був палким противником релятивізму, він спробував сформулювати загальні методи навчання, хоч і не для загального застосування, «але принаймні характерні для певної епохи, оточення чи школи» (Czeżowski 1958a, S. 310).

Цілі навчання філософії учень К. Твардовського виводив на підставі альтернатив навчання філософії на гуманітарних та математично-природничих факультетах у повоєнній Польщі, зокрема: для студентів усіх факультетів як головні принципи філософських наук; для магістрів декількох типів як додатковий предмет з урахуванням випадків філософського вишколу юристів, медиків і теологів; для магістрів педагогіки як основа педагогіки; для магістрів філософських наук з вивченням психології. Кожна з альтернатив навчання філософії охоплює іншу сферу філософської освіти, залежно від цілей, на які вона скерована. Відповідно цілі навчання філософії мають бути для кожної з альтернатив:

для головних принципів філософських наук – поглиблення пропедевтичних знань з середньої школи; загальний філософський вступ до наукового дослідження; основи наукової методології; філософські проблеми, що

безпосередньо випливають з досліджень окремих наук, особливо епістемологічні проблеми; характерні форми вирішення філософських проблем в історичному висвітленні; основні поняття аксіології та теорії дії;

для додаткового предмета – підготовка до визначення та вирішення філософських проблем, безпосередньо пов'язаних з цариною досліджень, які становлять головний предмет навчання, й особливо проблем основ чи філософських перспектив даної науки;

для педагогіки – загальна філософська культура з особливим урахуванням історії філософії; вступ до проблем логіки, психології та етики;

для основного предмета – надання систематичного знання у сфері логіки з методологією, описової психології та історії філософії, у межах якої будуть розглядатися проблеми метафізики, теорії пізнання та етики в історичному розвитку; інтерпретація класичних філософських текстів; вступ до сучасної світової та польської філософської літератури; заглиблення у методи філософських досліджень в обраній монографічній галузі, докладне та поглиблене ознайомлення з цією галуззю.

Дидактичними ж засобами, які слугували б зазначеним цілям навчання філософії, Чежовський визначив такі:

Вступні вправи (просемінар). Читання та інтерпретація вибраних уривків з філософської вибірки з історичним та предметним коментарем; письмові вправи на розуміння та формулювання головної думки (виклад тексту та огляд). Письмові реферати з домашнього читання класичних праць чи сучасних монографій (два-три протягом року).

Семінарські вправи. Читання спеціальних праць сучасної філософської літератури (вітчизняної чи іноземної). Письмовий огляд текстів, підготовлених для інтерпретації. Один письмовий реферат протягом року на задану тему (порівняльний виклад визначеної проблеми на основі читання праць визначених авторів). Індивідуальні самостійні роботи.

Лекції двох видів: систематичні репрезентації оглядів проблем та теорій; монографічні, пов'язані з власними зацікавленнями викладача.

Читання: ознайомлення з класичною та поточною філософською літературою; систематичний огляд філософських часописів. (Це потребує відповідної джерельної бази, локації та доступу до них).

Магістерська праця, метою якої є ознайомлення з одним із класиків філософії; застосування загальних методологічних вказівок до конкретної проблеми; техніка наукової творчості, насамперед накопичення матеріалу, його опрацювання й використання.

Товариське духовне співжиття і самоосвіта у колі колег.

Слід підкреслити, що дидактику філософії Т. Чежовський мислив орієнтиром для філософів, покликаних «очолити провід на шляхах людськості» (Czeżowski 1958a, S. 313). К. Твардовський теж писав про те, що людству у ситуації невизначеності важливо, щоб хоча б філософи знали, куди потрібно далі йти (Twardowski 1927d, S. 242). Імовірно, Т. Чежовський мав на думці поліпшення особистих та громадянських перспектив випускників університетів засобами філософії.

Отже, на думку представників ЛВШ, філософія має право на унікальність в університетському навчанні, тому що саме філософія як група наук та світогляд може гарантувати поступ наук та розвиток суспільства.

ВИСНОВКИ ДО 4 РОЗДІЛУ

Ідеалом університетської освіти представники ЛВШ визначали єдність дослідження та навчання. У зв’язку з цим вони вважали, що мінливість соціального світу не повинна стати на заваді розвитку творчої особистості. Відповідно до цього завданням університету ЛВШ визначала наукове дослідження, дослідне навчання, професійне навчання, популяризацію результатів наукового дослідження. У такий спосіб ЛВШ намагалася довести, що завдання університету полягає у розвитку інтелектуальної, моральної і естетичної культури людини, а не в задоволенні утилітарних потреб суспільства. Згідно з

представниками ЛВШ, інтелектуальну культуру університет розвиває через точність у формулюваннях та обґрунтуваннях наукових тверджень, а також через логічне сумління – критицизм. Ознаками моральної культури, сформованої університетом, ЛВШ визначала толерантність, систематичність, докладність, сумлінність, ретельність, скромність, відважність. Ознаками естетичної культури, розвинутої в університеті, представники ЛВШ вважали вразливість на красу предметів дослідження і красу наукових теорій.

Університетську автономію ЛВШ трактувала як право на самоврядування, відкриту діяльність, служіння суспільству. Це означає, що університет не претендує на зв'язки «держава у державі», тому що єдиною суверенною інституцією є держава; університет не намагається уникнути суспільного контролю, оскільки прагне популяризації своєї діяльності; університет не розуміє під автономією привілей для професорів, тому що їхню доцільність для поступу суспільства він вважає головним завданням. Принципами університетської автономії ЛВШ визначила самостійність у правових відносинах, організації досліджень і навчання, розпорядженні власними коштами, виборі своїх працівників та представників. До компромісів, що можливі у взаємодії університету та суспільства, ЛВШ зараховувала право на самостійність та вибір своїх представників. Орієнтацію університету на короткострокову корисність представники ЛВШ вважали критичною для розвитку суспільства, бо розвиток науки в університеті потребує, на їхнє переконання, об'єктивності, самостійності й неупередженості.

Академічні свободи ЛВШ трактувала як свободу научіння, свободу учіння, свободу наукових досліджень, свободу науки та можливість дискусії. Свободу научіння ЛВШ розуміла як безпосередню єдність наукового дослідження викладача зі змістом його лекцій. Це означає, що курси лекцій суперечать цінності університетського навчання, тому що жоден викладач не може дослідити усього того, що від нього вимагав би курс лекцій. Свободу учіння ЛВШ тлумачила як самостійний вибір студентами напряму спеціалізації та необмежене присвячення часу на його вивчення. Це передбачає відбір університетом студентів

найвищого інтелектуального та морального рівня, а не його пристосування до студентів середнього рівня та перетворення у такий спосіб на професійну школу. Свободу наукових досліджень ЛВШ пов'язувала з принципами ретельності, об'єктивності та неупередженості. Дискусію представники ЛВШ вважали головним інструментом колективної наукової праці, а свободу науки трактували як свободу слова, свободу думки, свободу вибору методів та свободу вибору проблеми.

Представники ЛВШ надавали вагомого значення в університетському навчанні духовній близькості між викладачем і студентами. Вони вважали, що взаємини між викладачем і студентами ґрунтуються на спільному зацікавленні – пошуку істини – та моральній культурі. У зв'язку з цим філософи наголошували на ролі лекції в університетській комунікації, бо саме лекція, на їхню думку, єднає своїм змістом та переживаннями викладача зі студентами. З огляду на це, актуальним є нехтування представниками ЛВШ тогочасним запереченням цінності лекції в університеті на користь самостійного читання книжок, оскільки лекція, на їхній погляд, є живою дією, що вводить студентів у світ наукової творчості викладача та створює між ними інтелектуальний та моральний контакт, тоді як книжка є тільки мертвим витвором автора, який полишає свого читача сам-на-сам із нею без допомоги її зрозуміти. Необхідним доповненням лекції представники ЛВШ вважали семінарські заняття, тому що саме під час їх проведення студенти можуть спільно з викладачем працювати над вирішенням проблем науки. Але найближчим контактом між викладачем і студентами у ЛВШ вважали той момент, коли між ними виникала дружба.

З-поміж наук ЛВШ вирізняла філософію, тому що визначала її методологічним і світоглядним підґрунтям університетського навчання. У ЛВШ з філософією пов'язували розвиток таких здатностей, як висловлення думки рідною мовою, відчуття дійсності, коректність міркувань та точність і ясність мислення. Визначенням філософії як групи наук – логіки, психології, теорії пізнання, етики, естетики – представники ЛВШ доводили її значимість у розвитку зазначених здатностей. Разом з тим визначенням філософії як неподільної єдності –

метафізики – вони обґрунтовували її роль у розвитку світогляду. «Двоїстість філософії» у практиці університетського навчання ЛВШ також відобразила у дидактиці філософії.

Опис головних репрезентацій ідеї університету у ЛВШ доводить, що ідеал єдності дослідження і навчання є понадчасовою духовною цінністю університету, відмова від якої означатиме занепад культури. Автономія університету є передумовою творення ним найвищих духовних благ. Академічні свободи та комунікації сприяють досягненню університетом свого ідеалу – єдності дослідження та навчання. Визначення філософії як філософських наук та світогляду уточнює її призначення стосовно наук та повсякденного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адо, П.: Що таке антична філософія? Культурна Асоціація «Новий Акрополь», Київ (2014)

2. Аксер, Є.: Незалежність від міста. В: Університетська автономія, № 19. с. 245–250. Національний університет «Києво-Могилянська Академія»; Дух і Літера, Київ (2008)

3. Бойченко, Н. М.: Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія. Дисертація, НАПНУ Інститут вищої освіти (2016)

4. Борхерс, Д.: Аналіз, застосування, освіта: чи личитимуть університетській філософії аналітичні окуляри. Філософська думка. **2**, 84–87 (2010)

5. Бэкон, Ф.: Новая Атлантида. В: Бэкон, Ф. Сочинения в двух томах, т.2, с. 485–518. «Мысль», Москва (1978)

6. Габермас, Ю.: Ідея Університету – навчальні процеси. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 187–210. Літопис, Львів (2002)

7. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 2. Єдність дослідження та навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **131** (4), 346–349 (2018б)

8. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 3. Автономія університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **132** (5), 177–180 (2018в)

9. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 4. Академічні свободи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **133** (6), 111–114 (2018г)

10. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 5. Взаємини між викладачем і студентами. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **134** (7), 329–332 (2018ґ)

11. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Філософія стосовно наук. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **50**, 61–71 (2018д)

12. Ґадамер, Г.-Ґ.: Ідея Університету вчора, сьогодні, завтра. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 169–184. Літопис, Львів (2002)

13. Дерріда, Ж.: Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 237–265. Літопис, Львів (2002)

14. Карівець, І.: Суть філософії, або чому ненавидять філософію. Філософські науки: Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». **1** (5), 81–85 (2017)

15. Карівець, І.: Філософія і філософська освіта. Філософська думка. **6**, 77–81 (2014)

16. Квєк, М.: Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 269–294. Літопис, Львів (2002)

17. Мор, Ґ.: Чи потребують сучасні суспільства орієнтацій і чи може їх надати філософія? Філософська думка. **2**, 68–83 (2010)

18. Ньюмен, Дж.: Г. Ідея Університету. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 37–64. Літопис, Львів (2002)

19. Поляков, В.: Чи потрібне філософії покаяння? Філософська думка. **3**, 107–116 (2017)

20. Предеина, М.: Должна ли философия быть массовой. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 246–256 (2017)

21. Пролеєв, С.: Філософські компетентності: якими їм бути? Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (19), 88–96 (2016)

22. Радіонова, Н.: Роль освіти у структуруванні соціокультурного простору міста (на матеріалі Слобожанщини XIX ст.). В: Харченко, в. (ред.) Місто. Культура. Цивілізація, VI міжнар. наук.-теорет. інтернет-конф., Харків, квітень 2016. Матеріали, с. 292–296. Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Харків (2016)

23. Радіонова, Н.: Філософія навчального плану: досвід Слобожанщини XIX ст. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **41** (2), 207–216 (2013)

24. Рогожа, М.: Курбатов С. Місія університету в західноєвропейській культурі. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 29–45 (2017)

25. Сенека: Моральні листи до Луцілія. Основи, Київ. http://ae-lib.org.ua/texts/seneca__ad_lucilium_epistularum_moralium__ua.htm (1999). У доступі з 2004

26. Степаненко, І.: Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 235–245 (2017)

27. Ткачук, М.: Філософська освіта в радянській Україні: досвід осмислення історичних документів та архівних матеріалів. Філософська думка. **6**, 35–67 (2010)

28. Хома, О.: Філософія на межі. Філософська думка. **6**, 5–22 (2015)

29. Шашкова, Л., Секундант, С.: Сучасна модель філософської освіти. Круглий стіл Українського філософського фонду і кафедри філософії філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософська думка. **6**, 6–24 (2014)

30. Ясна, І.: Чи потрібен «ребрендинґ» українській філософії? Філософія на межі. Філософська думка. **6**, 23–38 (2015)

31. Ясперс, К.: Ідея Університету. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 111–165. Літопис, Львів (2002)

32. Ajdukiewicz, K.: O wolności nauki. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 266–281. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985e)

33. Bocheński, J. M.: Autonomia uniwersytetu. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 60–71. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008a)

34. Czerepaniak-Walczak, M. (red.): Fabryki dyplomów czy universitas? Oficyna wydawnicza IMPULS, Kraków (2013)

35. Czeżowski, T.: Dydaktyka filozofii w nauczaniu uniwersyteckim. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 310–313. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958a)

36. Czeżowski, T.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 7–12. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

37. Czeżowski, T.: O dyskusji i dyskutowaniu. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 280–288. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958b)

38. Czeżowski, T.: O ideale uniwersytetu. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 237–243. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989d)

39. Czeżowski, T.: O rzetelności, obiektywności i bezstronności w badaniach naukowych. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 305–309. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958d)

40. Czeżowski, T.: O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich. Nakładem Księgarni naukowej T. Szczesny i S-ka, Toruń (1946)

41. Czeżowski, T.: W sprawie deontologii pracownika naukowego. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 229–236. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989e)

42. Dąmbska, I.: Filozofia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowe w latach 1918–1939. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 479–482. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

43. Fragmenty filozoficzne. Księga pamiątkowa ku uczczeniu piętnastolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim profesora Tadeusza Kotarbińskiego. Nakladem uczniów, Warszawa (1934)

44.Kotarbiński, T.: Dążenia zrzeszeń naukowych w toku dziejów. W: Kotarbiński, T. Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych, s. 116–128. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków (1970a)

45. Kotarbiński, T.: Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa (1956)

46. Kotarbiński, T.: Żywotne i mniej żywotne koncepcje zadań filozofii. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXIX**. z. **IV**, 366–367 (1936)

47. Kuczyńska, A.: Władysława Tatarkiewicza wizja Innego. Filo–Sofija. **13–14**, 451–458 (2011)

48. Łukasiewicz, J.: O nauce i filozofji. Przegląd Filozoficzny. t. **XVIII**.z. **3–4**, 190–196 (1915)

49. Łukasiewicz, J.: O potrzebie założenia instytutu metodologicznego. Ruch Filozoficzny. t. **2**. z. **2**, 17–19 (1912a)

50. Między Logiką a Wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys. Les Editions Noir sur Blanc, Montricher (1992)

51. Mońka-Stanikowa, A.: Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 11–126. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987)

52. Ossowska, M.: Jeszcze o uniwersytetach. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 166–169. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983b)

53. Ossowski, S.: O drogach upowszechnienia kultury umysłowej na wyższym poziomie. http://lewicowo.pl/o-drogach-upowszechnienia-kultury-umyslowej-na-wyzszym-poziomie (1944). У доступі з 30 жовтня 2012

54. Perzanowski, J.: Rozum – Serce – Smak w myśli Izydory Dąmbskiej. W: Perzanowski, J. (red.) Rozum – Serce – Smak. Pamięci Profesor Izydory Dąmbskiej (1904.1983), s. 13–22. Wydawnictwo WAM, Krakow (2009)

55. Rosińska, Z.: Leopold Blaustein – styk psychologii i estetyki. W: Blaustein, L. Wybór pism estetycznych, s. VII–LII. Universitas, Kraków (2005)

56. Swieżawski, S.: Swoistość uniwersytetów wyznaniowych. W: Swieżawski, S. Człowiek i tajemnica, s. 160–176. ZNAK, Kraków (1978a)

57.Swieżawski, S.: Wspomnienie o profesorze Ajdukiewiczu. W: Swieżawski, S. Człowiek i tajemnica, s. 189–197. ZNAK, Kraków (1978b)

58. Twardowski, K.: Fragment sprawozdania z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 93–95. Copernicus Center Press, Kraków (2014b)

59. Twardowski, K.: Franciszek Brentano a historya filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 229–242. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927d)

60. Twardowski, K.: Powszechne Wykłady Uniwersytetcki we Lwowie. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 86–92. Copernicus Center Press, Kraków (2014c)

61. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. Przegląd Filozoficzny. t. **23**, IX–XIX (1920a)

РОЗДІЛ 5
ПРОЕКТ ФІЛОСОФСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКОЙ ШКОЛИ

5.1. Світогляд як особливе бачення світу та шлях до нього.

Поняття «світогляд» було досить уживаним серед представників ЛВШ. Ним послуговувалися у своїх працях такі учні К. Твардовського, як К. Айдукевич, С. Балей, М. Боровський, Т. Котарбінський, Г. Костельник, О. Кульчицький, Я. Лукасевич, І. Свєнціцький, В. Татаркевич, Т. Чежовський, Я. Ярема. Звернення уваги ЛВШ до проблеми світогляду було зумовлено тогочасним запереченням позитивізмом самостійності й своєрідності духовного світу людини, а також означення ним метафізики як «поняттєвої поезії» чи релігійної віри. У ЛВШ не було спеціальних праць, присвячених проблемі світогляду, переважно ця проблема розглядалася наче на полях праць із зовсім іншим предметом дослідження і дуже рідко – у спеціальних публікаціях. Проте навіть побіжний огляд у ЛВШ проблеми світогляду вказував на його важливість у житті людини. Цю проблему нами було висвітлено у статті (дет. див.: Гончаренко 2018е) та обговорено на семінарі (дет. див.: Гончаренко 2017е).

У праці «Про творчість у науці» (1912) Я. Лукасевич доводив, що ідеальний і творчий початок наскрізь пронизує апріорні конструкції розуму, які входять до складу кожного наукового синтезу. Тим самим учений намагався подолати створену позитивізмом прірву між наукою і мистецтвом, наголошуючи на безцінній речі у науці – творчості. До такого висновку філософ доходив на підставі логічної критики, що виявила у складі кожного наукового синтезу реконструктивні та конструктивні елементи. Реконструкція – це істинні судження про факти, які головним чином збуджують інтелектуальні потреби. Конструкція – це творчі судження, які задовольняють ці інтелектуальні потреби. І перші, і другі елементи поєднані у єдине ціле завдяки логічному відношенню слідування, яке надає синтезу суджень наукового характеру. Я. Лукасевич розрізняв два напрями

слідування: дедукцію і редукцію. У дедукції напрям слідування узгоджений, а у редукції – ні. Дедуктивне міркування може бути виведенням чи перевіркою, дедуктивне – поясненням чи доказом. І в кожному міркуванні є елемент творчості. З огляду на це метою науки філософ не вважав істину, бо розум творить не для істини, а виключно заради заспокоєння власної цікавості. Мета науки полягає лише у побудові наукового синтезу, який задовольняв би загальнолюдські інтелектуальні потреби, тоді як справжнім вченим є той, хто вміє пов'язати факти у синтез на основі своєї творчої думки: «Чим більше хтось буде формувати як розумом, так і серцем, тим ближче він буде до великих творців людства, тим більше творчих думок він виснує зі своєї багатої душі» (Łukasiewicz 1912b, S. 15).

Творенням інтелекту Я. Лукасевич перш за все вважав логістику та наукову філософію, тому сподівання щодо конструювання нового погляду на світ і життя він покладав саме на наукову філософію. Тут варто звернути увагу на один приклад, який Я. Лукасевич наводив у статті «Логістика і філософія» (1936) для обґрунтування великої і непорушної цінності методичних та ґрунтованих на досвіді й точному міркуванні дослідженнях не тільки у науці, але й у житті. Філософ посилався на досвід, який дала людству Перша світова війна: «Усі ті людські дії у період великої війни, які базувались на методично обґрунтованих науках, виявились ефективними. Однаково – з добрим чи злим наміром – ефективно діяли технічні пристрої, літаки, телефони, радіоапарати, тому що опиралися на математичні й фізичні закони. Ефективно діяли, вже тільки з добрим наміром, лікарські засоби, які перемагали хвороби і попереджали епідемії, тому що опиралися на біологічні дослідження. Підвели тільки ті людські дії, які не мали опори на методично обґрунтовані дисципліни, якими є до сих пір переважно гуманітарні науки» (Łukasiewicz 1936, S. 131). Саме тому можливість подолання методичних недоліків також і в тих надскладних наук, що стосуються людини і людського суспільства, Я. Лукасевич пов'язував із розвитком здатності до точного мислення в усіх без винятку науковців.

Найдоцільнішим методом наукової філософії, з погляду Я. Лукасевича, має бути метод математичної логіки, дедуктивний метод, аксіоматичний. Передуватиме застосуванню цього методу огляд філософських проблем і обирання з-поміж них тільки тих проблем, які можна зрозуміло сформулювати, натомість усі інші відхилити. У статті «Про метод у філософії» (1928) учений описав метод математичної логіки: «Слід ґрунтуватися на реченнях, за можливості інтуїтивно ясних і достовірних, й такі речення прийняти за аксіоми. Як первинні поняття, тобто невизначені, слід обирати такі висловлювання, смисл яких можна всебічно визначити на прикладах. Слід намагатись, щоб первинних понять і аксіом було якомога менше, й всіх їх потрібно докладно перелічити. Усі інші поняття повинні бути визначені безумовно на основі первинних понять, а всі твердження безумовно доведені на основі аксіом і за допомогою прийнятих у логіці правил доказу. Отримані таким чином результати потрібно постійно співставляти з даними інтуїції та досвіду, а також з результатами інших наук, особливо природничих. У разі неузгодженості систему слід уточнити, формулюючи нові аксіоми та добираючи нові первинні поняття» (Łukasiewicz 1928, S. 4). Отже, логістичний метод є універсальним зразком і стандартом точності у конструюванні людиною погляду на світ і життя, а також можливістю її наближення до вирішення метафізичних проблем.

У намаганні Я. Лукасевича, з одного боку, точності, критичності й методичності мислення, а з другого – вирішення проблем метафізики, можна простежити подібність до вихідних важелів картезіанства. Ідеться про те, що саме Р. Декарт, переконаний у тому, що тільки аналітичний метод як метод математичного трактування явищ є обов’язковим для всіх наук, працював над створенням універсальної науки, яка б в одній системі охоплювала сукупність знання про світ.

Подібно про творчість у науці висловився теж І. Свєнціцький. Так, наприклад, у статті «Наука наук» (1927) учений писав, що в основах навіть такої точної науки, як математика, лежить ніщо інше, як творчий дух. Математик – це не представник якоїсь науки наук, а митець, який нескінченно малі частинки

свого духу намагається укласти в точні правила математики. Так відбувається тому, що весь світ як предмет пізнання є тільки функцією людського способу мислення, який є приводом та потенцією до точного мислення: «Кожна хвилина нашого життя є у дійсності метою якоїсь незнаної частини космічного життя; кожний порух нашого єства є тільки функційним зв'язком між внутрішнім життям одиниці і зовнішнім світом» (Свєнціцький 1927, С. 2). Зв'язок між людиною і світом є предметом філософії. Ось чому наука є лиш частиною змісту внутрішнього життя і космічних взаємин, до якого із різних боків намагаються підійти усі науковці, вважаючи, що саме у їх способі бачення їм відкриється абсолютна правда про нього.

До подібних висновків дійшов М. Боровський у праці «Гуманістичні та емпіричні основи у науці» (1913). Здійснюючи докладний опис характерних ознак повсякденного та наукового знання, учений виявив в основі науки два елементи: конструктивне і технічне вміння людини (рис. 5. 1).

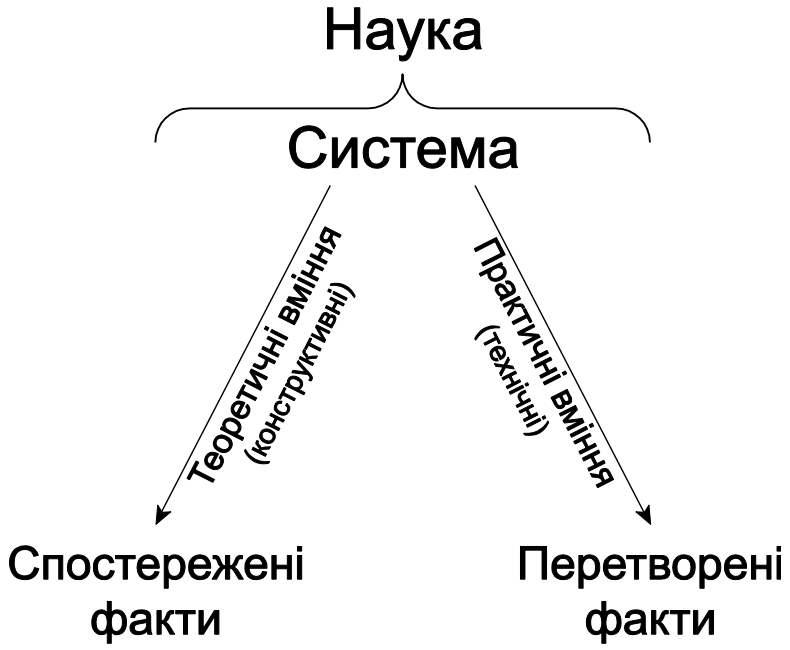


Рисунок 5.1. Гуманістичні та емпіричні основи у науці

Наведено за: Borowski, M.: Humanistyczne i empiryczne pierwiastki w nauce. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów, S. 24 (1913)

На завершення цього опису філософ спровокував читача до пошуку відповіді на запитання про те, чи може наука, ґрунтована на теоретичному та практичному вмінні людини, накопичувати знання для підтримки життя і розвитку, створювати ідеали розвитку людського життя, чи все ж це завдання має назавжди залишитись у царині мистецтва, етики, релігії і філософії.

Відповідь на це питання М. Боровський дав у праці «Про фізичні, психічні, ідеальні і фікційні предмети» (1921). Він писав: «Наука як протиставлення філософії є також нашою конструкцією, інструментом задоволення наших потреб. Щодо філософії наука задовольняє більш «перші» потреби, спільні для усіх людей. Філософія ж є конструкцією вищого порядку» (Borowski 1921, S. 163). Ось чому наука може створювати ідеали розвитку людського життя тільки у єдності з іншими, покликаними до цього царинами людської діяльності. Тим самим М. Боровський вирізнив філософію з-поміж можливих конструкцій світу через її задоволення прагнення людини до охоплення свого досвіду в єдину цілість. Такої думки філософ також дотримувався, зважаючи на те, що ставлення людини до світу залежить радше від способів його оцінювання, аніж від ретельних доказів. Зокрема, серед різних типів раціональності філософ виокремлював:

– фізичний монізм, характерний для людей, які поціновують переважно матеріальну природу, зрозумілу для них як щось об’єктивне та конкретне;

– психічний монізм, характерний для людей, які поціновують переважно власні переживання та співпереживання, зрозумілі для них як щось безпосереднє та суб’єктивне;

– логічний монізм, характерний для людей, які поціновують тільки те, що вдається ясно помислити, через що ідеал їхнього пізнання ґрунтується на методах логіки і математики;

– плюралістичний погляд, характерний для людей, які не мають синтетичних схильностей, а прагнуть до орієнтування у світі за допомогою докладних розрізнень і класифікацій явищ.

Думку про спрямованість усіх людських ідеалів – релігії, етики, мистецтва, науки, філософії – до цілості М. Боровський сформулював у праці «Конспект

філософії цілості» (1930). Науки і філософія, наприклад, намагаються охопити наш досвід як певну, зв’язану і несуперечливу цілість, у якій не було би нічого випадкового і у якій всі частини вдалось би зрозуміти з одного чи не багатьох принципів. І якщо навіть у житті та теорії людина деконструює деякі цілості, то робить вона це для того, щоб використати їхні елементи для творення потрібної їй цілості вищого порядку, тому що «аналіз, принаймні, не є остаточною метою людських зусиль, а тільки інструментом і часто необхідним засобом для творення чи утримання вищої цілості» (Borowski 1930, S. 210).

Будь-яка цілість, на думку М. Боровського, ґрунтується на відношенні необхідності. Цьому питанню науковець присвятив працю «Про поняття необхідності» (1909). Філософ не вбачав необхідності у метафізичній сутності буття, оскільки вважав, що цей принцип має бути слушним як для практичного життя, так і для наукового знання. Одним з перших етапів думки, що прагне до цілості, вчений висунув питання про необхідність як реальну основу сталості й правдивості її побудови. Це потребує прийняття за основу гіпотези, що світ є цілістю фактично. З урахуванням того, що у світі є певні сталі зв’язки, можна визначити способи пошуку таких зв’язків з-поміж хаосу зв’язків, які дає нам повсякденний досвід. Сукупність ознак, які підводять нас до висновку, що цей зв’язок є сталим явищем, М. Боровський назвав необхідністю у методологічному значенні. Так зрозуміла необхідність уже не є реальною основою світу, а лише її критерієм. Учений виокремив такі критерії необхідності:

1) головний і безпосередній – вказує на сталий зв’язок між двома елементами, що встановлюється тоді, коли кожний з них необхідний і достатній для існування другого;

2) допоміжний – вказує на сталий зв’язок між двома елементами, що встановлюється тоді, коли відношення між ними відповідає принципам тотожності чи співвідносності.

Згідно з М. Боровським, перший критерій застосовують у емпіричних дослідженнях, другий – при розумовому опрацюванні фактів досвіду. У науці слід ураховувати обидва критерії, тому що «емпірія без застосування другого критерію

дає недостовірні й неточні результати – зерно, змішане з половою, застосування ж без досвіду згаданих очевидних принципів призведе до систем, які мають небагато спільного із реальністю» (Borowski 1910, S. 66). У відношенні необхідності як ознаці сталого та загального зв'язку двох явищ чи об'єктів загалом М. Боровський вбачав той методологічний принцип, який мала би застосовувати людина для конструювання погляду на світ з позицій повсякдення і науки.

Про важливість особистого міркування у науці стверджував також Т. Котарбінський. У статті «Конструктивний метод і особисте міркування» (1914) філософ доводив, що безсторонність дослідника є утопією і неправдою, але не тому, що не можна уникнути фальсифікації правди під впливом розбіжності між дійсним і бажаним станом речі, і не тому, що дослідник не потурбувався про дослідження того, якою є дійсність, але тому, що «немає і не може бути дослідника, який би перебував поза світом і який би сам не був частиною світу, частиною, від якої як і від кожної іншої залежна причинним зв'язком неосяжна безліч процесів світу» (Kotarbiński 1914, S. 166). Слід зауважити, що це твердження Т. Котарбінського стосується не методів спостереження чи експериментування, оскільки у таких випадках досліджувана річ є дійсно незалежною від дослідника, а методу конструкції, суть якої полягає у творенні дослідником досліджуваної речі з її одночасним ствердженням. Таким твердженням Т. Котарбінський мав на меті заперечити тезу позитивізму про те, що без жодного творення досліджуваної речі можна, за достатнього знання, з якого-небудь чи певного спеціального факту минулого вивести обґрунтоване твердження про її майбутній перебіг, оскільки не те, щоб сам факт не можна було дослідити у той чи інший спосіб без інтервенції у його сферу, але не може він тільки бути ствердженим без цієї інтервенції кимось, хто його може ствердити шляхом інтервенції, наприклад, методом конструкції. У такому випадку цей науковий метод є нічим іншим, як особистим розмірковуванням, критерій якого має певну особливу власність – особу дослідника: «Критерій є завжди критерієм для когось, і якщо він є ним для когось, то його ствердження через того когось

легалізує судження того когось про те, чому він є для нього критерієм» (Kotarbiński 1914, S. 175).

Про творення картини світу людиною на основі обраного нею поняттєвого апарату йдеться у концепції радикального конвенціоналізму К. Айдукевича. У праці «Картина світу і поняттєвий апарат» (1934) філософ писав, що пізнання залежить не тільки від сирого матеріалу досвіду, але й від емпіричних суджень обраного поняттєвого апарату, за допомогою якого людина інтерпретує факти. Через це прийняті людиною вільним рішенням аксіоматичні принципи, як і інтерпретації, ґрунтовані на конвенціях, правдиві саме через те, що вони містяться у її мові. При цьому людина може обирати той чи інший поняттєвий апарат, змінюючи тим самим свою картину світу. Це означає, що «доки хтось послуговується певним визначеним поняттєвим апаратом, дотри дані досвіду змушують його до визнання певних суджень. Однак самі по собі дані досвіду не змушують його рішуче до визнання цих суджень. Оскільки він може обрати інший поняттєвий апарат, на підставі якого ті ж самі дані досвіду не змушують його більше до визнання цих суджень, тому що у новому поняттєвому апараті цих суджень взагалі не буде» (Ajdukiewicz 1985c, S. 175).

Своїм розумінням пізнання польський філософ наблизився до коперніканського перевороту І. Канта, згідно з яким емпіричне пізнання залежить не тільки від емпіричного матеріалу, але також від системи категорій, в якій той матеріал оброблений. Але якщо у І. Канта апарат категорій досить непорушно пов’язаний з природою людини, хоча німецький філософ і не виключав, що природа людини може змінитися, то в К. Айдукевича поняттєвий апарат досить пластичний, людина постійно може його змінювати чи не за своєю волею і несвідомо, чи за своєю волею і свідомо, але до тих пір, поки вона здійснює артикульоване пізнання, вона повинна перебувати у межах визначеного поняттєвого апарату. Водночас між розумінням пізнання у І. Канта та поглядом К. Айдукевича є ще одна суттєва різниця. У Канта до складу картини світу, яку людина окреслює у своєму пізнанні, входять дані вражень, сформовані чистими формами образів і категорій. За такого підходу дані вражень створюють наче

фарби, якими малюється картина світу точно за шаблонами форм уявлень і категорій. У К. Айдукевича ж картина світу є витвором пізнавальної діяльності, проте не кольоровою, якщо кольорами вважати дані вражень, а сконструйованою з абстрактних елементів, які попередньо були відібрані цими даними вражень.

Водночас таким розумінням К. Айдукевич висловив згоду з думкою французького філософа Е. Леруа про те, що за межами наукового пізнання, яке має справу тільки із штучними конструкціями, є ще філософське пізнання, яке за допомогою методу, відмінного від наукового, виходить за межі людських конструкцій і охоплює «дійсну реальність». Отож, засобом філософського пізнання є понятєвий апарат, який допомагає людині відгадувати досі незнану їй світову перспективу. Щоправда, у можливість створення людиною повної картини світу польський філософ не вірив. Так, наприклад, у статті «Наукова перспектива світу» (1934) він стверджував, що людина, послуговуючись обмеженим понятєвим апаратом (з можливістю його максимального розширення) навіть за найкращого використання матеріалу досвіду, може дійти тільки до світової перспективи, але ніколи до повної картини світу: «Якщо хтось обмежить свій понятєвий апарат і відкине певні способи його розширення, то тим самим він обмежить свій горизонт і свідомо не візьме до уваги певних частин повної картини світу, задовольняючись тільки обмірковуванням певної обраної перспективи» (Ajdukiewicz 1985b, S. 217).

На думку К. Айдукевича, лише метафізика намагається сконструювати світогляд, оскільки знання людини про речі у багатьох випадках залежне від її емоційного ставлення до них. Через це надто важливою філософ вважав широту горизонту людської думки, тому що від неї залежать евдемонічні та моральні оцінки речей. Якщо людина має обмежений горизонт, то вона наражається на ризик зміни евдемонічних та моральних оцінок за умови розширення свого горизонту. Саме тому світогляд К. Айдукевич визначав сукупністю знань, що містяться у мисленому горизонті людини і вказують їй, що таке щастя і що таке обов’язок: «Поки цей погляд на світ є містечковим, доти засновані на ньому оцінки є тимчасовими і можуть при розширенні горизонту змінитись. Ось чому

мислячі люди прагнуть, щоб їхній горизонт не був містечковим і щоб їх погляд на світ був *поглядом остаточним*» (Айдукевич 2010б, С. 185).

Цікавими у цьому контексті є міркування Г. Костельника, який у праці «Світ як вічна школа. Фільософічні розважання» (1931) заперечив відділення позитивізмом релігії від науки, оскільки вважав, що віра – це витвір природи, а відкриті наукою правди про неї – образ природи. Чи ж може у такому випадку природа сама собі суперечити? Така настанова богослова ґрунтувалась на певних філософських засад. По-перше, світ – це вічна школа для всіх умів, які його досліджують. Це означає, що світ відкритий людині не лише для його сприйняття, але й мислення і виховання. По-друге, людський розум не має примусу мислити про речі так чи інакше, отже, є людська свобода мислення і дії, але ця свобода є тільки безконечністю перспективи від вічності до вічності в часі й від безмежності до безмежності у просторі. По-третє, і головне, мандрівником по безконечності у просторі та часі є людська душа, одиноке «я» на землі, нерв, що охоплює самого себе та увесь Всесвіт. Через це Г. Костельник не міг погодитися із трактуванням позитивними науками людини як «мирного атому» у безконечному світі, оскільки у ньому втрачається головне у ній – її творче «я», людський дух. «Чи хочеш, чи не хочеш, так мусить бути – переконував релігійний філософ. – Можеш відкинути «позитив» безконечності, одначе тоді мусиш приймити його «негатив». Хто відкинув безконечність духу, сей захоплюється безконечністю матерії; хто відкинув небесний рай, захоплюється мріями про земський рай; хто відкинув безконечність творення, сей став невільником безконечності руйнування» (Костельник 1931б, С. 11). Примху позитивної філософії відрізнити себе чи то від схоластики, чи то від звичайного людського світогляду Г. Костельник визнавав марною, вважаючи її відрізненням новизни й оригінальності, але не відображенням тієї очевидної правди, яку дає сама природа, суть якої полягає у тому, що «*наш розум куди сильніший у своїх інтуїційних схопленнях, ніж у дискурзійних*. [...] Не маємо двох розумів, як не маємо двох родів очей. Але як очі найсильніші в простолінійнім сидженню, а в скіснім слабші, так розум найсильніший у своїх інтуїціях. Кождий пастух знає, що

таке «гарне», «смішне», «добре», одначе не вміє сих понять заналізувати – й філософи ломлять собі над тим голову. Не тяжко відкрити, чому воно так. В інтуїційних схопленнях працює *головно природа нашого розуму*, а в аналізі працює *головно наше «я»*» (Костельник 1931б, С. 44–45). Натомість науковий погляд зводить світ в очах людини до механізму. Це вже не з'ясування цілого буття як таємниці життя у безконечно дивній експресії й диференціації, а пропагування нової віри у його нейтральність – ніщо.

Три картини світу – природничу, наукову і філософську – розрізнив у праці «Шлях до філософії» (1968) В. Татаркевич. Особливість природничої картини світу філософ, вдаючись до метафори, описав: «Кожна людина є наче дзеркалом, яке відображає світ, і цих розставлених по світу дзеркал є стільки, скільки й людей» (Tatarkiewicz 1971a, S. 14). Це означає, що природнича картина світу залежить від досвіду людини та її інтелектуального розвитку, від її культури та від тієї соціальної групи, до якої вона належить, а також від епохи, у якій живе. Втім основа картини світу для усіх спільна, оскільки «для кожного світ є комплексом реальних речей з різноманітними властивостями» (Tatarkiewicz 1971a, S. 15).

Цілком слушно науковець звернув тут увагу на те, що до природничої картини світу кожна людина доходить самостійно, тому вона не потребує для її творення сторонньої допомоги. Через це людина має до своєї картини світу певну довіру: вона покладається на неї як на свій «тверезий і практичний розум», що не вимагає від неї зайвих зусиль та наукових міркувань, хоча й розуміє, що ця картина змінна і відносна, суб'єктивна і неповна. Учений також вважав, що природнича картина світу ґрунтується на сприйнятті людини, яке, однак, не вичерпує всієї сфери її зацікавлень, тому що не дає відповідей на запитання, наприклад, про сенс світу, його межі та початок і кінець. Лише дорогою здогадів і розмірковувань людина може вийти за межі того, що лежить перед її очима, й спробувати з'ясувати перші причини. Але природнича картина світу – це вихідна точка пізнання.

Відмінність наукової картини світу від природничої полягає, на думку В. Татаркевича, у тому, що наука, звертаючись до буденного знання, намагається його вдосконалити у деталях та розвинути системно з можливою докладністю, точністю, обережністю, відповідальністю й об'єктивністю. З-поміж засобів наукового вдосконалення щоденного знання вчений виокремив його розширення, коригування, аргументування, уточнення, впорядкування, обмеження. Силу науки філософ вбачав у співпраці багатьох осіб, підготовлених до виконання свого завдання, та у їхньому професіоналізмі, ґрунтованому на систематичності й методичності праці та дотриманні теоретичних підстав і передбаченні практичних результатів. Але вдосконалення наукою повсякденного знання відбувається, за спостереженнями В. Татаркевича, на основі внесення до нього таких суттєвих змін, що врешті витворюється інша картина світу, принципово відмінна від природничої. Це вже картина «не та, що стоїть перед нашими очима, і не та, у якій ми живемо та діємо» (Tatarkiewicz 1971a, S. 43).

На якій же картині будувати погляд на світ? І хто має вирішити це питання? На думку філософа, ні повсякдення, ні наука не можуть цього зробити через свою полярність щодо світу. Це могла б зробити третя інстанція, не обтяжена такою полярністю. Цією третьою інстанцією могла би стати філософія. Чому саме філософія? Тому що для того щоб вирішити ці сумніви, потрібно з'ясувати, якою є природа буття та якою є природа пізнання. Саме ці речі є предметом філософії. Отже, шлях до вирішення означеного питання є шляхом до філософії, який потреби розуму торує на основі буденного життя і науки. Саме філософія навіть попри різне розуміння меж людського пізнання все ж намагається здійснити загальний огляд явищ та оприявнити розуміння світу у цілісності. Шлях до філософії – це крок людини до ідеального контакту зі світом, зумовленим зацікавленістю у пізнанні реальності та прагненні до співтворення її з іншими.

Виваженим у цьому зв'язку видається означення В. Татаркевичем у своєму відомому підручнику «Історія філософії» (1931) погляду на світ спрямованістю філософії до пізнання загального, що через свою пов'язаність із людиною прагне не лише знання, але й надання йому смислу та значення. Через це важливим для

філософа є загальний погляд як на природу буття, так і на природу пізнання та блага. «Відколи відома наука, – писав учений, – не припиняються зусилля, щоб вийти поза часткові розвідки й охопити в одній науці все, що існує; не припиняються спроби, щоб поруч із спеціальними науками збудувати науку, яка дасть *погляд на світ*: та наука мала й має назву філософії. Це наука, *сфера* якої, таким чином, *найобширніша* з усіх наук, а *поняття – найзагальніші*. Якщо ж трапляється, що філософія зі своєї великої сфери вибирає якусь частину і трактує її спеціально, то це можливе з огляду на особливу вагу і вартість тієї частини. Це наука про те, що для людства *найважливіше* й *найцінніше*» (Татаркевич 2006, С. 9).

Такий підхід В. Татаркевича до визначення філософії, вочевидь, сягає своїм корінням «Метафізики» Аристотеля, в якій він предметом філософії як науки визначив виведення загального – початку. Згідно з Аристотелем, філософія спрямована на універсальне знання. Неважко здогадатись, що вступом до визначення поняття погляду на світ В. Татаркевич прагнув наголосити на спрямованості філософії до охоплення знання як цілості, яку здійснює саме активний людський розум, приводячи людину до того, що протилежне її первинним шуканням – мудрість. І якщо людина здатна до примноження мудрості у своєму житті, то це і робить її щасливою. Також визначення В. Татаркевича має очевидне дидактичне забарвлення. Свій підручник вчений адресував студентам, які мали ознайомитись із історією світоглядів, проте не у формі передачі суми знання, але через здивування до творення власного світогляду.

Принаймні так розумів студіювання історії філософії сам К. Твардовський. Не випадково у зв’язку з цим К. Айдукевич свою книгу «Проблеми і напрями філософії. Теорія пізнання і метафізика» (1949) корисною вважав саме для читачів середнього рівня володіння філософією, які вже ознайомлені з нею завдяки читанню чи слуханню лекцій, тому що ця книга дозволить їм знайти ясне визначення філософських проблем і напрямів та певним чином їх упорядкувати і встановити між ними зв’язок: «Може статися, що вона також допоможе не одному читачеві сформувати своє ставлення до різних філософських питань»

(Айдукевич 2010б, С. 7). Адресація К. Айдукевичем цієї книги освіченій спільноті оприявнює водночас його розуміння філософської освіти, користь від якої для інтелектуальної культури полягає у спонуканні людини до осягнення меж реальності задля пошуку відповідей на перші питання свого і світового буття.

Власне, Т. Котарбінський у прочитанні студентами філософських текстів з метою пошуку їх прихованого смислу бачив шлях до творення світогляду як одного із складових елементів філософської культури. У праці «Філософська культура» (1935) вчений, тяжіючи до Кантівського розуміння філософії як любові до знання та науки про знання, акцентував свою увагу на важливості в академічній освіті курсу з історії філософії, яка, на його думку, є нічим іншим, як історією світоглядів, дає критичний опис відповідей філософів на метафізичні питання. Значимість історії філософії в університетській освіті Т. Котарбінський обґрунтовував та підставі аргументів про те, що в основі усіх тверджень великих наукових відкриттів лежить певна метафізична думка. І лише філософський погляд на світ як система гіпотез, що характеризує і пояснює відношення матерії до духу у безмірній дійсності, «може посприяти інтелектуальному розвитку молоді, а також може її багато чого навчити і перш за все може від багато чого відучити» (Kotarbiński 1987a, S. 94). Перш за все філософ мав на увазі суперечливе, на його погляд, прагнення початкової, середньої, а також іноді й вищої освіти до поширення серед тих, хто навчається, досягнень найбільш прогресивних наук з одночасним занедбанням метафізики, яка завжди була і буде для них полем конструювання нових можливостей. По-друге, науковець мав на меті наголосити на значимості у житті людей задоволення їхньої природної жаги до знання. Очевидно, що тільки незацікавлене культивування знання, ґрунтоване на інтелектуально-емоційному бажанні людини пояснити факт, який має для неї першорядне значення, може становити основу будь-якого навчання.

На проблему погляду на світ Т. Котарбінський поглянув також крізь призму пануючої у Польщі догматичної доктрини соціалізму. Так, зокрема, у статті «Про вироблення поглядів на світ і життя» (1948) філософ наполягав на важливості свідомого вибору як убезпечення молодої людини від усіляких спроб деформації

картини реальності через масову пропаганду. Науковець визнавав, що не кожна мисляча людина є філософом, «але кожна мисляча людина приймає чи відкидає повчання філософії згідно з власним освіченим вибором, подібно як розважливий клієнт кравецької майстерні, хоч сам не є кравцем, однак згідно з власним баченням речі приймає чи відкидає роботу кравецької справи, пошиту для його ужитку» (Kotarbiński 1987b, S. 105). Саме тому гарантією самостійності молодої людини є її здатність до критичного мислення. Світогляд – це природна потреба людини шукати відповіді на перші питання і вчитися буттю між власним «я» і світом.

Про важливість світогляду для молодої людини писав також у книзі «Шляхи самопізнання» (1947) С. Балей. На думку філософа, розбудова остаточного погляду на світ вимагає від людини вищого ступеня розумової зрілості, проте це не означає, що молодій людині слід легковажити цією справою, вважаючи власні розмірковування про світ химерою, яка вартує часу і не дає реальної користі, оскільки людина не завжди має можливість спілкуватися з іншими чи із самою собою й може навіть відчути себе самотньою з-поміж усіх. У таких ситуаціях вона потребує єдності із цілістю буття, яка б пояснила їй сенс власного існування та сенс існування усього людства. Для багатьох людей є готова пропозиція такої єдності. Ідеться про релігійну віру, яку дитина отримує від батьків. Проте С. Балей наголошує на самостійності вибору людиною способу єдності зі світом, який би відповідав структурі її власної особистості. Іноді людина з різних причин пориває з релігійною вірою та шукає власних способів зв’язку зі світом. У такому випадку вона може обрати з-поміж основних – активної, споглядальної, містичної – позицій людини у ставленні до світу та відповідно до них творити собі «філософію» позитивізму, реалізму, спіритуалізму, ідеалізму, матеріалізму тощо. Треба лиш з’ясувати, який із цих філософських поглядів на світ найближчий до власного «я». Це можливо завдяки пошуку людиною відповідей на запитання про те, до чого вона має найбільше тяжіння:

– до практичної діяльності стосовно світу чи до його споглядання?

– до зрозуміння будови світу чи до переживання всього того, що він може дати?

– до інтелектуального пошуку правди про світ чи до інтуїтивного?

– до точного аналізу фактів світу чи до сприймання його як таємниці?

На думку С. Балея, пошук відповідей на ці запитання може полегшити молодій людині творення свого світогляду. У свою чергу цьому може посприяти також філософська література, яка надасть їй матеріал для його побудови. Саме так молода людина має можливість обрати собі той шлях у житті, який найкраще відповідає глибині її істоти. Щоправда, це водночас не значить, що він є єдино правильним.

В обиранні кожним собі такої філософії, яка б найкраще відповідала його натурі, С. Балей вбачав одну складність, пов'язану із начебто непотрібністю будь-яких дискусій з-поміж філософів, оскільки істина у такому випадку є чимось відносним, про що й не варто сперечатись. Може навіть видатись, що людина, намагаючись створити погляд на світ, який би відповідав реальності, насправді намагається, щоб її світогляд відповідав не так реальності, як їй самій. Філософ не виключав можливості безлічі світоглядів: «Хоча істина є тільки одна, але вона має різні обличчя і може бути висвітлена із багатьох сторін. Жодна людина не може бачити їх усіх разом» (Baley 1947, S. 154).

Про неможливість нав'язати людині світогляд писав у праці «Сенс і цінність життя» (1961) Т. Чежовський. Філософ вважав, що людині можна дати тільки матеріал для побудови світогляду. І якщо світогляд – це не порожнє повторення завчених гасел, а ретельне і щире переконання, яке визначає життєву лінію людини, то такий погляд повинна собі виробити кожна – як вчена, так і без книжної освіти – людина власними мисленими зусиллями з-поміж неузгодженостей і суперечностей, які трапляються у житті: «Щоб надати сенс і цінність своєму життю, треба виробити світогляд – а це значить, повірити, що є ідеали, яким варто присвятити своє життя» (Czeżowski 1965, S. 160).

У творенні світогляду в безпосередньому зв'язку із критикою пізнання вбачав головну мету філософії Я. Ярема. У своєму підручнику «Вступ до

філософії» (1924) він переконував у тому, що мотивом філософської думки є загальний мотив людського пізнання. При цьому вчений наголошував на активності людини у пізнанні світу, яка не спиняється на межі, де закінчуються практичні вимоги життя, а прямує далі, до пізнання того, що з практично-життєвого погляду не має особливої, а то й зовсім ніякої цінності, тому що наукове знання необхідне людині лише у її боротьбі за існування й, окрім такого знання, вона ще прагне до задоволення своєї цікавості – знання заради нього самого. Отже, людина прагне до філософського знання. Безперечно, розуміння Я. Яремою філософії сягає «Метафізики» Аристотеля, яка розпочинається словами: «Усі люди від при роди прагнуть знання».

Різницю між науковими та філософськими проблемами Я. Ярема вбачав перш за все у спрямованості останніх до пізнання усієї дійсності як чогось одного цілого, тому для них немає визначених меж: їх полем є цілий всесвіт, як фізичний, так і духовний. Разом з тим філософські проблеми вирізняє їх об'єкт – речі, що перебувають за межами нашого досвіду, – у сфері трансцендентного, а через це й характер філософських проблем є трансцендентальним, що робить неможливим з'ясування їхньої правдивості. Проте незважаючи на ці особливості, філософські проблеми Я. Ярема вважав дуже важливими та реальними проблемами, що ніколи не перестануть спонукати до напруженої праці людську думку: «Живі були вони протягом усієї історії духовної культури людства й кожна доба відчувала потребу вирішувати ті проблеми, що на них будується універсальний світогляд людини. Хоча вирішення їх може бути тільки умовне, гіпотетичне, проте необхідне для того, щоб освітити темнощі, які закривають істоту Всесвіту з усією його різноманітністю. Філософські зусилля можуть нагадувати нам безнадійну працю міфічного Сізіфа, але для орієнтування людини в універсумі вони неминучі та, як інтелектуальні змагання, – високо цінні» (Ярема 1924, С. 4–5).

Я. Ярема дефініював філософію наукою через *genus proximum*, проте він мав сумнів щодо її *differentia specifica* через загальний характер, невизначеність обсягу, різноманітність проблем та історичних витворів, а також через тісний зв'язок з окремими науками. Не маючи змоги скористатися таким визначенням,

філософ вдався до загальної характеристики філософії у її історичній перспективі. Він розрізнив три значення поняття філософії в історії: філософію як любов до мудрості, філософію як групу наук та філософію як практику життя. На основі історичного аналізу поняття філософії Я. Ярема заперечив тогочасне йому становище філософії, підпорядкованої позитивізмом спеціальним наукам, як таке, що не відповідає природі людини. Власне, саме людське життя як цілісне і неподільне, психічне та фізичне, раціональне та ірраціональне зумовлює до повернення філософії її історичного значення, яке б задовольнило прагнення людини до синтезу усього знання в єдину зрозумілу цілість, що могла б стати основою певного світогляду: «Такий зв'язок різноманітного знання може створити тільки жива філософія у ролі наднауки, спроможної до творчої рефлексії, необхідної для того, щоб об'єднати різні закони під один універсальний закон. При цьому до деякої міри не можна зовсім обійтись без спекуляції, бо щоб з'ясувати зв'язок між духом і природою, життям і матерією, атомом і найвищою ціллю, світом і його прасуттю, необхідна самостійна творча думка» (Ярема 1924, С. 26–27).

Про здатність філософії творити світогляд писав у своєму підручнику «Основи філософії і філософських наук» (1949) також О. Кульчицький. Цю думку вчений висловив на підставі визначення ним філософії як світоглядного універсального знання. Такому визначенню філософії О. Кульчицький дав докладні пояснення. Універсальним знанням філософія є через її скерованість до пізнання всього, що існує. При цьому філософія скерована саме до синтетичної пов'язаності знання у суцільність. Саме тому спрямованість і пізнання загального є ознакою універсальності філософії: «Філософія намагається побачити це загальне не як *disiesta membra* (розпорошені частини), а як частини, що зрослися в єдину цілісність буття» (Кульчицький 1995, С. 25). Разом з тим універсальність як істотна ознака вказує не на фактичний обсяг філософії, а радше, на її відношення до цілості та намір його належного визначення. Спрямованістю філософії до сутності буття філософ характеризував «ступінь глибини» філософії, яка простягається у просторі та часі як радикальне пізнання, що «сягає аж коріння

речей» (Кульчицький 1995, С. 27). Трактування філософії як знання, а не як науки пояснює незавершеність її зусиль, реалізованих у філософських працях. Таким визначенням філософ застерігав, що філософія тільки «прямує» до знання, а не філософія «знає». Водночас філософія відрізняється від наук своїм предметом та методом через спрямованість на універсальну сутність буття. Через це філософія не є складовою групи наук, а тільки формою, що в певному сенсі відповідає всім наукам. Нарешті філософія є знанням, оскільки вона обіцяє відтворити світогляд. Відмінність методу філософії від методу наук полягає у застосуванні першою редукції, яка, на відміну від звичних для наук дедукції і індукції, дозволяє філософії здійснити розважливий перехід від відносного до абсолютного, забезпечуючи таким чином її спекулятивне прямування до пізнання цілості буття.

Таким визначенням О. Кульчицький розглядав філософію визначальною сферою людський зацікавлень. Найперше через те, що філософія орієнтує людину в усіх спрямуваннях її життя. По-друге, через віддзеркалення філософією світу в акті «відданості» принципам пізнання і виявам духу, що дозволяє «дійсності в її прозорому свічаді бути не *sub specie utilitatis* (під знаком утилітарності), а *sub specie aeternitatis* (під знаком вічності)» (Кульчицький 1995, С. 33). По-третє, через надання історією філософії людині зразків і матеріалів для своєї світоглядної творчості.

Особливо О. Кульчицький наголошував на значимості філософії для молодої людини, яка світоглядні питання сприймає з особливою гостротою через природне здивування перед світом та намагання охопити уявою його цілість, щоб відшукати у ньому свою дорогу й цілу свою дійсність у злагоді зі своїм «я». У статті «Світогляд та молодь», вдаючись до образності, О. Кульчицький писав, що молода людина потребує «мандрівку в невідоме – в океан життя – карти неба і землі, далеких сузір'їв віковічних вартостей, нарисів островів Щасливості і далекої Тури – людського призначення» (Кульчицький 1985б, С. 19). Не менш важливе значення має філософія і для українця. На думку О. Кульчицького, чуттєвість психічного життя не сприяє ясності світогляду. Таку виразність може надати лише філософія, тому що саме філософія намагається дати ясне та точне

визначення понять та створити універсальну ієрархію цінностей. Оскільки ж українська душа з одного боку не схильна до таких рефлексій, а з іншого боку вона прагне до відданості чомусь вищому, то саме тому вона потребує філософського вишколу задля розвитку своїє філософської культури (Кульчицький 1995, С. 35).

Отже, аналіз праць ЛВШ, присвячених побіжно чи головним чином проблемі світогляду, доводить, що світогляд є відчайдушним поривом людини охопити власною думкою світ як цілість. Світогляд – це дороговказ в житті людини, а також основа наукового погляду на світ. Світогляд – це крок людини до найвищих життєвих благ: мудрості та щастя. Підхід ЛВШ до сутності світогляду ґрунтований на суттєвому для кожної людини природному імпульсі: безкорисливому прагненні знати таємницю світу. Це значить, що здатність до відображення світу у власному «я» притаманна кожній людині. Цьому може посприяти ознайомлення людини з історією філософських поглядів на світ – метафізикою. Це, в свою чергу, обумовлює необхідність впровадження цієї дисципліни у навчальні програми середньої і вищої школи та виваженого підходу з її студіюванням, суть якого має полягати не у заучуванні чужих поглядів на світ, а у сприянні конструювання власного. Про те, що філософія є особливим баченням світу, шлях до якого розпочинається з читання філософських текстів протягом всього життя, сьогодні, зокрема у Франції, говорить філософ А. Масс-Стамберже (наведено за: Препотенская 2017, С. 277), а в Україні – І. Карівець (Карівець 2014, С. 77–81).

5.2. Егалітарний моральний ідеал і способи його досягнення.

До поняття «моральний ідеал» зверталися у своїх працях такі представники ЛВШ, як С. Балей, Т. Котарбінський, О. Кульчицький, М. Оссовська, В. Татаркевич, Т. Чежовський. У ЛВШ дотримувались переконання, що етика та мораль мають емпіричну природу, тому апріорне обґрунтування етики і моралі потребує свого перегляду. Така позиція сягала своїм корінням етики

К. Твардовського. Моральним ідеалом у ЛВШ визнавали той ідеал, який людина обирає собі сама та потім застосовує до самої себе, а також вважали, що добро і зло є безвідносними поняттями. Цю проблему нами було проаналізовано у статті (дет. див.: Гончаренко 2017г), на семінарі (дет. див.: Гончаренко 2017е) та на конференції (дет. див.: Гончаренко 2017б).

С. Балей у праці «Поняття етичного добра та зла у сучасній філософії» (1912) обґрунтував тезу, що між етикою і релігією немає відношення необхідності, оскільки будь-який моральний імператив міститься всередині думки людини й причина цього у тому, що мораль є перш за все визначеним способом дії. На основі таких настанов філософ вважав, що ті часи, коли боги робили з людей слухняне знаряддя своєї волі, записуючи на незримих скрижалях їхніх душ закони, які розрізняли добро від зла та наказували, що можна робити, а що ні, вже давно минули: «Боротьба, яку споконвіку людський рід веде із заздрісними богами, була для людей хвилею великого тріумфу, коли їм пощастило видерти у богів право вирішувати, що є добро, а що – зло. [...] У них пробудилась свідомість, що навіть коли б прийшла хвиля «занепаду богів», то закони моралі через це не втратили б свого впливу на людські вчинки. Саме тому людина, відчуваючи безсилість богів, відмовила їм у праві бути законодавцем моралі» (Балей 2002в, С. 139).

У пошуках емпіричних основ етичних цінностей С. Балей віддавав належне модерній етиці, оскільки саме вона заперечила метафізичну природу моралі, обриваючи тим самим зв’язок людини з трансцендентним світом. З-поміж етичних напрямів модерної етики, які намагалися «олюднити» мораль, український учений вирізнив гедонізм, утилітаризм та еволюціонізм.

З антиметафізичного погляду С. Балея, модерний гедонізм – евдемонізм – заслуговує на увагу через те, що долає суперечність між особистим і моральним добром, позбавляючи, з одного боку, щастя стереотипу негідності, а з іншого боку, вбачаючи у дотриманні людиною моральних норм джерело щастя: «Правдива мораль творить розкіш і поділяє її між тими, хто творить етичні вчинки, та тими, кого вони стосуються» (Балей 2002в, С. 143). Проте в узалежнені

гедонізмом моралі від людських почуттів учений вбачав також і недолік, оскільки вважав поняття «задоволення» і «незадоволення» недостатніми для розрізнення добра і зла.

Цінність утилітаризму полягає, на думку С. Балея, в узгодженні етики з корисністю. При цьому вихідною точкою утилітаризму, попри його виразно суспільний характер, є саме моральний суб'єкт. Утилітаризм потребує поняття суспільності, тому що вважає людину саму по собі абстрактом, у дійсності ж – це частина цілого, працюючи на користь якого, вона працює також і для власної користі. Отже, суспільність, єднаючи добро однієї людини з добром інших людей, позбавляє етику релігійних і метафізичних основ. Втім, С. Балей мав сумнів стосовно того, чи кожна чеснота може бути зведеною до суспільної користі, тому що тільки за гранично широкого розуміння мораль узгоджується із тим, що є суспільно корисним.

Еволюціонізм, згідно з С. Балеєм, надає етиці позитивної ознаки завдяки утвердженню змінності етичних імперативів, через те, що «якщо все розвивається та йде уперед, то чому ж не могли б також розвиватися етичні погляди?» (Балей 2002в, С. 147). Тим самим еволюціонізм, на переконання вченого, значно збагачує утилітаризм, позбавляючи його одного недоліку – неможливості пояснити корисність кожного етичного вчинку людини. Наприклад, людина, коли віддає знайдені гроші чи допомагає іншій у нужді, то не аналізує усіх наслідків свого вчинку, щоб з'ясувати його корисність, а робить це лише тому, що так велить їй робити власна совість. Теорія еволюції допомагає утилітаризму зрозуміти, що високо розвинута мораль є витвором тільки особистих безкорисливих вчинків людини. Те, що на початку людина робила з примусу, з часом переходить у неї у звичку й саме ці успадковані від пращурів інстинкти відзиваються в людині голосом совісті, яка наказує їй працювати для суспільності без огляду на винагороду чи особисту користь: «Коротко кажучи, совість – це утворена на ґрунті суспільного життя філогенетична та онтогенетична звичка. У такий спосіб утилітаризм, користуючись теорією спадкоємності, намагається узгодити свою тезу, що користь є вихідною точкою моралі, з фактом безкорисливої совісті.

Совість не суперечить утилітаризму, тому що голос совісті є, власне, голосом суспільного добра, який шляхом еволюції став складовою частиною нашої душі» (Балей 2002в, С. 148).

Майбутнє ж етики український філософ пов'язував вже не з розпорошеністю її на низку «ізмів», а з автономією моралі та етичною творчістю, тому що тільки людина і ніхто інший є творцем моралі: «Не боги, а люди створили мораль, її закони не прийшли до людей готові десь із піднебесних сфер; людство саме у поті чола мусило створити собі свою етику. Не комусь іншому, а собі вона має за це подякувати» (Балей 2002в, С. 149). Мораль, на думку С. Балея, не є чимось загадковим і незрозумілим для людини, а лише досвідом – каноном суспільного добра, який допомагає їй зорієнтуватися у своїх діях та вчинках й визначитися з власним призначенням у житті. Саме тому людина має не тільки право, але й обов'язок самостійно конструювати свій моральний ідеал та змінювати й удосконалювати його за необхідності. При цьому творення моральних цінностей не є якимось довільним і необґрунтованим «вибриком» людської думки, а, навпаки, необхідним і логічним процесом розрізнення людиною у власних витворах добра і зла, оскільки «етичне добро і зло є суспільними поняттями, які тільки у громадянському житті можуть мати той чи інший смисл» (Балей 2002в, С. 149). Через це творення етичних цінностей потребує від людини, як і кожна інша праця, знання та таланту або інтуїції. В іншому ж випадку її етичне творіння може набути дуже потворних рис.

В. Татаркевич порушив проблему відношення між апріорним та апостеріорним обґрунтуванням етики і моралі у праці «Про безвідносність добра» (1919). Це потребувало від польського вченого перш за все певних визначень, пов'язаних із поділом ознак предметів на відносні та безвідносні, суб'єктивні й об'єктивні, а також визначенням понять «добро» і «слушна дія».

Згідно з В. Татаркевичем, відносною є кожна ознака предмета, яка відповідає його відношенню до якогось іншого чи інших предметів, безвідносною ж – та ознака предмета, якій не відповідає жодне відношення цього предмета до іншого чи інших предметів; суб'єктивною є ознака, яка у того чи іншого предмета

залежна від якогось суб'єкта, об'єктивною ж – та ознака предмета, яка у того чи іншого предмета не залежна від якогось суб'єкта. За такого підходу етичним релятивізмом є теорія, яка добро і зло визначає відносними ознаками, а етичним суб'єктивізмом – теорія, яка добро і зло визначає суб'єктивними ознаками. У свою чергу, добро і зло вчений визначав найзагальнішими поняттями у сфері оцінок, тобто цінностями: добро – це позитивна цінність, а зло – негативна. З огляду на це, добро і зло не підлягають визначенню, оскільки їх неможливо розчленувати – вони є простими ознаками. Проте і без дефініції «ми знаємо, як розуміти добро і зло» (Tatarkiewicz 1971b, S. 214). Слушна дія – це дія, яка із усіх можливих у певній ситуації дій сприяє найбільшому добру (чи найменшому злу).

Зазначені визначення філософа спрямували його до виявлення різниці між етичним релятивізмом та суб'єктивізмом:

Релятивізм: добро і зло є відносними ознаками.
Суб'єктивізм: добро і зло є суб'єктивними ознаками.

Релятивізм: добро і зло є добром і злом для когось.
Суб'єктивізм: добро і зло є залежним від когось.

Зв'язок між цими теоріями В. Татаркевич бачив тільки психологічний, оскільки вони обидві випливають з подібного способу мислення і майже завжди бувають визнані разом. Але логічного зв'язку між ними немає, бо відносна ознака може бути об'єктивна, і суб'єктивна ознака може бути безвідносна: якщо релятивізм є істинний, то суб'єктивізм може бути істинний і хибний; якщо ж суб'єктивізм є істинний, то релятивізм може бути істинний і може бути хибний. Натомість етичний релятивізм і суб'єктивізм мають певний спільний наслідок: якщо добро є добром для когось, то добрий предмет може перестати бути добрим, залишаючись тим самим предметом, наприклад, був добрий для *P*, але не для *P1*; якщо добро є залежним від когось, то добрий предмет, змінюючись, може перестати бути добрим предметом, наприклад, був добрий залежно від *P*, але не

залежно від *P1*. Отже, єдність обох теорій, згідно з В. Татаркевичем, неможлива, тому що їх основою є не відносність та суб'єктивність добра і зла, а їхня мінливість, тому вони не відповідають реальному стану речей.

Критику етичного релятивізму та суб'єктивізму філософ здійснив на підставі з'ясування їхніх завдань. Ґрунтуючись на поділі усіх думок на ті, які стверджують якийсь стан речі, що є даний безпосередньо, і ті, які не є дані безпосередньо й доступні лише за допомогою міркування, етичний релятивізм філософ зарахував до теорій першої групи, тому що думку про те, чи добро і зло є відносними ознаками, можна ствердити безпосередньо, якщо проаналізувати ці ознаки, а етичний суб'єктивізм – до теорій другої групи, оскільки не можливо ствердити безпосередньо думку про те, чи добро і зло та загалом будь-яка ознака є суб'єктивна, тобто чи її наявність через якийсь предмет залежна від якогось суб'єкта. Відповідно, ці теорії мають різні завдання: етичний релятивізм має правильно ствердити свою тезу, а етичний суб'єктивізм – довести. Подібну різницю вчений помітив й щодо протилежних теорій. Так, наприклад, теорія, яка твердить, що добро і зло є безвідносними ознаками, має ствердити певний стан речі, натомість теорія, яка твердить, що добро і зло є об'єктивними ознаками, повинна це довести. З урахуванням цього, В. Татаркевич сформулював позицію, протилежну до етичного релятивізму і суб'єктивізму: «Добро і зло є безвідносними і об'єктивними ознаками. Якщо якийсь предмет є добрим, то є добрим безвідносно і об'єктивно; його добро не відповідає його відношенню до інших предметів і не залежне від будь-якого суб'єкта. Добрий предмет є добрий не для когось і для чогось і є добрий не залежно від когось, хто його зробив добрим. Подібно, якщо якийсь предмет є злий, то злий безвідносно і об'єктивно» (Tatarkiewicz 1971b, S. 264). Поряд із негативними формулюваннями безвідносності та об'єктивності добра і зла філософ також навів позитивні формування, а саме: «те, що є добре та те, що є зле, є добре і зле «від природи», є добре і зле «саме по собі» та саме через себе» (Tatarkiewicz 1971b, S. 264–265). Ці ж з'ясування філософа вже демонструють схожість між безвідносністю та об'єктивністю добра і зла:

Теорія безвідносності: добро і зло є безвідносними ознаками.
Теорія об’єктивності: добро і зло є об’єктивними ознаками.

Відтак, на думку В. Татаркевича, теорія безвідносності добра і зла та теорія об’єктивності добра і зла хоча й мають різні фундаменти, пов’язані із завданнями, які вони покликані виконувати, створюють водночас цілість і мають спільну надбудову: науку про добро і зло чи науку про цінності. Розуміючи ж під добром ознаку, філософ стверджував, що воно є тільки одне, бо коли б добро було ознакою відносною, то було б теж одне. Натомість ця одна ознака може бути і є у багатьох предметів, тому добро має багато виявів. Наприклад, добром є шляхетність та вірність, краса та гармонія, сила та здоров’я. «На світі є багато добра, – стверджував В. Татаркевич, – тому що є багато речей, які мають ознаку добра» (Tatarkiewicz 1971b, S. 267). Які предмети мають ознаку добра, а які мають ознаку зла – це головне питання етики. Велика кількість її тверджень вирішує, власне, це питання: *A* є добре, *B* є зле або *A* має позитивну цінність, *B* має негативну цінність. При цьому вчений доводив, що обґрунтувати думку, що «*x* є *добро*», можна тільки зведенням її до іншої думки, у якій теж повинно бути «добро», але за умови прийняття якоїсь думки про добро без доведення, оскільки обґрунтування не може сягати нескінченості. Разом з тим позитивні й негативні цінності мають ієрархію, тобто добро не є рівне добру, ані зло не є рівне злу; є велике та мале, більше та менше добро і зло: «Якщо дві ознаки мають позитивну цінність, то це не значить, що вони мають таку саму цінність, тому що одна може мати вищу цінність, а інша – нижчу» (Tatarkiewicz 1971b, S. 270). Далі В. Татаркевич твердив, що якщо добро – це проста ознака, то його слід приймати без доведення не на підставі аксіоматичних теорій, які можуть бути довільними чи суперечливими, а на підставі інтуїції, яка говорить, що воно очевидне: є істинне і не вимагає обґрунтування. На таких простих, очевидних думках, мають ґрунтуватися інші етичні думки. Саме ці думки мають стати першими засновками етичних міркувань і мірою істинності їхніх висновків. Отож, етика – це знання, а добро і зло людина пізнає інтуїтивно.

Відносно ж питань щодо того, чи моральна поведінка (моральна дія), якщо є добра, є доброю відносно і суб'єктивно для когось і залежно від когось або також доброю безвідносно і об'єктивно та чи правила моральної поведінки мають зобов'язувати кожного відносно і суб'єктивно для когось і залежно від когось або теж безвідносно і об'єктивно, В. Татаркевич мав такі аргументи: «Якщо якась дія є слушна, то слушна об'єктивно, але тільки для певних індивідів і в певних умовах. Моральне правило зобов'язує, але зобов'язує індивідуально та умовно. Для кожної ситуації мусить бути знайдено окремо. Її може знайти тільки той, хто знає ситуацію. Ні етика, ні жодна інша наука такого правила дати не може» (Tatarkiewicz 1971b, S. 283). Наприклад, дія *P* є слушною об'єктивно, але не є слушною тільки тоді, коли є дією *P* для когось, хто перебуває у подібній до його ситуації, тобто дія *P* є слушною індивідуально. Отже, моральна поведінка, якщо є добра, є добра відносно і суб'єктивно для когось і залежно від когось, а правила моральної поведінки мають зобов'язувати кожного відносно і суб'єктивно для когось і залежно від когось. Саме тому, згідно з В. Татаркевичем, не можна від етики очікувати загальних та безумовних правил моральної поведінки, оскільки ситуації, в яких живуть та діють люди, є якщо не неповторними, то все ж мінливими.

Разом з тим прийняття філософом тези про відносність та суб'єктивність правил моральної поведінки не виключає їхньої загальності. До такої позиції вченого зумовлювала повторюваність індивідуальних моральних правил, виявлена при індукційному зіставленні. Ідеться про те, що саме досвід, ґрунтований на причинних зв'язках та результатах моральних дій, допомагає людині пізнавати повторювані слушні дії та відповідно до цього формулювати певні загальні правила моральної поведінки. До них В. Татаркевич зарахував такі:

1) сталою умовою усякої дії є життя, тому загальним може бути правило, яке наказує шанувати життя, чуже і своє;

2) певні способи дії мають природну властивість створювати позитивні результати. Такими є, наприклад, дії, спричинені любов'ю чи чуйністю до інших;

3) певні дії самі по собі є добрими та їхні цінності можуть переважити навіть негативні цінності. Такими є, наприклад, шляхетні дії (Tatarkiewicz 1971b, S. 285).

Формулювання певних правил загалом В. Татаркевич не вважав небезпечним для моралі, бо не мав підтвердження, чи мораль того, хто дотримується загальних правил, є кращою від моралі того, хто кожного разу самостійно творить правила власної поведінки. На його думку, у життєвій практиці не можливо відмовитись від узагальнених моральних правил, навіть якщо вони мають певні обмеження, оскільки це корисно як для тих, хто ще не вміє сам створювати власних моральних правил для себе, так і для тих, хто їх ніколи не буде вміти створювати, а також для тих, хто вміє, але потребує допомоги. У цьому випадку В. Татаркевич був згідний із тими мислителями, які обстоювали потрібність загальних моральних правил у житті людини, зокрема пропонували:

1) зміну звичного правила правилом сумління;
2) зміну звичного правила формальним правилом;
3) дотримання звичного правила, але з наданням йому особливої інтерпретації.

У такий спосіб В. Татаркевич змінив усталений погляд на теорію добра, згідно з яким добро є відносним, а правила моральної поведінки безвідносними. Оскільки реальність мінлива, а з нею мінливими є також способи досягнення добра, то у світі безвідносного добра немає безвідносних правил моральної поведінки. Єдиним принципом моральної поведінки людини є принцип слушності. Саме тому людина може регулювати своє моральне життя за допомогою не однієї – однозначної – етичної теорії, а різних етичних теорій. Отже, етика не може бути монополістом у сфері пізнання та творення етичних цінностей, вона має лиш сприяти тому, щоб теорії безвідносності та відносності залишалися на своїх місцях й не виключали одна одну із мислення та дій людини. Це спонукає до подолання догматизму і формалізму в навчанні етики: якщо людина здатна пізнати та реалізувати позитивні цінності, то вона потребує не

дидактичних вказівок для цього зверху, а тільки сприяння їй у конструкції ідеалу безвідносного і об'єктивного добра та відносної і суб'єктивної слушної дії. Це вже порушує питання про значимість розсудливості у житті людини загалом та її розвитку методами виховання зокрема.

Про важливість етики як знання, ґрунтованого на інтуїції, писав також Т. Чежовський. У праці «Етика як емпірична наука» (1949) філософ заперечив погляд, згідно з яким аксіологічні оцінки обумовлені виключно суб'єктивно, на противагу до сприйняттєвих переконань, в які ми вкладаємо об'єктивне існування предметів. Усупереч цьому вчений доводив, що між сприйняттєвими переконаннями та аксіологічними оцінками повинна бути аналогія. Така позиція науковця ґрунтувалась на ідіогенетичній теорії суджень Ф. Брентано, в якій йдеться про те, що кожне переконання є екзистенційним, тобто воно стверджує чи заперечує існування свого предмета. Саме тому можна дійти висновку, що цінність предмета з онтологічної точки зору слід розуміти подібно існуванню цього предмета, а з логічної точки зору – як трансценденталію. Варто зазначити, що вже Д. Юм та І. Кант доводили, що дійсний предмет нічим не відрізняється від недійсного, отже, добро – це також спосіб буття, а не його ознака. У зв'язку з цим польський філософ дотримувався погляду, що добро стверджується в оцінці, яка може бути як істинною, так і хибною. Саме так виникає одинична аксіологічна оцінка.

Згідно з Т. Чежовським, оцінка може бути безпосередньо обґрунтована так само, як і сприйняттєве переконання. Це означає, що, стверджуючи цінність предмета, ми опираємось на своєрідну очевидність оцінки, яка – знову як сприйняттєве переконання – «не може стати висновком дедукційного доказу» (Czeżowski 1989b, S. 98). Але оцінка може бути також хибна, як можуть бути хибними й сприйняттєві переконання. Хибну оцінку можна елімінувати через перевірку, тобто шляхом повторення того самого роду оцінок у різних умовах та порівнювання їх між собою. Ось чому через тренування в людини розвивається вміння оцінювання, так само як і вміння сприймання. Набуття навички в оцінюванні полегшує людині елімінацію хибних оцінок.

Імовірно, погляд Т. Чежовського на виникнення оцінки сягає також етики Аристотеля, в якій йшлось про те, що не від природи, а всупереч їй, у людини є доброчесності, які вона набуває завдяки привчанню. Саме Аристотель надав вагомого значення у набутті етичних доброчесностей практичній діяльності (див. дет.: Aristotle 1934, 2.pos=17.4). Тим самим давньогрецький філософ ствердив нагальну потребу в розвитку доброчесного характеру в людини через здійснення нею доброчесних вчинків. Досягти цього можна завдяки практичній розсудливості.

Ще одним аргументом Т. Чежовського проти суб'єктивізму аксіологічної оцінки було доведення первинності оцінки стосовно почуттів, оскільки виникнення почуття цінності є обумовлене, крім цього, через переконання про предмет почуття, не пов'язане жодною залежністю з оцінкою цінності, яка може виникнути також стосовно предмета недійсного. Через це не оцінка обумовлена через почуття як мотив її діяльності, навпаки – почуття цінності ґрунтується на оцінці. Отже, приємність чи прикрість виникає вже на тлі оцінки.

Далі, зазначає філософ, одиничні аксіологічні оцінки можуть бути узагальнені так само, як і сприйняттєві переконання. Це узагальнення веде до визначення критеріїв оцінки, ґрунтованого на емпіричній ознаці. Наприклад, дії, які мають ознаки крадіжки, оцінюються як негативні, а творчі дії – як позитивні. Ознаки першого роду є критеріями зла, ознаки ж другого роду – критеріями добра. Аналогічно бувають узагальнені переконання, що ведуть до визначення критеріїв існування. Наприклад, емпіричний критерій існування стверджується у думці «що є предметом сприйняття, те існує». Водночас узагальнення Т. Чежовський вважав вихідною точкою для розрізнення безвідносних та відносних цінностей. Узагальнення мають тут позицію «якщо *A* є ціннісне, то *B* є ціннісне», при цьому зазвичай *B* залишається до *A* у відношенні засобу до мети чи частини до цілого.

Положення щодо одиничних аксіологічних оцінок Т. Чежовський використав для побудови етичної теорії. На думку вченого, етична теорія – це логічно пов'язана сукупність висловлювань, що ведуть до загальних

висловлювань, у яких стверджується, що такі й такі речі є добрі або злі. Загальні висловлювання у цьому випадку є етичними принципами, які, як і всі загальні висловлювання, неточні й змінні, оскільки неточними є значення загальних понять та мінливими є сфери емпіричного досвіду. Наприклад, такі поняття, як вірність, мужність, героїзм, брехня, зрада, постійно змінюють своє значення зі зміною звичаїв і внаслідок цього змінюють зміст загальних висловлювань як етичних принципів. Їх можна верифікувати тільки шляхом редукційного міркування, спрямованого до одиничної аксіологічної оцінки як до його засновку. За такого підходу етичні принципи є емпіричними гіпотетичними принципами, а не апріорними етичними принципи, тому що саме емпіричні одиничні оцінки є підставою етики.

Як бачимо, моральні принципи, вирвані з людських сердець, про які твердили апріористи, набувають в інтерпретації Т. Чежовського диспозиційного характеру не до пізнавання загальних етичних принципів, до винесення індивідуальних оцінок: моральне відчуття є диспозицією до винесення індивідуальної моральної оцінки так само, як зір – до індивідуального сприйняттів кольорів і форм. Через це етична теорія має бути залежна виключно від належно дібраного і усталеного емпіричного матеріалу оцінки, а не від метафізичних і епістемологічних інтерпретацій аксіологічних оцінок аналогічно як фізична теорія залежна виключно від належно дібраного і усталеного емпіричного матеріалу сприйняттєвих переконань. Окрім цього, безвідносність оцінок також не є умовою побудови етичної теорії, так само як побудова фізичної теорії не базується на безвідносних сприйняттях. У цьому випадку достатньо ввести до теорії обмеження, щоб зберегти її правдивість. Саме тому необхідною умовою для побудови етичної теорії є не постулати об’єктивності та безвідносності, а інтерсуб’єктивна підтримка і перевірка оцінки різними дослідниками. Але не зважаючи на те, що знання, яке міститься в оцінках, можна назвати емпіричним знання і говорити про аксіологічну емпірію, подібно як говорять про природничу чи психологічну емпірію, Чежовський водночас усвідомлював, що це своєрідна емпірія і що, ведучи мову про аксіологічну

емпірію, ми розширюємо поняття емпірії за прийняті межі у природничих науках і психології. Інакше кажучи, аксіологічне знання є своєрідним знанням через те, що конструюється людиною в процесі пізнання моральних істин. Ця думка Т. Чежовського особливо значима, оскільки стверджує не тільки емпіричні основи етики та автономію етичного пізнання, але й активність морального суб'єкта та його здатність до ситуативного мислення.

Слід підкреслити, що філософ не вважав аксіологічну етичну теорію єдиною. На підставі розрізнення визначень етичної поведінки Т. Чежовський у праці «Аксіологічні та деонтичні моральні норми» (1970) поділив етичні норми на телеологічні та формальні. Згідно з телеологічною нормою, етичною є поведінка, спрямована на моральне добро та скерована до його цілей. Згідно з формальною нормою, етичною є поведінка, пов'язана із її дотриманням. З огляду на різницю між телеологічними та формальними нормами, перші філософ назвав аксіологічними, другі – деонтичними. Деонтичні норми вчений, у свою чергу, поділив на два роди: егалітарні та елітарні. Егалітарні норми ґрунтуються на принципі рівного права: «усе те, що мені належить за певних умов, належить також кожному іншому за тих самих умов» (Czeżowski 1989a, S. 151). Елітарні норми визначають більше прав обраним індивідам та суспільствам з обмеженням інших індивідів та суспільств відповідно. Саме тому можна розрізнити індивідуальний та груповий елітаризм. Наприклад, індивідуальний елітаризм – це елітаризм надлюдини Ф. Ніцше чи егоїзм соціального експлуататора у приватному житті; груповий елітаризм – це утилітаристська етика чи егоїстична політика держав у міжнародних відносинах.

Два роди етичних норм Т. Чежовський розрізнив також логічно. Аксіологічні норми редукуються до елементарних етичних оцінок, які виникають аналогічно до сприйняттєвих суджень, з тією лиш різницею, що другі утверджують існування, а перші – оцінку. Елементарні оцінки та їх узагальнення емпірично обґрунтовані аналогічно до сприйняттєвих суджень з тією лиш різницею, що йдеться саме про своєрідну аксіологічну емпірію. Деонтичні норми – це аксіоми, з яких дедукуються окремі моральні обов'язки. Аксіома – це

судження, прийняте за істинне на підставі розмаїто зрозумілої інтуїції. Відтак, двом родам етичних норм відповідає два роди етичних теорій: «Аксіологічна теорія має структуру емпіричної теорії, її засновками є елементарні оцінки, в яких через індукцію отримують загальні закони, які надають критерій добра та формулюють аксіологічні норми. Наприклад, крадіжка, вбивство – це зло, отже, не можна красти, не можна вбивати; допомагати у біді – це добра справа, отже, це потрібно робити. Деонтична етика побудована аксіоматично і має структуру гіпотетико-дедуктивної теорії. Вона дає абстрактну модель суспільства, в якій зобов'язує. Відношення такої етики до підпорядкованої їй емпіричної суспільності є аналогічне відношенню правової системи до суспільства, у якому та система зобов'язує. [...] Така теорія ідеалізована, вона описує факти в наближенні, допускаючи у певних межах відступи від теорії, так само як у царині законодавства й етики» (Czeżowski 1989a, S. 154).

Розрізнення Т. Чежовським аксіологічних і деонтичних моральних норм можна розцінювати випадком загального розрізнення теорій на емпіричні – побудовані «знизу» та гіпотетико-дедуктивні – побудовані «згори». Етика є теж такою наукою, яка свої теорії будує у полярний спосіб. Це спонукає до думки, що важко визнати тільки одну із них правдивою: етику сумління чи філософськи сконструйовану етику. Очевидно, що людина не може пізнати абсолютного добра, проте вона може на підставі логічних законів та розсудливості давати одиничні оцінки, узагальнювати їх та впорядковувати у систему абсолютних цінностей. Але якою б етика не була – індукційною чи дедукційною – вона не може уникнути конфронтації з сумлінням, яке її конструює та верифікує на практиці.

Етичній культурі як складовій філософської культури значну увагу приділив у своїх працях Т. Котарбінський. Хоча праці цього вченого вже не містять міркувань на тему відносності та безвідносності добра і зла чи їх суб'єктивної або об'єктивної природи, проте їхня цінність полягає знову ж таки у ствердженні емпіричної природи моралі. На думку Т. Котарбінського, людина здатна до самостійного прийняття рішення стосовно того, що є гідним і що є негідним на

підставі раціонального довільного мислення. У зв’язку з цим філософ заперечив трактування етичної культури як ознаки винятково «самодостатнього серця».

У розділі «Конструкція ідеалу» праці «Філософська культура» (1935) необґрунтованість думки щодо достатності «голосу серця» у питаннях моралі філософ доводив за допомогою такого порівняння: «Бо хто ж заперечить, що талант і музикальність потрібні перш за все для того, щоб могти складати з успіхом музичну композицію. Але нехай музикальна і навіть талановита людина створить симфонію, якщо вона не має знань з музичної композиції – гармонії, інструментовки і т. д.» (Kotarbiński 1987a, S. 94). Тим самим філософ переконував, що немає такої царини культури, яка б ґрунтувалася лише на чуттєвій витонченості, не потребуючи при цьому теоретичного знання. Етика у цьому сенсі не є винятком. Аргументи Т. Котарбінського були такими: по-перше, у моралі, як і в господарстві, раціональне міркування, а не щось інше, веде до пізнання істини та хиби; по-друге, етичний фанатизм містить не етичні істини, які наявні в етичних теоріях, а нераціональні спрощення, потрібні для пропаганди і реклами; по-третє, розумна критика, з одного боку, нищить помилкові етичні переконання, а з іншого – робить людей толерантними і мудрими; по-четверте, еволюція людини у боротьбі за виживання не є підставою для твердження про еволюцію сердечних доброчесностей у суспільному житті; по-п’яте, неминуча необхідність зумовлює розвиток у кожній царині людської діяльності, тому наука про моральне виховання не може залишатися трактованою з позицій традиції та слухняності у час, коли для інших наук, зокрема, математики, природознавства та медицини повернення до суб’єктивно трактованих істин вже просто не можливе; по-шосте, раціоналізації потребує сам ідеал доброчесної людини.

В етиці Т. Котарбінський розрізнив моральні та біотехнічні питання. Перші стосуються того, як жити по совісті, другі – як жити щасливо. Цілісність відповідей на ці питання становить особливу життєву мудрість. Проте є і суспільна мудрість – цілісність відповідей на питання, що стосуються того, як жити справедливо та чутливо у суспільстві. Життєва та суспільна мудрість – це ознака справжньої моральності сучасної людини. Людина конструює ідеал перш

за все на підставі поглядів на світ. Не менш значимими для цього є також знання з психології, логіки та соціології. Образ сучасної етики філософ ототожнював вже не з етикою як розробленою у деталях системою правил життєвої та суспільної мудрості, а радше, як із наукою про мораль, мета якої – дослідження індивідуальної та суспільної моралі, а не їх творення. Ось чому мета університетських викладачів науки про мораль має полягати лише у культивуванні етичної культури, а не у її насадженні. Така дидактична настанова вченого – результат його уявлень про етику, абрис системи якої він назвав «незалежною етикою», «практичним реалізмом» та «етикою турботливого опікуна».

У праці «Питання незалежної етики» (1956) Т. Котарбінський назвав етику незалежною через те, що для її обґрунтування немає потреби звертатися за аргументами до інших джерел (наприклад, філософії чи релігії), а тільки до оцінок емоцій, вироблених у стосунках людей. Етиці не потрібні доктрини про загробне життя чи теорії про співвідношення духу з матерією так само, як вони не є потрібні математиці, природознавству чи медицині. Філософія потрібна етиці лиш як критика знання, наприклад, для демонстрації ілюзорності у сфері етики аргументації, почерпнутої із філософських світоглядних доктрин. Важливість незалежної етики вчений пояснював втратою впливу релігійної етики на масове суспільство та відсутністю такої етики, яка б заповнила цю моральну прогалину у ньому, тому «хоча б для цілей лікувально-профілактичних треба пробувати творити і будувати острів незалежної етики» (Kotarbiński 1987d, S. 140).

Головне питання незалежної етики – це питання про те, як треба жити, щоб бути доброчесною людиною, щоб жити гідно і не жити в стані ганьби. Порядною ж людиною є та і тільки та, яка не заслуговує на ганьбу, а гідною – та і тільки та, яка заслуговує на повагу. Загальну відповідь на це питання Т. Котарбінський помістив між п’ятьма лініями коливання, які він конкретизував так: «По-перше, ми поважаємо героїв, які великим зусиллям зносять фізичний біль та інші страждання і не падають духом, залишаючись завжди вірними собі, засуджуємо ж тих, хто зі страху готовий на все, чого домагається той, від кого йде загроза. По-

друге, на повагу заслуговує людина самовіданна, добра для інших, і, навпаки, моральну відразу викликає самолюб, егоїст, зла людина. По-третє, найбільше за все ціниться етична чесність та засуджується нечесність. Чесність – як справедлива поведінка, як правдивість, як вірність даному слову. І, навпаки, обурення викликає вияв несправедливості, брехні, безвідповідальності. По-четверте, зневажаємо пияків, дармоїдів, людей безвільних і високо цінуємо людей, які вміють панувати над собою. І нарешті, по-п’яте, нам подобаються моральна величність мотивів, типи шляхетних вподобань, на противагу тим, хто керується примітивною, елементарною мотивацією. У цьому випадку йдеться про скорення ницим інстинктам» (Kotarbiński 1987d, S. 142). Отже, відповідь на головне питання незалежної етики коливається між такими протилежностями етичних оцінок:

1) мужність – боягузтво;
2) добре серце – зла людина;
3) правдивість – брехливість;
4) панування над собою – відсутність волі;
5) шляхетність – ниці мотиви.

Чому саме ці п’ять моральних протилежностей обрав Т. Котарбінський для оцінки моральної поведінки людини? Очевидно, тому, що вони єднають людей різних світоглядів, різних ідеологій, різних культурних традицій, різних країн і т.п., тобто тому, що вони є загальною для усіх людей схильністю до розрізнення добра і зла згідно з власним сумлінням. Отже, незалежна етика є ситуаційною етикою, ґрунтованою на пластичності моральної оцінки, оскільки у протилежному випадку можна «легко опинитися у якійсь казуїстиці» (Kotarbiński 1987d, S. 148). При цьому в незалежній етиці йдеться не про «побиття рекордів» з доброчесності, а про порядність: «вистачить, щоб бути незганьбленим. Хто витримав цю пробу в житті, той удостоюється товариства у колі людей порядних та достойних» (Kotarbiński 1987d, S. 145).

Тепер зрозуміло, чому навчання етики як усталеної навчальної дисципліни Т. Котарбінський вважав неможливим: адже голос власного сумління не можна

заступити чужим. Проте можливо навчити людину уникати негідних вчинків. Цьому може посприяти етологія – описове, причинне і критичне знання даних щодо етичних побудов, норм і систем та етиологія – історико-соціологічна наука про мораль як цілість відповідей на питання, як діяти, щоб мати повагу від людей, які самі її гідні. Тут принагідними можуть стати етичні трактати, які, проте, не варто сприймати інтерсуб'єктивно обґрунтованими, як, наприклад, твердження у підручниках алгебри чи геометрії, оскільки вони не можуть дати конкретних відповідей на усі питання у царині моралі.

Практичний реалізм в етиці Т. Котарбінський мислив не тільки звільненням від того, що є недоцільним, але також з урахуванням того, що обмежує можливості, та врахуванням ієрархії цінностей поглядів, згідно з якими розумна людина робить вибір свого шляху морального розвитку. Практичний реалізм – це оцінка людської дії з точки зору приємності й неприємності. Характеристику практичного реалізму вчений визначив через чотири ознаки:

1) розважливий погляд на світ – це сприйняття, міркування та оцінювання світу без упереджень, пристрастей та ілюзій;

2) тяжіння до актуальності – це надавання теперішньому часу в деякій мірі позитивної презумпції, згідно з якою слід здійснювати пошук не від того, що б зробити, що було досконалим, а він того, як і наскільки змінити те, що є, щоб реальність, яку я застав, пристосувати до нагальної потреби;

3) урахування умов і меж можливостей дій – це осягнення досяжності поставленої мети та її конкретизація;

4) уміння здійснювати правдиву ієрархію значимості поглядів на світ – це врахування можливих досягнень разом із ймовірними втратами, що допомагає ураховувати те, що є найважливішим, розуміти те, що найціннішими є дії найважливіші і що вибором найрозумнішим серед можливих дій є та, яка полягає у виборі дії найважливішої.

Практичний реалізм Т. Котарбінського порушує важливі питання у царині теорії виховання. Зокрема, він ставить педагогів перед дилемою стосовно проблеми природи етики, а саме того, «що важливіше: турбота про хліб і дах над

головою чи радше турбота про те, щоб не мати ганьби від людей?» (Kotarbiński 1987e, S. 131), а також оприявнює відсутність гармонії між практичним реалізмом та нормальною позицією молоді – позицією ентузіазму. Стосовно другого питання філософ вважав, що молодь не приймає доктрини практичного реалізму через те, що вона не прагне жити реалістично, «бо навіщо ж жити у такому випадку взагалі?» (Kotarbiński 1987e, S. 131). Учений натомість переконував, що вартим є лиш те життя, яке спрямоване на безкорисливе свідоме існування. Саме тому практичний реалізм не тільки не виключає ентузіазму, але сам достойний стати його предметом.

Практичний реалізм учить людину не жадати максимізації радостей ні у власному житті, ні в житті залежних від неї людей, а турбуватися про усунення бід й остерігатися їх, бо тим більш значимим є вчинок, чим більше зло він перемагає, або чим від більшого зла остерігає. Саме цього домагається голос сумління, який оцінює поведінку людини за шкалою «гідне-негідне». Практичний реалізм вимагає від людини, щоб у стосунках до інших, долі яких залежні від неї, вона займала позицію допомоги в оберіганні їх від нещастя. Отже, практичний реалізм полягає у врахуванні реальності під час планування і виконання дій, незалежно від того, чого б вони стосувалися. Взірцевою тут є позиція опікуна.

Опікуном Т. Котарбінський називав «не тільки когось старшого, хто турбується про неповнолітніх, наприклад, так, як турбуються батьки про дітей, і не тільки когось, кому думка довірила справи інших, так чи інакше обмежених у діях. Тут потрібне слово, яке охопить усі випадки, коли хтось опинявся в такій ситуації, що від його поведінки залежить, чи виникне чи не виникне чуже страждання. Опікунство підлягає інтенсифікації залежно від різних обставин. Особливо збільшується і доходить до найвищої напруги, скільки разів хтось пообіцяв комусь іншому, що буде його боронити перед такою й такою невдачею так, що той другий розраховує на ту його обіцянку» (Kotarbiński 1987c, S. 117). Також об’єктом опіки може бути не тільки окрема людина чи окрема істота загалом, спроможна на відчуття страждання, але й громада, суспільство чи якась окрема справа. Особливо увиразнюється позиція опікуна у готовності боронити

іншу людину чи інших людей у будь-якій складній ситуації, навіть такій, яка може загрожувати самому опікунові. Опікун – це людина, яка «склала екзамен» у людей на довіру і визнана надійним опікуном.

Т. Чежовський на підставі аналітичного методу описав поняття надійного опікуна Т. Котарбінського за допомогою таких ознак:

1) добрість (у психологічному сенсі як протилежність жорстокості);

2) правдивість (протилежність неправдивості);

3) мужність (протилежність боягузтва);

4) хоробрість (протилежність боязкості);

5) стриманість (протилежність піддаванню спокусі) (Czeżowski 1989c, S. 167).

Модель надійного опікуна, запропонована Т. Котарбінським як взірець, не є, на думку Т.Чежовського, моделлю елітарною, оскільки:

1) надійний опікун не вирізнений з-поміж інших членів суспільності, але кожний морально позитивно етичний суб'єкт є таким надійним опікуном;

2) опікунські клопоти спрямовані перш за все до найближчих осіб, але в принципі вони стосуються загальнолюдської сфери, охоплюючи навіть тих, з якими треба боротися у конфліктах, що загрожують найближчим людям; звідси обов'язок, щоб у цій боротьбі не перейти меж необхідного захисту;

3) опікунство не є асиметричним стосунком, бо може бути взаємним: моральний обов'язок опікунства єднає як Петра у стосунку до Павла, так і Павла у стосунку до Петра; стосунок опікунства, отже, не є відмінний від стосунку двосторонньої дружби, яка зобов'язує до допомоги як в захисті перед злом, так і в прагненні до доброго.

Отже, етика надійного опікуна Т. Котарбінського є егалітарною етикою, яка поєдує як аксіологічні, так і деонтичні норми у єдину цілість. За спостереженнями Я. Воленьского, незалежна етика Т. Котарбінського мала найбільшу загальну популярність з усіх етичних теорій, створених у колі ЛВШ, а вираз «надійний опікун» став у Польщі майже розмовним (Воленьский 2004, С. 367).

Етику М. Оссовської вирізняє з-поміж інших етик представників ЛВШ радикальність щодо можливості унауковлення практичної етики, до якої все ж тяжіли її колеги по філософській школі. Такої думки вчена дотримувалась, з огляду на три типи моралі – індивідуальну, перфекціоністську та суспільну – і тому різні життєві позиції, яких можуть дотримуватися люди.

Індивідуальну мораль М. Оссовська називала ще життєвою мудрістю. Цей тип моралі в історії етики вчена пов'язувала з рефлексіями мислителів щодо зменшення людського страждання: «Роль багатьох моралістів стародавнього світу була подібна до ролі лікаря, який розмірковував над засобами забезпечення людей духовним здоров'ям» (Ossowska 1983c, S. 301).

Перфекціоністською мораллю, на думку М. Оссовської, є мораль людини, яка прагне взірцевої поведінки. Перфекціоніст спрямований вже не на те, щоб вважати добрим те, що приносить радість, а злим – те, що приносить страждання, а на те, щоб вважати добрими чи злими людей та речі відповідно до певного зразка. Наприклад, говоримо «добрий» чи «поганий» громадянин, коли маємо певний зразок громадянина. Перфекціоністська позиція скеровує людину до власної особи: «Цей напрям, який названий від латинського слова «досконаліть» перфекціоністським, характеризував зазвичай певний аристократизм, ізоляцію від сірого натовпу, який живе без поставлених собі завдань» (Ossowska 1983c, S. 302).

Суспільна мораль – це мораль, пов'язана з відносинами між людьми, і ширше – з відносинами однієї істоти до іншої. Суспільна мораль – це спосіб урегулювання співжиття людей між собою, який зробив би так, «щоб ніхто нікого не експлуатував, щоб ніхто нікого не пригноблював, щоб усім було добре між собою» (Ossowska 1983c, S. 304).

Саме недооцінкою теоретиками етики трьох напрямів моралі М. Оссовська пояснювала неможливість унауковлення практичної етики, тому що «в повсякденному житті ми перестрибуємо постійно з одного з цих напрямів думки на інший: хто противиться крадіжці, посилаючись на заподіяну кривду, на порушену цим вчинком взаємну довіру, той перебуває у системі суспільної моралі, а хто їй противиться, посилаючись на її деградуючий характер, на те, як

вона не рахується з нашою особистою гідністю, той апелює до перфекціоністської мотивації» (Ossowska 1983c, S. 306). Отже, мораль не є чимось однорідним, що можна монополізувати під один тип. Мораль є дзеркалом усіх типів поведінки людини.

З огляду на складність явищ моралі М. Оссовська розрізнила міркування щодо неї на дві протилежні позиції. Одну позицію вона охарактеризувала тим, що у ній міркування стосовно моралі ґрунтуються на дослідженні того, як є з речами, а не як повинно бути. Ця позиція передбачає зацікавленість не тим, що є добре, а що є зле, та уникнення порад стосовно того, до чого потрібно прагнути, а чого ні, а спостереження за тим, що люди вважають за добро і зло, що вони наказують робити і від чого наказують утримуватися, та намагання зрозуміти, які мотиви керують ними не тільки в оцінках, але й у поведінці. Протилежну позицію вчена охарактеризувала тим, що тут міркування стосовно моралі ґрунтуються на прагненні донести те, що повинно бути з речами і які мотиви повинні керувати людською поведінкою. Ця позиція вже є позицією не спостерігача, а співтворця моралі: «його завданням є оцінка та формулювання правил, які мають керувати поведінкою людини» (Ossowska 1983a, S. 333). Того, хто у справах моралі формулює певні схвалення чи осуди та повчає про те, що повинно бути і чого бути не повинно, вчена згідно з традицією назвала етиком, а його царину діяльності – етикою. Того ж, хто у справах моралі є незацікавленим дослідником фактичного стану речей, хто досліджує явища моралі, подібно як ботанік досліджує рослини, а мовознавець – мовні явища, М. Оссовська назвала дослідником моралі, а його царину діяльності – наукою про мораль. В університетському навчанні польська дослідниця надавала перевагу насамперед науці про мораль.

Питання науки про мораль М. Оссовська поділила на три групи. Завдання першої групи вчена вбачала у виокремленні моральної оцінки, дефініції моралі та логічному обґрунтуванні моральної оцінки. Завдання другої групи полягає у дослідженні психології моралі, а саме: психології моральної оцінки, психології моральної поведінки, психології морального почуття, психогенези моралі,

психології моральної типології, психології моральної патології. Завдання третьої групи – соціології моралі – пов’язане з суспільним та культурним розрізненням моралі й філогенезом моралі. Отже, наука про мораль здійснює тільки опис і аналіз моральних явищ, й тому вона не може заступити людині етику, проте вона може більше – допомогти людині у конструюванні власного морального ідеалу: «Від науки про мораль можна сподіватися на певне пожвавлення етичних шукань, які, проходячи повз ті самі шляхи з давніх давен второваних словами, набули ознак стереотипності й закостеніння. Влиття нових соків знизу, налагодження контакту з певним фактичним матеріалом може чудово спричинитися до порушення певних поганих звичок і до ревізії певних усталених точок зору» (Ossowska 1983a, S. 340).

У цьому контексті заслуговує на увагу спроектований М. Оссовською взірець громадянина демократичного ладу, який вчена трактувала як «лад, у якому немає гнобителів та пригноблених, привілейованих та обділених, лад, у якому найбільша частина громадян задіяна у формуванні суспільного життя, лад, у якому в атмосфері свободи кожен може розвинути свої можливості» (Ossowska 1983d, 357). Демократія у цьому розумінні М. Оссовської «буде виключати існування будь-яких громадян першого і другого класу, чи це будуть багаті у відношенні до бідних, чи якась національна більшість у відношенні до меншості, чи люди якогось сповідання у відношенні до людей інших сповідань, чи чоловіки у відношенні до жінок» (Ossowska 1983d, 357).

З-поміж рис, бажаних для тих, хто живе у так сформованому суспільстві, на думку вченої, мали би бути: перфекціоністські запити, щирість думки, внутрішня дисципліна, толерантність, активність, громадянська відвага, інтелектуальна правдивість, критицизм, відповідальність, усуспільненість, лицарство, естетична вразливість, почуття гумору. Помітно, що на відміну від взірця стоїчного мудреця, який був елітарним, чи взірця лицаря, який, як і взірець джентльмена, був класовим, взірець громадянина М. Оссовської є ні елітарним, ні класовим, його може взяти кожен як основу для конструювання свого ідеалу. Цей моральний взірець є егалітарним. Його особливістю є урівноваженість

інтелектуальних та моральних чеснот, матеріальних і духовних потреб, індивідуальних та суспільних ідеалів. Такий взірець гідний людини у будь-якому людському суспільстві, яке лиш єднає та координує її членів, а не підпорядковує якомусь штучному культу чи узурпатору.

Як бачимо, з погляду представників ЛВШ, моральний ідеал – це голос власного сумління, який не можна заступити чужим. Моральний ідеал – це моральні судження, ґрунтовані на оцінках емоцій, вироблених у стосунках людей. Моральний ідеал – це ієрархія цінностей поглядів, згідно з якою людина робить вибір шляху власного морального розвитку. З огляду ЛВШ, людину не можна навчити етики як усталеної у деталях системи правил життєвої та суспільної мудрості, але можна культивувати її ознайомлення з історично даними стилями і схемами моралі. Втім, це вже не етика, а наука про мораль як цілісність відповідей на запитання, як діяти, щоб мати повагу від людей, які самі її гідні. Проте сучасна людина опинилася у такій ситуації, коли стають непотрібними і недоречними моральна оцінка та правила (Бауман, Донскіс 2014, С. 21). *Інший* для неї вже не є тим, з ким хотілося б зустрітися віч-на-віч, а радше неприємною деталлю чи зайвою перешкодою (Бауман, Донскіс 2017, С. 23).

5.3. Практики самопізнання і їх значення в житті людини.

Проблема самопізнання була предметом уваги таких представників ЛВШ, як С. Балей, Л. Блауштайн та Г. Костельник. Зацікавлення ЛВШ питанням самопізнання можна пояснити наміром услід за К. Твардовським розсіяти сумніви О. Конта стосовно можливостей пізнання духовних явищ внутрішнім спогляданням і внутрішнім досвідом. У ЛВШ схилялись до думки, що не лише психолог може пізнати інтроспекційним методом своє психічне життя, але й кожна людина таким чином може пізнати саму себе. При цьому вона отримає не «астрономічне» знання мозку, а знання про своє духовне «я». Звернення ЛВШ до проблеми самопізнання було також зумовлено поворотом світової суспільної

думки першої половини XX століття до світу людини, її сенсу та значення. Це питання нами було обговорено на семінарі (дет. див.: Гончаренко 2017е).

Г. Костельник у праці «*Arcana dei*. Шляхи віри модерної людини» (1936) піддав критиці позитивістське розуміння самопізнання через те, що вважав ім'я, прізвище, родину, знайомих, навколишній світ для людського «я» тим самим, чим є ланцюг для лампи, на якому вона висить, чи стеля, до якої кріпиться цей ланцюг для лампи. Це «я» мислитель називав «конвенційним» я. «І не бачить воно, – твердив він, – глибше й далі поза світ, що його оточує» (Костельник 1936, С. 68). Натомість вільним від зовнішніх обставин теолог визначав лише абсолютне людське «я». Це «я» відоме людині найбільше, тому що тільки крізь нього та завдяки йому вона пізнає все інше, хоча для неї воно є й найбільш невідомим, «бо вся загадка життя-буття, власне, у ньому зосереджується» (Костельник 1936, С. 68). Отже, пізнання свого «я» змушує людину на тлі безконечної й таємничої вічності поглянути перш за все на світ й замислитись над своїм буттям у ньому. Г. Костельник не протиставляв світ людському «я», а вважав їх єдиним цілим, проте образ світу у людському «я» він не мислив копією, а тільки проекцією «я» у зовнішньому світі. Це значить, що людина має здатність створити у своєму «я» свій власний образ світу.

Самопізнання Г. Костельник пояснював інтенціональним спрямуванням свідомості людини на своє «я»: «Як вигнута сочка стягає проміння в огнище, так моя свідомість стягає сили моєї істоти в моє «я». І від свідомості назад повертаю до себе: я думаю про моє тіло, про мою душу, про моє «я», про моє думання…» (Костельник 1936, С. 69). Пізнання свого «я» мислитель пов'язував тільки зі схопленням його у образі, але не в понятті: «У цілому тому процесі бачу куди більше чудо, ніж можу його словами висловити» (Костельник 1936, С. 69). Власне, інтенціональність уможливлює людині інтроспекційне пізнання свого «я»: «Як може «я» щораз розділюватися (коли я думаю про «я»), а все-таки залишатися неподілене й те саме?» (Костельник 1936, С. 69).

Самопізнання Г. Костельник ототожнював зі свідомим буттям, яке він розумів як стиль свідомого буття, тобто не «зліпок» якихось фрагментів нижчого

стилю буття, а прагнення до абсолютного – Божественного «Я»: «Моє «я» могло повстати тільки як *імітація* вічного «я», несотвореного, божого» (Костельник 1936, С. 69). У такий спосіб теолог хотів підкреслити, що самопізнання веде людину до того, що є протилежним її початковим шуканням. Цьому сприяє сама природа, бо це вона зробила так, щоб людське «я» поступово розвивалося й формувалося. Цей процес духовного становлення аналогічний з фізіологічним: «У дійсності людське «я» так само виростає зі свого «кореня», як цілий людський організм виростає із зародкової клітини, в якій уже «*a priori*» все здетерміноване» (Костельник 1936, С. 70). Отже, «я» – це внутрішня духовна форма людського організму. Й саме це духовне «я» потрібно вчити людину пізнавати у самій собі, щоб вона самостійно розвивала й формувала його, а не те конвенційне «я», яке пропонують зматеріалізовані позитивні науки, розчиняючи й знищуючи абсолютне «я».

Пізнання свого «я» Г. Костельник вважав найважливішим завданням у житті людини, бо не бачив нічого іншого, чому треба було б так дивуватися зі створеного природою. Мистецтвом самопізнання теолог мислив критичний і вільний аналіз людиною своїх думок та вчинків: «Радіо, яке перехоплює чужі твори, люди вже видумали. Та вони ніколи не видумають такого радіо, котре буде самостійно й критично творити – як людська душа» (Костельник 1936, С. 71). Отже, найбільшою достойністю людини у бутті є її шлях до власного свідомого і вільного «я».

До проблеми пізнання самого себе звернувся у праці «Шляхи самопізнання» (1946) С. Балей. Цю працю вирізняє прагнення автора до діалогу з людиною, яка стоїть на шляху своєї самореалізації. Обрання діалогічної форми викладу змісту книги можна теж пояснити прагненням С. Балея, ймовірно, через особисте сумління, забезпечити тяглість практик самопізнання, на значимості яких в житті людини та суспільства у різний спосіб наголошували свого часу Сократ, Р. Декарт, М. Монтень, Ф. Ларошфуко, Е. Шпрангер. Цей аспект нами було висвітлено у розділі колективної монографії (дет. див.: Гончаренко 2014в) та у статті (дет. див.: Honcharenko 2015).

С. Балей визначав самопізнання природним прагненням людини до пізнання самої себе, яке виникає у період дозрівання – вік, коли розпочинається нове життя й з'являється потреба спостерігати за ним зсередини. Ця потреба збігається із розвитком у молодої людини на той час особливої здатності до аналізу себе та формування про себе думки на підставі власної оцінки. Не випадково у зв'язку з цим науковець ще у праці «Особистість» (1939) писав, що «в міру того, як структура особистості дозріває й внутрішньо укріплюється, відпадає необхідність подальшої опори на приклади. Людина стає здатною піти власним шляхом. Особистість конкретного індивіда здійснює тоді єдине у своєму роді, неповторне, добре улаштоване буття, яке, в свою чергу, може стати проміжним образом для ще не сформованих особистостей» (Балей 2014, С. 333).

Самопізнання, натомість, не властиве віку дитинства, оскільки це час егоцентричного ставлення людини до світу. Відштовхуючись від описів швейцарським психологом Ж. Піаже дитячого егоцентризму, С. Балей погоджувався, що у вік дитинства людина відчуває себе віссю, довкола якої обертається всесвіт. Егоцентризм пізнання скеровує розум дитини до довільного сприймання образів дійсності, тому вона не здатна ввійти у ситуацію дорослого та зрозуміти її як свою власну. Отже, егоцентризм не тільки не тотожний самопізнанню, але, очевидно, йому не сприяє, оскільки свою власну точку зору людина тут трактує як абсолютну: «егоцентризм одягає на людину, яка спостерігає за навколишніми, спеціальні окуляри, які не відвертають очей від навколишніх і не скеровують її на власну внутрішність» (Baley 1947, S. 8).

Схиляючись до твердження про розвинуту здатність людини до пізнання самої себе, С. Балей спростовував тим самим думку про неможливість цієї пізнавальної практики. Для того, щоб побачити людині, якою вона є, їй потрібно лиш трохи уваги до себе та щирості. Звісно, у цьому їй можуть посприяти оцінки інших людей, але на їх здобуття людина не може завжди розраховувати принаймні тому, що є певна змова у суспільстві, згідно з якою добре виховані люди не говорять прямо людині свої думки про неї, оскільки вважають це не тактовним. При цьому науковець не бачив нічого дивного у тому, що погляди й

оцінки певної особи іншими людьми можуть більше відповідати дійсності, аніж її власні. Це пов’язано з тим, що інші, спостерігаючи за людиною, мають її у цілості в своєму погляді, тоді як під час вивчення і оцінювання себе людина мусить наче розділитись на дві частини: всередині неї мусять бути і спостерігач і спостережений, суддя і підсудний. Вочевидь, такою позицією С. Балей висловлював згоду із Ларошфуко, який стверджував, що наші вороги є у думках про нас ближчими до правди, ніж ми самі, та Е. Шпрангером, який вважав, що розуміння самого себе з багатьох точок зору є дуже обмежене, ніж розуміння інших. С. Балея ж до цієї думки підвели такі приклади:

1) наш знайомий *X.* переконаний, що те, що говорить, є цікавим і захоплюючим, і тому він охоче бере слово. Втім інші люди зовсім іншої думки, і ми приєднуємось до цієї думки. Отже, знайомий *X.* помиляється, оцінюючи себе;

2) знайомий *Y.* стверджує, що має художній талант, але ми разом з іншими не у захваті від його картин;

3) *W.* стверджує, що діє справедливо стосовно своїх підлеглих; ми разом з іншими, натомість, звинувачуємо його відповідно до особистих симпатій;

4) *Z.* є песимістом і все, що робить, уважає поганим; ми говоримо натомість, що він себе недооцінює (Baley 1947, S. 9).

У можливості самопізнання С. Балея переконувала та очевидна обставина, що інших людина бачить тільки іноді, тільки у певних ситуаціях, сама ж із собою перебуває увесь час. Вона може дуже часто дискутувати сама із собою (хоча це й мистецтво), і немає такої речі, про яку не могла б запитати себе саму. Тільки людина посвячена у таємниці своїх думок. Приховані мрії, дивні прагнення, бажання, побоювання, перебільшування, яких не довірить людині навіть її найкращий друг, є для неї явними, коли стосуються її самої. Наприклад, сповідь людини у храмі чи автобіографія, якою автор відкриває перед читачем власну душу, людина має у стосунку до самої себе таку можливість, як самопізнання.

Важливо, що психічна індивідуальність як окремість не є такою особливою, щоб внутрішність її «я» була сконструйована із зовсім іншого матеріалу, ніж внутрішність інших осіб. «Глина, – писав С. Балей, – з якої ми «зліплені», є в усіх

людей тією самою, хоча у кожного вона набуває дещо іншої форми. Якщо нас цікавить загадка людини, то тепер ми знаємо, що важливе джерело, з якого можна черпати засоби для її відгадки, містяться у нас самих» (Baley 1947, S. 12). Саме тому слід вести мову про таке пізнавальне коло: людина, виростаючи з дитинства, пізнає спочатку інших через спілкування, а лиш потім себе у порівнянні із ними. Так вона шукає інших у собі. І саме таке пізнання самої себе уможливлює людині вторинне глибше пізнання інших. Повторно пізнаючи інших, людина доходить до переконання, що те, чого спочатку не помічала у них, але, заглиблюючись у себе, побачила у самій собі, має свої еквіваленти у душах інших осіб. Тоді вона вчиться, навпаки, шукати себе у інших. Власне пізнання полегшує їй у такий спосіб ґрунтовніше пізнання ближніх. Вивчення ж людськості на відтинку власної душі дозволяє людині ближче окреслити своє місце у його рамках.

Водночас людина відображає у собі певним чином увесь світ. Людина є мініатюрою Всесвіту (*mikrokosmos*), тому дивлячись у себе, вона може також пізнавати світ. Таке самопізнання має очевидну практичну користь, оскільки прокладає людині шлях у майбутнє. Це дозволяє людині побачити, де є межа, яку їй не варто переступати, а також, чим є те, до чого вона найбільш схильна. Це сприятиме легшому зрозумінню нею, що може бути істотною метою її життя. Тим самим самопізнання, як основа пізнання світу, є основою погляду на світ, віссю філософії людини. Такий підхід С. Балея до самопізнання єднає його із філософською позицією Р. Декарта, який упевненість у існуванні власного «я» пов’язував із мисленням людини: «Я мислю, отже, я існую».

Зрештою, завдяки самопізнанню людина, на думку С. Балея, може вибудувати раціональне ставлення до суспільства: вона не буде надмірно перейматися думкою окремих людей, тому що знатиме власну цінність, але водночас зуміє виважено сприйняти чужу критику. У такий спосіб людина може отримати раціональні підстави для розмірковування над тим, яку діяльність вона може виконувати у суспільстві й від чого має відмовитись та довірити іншим.

Під пізнанням «себе» С. Балей розумів пізнання свого «я». Учений розрізняв фізичне та психічне «я». Фізичне «я» виникає у думці, коли людина,

наприклад, говорить: «Я маю карі очі» або «У мене чорне волосся», тобто фізичне «я» пов’язане з тілом людини. Але оскільки будь-який фізичний процес в організмі людини тісно пов’язаний із темпом та інтенсивністю її психічного життя, то психічне та фізичне творять у людині єдину психофізичну цілість. Психічне ж «я» виникає у думці, коли людина, наприклад, говорить: «Я думаю» або «Я хочу» чи «Я уявляю», тобто психічне «я» пов’язане з мисленням, бажанням, виображенням тощо, тому все, що відбувається у психіці людини, є переживанням її «я». Отже, «я» – це тяглість та ідентичність собі, а також ідеальна точка, довкола якої у психіці все обертається.

Такою дефініцією С. Балей заперечив думку шотландського філософа Д. Юма про те, що в людині є лиш ланцюг переживань, а не «чисте» «я», оскільки вважав, що «я» є тим, що ці переживання «урухомлює». За такого підходу «я» збігається із особистістю людини. Особистість же є сутністю, яка «попри множинність частин та різноманітність часткових функцій творить реальну, особливу єдність, яка діє цілеспрямовано та доцільно» (Baley 1947, S. 20–21). Тим самим Балей погодився із визначенням німецьким філософом В. Штерном особистості як багатоєдності (*unitas multiplex*). З огляду на це поняття психофізичне «я» та «психофізична особистість» є для С. Балея синонімічними. Суттєвими рисами особистості науковець визначав саморефлексію і неповторність.

Як бачимо, у розумінні Балея пізнати себе означає пізнати власну особистість. «Пізнати ж себе» означає не стільки ствердити фактичний стан, інвентаризувати те, що дане, скільки намагатися зрозуміти зібрані факти чи виявлені зв’язки щодо власної особистості у їхній єдності із цінностями, які власне й роблять її індивідуальністю.

Не викликає сумніву, що підхід С. Балея до сутності самопізнання сягає філософії Сократа. Адже саме Сократ вважав, що самопізнанням слід займатися у тому критичному віці, коли людина завершує навчання під керівництвом педагогів і розпочинається період її самостійного становлення. Саме у цей період людина повинна шукати шляхів до найвищої досконалості – до доброчесності.

«Пізнати себе» означає у Сократа пізнати свою душу, оскільки душа – це сутність людини. Пізнати себе – це турбота про власну душу, вдивляючись у неї. Для пояснення цієї пізнавальної практики філософ вдавався до метафори дзеркала: «Якщо око має бачити саме себе, то повинно вглядатись в око, у те місце зіниці, в якому є сила ока, тобто здатність бачити. [...] І душа, якщо хоче пізнати саму себе, повинна вглядатись у душу й особливо у те її місце, в якому криється сила душі – мудрість. [...] Отже, це є чимось подібним до Бога і хто, вдивляючись у те і пізнаючи все, що божественне, Бога і мудрість, пізнає таким чином самого себе» (Pseudo-Platon 1973, S. 65–66). Пізнавши мудрість, душа, згідно з Сократом, здатна до розрізнення добра і зла, правди і брехні, а також до відшукання шляху пізнання істини й пізнання божественної натури у собі.

С. Балей також слушно помітив, що Сократ дзеркалом душі вважав іншу душу, тобто пізнати себе можна, пізнаючи душу іншого. Через це С. Балей, суголосно Сократу, твердив, що для пізнання себе людина потребує іншу людину, тому що, щоб пізнати себе, потрібно пізнати іншого. Для С. Балея самопізнання є своєрідним рухом душі, скерованим до інших та до себе.

Особливість концепції С. Балея пов’язана зі світоглядом, у якому вчений також вбачав шлях до істини, оскільки вважав, що погляд на світ сприяє визначенню людиною свого місця у світі, а також допомагає їй стати справжнім суб’єктом власного буття.

Якщо зважити на час написання праці «Шляхи самопізнання» – 1946 рік, то можна припустити, що до роздумів над проблемою самопізнання С. Балея спонукала найдраматичніша подія у XX столітті – Друга світова війна. Але видається, що війна скоріше стала для вченого спонукою до узагальнення своїх думок стосовно проблеми самопізнання, оскільки вона була лейтмотивом чи не усієї його творчості.

Так, ще під час стажування у Берліні молодий С. Балей у травні-червні 1913 року у праці «Експеримент в науці психології» зазначав, що практична психологія – це наука, яка допомагає людині вирішити головне завдання її життя, у чому зацікавлена не лише одна вона, але й усе суспільство, яке домагається, щоб

кожний її член вніс у суму загального добра від себе за можливості якнайбільше, а це може бути тоді, коли кожен зуміє докладно себе оцінити та реалізувати, отже, коли кожен зуміє пізнати себе (Балей 2002а, С. 166). Через це С. Балей наполягав на необхідності вивчення практичної психології у середній та вищій школі, мету якої він вбачав не у передачі тим, хто навчається, загального знання про психіку людини, а у наданні можливостей пізнавати самих себе, щоб це дозволило їм раціонально помістити себе у світі й виявити своє справжнє призначення у ньому.

Про прагнення людини до оцінки самої себе у вік дозрівання писав Л. Блауштайн. До цього вченого стимулювала головним чином виявлена та проаналізована німецькою дослідницею Ш. Бюллер у книзі «Духовне життя молоді» (1922) потреба людини у самовизначенні. Ґрунтуючись на періодизації віку дозрівання С. Балея (див. табл. 5.1), Л. Блауштайн намагався дослідити психологічну структуру процесу оцінки молодою людиною самої себе та виявити пов’язані із цим переживання. До такого дослідження вченого спонукали тогочасні відкриття у царині психології віку дозрівання.

Так, наприклад, Е. Шпрангер, описуючи переживання юнацького віку, звернув увагу на відкриття людиною у цей період свого «я»; В. Штерн стверджував, що пізнання самого себе означає для молоді те саме, що й пізнання власної цінності, а отже, з’ясування сенсу свого існування; О. Тумлірц доводив, що оцінка молоддю самої себе не здійснюється ізольовано від навколишніх; А. Адлер вказував на можливу появу комплексу меншовартості у юнацький вік.

Таблиця 5.1.

Періодизація віку дозрівання Степана Балея

Фази	**Роки**
Передрозквіт *(Przedpokwitanie, Praepubertas)*	З 13-14 років життя
Розквіт *(Pokwitanie, Pubertas)*	З 17 року життя
Юнацький вік *(Młodzieńczy, Adolescencja)*	З 20-24 років життя

Наведено за: Baley, S.: Psychologia wieku dojrzewania. «Książnica-Atlas», Lwów-Warszawa, s. 6–8 (1932)

Досягнення поставленої мети Л. Блауштайн здійснив на підставі анонімного анкетування, з-поміж запитань якого були й такі:

– Чи думаєш ти коли-небудь про власну цінність?

– Як часто ти думаєш про власну цінність?

– Чи, оцінюючи себе, ти оцінюєш себе з огляду: а) розумових здібностей; б) інших здібностей; в) характеру?

– Чи, оцінюючи себе, ти робиш це на підставі порівняння з іншими людьми?

– Чи, оцінюючи себе, ти оцінюєш себе відповідно до того, яку роль відіграєш у суспільстві, чи також відповідно до того, ким сподіваєшся стати у майбутньому?

– Чи впливає на твою оцінку думка інших людей?

– Чи намагаєшся ти дізнатись, що інші люди думають про тебе?

– Чи розмовляєш ти з іншими людьми на тему власної цінності?

– Чи оцінюєш ти себе більш-менш однаково, чи часом позитивно, а часом негативно?

– Що спричинює зміну твоїх переконань про себе: а) власна поведінка; б) думка інших людей; в) щось іще?

– Які емоції супроводжує твоя оцінка себе?

– Чи мрієш ти про себе у майбутньому?

– Що ти думаєш про себе?

– Чи вважаєш ти думки інших людей про себе правильними, чи ні? (Blaustein 1931, S. 11–12).

На підставі такого анкетування, проведеного в одній львівській гімназії серед учнів 6–8 класів, Л. Блауштайн дійшов висновку, що молодь прагне до правди у самооцінці себе самої, оскільки вважає, що знання про себе допоможе їй усвідомити свої вищі потреби та посприяє їх актуалізації у власному житті та житті суспільства. Молодь прислухається також до оцінки інших людей, оскільки має певні труднощі із оцінюванням самої себе. Отже, самооцінка молоді важлива, тому «справою вихователів, – констатував Л. Блауштайн, – є делікатний вплив на те, щоб до молодої людини доходили її позитивні цінності, а не небезпеки, щоб

самооцінка ставала для неї вихідною точкою ретельної праці над собою, а не розхолодженням та пригнобленням чи шкідливою і безплідною мегаломанію й духовним нарцисизмом» (Blaustein 1931, S. 27). Такі результати дослідження польського філософа підводять також до усвідомлення того, що людина і суспільство потребують безкорисливих зусиль, пов'язаних зі сприянням молоді пізнавати саму себе. Молодь не можна переконати у тому, якою вона є чи повинна бути, оскільки про це вона може дізнатись лише шляхом оцінки самої себе – адекватного ставлення до самої себе. І лише так вона може виявити себе у житті та принести користь суспільству. Саме тому справа дорослих, зокрема й освіти – культивувати чесноту самопізнання серед молоді, щоб це спрямувало її до мудрості та піднесеності, а не до дурощів і деградації.

Отже, самопізнання у розумінні представників ЛВШ є природним прагненням людини до пізнання свого «я». Самопізнання – це оцінка людиною самої себе та з'ясування свого призначення у світі. Культивування цікавості до свого «я» – це вихідна умова становлення людини. З огляду на це теоретична за своєю суттю проблема самопізнання має практично зорієнтований характер, що передбачає творення умов, які б стимулювали особистість до адекватної оцінки самої себе та проектування перспективи індивідуального розвитку. Спрямувати людину до усвідомлення своїх вищих потреб та вибору основних життєвих орієнтацій може ознайомлення з філософсько-психологічною антропологією, проте у такій формі, щоб це стало знайомством людини із самою собою, а не із основними положеннями цієї науки. Ідея звернення на самого себе, рівнозначна турботі про свою душу, набуває особливої значимості у контексті сучасних глобальних трансформацій, оскільки збереження суб'єктом сучасності власної ідентичності є для нього надто проблематичним. Це пов'язано з тим, що сучасне співтовариство змінює базові цінності людини – віддає перевагу турботі про тіло та позитивному знанню, користі й задоволенню, успіху і розвагам, а не самопізнанню.

5.4. Логічна культура – аналог мовної культури.

Здатності людини до критики знання К. Твардовський надавав дуже вагомого значення. Відповідно піднесення рівня логічної культури до рівня мовної культури його учні вважали виконанням одного із обов'язків професійного філософа, завдання якого – не тільки поширити логічне знання, але й зробити все можливе, щоб логічна культура стала цінністю для людини й суспільства. Така настанова представників ЛВШ ґрунтувалася на переконанні, що логічні цінності є не метафізичними предметами як, наприклад, «річ сама по собі», а такими предметами, які здатна пізнати та оцінити людина у своєму житті. Проблема значимості критики знання була предметом уваги таких учнів К. Твардовського, як С. Балей, Г. Костельник, Т. Котарбінський, О. Кульчицький, Т. Чежовський, К. Айдукевич. Ця проблема нами була розкрита у статтях (дет. див.: Гончаренко 2014г; Гончаренко 2017а), обговорена на конференції (дет. див.: Gonczarenko 2014) та на семінарі (дет. див.: Гончаренко 2017е).

У підручнику «Нарис логіки» (1923) С. Балей висловив думку, що людина спеціально не замислюється над тим, як саме вона доходить істини, тому що здатністю доводити правдивість власних поглядів та тверджень інших людей вона володіє так само, як володіє здатністю до мовлення, але оскільки пізнання істини відіграє важливу роль у житті людини, то завдання логіки як науки – дослідити умови, дотримання яких приводить людину до істинного пізнання.

Істинність, за С. Балеєм, є ознакою судження. Це випливає із того, що слова, написані або сказані, взяті самі по собі, не є ані істинними, ані хибними; а речення, які хтось до нас промовляє, або, які ми промовляємо до інших, мають на меті виявити наші здогади, переконання, судження. Ось чому саме судження є істинними чи хибними, без огляду на те, чи хтось виразив або не виразив їх відповідними реченнями. Отже, справжнім судження робить мова: речення є зовнішнім знаком судження, а істинність речення означає істинність судження, вираженого цим реченням.

Основою судження філософ називав уявлення. «Розуміти» слово означає «уявити» психічний образ предмета, який ми цим словом називаємо. Образ

предмета – це його уявлення. Розуміти сказані слова означає пов’язувати з ними ті чи інші уявлення. Поодинокі слова є вираженням різних уявлень, так само як речення – суджень. Аналогічно до зв’язку між реченнями та словами, відбувається зв’язок між висловленнями і судженнями: «Висловлюючи судження про що-небудь, ми повинні одночасно те «щось» собі якось уявити» (Балей 2002б, С. 357). Ось чому немає суджень без уявлень; і, навпаки, кожне судження базується на якихось уявленнях. Уявлення, хоч і не є самі по собі ні істинними, ні хибними, мають значення для пізнання істинності як суттєвої ознаки судження. Судження у С. Балея – це ствердження чи заперечення уявленого предмету.

Кожне судження, на думку вченого, має логічне (істинне) значення, тобто неодмінно є або істинним, або хибним. З огляду логічного значення (істинності чи хибності) філософ поділяв судження:

– на безпосередньо очевидні, що не вимагають доведення. Наприклад: «Дві лінії можуть перетинатись лише один раз». (Оскільки ці судження виражають загальний закон, то С. Балей означив їх аксіомами);

– опосередковано очевидні, що вимагають доведення. Наприклад: «Усі три висоти трикутника перетинаються в одній точці».

С. Балей звертав увагу на те, що більшість суджень видаються людині істинними, але насправді вони мають лише більший чи менший ступінь імовірності. Це пов’язано з тим, що зміст уявлення має індивідуальний, суб’єктивний відтінок, що залежить від життєвого досвіду людини та її психічних особливостей. Проте, визначення філософом саме судження ствердженням чи запереченням уявленого предмета доводить безумовну участь людини у розрізненні істини та хиби.

У логіці С. Балея логіка його вчителя отримала своєрідний розвиток, тому що саме творець ЛВШ на основі внутрішнього досвіду засобом індуктивного методу зробив спробу визначити сутність судження через мову, намагаючись тим самим дати логічне, а не психологістичне визначення судження. Внутрішнім критерієм, який би задовольнив справжнє застосування значень «істинний» і «хибний» до суджень, польський філософ вважав логічне розрізнення

прикметників на детермінуючі та модифікуючі. Розрізнення суб'єкта та предиката, на думку К. Твардовського, належить або до предмета судження, або до різних способів вираження судження у мові, але в жодному разі не належить до сутності судження. Це пов'язано з тим, що є судження, у яких не можливо визначити суб'єкт (дет. див.: Ivanyk 2018).

Г. Костельник, як і С. Балей, дотримувався «природного» поняття мислення людини. У праці «Три розправи про пізнання» (1925) греко-католицький священик ствердив тезу, що розум гідний довіри людини до нього, аргументуючи це тим, що основи правильного мислення люди пізнають у своєму повсякденному житті: хоча вони можуть і не знати логіки і граматики своєї рідної мови, проте мають знання логіки і граматики своєї мови, і їм цього цілком вистачає, щоб логічно мислити і правильно говорити.

Аналіз рукопису «Логіки» Г. Костельника, здійснений о. О. Гірником, оприявнює розрізнення філософом логіки на природну та наукову. Справжньою, живою, природною логікою Г. Костельник, згідно з о.О. Гірником, вважав розум людини за своєю працею. Науковою ж логікою він визначав міркування розуму стосовно своєї логічної праці. При цьому філософ, на думку його дослідника, не мав ілюзій щодо завершеності аналізу природної логіки. Як інші науки, так і наукова логіка, вважав Г. Костельник, ніколи не дослідить усіх виявів розуму людини за своєю логічною працею, тому що «природа всюди глибша, ніж людська думка про неї» (Гірник, С. 28–29).

Природну логіку Г. Костельник дефініював як логічні елементи, процеси та закони, які людині дає сама природа її розуму. Хоча філософ й розумів, що людина не має виразного уявлення щодо природної логіки, проте вважав, що саме вона є її вродженою логікою, тому що *a priori* вона залежна у своєму розвитку від того, що у пізнанні людини є *a posteriori*, та має своє джерело в природі людини, а не у зовнішньому світі і не у праці її «я» (Гірник, С. 35). Відповідно до цього природну логіку Г. Костельник вважав витвором природи розуму людини, а наукову логіку – витвором «я» людини. Головним завдання наукової логіки філософ визначав відкриття, збір, упорядкування елементів, процесів та засад

природної логіки. Тобто наукова логіка, згідно з філософом, є психологією людського думання як відображення природної логіки. Г. Костельник вважав, що наукова логіка подібна до граматики, тому що як граматика аналізує мову, так логіка аналізує мислення. При цьому завдання логіки, на його погляд, є складнішим «адже вона глибше занурюється у людське мислення, ніж граматика» (Гірник, С. 36).

Поняття Г. Костельника про «природне» підґрунтя логіки сягає філософії Т. Аквінського, який на основі поняття сутності (*essentia*) та поняття (*existentia*) запропонував розрізнення Бога і творіння та ствердив, що людському інтелектові безпосередньо дано тільки одиничні речі як вихідний пункт для пізнання, тому сутністю кожної речі є те, що спільне для її виду і міститься в дефініції; а також філософії Ґ. В. Ляйбніца, який вважав, що людська душа має відносно високий рівень свідомості та вміє сприймати точно і ясно річ з власної, природної для неї, перспективи. Водночас це демонструє критичну настанову теолога стосовно психологізму Дж. Локка, який, навпаки, боровся з теорією вроджених ідей з позицій емпіризму, доводячи, що з ідеями, наче вродженими людським інтелектом, багато людей загалом не знайомі.

З цієї точки зору у праці *«Ordo logicus»* (1931) Г. Костельник поглянув на поняття як на відображення особливого – логічного – порядку. Поняття, на його думку, є дією та витвором розуму, що єднає людину з реальним світом та його порядком – *ordo realis*. При цьому *ordo logicus* та *ordo realis* не є паралельними, тому що у дійсності «а) поняття творить наш розум не на те, щоби були речами, а тільки образами речей; б) наш розум має інстинктивну тенденцію, щоби опанувати дійсний світ *якнайпростіше*» (Костельник 1931a, С. 3). Отже, поняття мають логічну цінність як образи речей у людській свідомості, а не як речі самі по собі. Наприклад, зоря не є реальною зорею, а тільки проекцією у свідомості людини, її образом. Проте це не значить, що зоря – це дія та витвір лише мисленнєвої діяльності людини. Зоря – це річ, що є ззовні поняття зорі, зміст та обсяг якого має об’єктивну цінність тільки з огляду на зорю як річ, що є у реальному світі. Ось чому поняття – це окрема своєрідна форма буття, окремий

ordo, де діють закони іншого стилю, ніж між речами: поняття мають цінність як психічні акти та реляції до речей.

Оскільки відображення речі має цінність не як конкретне буття, а тільки як реляція до неї, Г. Костельник дійшов висновку, що поняття має також трансцендентну цінність, а відтак і понадчасову. Теолог вважав, що між поняттям і його предметом завжди мусить бути трансценденція, тому що без неї «між поняттям і предметом не можливо було би *помилятися* в своїх судженнях про предмети та *виправляти свої похибки. Отже, не було би ніякої різниці між правдою і неправдою.* Якби поняття мали вартість речей, якби були тими речами, котрі представляють, то те, що я собі подумав би, це тим самим було би конкретною дійсністю. Тоді наше думання не було би *пізнаванням*, *творенням* дійсності. А тим ціла логіка перестала би бути логікою» (Костельник 1931a, С. 6). Поняття для Г. Костельника є понадчасовою цінністю через те, що тільки речі мають цінність дотоді, доки вони існують. Цю форму цінності поняття виражають інфінітиви дієслів «жити», «знати», «бути». Поняття – це тип, отже, правило. Саме тому поняття мають цінність правил: «*Правило задержує свою вартість і тоді, коли ми не усвідомлюємо собі його*. Його вартість *спроектована у дійсний світ*, і де існує предмет, до якого правило належить, там воно зобов'язуюче*, хоч би ніхто про це й не думав*» (Костельник 1931a, С. 6).

Недовіру до розуму в історії філософії Г. Костельник розцінював рівнозначною зневірі до природи загалом, через яку людське критичне й свобідне «я» вступає у суперечку з людською природою і з цілим світом через те, що зриває з природними метафізичними, моральними і релігійними інтуїціями, які «у дійсності становлять одинокий міст між людським критичним «я» і цілою природою» (Костельник 1925, С. 4). Упевненість та єдність у поглядах, які надає людині сама природа, заступає загрозлива для культури духовна анархія: скептицизм, агностицизм, суб'єктивізм, аморалізм, атеїзм, необмежений індивідуалізм. У ситуації єдності культур гіпертрофовану зневіру до розуму Г. Костельник порівнював з війною всіх проти всіх, яку веде розперезане суб'єктивне «я», тоді як логіку, звернену до інтуїції, якою людину обдарувала

сама природа, він вважав засобом єдності між людьми, спроможними знищити гіперкритицизм у самих собі.

Культивував цінність логіки, але вже як університетський професор філософії, К. Котарбінський. Своє завдання, як згадував у автобіографічній «Картині власних розмислів» (1965), учений розумів: «Мої лекції і семінари повинні бути, у класичному розумінні, деяким «органоном» для філософів та майбутніх поширювачів гуманітарної думки і знання, зокрема для майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл» (Kotarbiński 1970b, S. 446). З цієї точки зору філософ не звів логіку до царини формальної логіки, але охопив нею також питання теорії пізнання і семантики.

Чому філософ вдався до єдності формальної логіки і теорії пізнання можна зрозуміти, якщо звернутись до його праці «Філософська культура» (1935), один із розділів якої має назву «Критика знання». Ідеться про те, що у формальній логіці Т. Котарбінський віддавав належне силогізму як умовиводу з двома засновками, що мають спільне поняття; логіці індукції, ґрунтованій на математичній теорії ймовірності і математичній теорії статистики; а також логістиці чи так званій алгебраїчній логіці або символічній логіці, що вивчає мислення за допомогою числень. Проте з погляду новочасної логіко-формальної культури вона сама вже, на його думку, потребувала для свого підґрунтя ширших знань – теорії пізнання, основне питання якої: що таке істинність та яка різниця між пізнанням і фікцією. Формальну логіку це питання не обходить, оскільки вона має лише довести, яка думка є істинна, якщо істинними є певні інші думки, тоді як мета теорії пізнання полягає у з'ясуванні, що є істина з перспективи різних поглядів на світ, наприклад, реалізму, прагматизму та релятивізму. Саме тому для того, щоб при безпосередньому дослідженні науки студент зміг також опосередковано пізнати один із виявів світу, який ці науки досліджують, формальна логіка потребує єдності із теорією пізнання. При цьому філософ підкреслював, що без логіки, очевидно, людині можна бути і навіть добре міркувати, проте у ситуації приросту наукового знання логічна культура стає їй просто необхідною: «І йдеться не про те, щоб опанувати напам'ять результати усіх названих дисциплін логіки.

Важливо, «пройтись» логікою» (Kotarbiński 1987a, S. 103), щоб вона була міцним досягненням людини навіть тоді, коли буде забуто усі її твердження. Ідеться про те, щоб логіка була для людини, а не людина для логіки.

Найбільше Т. Котарбінського як викладача логіки для аудиторії гуманітаріїв цікавила проблема боротьби з гіпостазами зі світу понять гуманітарних наук, тобто з тим, що Ф. Бекон свого часу назвав *idola fori,* а Ґ. Ляйбніц – довільністю слів. Гуманістика без гіпостаз – оригінальна ознака «органону» Т. Котарбінського. Філософ вважав, що у повсякденній мові та мові науки багато іменників та інших форм, рівнозначних іменникам. Це стає причиною того, що у кожному випадку людина домислює собі речі, навіть тоді, коли це абстрактний іменник. Одного разу припустивши існування удаваних іменників, думка людини грузне у болоті онтологічних проблем і фантазій, схиляючись без необхідності до дослівного розуміння, тоді як значення таких висловів лише метафоричне. З огляду на це вчений схилився до соматизму, згідно з яким немає іншого буття та немає інших об’єктів пізнання, окрім тілесних предметів. Люди, тварини, рослини, мікроорганізми, неживі тіла, електромагнітні поля – ось приклади тілесних предметів у розумінні Т. Котарбінського. За такого підходу філософа до мови єдиним предметом гуманітарного пізнання мають бути люди та інші, пов’язані з людьми, речі, а особливість гуманітарного знання у межах такого підходу має полягати у тому, про що воно запитує стосовно людей і пов’язаних із ними речей, щоб, таким чином, у пізнавальних висловлюваннях, вільних від метафор і літературних прикрас, не має бути інших назв, крім назв фізичних тіл чи їх елементів: «Наприклад, вислів «здоров’я є умовою щастя» зводиться до виразу «тільки той щасливий, хто здоровий». Терміни «здоров’я», «умова», «щастя», які не є назвами фізичних тіл чи їх елементів, щезли, а з’явилися виключно терміни «той», «щасливий», «здоровий», які є назвами осіб, отже, тіл, оскільки лише про певні особи можна це сказати згідно з істиною» (Котарбінський 2007б, С. 120). Якщо взяти до прикладу таку гуманітарну науку, як психологія, то, згідно з Т. Котарбінським, предметом її дослідження буде, наприклад, не сам афект гніву, а «та або інша людина, яка гнівається»

(Котарбінський 2007а, С. 124), як вона своєрідно змінюється, незалежно від того, що вчені думають про гнів, тому що це гнівається людина. Якщо ж ідеться про історію літератури, то предметом її дослідження буде твір письменника, який розповідає про щось. Втім, це не означає, що дослідник повинен переказати зміст твору, оскільки розповідь, вважав Т. Котарбінський, потрібно пережити у скороченні, більш-менш вільно наслідуючи автора. Так уявлювана польським філософом з позицій соматизму гуманістика без гіпостаз ставала одночасно позицією здорового глузду, що намагається у своїх рамках вмістити завдання і реальну практику гуманітаріїв.

Логіці особливе місце з-поміж наук відвів О. Кульчицький. У підручнику «Основи філософії і філософських наук» (1949) філософ визначив логіку пропедевтикою, тобто вступом і підготовкою до філософського мислення. Такої значимості логіці вчений надав з урахуванням її назви (логос – слово, поняття, думка), яка свідчить, що «вона є наукою, котра досліджує структуру (будову) змісту мислення і, отже, визначає правильність людського мислення, його норми» (Кульчицький 1995, С. 36). Саме тому предметом логіки він визначив «думки, тобто здобутки мислення і закони мислення» (Кульчицький 1995, С. 36).

У мисленні О. Кульчицький розрізнив акт мислення, який є предметом вивчення психології, зміст мислення, що є предметом вивчення логіки, та предмет мислення, який є предметом вивчення онтології. Згідно з поглядом ученого, логіка вивчає структуру змісту мислення, тобто способи його взаємозв’язків незалежно від того, як цей зміст виявляється у психіці окремих осіб у часових процесах, звертаючи передусім увагу на те, «що в цих змістах мислення є «понадіндивідуальним», спільним усім, хто думки породжує, цілком незалежно від часу і простору» (Кульчицький 1995, С. 36); тоді як психологія досліджує, як люди думають, тобто розглядає індивідуальні й часто помилкові процеси мислення. Отже, до предмета логіки належить визначення правильної структури (будови) взаємозв’язків змісту мислення, тому що у ній відображається не тільки те, як мислення відбувається, а й як воно повинно відбуватися, щоб бути

правильним: логіка усталює норми мислення. Центральне місце у системі побудови мислення філософ відводив судженню.

Логічну культуру вважав однією із найважливіших виховних цілей Т. Чежовський. У статті «Про логічну культуру» (1954) терміном «культура» філософ дефініював ознаку людського індивіда, який завдяки наполегливій праці та тренуванню здобув у певній сфері знання, ретельність шляхом посилення і розвитку своїх початкових задатків. Ідеться про те, що культурну людину вчений протиставив людині без культури – людині первісній, неосвіченій. Логічну культуру вчений визначив аналогічно до інших сфер культури володінням логічним знанням та ретельністю у логічному мисленні чи висловленні думок. Так, зрозуміла логічна культура має, на погляд науковця, велике значення у педагогіці та дидактиці: «у педагогіці, тому що поняття логічної культури потрібне для правильного формулювання виховних цілей; у дидактиці ж, тому що в процесі навчання дотичне до логічної культури логічне знання і ретельність в логічному мисленні чи висловлення своїх думок потрібне учителеві, щоб він зміг так навчати, як це необхідно для тривалості в учнів його предметів і для дієвості навчання загалом» (Czeżowski 1958c, S. 271). Логічне мислення Т. Чежовський дефініював: «Це та сфера пізнавального мислення, яке є опрацюванням сприймань і пригадувань чи знання, набутого безпосередньо з досвіду, а, отже, за великим рахунком: опис і дефініція, підпорядкування і систематизація, пояснення, умовивід, гіпотеза, доведення і перевірка» (Czeżowski 1958c, S. 271).

Логічну культуру філософ вважав не тільки апаратом орієнтації у сфері фактів для того, хто здійснює наукове дослідження, але перш за все для кожного, тому що вона уберігає від дуже вірогідного переплутування між тим, що є фактом, що гіпотезою, а що узагальненням. Наприклад, люди часто трактують свої здогади, підозри, інсинуації так, наче вони були ствердженням фактів. Іноді люди говорять, що «фактом є, що кожне *S* є *P*», тоді як коректно можна стверджувати як факт тільки, що те, третє *S* є *P*, а твердження «кожне *S* є *P*» не є ствердженням факту, а тільки узагальненням. Часто на підставі одного, може,

навіть хибно інтерпретованого сприйняття люди можуть очорнити людину та образити в очах інших, приписуючи їй тривалу тенденцію чи негативну диспозицію. Помилки цього типу, на думку науковця, ускладнюють і часто унеможливлюють порозуміння між людьми, тому що «ствердження фактів – це вихідні точки для будь-якого міркування, основа, яку можна тільки прийняти чи відхилити, але не аргументувати. Якщо двоє людей бачать факти довкола себе неподібно, то вони створюють собі різні світи, між якими немає переходу» (Czeżowski 1958c, S. 274).

Невід'ємним елементом логічної культури, на думку Т. Чежовського, є знання найпростіших зв'язків між судженнями, кон'юнкції, диз'юнкції, імплікації, еквівалентності, правил перетворення висловлювань різної структури, логічних законів, тому що у цілості це дає людині підстави для коректних умовиводів і доказів. Це знання разом зі знанням помилок, яких найчастіше допускаються люди у цій сфері, дозволяє свідомо контролювати умовиводи, критично оцінювати їхню коректність та діагностувати у них помилки. Вагомого значення при цьому вчений надавав також класичній логічній термінології, яку він відніс не до царини логічної культури зокрема, а до царини гуманітарної культури загалом.

Логічне мислення філософ не розділяв із мовленням, оскільки дотримувався думки, «що мова є не тільки інструментом комунікації думки, але також інструментом її формування, тобто не є так, щоб думка була спочатку готова, а тільки потім прибрана у мовні шати; навпаки, абстрактна думка не може виникнути по-іншому, як тільки у якійсь мові та її структура залежна від структури мови» (Czeżowski 1958c, S. 275). Через це логіку Т. Чежовський пов'язував із наукою про мову – семіотикою, поділеною у свою чергу на прагматику, синтактику і семантику, яку він вважав необхідною для поглиблення логічної культури через надання людству знання про багатозначність мови та її відношення до мовлення.

Цінність логічної культури для людини філософ вбачав у прищепленні їй ретельності й коректності мислення, яке сприяє тому, що вона знатиме межі

власних компетенцій і розумітиме межі знань, достатніх для висловлення категоричних суджень та їх обґрунтування, і буде вразливою до правди і неправди, до коректності думки й логічної помилки. Логічна культура формує в людини логічне сумління – основу критицизму щодо себе та стосовно інших, який є щитом проти викривлення логічного перебігу думки під впливом почуттів і прагнень, упереджень й передсудів, а також нечесних полемічних хитрощів, софізмів та інсинуацій. Отже, логічна культура «дозволяє піднестися понад усім, що затоплює сторонніми моментами точку зору, і долає догматизм. Вона дає можливість зрозуміти протилежну точку зору, яка відкриває шлях розумній толерантності, спрямований не на знищення опонента, а на здобуття його прихильності, єднаючись тим самим з етичною культурою і суспільною. Логічна культура підносить людей понад протилежностями, які їх розділяють, та об'єднує їх зв'язками загальнолюдської солідарності, окреслюючи шлях до досягнення вічних ідеалів істини і невіддільно з нею пов'язаних добра і краси» (Czeżowski 1958c, S. 278).

Цінність логічної культури для суспільства загалом Т. Чежовський пов'язував із взаємодією людських думок в інтелектуальному, політичному, організаційному житті, на публічних зібраннях та дискусіях, у пресі та в інших публікаціях, у навчанні, в юриспруденції й у різних ситуаціях нормування міжлюдських стосунків. Скрізь, де логічна культура вносить ясність у класифікації, підпорядкування та визначення, там вона, вважав філософ, уберігає людей від поспішних узагальнень і механічних спрощень, вона допомагає правильно організувати працю. Найважливішим моментом логічної культури є, на погляд ученого, підвищення у суспільстві рівня вимог до ясності та належного обґрунтування тверджень і гасел, унаслідок чого втрачає вагу, наприклад, такий виступ, який звернений лише чи переважно до емоційних реакцій і споживачів: «Публіцистика, політична гра і будь-яка публічна діяльність, що розраховує на відгук у суспільстві, повинна відповідати цим вищим вимогам логічної коректності. Здобуває повагу дискусія та втрачають ґрунт під ногами демагоги, легшим стає порозуміння там, де воно знаходить основу у логічних критеріях для

вирішення суперечливих питань. Суспільство високої логічної культури стає більш цілісним не шляхом зовнішнього примусу, а завдяки тому, що у логіці знаходить дороговкази, які уберігають його від сходження на хибний шлях заворушень і розпаду» (Czeżowski 1958c, S. 279).

Велику увагу підвищенню рівня логічної культури приділив у своїй науковій діяльності також К. Айдукевич. У праці «Логіка, її завдання та потреби у сучасній Польщі» (1951) значення логіки філософ пояснив користю логічної культури, думки та слова для життя і науки. У зв'язку з цим справу поширення логічної культури науковець пов'язав з низкою завдань організаційного характеру, спрямованих на таке навчання логіці, яке б було дотичним до практичного життя учня і студента, а також з обґрунтуванням методологічної значущості логіки для науки.

«Упрактичнення» логіки передбачало для К. Айдукевича реформу навчання логіки. По-перше, науковець пропонував ураховувати у навчанні логіки ті висловлювання природної мови, якими користується учень/студент у своєму повсякденному житті, через те що формальна штучна мова не має широкого застосування. Для вчителя/викладача це означає, наприклад, відмову від «зручного» дидактичного заняття перевіряти істину-хибу на користь висловлення учням/студентам таких думок, в яких сполучники між думками, перш за все умовні сполучники, мають те значення, яке з ними пов'язує поточна мова. По-друге, вчений обґрунтував необхідність звернення уваги учнів/студентів на повсякденні логічні помилки, щоб це посприяло їх розпізнаванню та уникненню у власному мисленні. Це передбачає виявлення вчителем/викладачем так званої «логічної патології» у промовах, дискусіях, літературі, пресі; збирання такого матеріалу та впорядкування його відповідно до класифікації помилок; з'ясування умов, які спричиняються до допущення помилок, і визначення засобів для їх подолання: «Результатом цих досліджень мають бути популярно написані книжечки про помилки, яких найчастіше допускають, що супроводжуватимуться не фікційними, а наочними прикладами, почерпнутими з життя» (Ajdukiewicz 1985a, S. 136). По-третє, учень К. Твардовського довів значимість методології,

особливо описової методології природничих наук, яка, без сумніву, не чужа учням/студентам у життєвій і навчальній практиці. Це потребує термінологічних узгоджень між науковцями для того, щоб уникнути дезорієнтації у вивченні окремих наук.

На доведення тези про користь логіки для науки К. Айдукевич мав низку аргументів. По-перше, на його думку, знання методологічної структури науки допомагає глибшому її розумінню. Цьому сприяє такий розділ логіки, як описова методологія, завдання якої – «піднесення до рівня виразного усвідомлення того практичного і невиразного знання методологічної структури, якою володіє вчений спеціаліст без логічного вишколу» (Ajdukiewicz 1985a, S. 136). По-друге, методологія корисна у боротьбі з закостенінням і догматизмом у науках. Методологічний аналіз викриває помилки аргументації. По-третє, методологічний аналіз допомагає виявити дефекти методологічних структур у різних науках.

Дієва користь від логіки для життя і науки передбачала, згідно з К. Айдукевичем, виконання низки завдань, а саме:

1) піднесення логіки у середній та вищій школі на один рівень з іншими науками; забезпечення логічними основами програм навчання інших предметів, зокрема: математики, рідної та іноземної мови, природничих наук, фізики; викорінення «логічного недбальства» у житті та присвячення цьому питанню окремих рубрик у пресі та цікавих книг у науково-популярних виданнях;

2) запровадження в університетах навчання логіки не тільки як прикладного предмета, але також як предмета наукової спеціалізації; відповідна політика шкільної влади при працевлаштуванні вчителів логіки. Це передбачає підготовку спеціалістів логіки в університеті винятково на рівні магістра на підставі ґрунтовного знання з певної галузі наук, а також можливість вчителя викладати у школі логіку поряд з іншим предметом відповідно до своєї кваліфікації;

3) підвищення рівня логічних досліджень та надання їм відповідного спрямування.

Цінність логічної культури, згідно з К. Айдукевичем, полягає у служінні холодному розуму та відсічі будь-яких логічно необґрунтованих доктрин і

вірувань, підготовці ґрунту для наукового погляду на світ, а через нього – шляху до поступу. Слід також визнати, що прогресивні наміри філософа щодо піднесення рівня логічної культури потребували певних зусиль для втілення на практиці. Про це свідчить стаття «Про потребу прикладного курсу логіки у програмах університетських студій» (1955), що оприявнює боротьбу вченого з «реформаторами» (очевидно, радянськими ідеологами) університетського навчання у Польщі, які зробили логіку необов'язковою для вивчення на користь спеціальних дисциплін. Щоб оцінити шкоду від такої «інновації», вчений зосередив увагу «реформаторів» на головних завданнях університетського навчання та оцінив внесок курсу логіки.

Науковець виокремив три головних завдання університетського навчання: перше – якомога вичерпне та ґрунтовне опанування студентом обраної ним науки та підготовка до більш-менш самостійних досліджень у ній; друге – підготовка студента до професії; третє – виховання студента як доброго громадянина суспільства. Він намагався довести, що досягнення кожного із цих завдань потребує обов'язкового прослуховування студентами лекцій та виконання ними практичних вправ з логіки: «Студент, який не має логічного знання, може багато знати, але не зможе знаннями належно оперувати, його знання буде лежати мертвим капіталом, з якого він не матиме користі. Прогалина ж у знаннях з певної галузі знання не мусить позбавити цінності знання, здобутого студентом в інших галузях. Така прогалина часто не перешкоджає здобуванню знання в інших галузях, коли натомість недостатність логічного знання завжди становить таку перешкоду, тому що студент, який не вміє логічно мислити, не тільки не зможе скористатися з отриманого знання, але також навіть не зможе його належно здобути, не зможе наданого йому знання належно зрозуміти» (Ajdukiewicz 1985d, S. 196). Не втрачають також ваги аргументи К. Айдукевича щодо необхідності навчання логіки в університеті з суспільної перспективи, оскільки філософ переконував, що від громадянина суспільства теж належить вимагати, щоб він умів мислити критично, щоб зумів аргументувати свою точку зору та не піддався на емоції, сторонні впливи чи традицію.

Можна зробити висновок, що критицизм, з погляду ЛВШ, є здатністю людини до критичного мислення, а також виявом незалежності її думки. Критицизм – це логічна культура. Критицизму представники ЛВШ надавали вагомого значення через те, що були переконані у здатності людини пізнати та оцінити логічне знання у своєму житті. ЛВШ вирізняє логістичне визначення сутності раціональних форм пізнання та культивування їхньої цінності у повсякденні та науці. Заслуговує на увагу модель логічної освіти ЛВШ, особливості якої полягають у виході за межі формальної логіки на користь теорії пізнання, семіотики і методології, а також спрямованості до потреб життя. Навіть попри засилля сцієнтизму в культурі учні К. Твардовського відстоювали цінність логічної культури для людини та суспільства, вбачаючи у ній шлях до критицизму, єдності та поступу. Сьогодні цю цінність намагаються відстояти польські науковці, оскільки попри технологічні інновації, що дозволяють дізнатися про індекси цитувань чи останні наукові публікації *online* або події практичного усього філософського життя у світі, вступна вимога філософування К. Твардовського і його школи залишається не виконаною й немає надії на те, що її коли-небудь буде впроваджено у польських школах. На думку члена правління Львівського філософського товариства імені Казимира Твардовського логіка Г. Божека, такий стан обумовлений тим, що в польських загальноосвітніх школах не вивчають ні логіки, ні філософії, і ця тенденція поволі переноситься також на польські університети: «Це матиме загрозливі наслідки для гуманітарних наук. Поступово вони перетворяться на *quasi*-науки, які замість того, щоб нести знання про сучасний світ, збільшуватимуть лише рівень інформаційного шуму» (Bożek 2014, C. 45).

ВИСНОВКИ ДО 5 РОЗДІЛУ

Світогляд ЛВШ визначала як цінність у житті людини та підставу науки. Цінною з точки зору філософії освіти є дефініція ЛВШ світогляду як сукупності

відомостей, що містяться у мисленому горизонті людини і вказують їй, у чому полягає щастя та що таке обов'язок, а також спрямованості до пізнання загального, що через свою пов'язаність з людиною дає не тільки знання, але й смисл та значення. Покладання ЛВШ творення світогляду на філософію як метанауку вказує на важливість у дидактиці філософії історії філософії як історії світоглядів, що містять критичний опис метафізичних розмислів філософів. Водночас актуальним є звернення філософів ЛВШ на значення світогляду для молодої людини, а саме на те, що він допомагає розвивати її критичне мислення.

Моральний ідеал ЛВШ пов'язувала з автономією моралі та етичною творчістю. Згідно з представниками ЛВШ це означає, що мораль не є чимось загадковим для людини, а лише досвідом індивідуальної та суспільної поведінки, що допомагає їй зорієнтуватися у життєвих ситуаціях. При цьому етична творчість не є довільною, а ґрунтованою на законах логіки. Важливо, що у ЛВШ добро і зло розуміли безвідносними та об'єктивними, натомість моральну поведінку вважали відносною та суб'єктивною. З огляду на це, очевидно, що моральне правило зобов'язує, проте індивідуально і умовно, тобто у кожній ситуації людина повинна самостійно ним керуватися. Образ громадянина демократичного суспільства ЛВШ як уособлення єдності індивідуальної та соціальної моралі не втрачає своєї актуальності, адже толерантність, громадянська відвага, правдивість, критичне мислення, відповідальність тощо є бажаними для кожної людини сьогодення.

Самопізнання ЛВШ розуміла як інтенціональне спрямування свідомості людини на своє «я» для інтроспекційного його пізнання. Представники ЛВШ ототожнювали самопізнання зі свідомим буттям людини, тобто з саморозвитком і самовихованням. Через це шлях до власного «я» вони вважали найбільшою достойністю людини. Філософсько-психологічну антропологію у ЛВШ вважали наукою, що допомагає людині вирішити головне завдання її життя, зокрема оцінити й реалізувати себе, отже, пізнати себе. Дослідження ЛВШ доводять, що молодь прагне об'єктивності в оцінці себе, тому що вважає, що це допоможе їй у самореалізації. Водночас молодь не можна переконати в тому, якою вона є чи

повинна стати, тому що про це вона може дізнатися тільки шляхом пізнання себе. Саме тому варто наголошувати на культивуванні практик самопізнання у просторі освіти.

Логічну культуру ЛВШ порівнювала з мовною культурою. Представники ЛВШ доводили, що здатністю логічного мислення людина володіє так само, як здатністю мовлення. Оскільки ж істина є важливою в житті людини, то наука логіка досліджує умови, що допомагають її пізнати. Це означає, що людина може не знати логіки і мови, проте намагається дотримуватися їхніх законів у житті. Знати ж наукову логіку важливо через те, що саме вона навчає людину мислити подібно як граматика навчає її писати. Поняттям логічної культури у ЛВШ охоплювали формальну логіку, теорію пізнання та семантику. Представники ЛВШ підкреслювали, що важливо не просто опанувати ці науки, а зробити їх інструментом мислення. Логічну культуру у ЛВШ визначали як володіння логічним знанням і ретельністю в логічному мисленні та висловленні думок. Цінність логічної культури вчені пояснювали її здатністю розвивати критичне мислення – критицизм – та єднати людей довкола абсолютних цінностей. ЛВШ відстоювала модель практичної логічної освіти, оскільки вважала, що саме вона посприяла б навчанню коректного висловлення думок, розпізнаванню логічних помилок у мисленні та мовленні, уникненню методологічних дезорієнтацій у вивченні окремих наук, єдності та поступу суспільства.

Аналіз популяризованих представниками ЛВШ версій цінностей філософської освіти доводить значимість у житті людини та суспільства не лише філософського тобто метафізичного знання, але й етичного, антропологопсихологічного й логічного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдукевич, К.: Проблеми і напрями філософії. Теорія пізнання. Метафізика: навч. посіб. Освіта України, Київ (2010б)

2. Балей, С.: Експеримент в науці психології. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 151–170. Cogito, Львів-Одеса (2002а)

3. Балей, С.: Нарис логіки. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 354–389. Cogito, Львів-Одеса (2002б)

4. Балей, С.: Особистість. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 303–333. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014)

5. Балей, С.: Поняттє етичного добра і зла в сучасній філософії. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 139–150. Cogito, Львів-Одеса (2002в)

6. Бауман, З., Донскіс, Л.: Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності. Дух і Літера, Київ (2014)

7. Бауман, З., Донскіс, Л.: Плинне зло. Життя без альтернатив. Дух і Літера, Київ (2017)

8. Воленьский, Я.: Львовско-Варшавская философская школа. РОССПЭН, Москва (2004)

9. о. Гірник, О.: Аналіз рукопису головного філософського твору Г. Костельника «Логіка». https://ruthenia.info/view/3576. У доступі з 27 січня 2017

10. Гончаренко, О.: Ідея самопізнання у концепції особистості Степана Балея. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 162–179. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014в)

11. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність логічної освіти. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **127** (12), 291–294 (2017а)

12. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність морального ідеалу. В: Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури. Освіта у констеляціях постсучасності, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Харків, 5–6 грудня 2017. Матеріали, с. 53–56. ХНПУ, Харків (2017б)

13. Гончаренко, О.: Моральний ідеал у рефлексіях Львівсько-Варшавської школи. Актуальні проблеми філософії і соціології. **20**, 17–20 (2017г)

14. Гончаренко, О.: Проект філософської культури Львівсько-Варшавської школи. В: Карівець, І. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа як спільнота відваги та надії, українсько-польський семінар, Львів, 22 вересня 2017. Тези, с. 15–18. СПОЛОМ, Львів (2017е)

15. Гончаренко, О.: Про поняття світогляд у Львівсько-Варшавській школі (українська гілка). Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (22), 166–179 (2018е). doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-166-179

16. Гончаренко, О.: Семіотичні аспекти логіки Степана Балея. Вісник національного університету «Львівська політехніка», серія «Філософські науки». **780**, 81–87 (2014г)

17. Карівець, І.: Філософія і філософська освіта. Філософська думка. **6**, 77–81 (2014)

18. Костельник, Г.: Arcana dei. Шляхи віри модерної людини. Накладом автора, Львів (1936)

19. Костельник, Г.: Ordo logicus. Накладом «Богословського Наукового Товариства, Львів (1931a)

20. Костельник, Г.: Світ як вічна школа. Фільософічні розважання. Накладом автора, Львів (1931б)

21. Костельник, Г.: Три розправи про пізнання. Накладом Т-ва св. Ап. Павла, Львів (1925)

22. Котарбінський, Т.: Гуманістика без гіпостаз. Проба елімінації гіпостаз зі світу понять гуманістичних наук. Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Філософія. т. **12.** вип. **15**, 123–133 (2007a)

23. Котарбінський, Т.: Три ідеї. Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Філософія. т. **12**. вип. **15**, 119–121 (2007б)

24. Кульчицький, О.: Основи філософії і філософічних наук. Український вільний університет, Мюнхен-Львів (1995)

25. Кульчицький, О.: Світогляд та молодь. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 15–19. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985б)

26. Препотенская, М.: Ot café-philo – к горизонтам практической философии. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 276–288 (2017)

27. Свєнціцький, І.: Наука наук. Діло. 5 трав. (чис. **97**), 2–3 (1927)

28. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 1: Антична філософія і середньовічна філософія. Свічадо, Львів (2006)

29. Ярема, Я.: Вступ до фільософії (Конспект викладів за І семестр 1923/1924 р. в Українському Вищому Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова в Празі). Видання Укр. Пед. Інституту ім. М. Драгоманова, Прага (1924)

30. Ajdukiewicz, K.: Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 127–142. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985a)

31. Ajdukiewicz, K.: Naukowa perspektywa świata. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. I. s. 215–221. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985b)

32. Ajdukiewicz, K.: Obraz świata i aparatura pojęciowa. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. I. s. 175–195. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985c)

33. Ajdukiewicz, K.: O potrzebie usługowego kursu logiki w programach studiów uniwersyteckich. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 192–205. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985d)

34. Aristotle: Nicomachean Ethics. London, New York. http://data.perseus .org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-eng1 (1934)

35. Baley, S.: Drogi samopoznanie. Wiedza. Zawód. Kultura, Kraków (1947)

36. Baley, S.: Psychologia wieku dojrzewania. «Książnica-Atlas», Lwów-Warszawa (1932)

37. Blaustein, L.: O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Poznań (1931)

38. Borowski, M.: Humanistyczne i empiryczne pierwiastki w nauce. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów (1913)

39. Borowski, M.: Konspekt filozofji całości. Przegląd Filozoficzny. t. **33**. z. **4**, 196–232 (1930)

40. Borowski, M.: O pojęciu konieczności. Druk Tow. Akc. S. Orgelbranda Synów, Warszawa (1910)

41. Borowski, M.: O przedmiotach fizycznych, psychicznych, idealnych i fikcyjnych. Przegląd Filozoficzny. t. **24**. z. **3–4**, 139–163 (1921)

42. Bożek, H.: Ile procent Twardowskiego? В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI-ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези Міжнародної наукової конференції, с. 44–45. «Ліга-Прес», Львів (2014)

43. Czeżowski, T.: Aksjologiczne i deontyczne normy moralne. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 150–156. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989a)

44. Czeżowski, T.: Etyka jako nauka empiryczna. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 171–175. Zakład Narodowy im. Ossolińskich,Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989b)

45. Czeżowski, T.: O etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 162–170. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989c)

46. Czeżowski, T.: O kulturze logicznej. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 271–279. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958c)

47. Czeżowski, T.: Sens i wartość życia. W: Czeżowski, T. Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczny, s. 151–161. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1965)

48. Gonczarenko, O.: Semiotyka deskryptywna Kazimierza Twardowskiego i logika Stefana Baleya. В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському

самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI-ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези Міжнародної наукової конференції, с. 15–18. «Ліга-Прес», Львів (2014)

49. Honcharenko, O.: Koncepcja samopoznania Stefana Baleya. Studia z Historii Filozofii. **4**, 85–98 (2015)

50. Kotarbiński, T.: Kultura filozoficzna. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 91–103. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987a)

51. Kotarbiński, T.: Metoda konstrukcyjna i rozumowanie osobiste. Przegląd Filozoficzny. t. **XVII**. z. **2**, 164–182 (1914)

52. Kotarbiński, T.: Obraz rozmyślań własnych. W: Kotarbiński, T. Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych, s. 442–450. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków (1970b)

53. Kotarbiński, T.: O urabianiu poglądów na świat i życie. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 104–105. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987b)

54. Kotarbiński, T.: Próba charakterystyki oceny etycznej. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 115–123. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987c)

55. Kotarbiński, T.: Realizm praktyczny (1). W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 124–133. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987e)

56. Kotarbiński, T.: Zagadnienia etyki niezależnej. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 140–149. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987d)

57. Łukasiewicz, J.: Logistyka a filozofia. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXIX**. z. **2**, 115–131 (1936)

58. Łukasiewicz, J.: O metodę w filozofii. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXI**, 3–5 (1928)

59. Łukasiewicz, J.: O twórczości w nauce. W: Ksiega pamiatkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza r. 1661, t. **1**, 1–15. Uniwersytet Lwowski. Lwów (1912b)

60. Ossowska, M.: Jakie zadania ma przed sobą badacz moralności? W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 333–340. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983a)

61. Ossowska, M.: Trzy nurty w moralności. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 300–309. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983c)

62. Ossowska, M.: Wzór obywatela w ustroju demokratycznym. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 355–366. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983d)

63. Pseudo-Platon: Alkibiades I i inne dialogi oraz Definicje. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1973)

64. Tatarkiewicz, W.: Droga do filozofii. W: Tatarkiewicz, W. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne, s. 13–52. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971a)

65. Tatarkiewicz, W.: O bezwzględności dobra. W: Tatarkiewicz, W. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne, s. 211–289. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971b)

РОЗДІЛ 6
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКОЇ ШКОЛИ У ЛАНДШАФТАХ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

6.1. Філософія літературної освіти Михайла Рудницького.

Творчість українського літературознавця, літературного критика, письменника та перекладача М. Рудницького (1889–1975) є особливою тим, що, з одного боку, його праці зайняли гідне місце в естетиці української літератури, а з іншого боку – вони залишаються не до кінця осмисленими та зрозумілими, що зумовлює досить часте їх контроверсійне прочитання, супроводжуване як схвальними оцінками, так і гострими звинувачуваннями й безпідставними закидами.

Так, наприклад, О. Баган, автор передмови сучасного видання праць М. Рудницького, твердить, що сила літературного критика полягає у здатності зацікавити читача несподіваними і маловідомими гранями літератури та продемонструвати йому майстерний аналіз твору та постаті митця (Баган 2009, С. 11), й водночас у попередженні читача про те, що автор вдається до «перебільшень, перекручень фактів, до геть тенденційних оцінок, фантазувань» (Баган 2009, С. 25). Такої думки О. Баган дотримується тому, що за великим рахунком він вважає, що М. Рудницький не мав цілісної естетичної концепції, а хизувався лиш окремими критичними фрагментами. Головною зброєю М. Рудницького О. Баган називає парадоксальне судження, ефектну фразу, вишуканий афоризм. Через це О. Баган твердить про відсутність у М. Рудницького концепції, ґрунтованої на філософських підставах, хоч би скільки не було ужито ним для ефектності цитат з творів видатних філософів (Баган 2009, С. 19).

Неприязною була оцінка і самої праці М. Рудницького «Від Мирного до Хвильового», виданої у Львові у 1936 році. Зокрема, М. Гнатишак, теоретик та історик літератури, звинуватив автора «Від Мирного до Хвильового» у

ненауковості з огляду на безсистемність викладу, ідейному релятивізмі та моральному індиферентизмі, крайньому лібералізмі і, нарешті, почутті меншовартості стосовно українського письменства (Гнатишак 2006, С. 286).

Не змогла назвати М. Рудницького модерністським критиком літератури й інша дослідниця – Л. Стефановська, оскільки він, на її думку, не володів достатнім понятійним апаратом і методологією, не вмів або не хотів стати відкритим до нових мистецьких течій лише тому, що ті не відповідають його смакам і поглядам. На основі аналізу статей М. Рудницького Л. Стефановська констатувала, що «метод, який він визнавав, можна було б означити як «психологічний імпресіонізм», адже основним критерієм тут ставало не дуже чітко окреслене «враження» від літературного твору» (Стефановська 2006, С. 109).

Але, видається, найбільш «перепало» М. Рудницькому від літературних критиків за ідею безсвітоглядності письменника, сприйняту ними як абсурдний погляд (Гнатишак 2006, С. 286) та центральний удар «по силі й витривалості національної культури» (Баган 2009, С. 25). На час творчого злету М. Рудницького у Львові подібні думки висловлювала ще одна людина – польський філософ К. Твардовський (1866–1938), засновник ЛВШ. Саме К. Твардовський був виразником ідеї безсвітоглядності філософа.

Якщо зважити на той факт, що М. Рудницький студіював філософію у Львівському університеті в час витворення її довкола постаті К. Твардовського, оскільки він був слухачем так званого основного курсу лекцій з філософських наук творця ЛВШ, а саме лекцій з психології, історії філософії, етичного скептицизму, Брентанівської концепції міркування тощо (наведено за: Ivanyk 2014a, S. 39), то варто спробувати виявити вплив К. Твардовського на критику літератури М. Рудницького й тим самим посприяти її переосмисленню в українській культурі. У цьому контексті цілком природним видається визначення потенціалу естетичної концепції літературної творчості М. Рудницького з огляду філософії освіти, зокрема її окремої царини – філософії літературної освіти. Результати цього дослідницького завдання було представлено у статті (дет. див.:

Гончаренко 2017в) та на симпозіумі (дет. див.: Гончаренко 2016г; Honczarenko 2016).

Критика літератури М. Рудницького: спроба реконструкції

Аналіз понять. М. Рудницький полемізував із позицією тогочасних літературних критиків щодо того, що «критика стає об'єктивною, коли є науковою, і що є єдино творчою, коли є суб'єктивною» (Рудницький 2009г, С. 391). Питання про об'єктивні та суб'єктивні ступені цінності літературного твору він вирішив на підставі аналізу поняття «науковий». Небажані наслідки вживання терміна «науковий» до літературної критики М. Рудницький пояснював його нерозумінням критиками літератури. Перше нерозуміння випливало з двозначності вживання цього терміна: у значенні науки як царини окремих досліджень природи і людини та у значенні навчального предмета, якого можна кого-небудь навчити. Друге нерозуміння виникало з надання критиками літератури терміна «науковий» престижу «якоїсь надособистої вартості» (Рудницький 2009г, С. 393). Посилювала позицію критика літератури виключеність творчої праці із обсягу наукових студій у царині української літератури, що перетворювала їх на археологічні дослідження. За таких обставин об'єктивний підхід позбавляв українські літературні дослідження життєвості, натомість суб'єктивний підхід робив їх тереном особистого світогляду.

За зразок науки для досліджень літературної творчості М. Рудницький обрав проміжний розв'язок: між суб'єктивністю та об'єктивністю. Такий зразок він витворив на основі аналізу історичного поняття філософії. В історії філософії літературознавець виокремив моменти безоглядного довір'я до метафізики, незалежної від методів точних наук, і повного її банкрутства, коли філософи вважали єдиною підставою розвитку філософських ідей методи точних наук. Проте зразком наукової критики літератури він визнав сучасне європейське розуміння терміна «наука», відповідно до якого поняття об'єктивності як понадособистісної міри не суперечить суб'єктивній творчості дослідника. Як природничі науки, тобто науки у точному значенні цього слова розширюють свою царину досліджень тільки у тому напрямі, що зводить якість до кількості, а

індивідуальне до загального, так і усі інші дослідження, звернені до царини людської культури, можуть стати науками тільки тоді, коли залишать ті ознаки, що є предметом цінування, і усі вияви індивідуальної творчості.

Позбавити літературну критику довільності М. Рудницький пропонував за допомогою методу, аналогічного до методу природничих наук, оскільки навіть у такій точній науковій праці, як фізика, факти є тільки виявом творчого синтезу вченого. На прикладі наукових студій з історії літературознавець доводив, що за умови використання одного й того самого методу дослідження історики не відтворять ніколи тієї самої картини подій, оскільки ідея розвитку як міра вартості людей, справ, суспільних змін визначає кожному з них окремий напрям та зміст праці. З огляду на це він не ототожнював поняття «об'єктивність» і «науковість», бо вважав їх різними не тільки у різних царинах дослідження природи і людини, навіть у працях різних учених і митців. Найбільшою та єдиною цінністю у царині літературної критики М. Рудницький визнавав індивідуальну творчість.

Звернення М. Рудницького до досягнень сучасної психології та філософії зумовили його переконаність у тому, що основною рисою мистецької творчості є оригінальність індивідуальних переживань та їх відтворення у своєрідній формі, не подібній до інших, а, отже, основою усіх засобів оцінки літературної творчості є також ступінь таланту, вразливості та смаку самого літературного критика. «Байдуже, від чого критик виходить і до чого доходить, – стверджував літературознавець, – ми не мусимо погоджуватися з ним ні в його засновках, ні у висновках. Важливо те, *яким* матеріалом він користується і *як* ним користується. Якщо всі засоби слова, виявлені ним у творі, назвати формою, а усі відтінки провідної думки, що шукає в цій формі вислову, – ідеєю, тоді можна сказати, що взаємини між формою та ідеєю у творі критика є саме тим, що свідчить про його вартість, про те, що він живе як літературний твір, – що спонукає нас пережити ще раз ті самі питання, сумніви та намагання» (Рудницький 2009г, С. 401). Літературний критик має намагатися роз'яснити, розплутати, оприявнити таємне порозуміння між світом уяви талановитого письменника і сотнями, тисячами,

мільйонами людей, які сприймають його твір й тим самим підтверджують той факт, що є щось спільне між ними, – *загальні ідеї* (Рудницький 2009в, С. 444).

Унауковлення літературної критики. Продуктивною М. Рудницький вважав лише наукову літературну критику, в основі якої лежить філософія. Адже саме філософію обходить питання цінності, з якою якнайтісніше пов'язана оцінка літературного твору. В атмосфері ж, філософськи й культурно не підготовленій, оцінка літературного твору зводиться до ідеологічних та особистих симпатій. В українській літературній критиці XX ст., на думку літературознавця, критицизму не було. Здоровий глузд, «патріотична температура», красне письменство – ось основа оцінки літературного твору тогочасних українських критиків, за Рудницьким. «Погляди знавців літератури могли висловлювати навіть профани, – писав літературний критик, – профани могли без труднощів ставати до дискусії зі знавцями і заганяти їх у кут аргументом, що погляди широкої громадськості на їхньому боці» (Рудницький 2009г, С. 391). Літературну критику XX ст. М. Рудницький характеризував зверненням до маси та проповідуванням до неї, публіцистичністю, нехтуванням визначних творів світової літератури, догматизмом (Рудницький 2009а, С. 347). Українські критики нагадували йому запаморочливих письменницьких апостолів, розділених на кілька партійних груп, кожна з яких шукає у творах свідчень власного світогляду, зведеного до декількох фантастичних ідей: комуністичної, націоналістичної, католицької тощо. Окреслену недугу української літературної критики М. Рудницький пояснював повною відсутністю філософської освіти та культури у її знавців. «Не тільки література, але й критика, – твердив він, – це окремий світ проблем, наче велика фабрика або лабораторія, проблем дуже складних, переплутаних, призбираних роздумуваннями спеціалістів-дослідників, доступних тільки для тих, хто знає, як вивчати найзвичніші її предмети, прості, наче скринька, пов'язані між собою, на перший погляд, такими простими, для всіх доступними засобами, як дроти або мотузки. Хто пройшов один курс філософії, знає, що всі найпростіші життєві явища стають питальними знаками з моменту, коли починаємо над ними роздумувати» (Рудницький 2009г, С. 390). Отже, література з її виявами,

методами, оцінками та цінностями є, на думку М. Рудницького, самоочевидною істиною лише до тих пір, поки вона не «зустрінеться» із філософією.

Епістемологічний реалізм і література. На переконання М. Рудницького, українські письменники романтичної доби уявляли своє літературне завдання у служінні правді, змальовуванні дійсності такою, як вона є. Але «знімок життя» у художньому творі літературознавець вважав завданням тільки для другорядного реаліста, тоді як у його розумінні реалізм у літературі характеризує реакція «на той малюнок життя, в якому письменник міг переплутувати реальні предмети з усіма примхами своєї уяви» (Рудницький 2009д, С. 102). «Коли ми тепер уважаємо за великих реалістів і Бальзака, і Стендаля, і Мериме, і Барб'є д'Оревілі, – писав М. Рудницький, – то ні одна з офіційних формул, яка з'ясовує завдання «реалізму», не заважає нам ствердити, що в тих письменників саме багата творча уява та глибоке внутрішнє життя заважили найбільше на тому, що «реальність» значила – якнайближчі взаємини їх твору з життям» (Рудницький 2009д, С. 102). Негативним виявом реалізму у літературі М. Рудницький вважав натуралізм – докладний опис життя, схожий на історичну хроніку: «Найгеніальніший історичний документ стає оповісткою громадянського уряду, коли письменник із освітою громадського писаря починав роз'яснювати його зміст та вагу» (Рудницький 2009б, С. 42).

Мета літератури. У своїх працях М. Рудницький констатував безсумнівне спрощення українськими письменниками кінця XIX – початку XX століття мети літературного твору, з одного боку, до виключення із нього проблеми єдності людини зі світом, а з іншого – до перетворення його на дидактичний, виховний засіб. Гостро відчуваючи глибокий провінціалізм тогочасної української літератури, він наголошував на необхідності її діалогу із західноєвропейською літературою, тому що «немає окремих національних законів критики, як нема окремих привілеїв логіки або засобів сили для вибраних народів» (Рудницький 2009е, С. 340).

Мету літератури М. Рудницький вбачав у заспокоєнні духовних потреб читача, які є різноманітними, наскрізь індивідуальними, і які не можна покрити

теоріями про різні суспільні та моральні обов'язки письменника. Література – це світ творчої уяви письменника, не притьмарений будь-якими його власними раціональними вподобаннями. Мета письменника – передати те, чим він живе, як людина: «Як філософ мусить із уяви добувати ідеї й не може їх заступити особистими враженнями, так само письменник мусить з ідей добувати образ уяви й не може заступати їх *загальними думками*» (Рудницький 2009б, С. 34).

Творчій індивідуальності письменника М. Рудницький протиставив потребу графомана в оригінальності, спричинену його намаганням втекти від власної банальності та притаїти порожнечу свого «я» перед читачем. Саме тому із факту, що кожний творчий письменник є оригінальним, літературознавець виводив небезпечність висновку про те, що кожна оригінальність є творчістю. Великий письменник, доводив М. Рудницький, не приносить у літературний твір форм, в які вливає свої думки та враження, наче у глек; він приносить у твір дещо глибше та більш творче – вразливість, темперамент, почуття відношень між словом і переживаннями – *ідеї*, висловлені у *якнайяснішій* та *найпростішій формі*. Шекспір, на думку літературного критика, дав найкращий приклад, як «з тієї самої теми можна добути зовсім нові акорди вражень» (Рудницький 2009б, С. 42).

Письменник і світогляд. Творчій уяві письменника, що відтворює у літературному творі свої психічні переживання та образи зовнішнього світу, М. Рудницький протиставив також світогляд як суцільний погляд на світ. Світогляд літературознавець трактував як продуманий, гармонійний погляд на світ (Рудницький 2009б, С. 45). М. Рудницький наголошував на тому, що письменник не мусить мати світогляд, оскільки з моменту проведення у своїх літературних творах загальнофілософських, суспільних чи виховних ідей, він потрапляє у ту царину, де уява не має під собою ґрунту, – метафізику. Літературознавець не заперечував, що письменник повинен боротися за світогляд, але світогляд та його пошуки він вважав двома різними психологічними станами. Письменник, для якого світогляд є головною основою праці, рідко коли може оминути тенденції повчальності, а дидактика – це єдиний не літературний рід літератури; письменник, який має справжній світогляд, тобто вміє творити світ з

ідей, а не із вражень та переживань, пише не поезії чи оповідання, а соціологічні, філософські чи релігійні студії. Натомість письменник, який шукає цікавих явищ життя й зупиняється перед ними у здивуванні, відтворює лише власні сумніви, пориви і шукання. Життя відкриває перед таким письменником лише один свій вияв, надто складний для ясного зрозуміння, і тому, як чутливий митець, він намагається стриматися від загальних висновків про нього.

Ідея і форма. М. Рудницький заперечував можливість осягнення літературного твору у гармонії його ідеї та форми: «Уся сила твору у враженнях, які він залишає на нас під час спільної мандрівки, і у споминах, коли розстаємось із ними» (Рудницький 2009б, С. 47). Кожен твір уявлявся критику літератури краєвидом, містом, країною, що пробуджують у читача потребу відновлювати спогади про себе так довго, як довго він не забуває про нього. Кожного письменника він уявляв людиною, з якою читач щойно зустрівся. З-поміж цих людей літературний критик вирізняв випадкових знайомих, принагідних, величних, офіційних, байдужих, щоденних прохожан, тимчасових та досмертних друзів, людей, яких читач прагне мати за своїх друзів та учителів. Вибір читача серед цієї безлічі зустрічей – випадкових і свідомих, підготовлених чи несподіваних – наскрізь індивідуальний. Жодні підручники з психології, логіки, історії, медицини не стануть у нагоді читачеві для витворення ним системи, на основі якої він би зміг «посортувати» письменників та пояснити, чому саме одні йому до вподоби, ближчі та цінніші, ніж інші.

Ідею М. Рудницький мислив у широкому значенні як наскрізь інтелектуальний витвір, який не можна передати в іншій чуттєвій формі. Ідея – це узагальнена думка, яку творить в уяві читач під впливом низки конкретних образів, які змалював у своєму творі митець (Рудницький 2009в, С. 437). Літературознавець свідомо вдався до поняття ідеї, оскільки зміст твору, на його переконання, «надзвичайно важко відмежувати від його форми, чогось зовсім протилежного» (Рудницький 2009в, С. 437). Така точка зору літературного критика сягає естетики Т. Ліппса (Lipps 1920), який у єдності змісту та форми твору не побачив різниці між ними самими: «Зміст того чи іншого твору не

можемо уявити собі, не бачачи одночасно форми, в якій він міг би бути висловлений, і, навпаки, форма без змісту – це хіба що чисто зовнішня схема типу математичного зразка – скільки рядків повинен мати сонет і які рими повинні мати його окремі строфи» (Рудницький 2009в, С. 437). Саме тому ідею М. Рудницький протистав формі, вважаючи їх належними до двох різних світів – внутрішнього світу уявлень письменника та зовнішнього світу засобів слова. Формою за такого підходу літературознавця є всі ті засоби слова, якими письменник передає те, що хоче висловити із своїх вражень, які «виливаються в якійсь формі, що охоплює в собі та перетворює уявлений світ письменника у відлив слова» (Рудницький 2009в, С. 438).

Взаємини й сполуки. М. Рудницький вважав, що ідеї у творі немає, тому що якби вона була б, то не було б стільки протилежних поглядів щодо її виявів. Незалежно від волі автора, закінчений твір починає жити своїм самостійним життям (Рудницький 2009в, С. 438). На думку літературознавця, під час читання книги слова розбуджують в уяві читача довгу чергу образів, які перетворюються у враження, зворушення й думки. Через це читач має перед собою те саме завдання, що й кожний письменник: він намагається передати свою ідею в певній формі: «Ідея, раз висловлена, стає формою, форма викінченого твору з моменту, коли стає предметом оцінного судження, не є нічим більше, як поняттям, індивідуальним уявленням – ідеєю» (Рудницький 2009в, С. 440–441). Таким чином читач повторює шлях письменника: від чисто абстрактних елементів він переходить до конкретних і від конкретних – до абстрактних: «Низка вражень і образів мусить бути пронизана ідеєю, якщо вона не хоче залишитись безладною масою елементів; ідея мусить бути перетворена на низку вражень і образів, якщо вона не хоче залишитись голим абстрактом, що стоїть поза межами мистецького вислову – мистецтва» (Рудницький 2009в, С. 441). Ось чому читач завжди перебуває між пошуком абсолютної ідеї твору та суб’єктивною формою її вираження. З огляду на це М. Рудницький заперечив вічність ідей та змінність форм, оскільки вважав, що у мистецтві тривалі тільки форми вираження ідей, які

при спробі їх вияву творять нові форми, тривання яких невідомі, оскільки це залежить від культури.

Поняття краси. М. Рудницький заперечував можливість теоретичного доведення цінності літературного твору, оскільки не вірив у можливість визначення краси. Літературні твори він мислив змальовуванням настільки розбіжних сил людської психології, що їх важко «звести до однієї сили у формі якогось найвищого ідеалу» (Рудницький 2009а, С. 352). «Краса, – твердив літературознавець, – втілюється в усі можливі форми, в яких кожний із нас може віднаходити всі можливі ідеї, а проте всі ці ідеї не дають нам змоги з'ясувати, які «внутрішні» прикмети людини або твору підтверджують про його вплив зовнішніми рисами, доступними для наших почуттів і нашої уяви» (Рудницький 2009ґ, С. 427). Через те, що багатоманіття засобів поетичного вислову зумовлює багатоманіття виявів краси, то краса літературного твору – це справа смаку, єдиним способом оцінювання якої є порівнювання між собою якнайбільшої кількості її виявів.

Відповідно до такого розуміння краси літературний критик протистояв оцінюванню літературного твору на підставі його загальних характерних рис, що б засвідчило його належність до відомих літературних напрямів: десятка «ізмів». Така «об'єктивна» літературна критика, на думку М. Рудницького, з одного боку, маючи на меті підготувати читача до розуміння якогось нового літературного явища, нехтує його сутнісними ознаками й відкидає його, не зрозумівши цінності, а з іншого – віддаляє читача від розуміння твору, який завдячує своїми найкращими ознаками найбільш особистим особливостям письменника, однозначним рисам його таланту та найглибшим переживанням: «У дефініції напряму чи групи, – писав літературознавець, – хоч би найточнішій, не можна схопити найглибших рис поодиноких творів так само, як у характеристиці якоїсь раси або програми партії не можна передати індивідуальних рис поодиноких її представників. [...] Великі твори та великі індивідуальності не вміщаються у дефініцію означеного напрямку й залишаються поза характерними його формами

та основними його ідеями. [...] Творити – це давати щось нове» (Рудницький 2009д, С. 89).

Критика літератури М. Рудницького у контексті філософської традиції К. Твардовського

Аналіз понять. Безсумнівно, М. Рудницький послуговувався у своїй творчості методом аналізу понять К. Твардовського. Варто зазначити, що турбота К. Твардовського про ясність та стиль у філософії позначилась на формі викладу його поглядів: у них немає будь-якого намагання до синтезу, вони розпорошені по численних працях, статтях і промовах. Ця ж ознака характеризує й творчість більшості представників ЛВШ.

Помітно також, що літературознавець екстраполював історичний аналіз поняття «філософія» К. Твардовського у царину літературознавства для аналізу поняття «критика літератури». Наслідуючи свого вчителя філософії у вирішенні одвічної суперечності між об'єктивізмом та суб'єктивізмом, М. Рудницький, аналогічно до нього, прагнув уникати мінімалістські обмеження у літературній критиці, обираючи суб'єктивний досвід вихідним пунктом для досягнення об'єктивних результатів.

Водночас М. Рудницький не бачив різниці між мовою науки та мовою літератури. Щоб краще це зрозуміти, можна звернутися до дуже схожих поглядів на спільне та відмінне між логічною мовою, тобто мовою науки, та літературною мовою у творчості Т. Чежовського, польського учня К. Твардовського. Т. Чежовський заперечив протиставлення простої логічної мови багатій літературній мові коштом точності та докладності. На переконання філософа, це протиставлення надто схематичне, тому що ані логічна мова не повинна бути позбавлена стилістичної краси, ані літературна мова не повинна бути неточною. Різницю між літературною та науковою мовою Т. Чежовський вбачав перш за все у різниці ставлення до дійсності, яке є між її літературним і науковим викладом: письменник представляє світ таким, яким він є в його мистецькому переживанні, тобто він представляє його конкретно з прийнятої через себе суб'єктивної позиції; учений же охоплює світ абстрактно, тобто через загальне поняття, уникаючи

свого особистого ставлення до описуваної дійсності. Щоправда, в окремих випадках дослідницькі цілі передбачають конкретність опису, й тоді науковий опис однозначний літературному опису, і, навпаки, літературні тексти можуть стати науковим документом. Отже, «ігнорування мови на користь порожньої художності є засудженим як і у літературному, так і у науковому стилі» (Czeżowski 1958c, S. 277).

Інтроспекціонізм. Утвердження М. Рудницьким опису духовного світу письменника метою літературного твору цілком відповідає постульованому К. Твардовським у філософії методу інтроспекції, який єдиний, на його переконання, може дати знання про психічне життя людини. Це обумовлене тим, що дефініцію істини як відповідності образу його предмета К. Твардовський вважав наївною. Він указував на неможливість їхнього порівняння, тому що «предмет даний мені завжди тільки як уявлений» (Twardowski 2013n, S. 197). «Лише наївний реаліст, – писав польський учений, – для якого те, що він сприймає, є дійсністю, може так твердити» (Twardowski 2013n, S. 198). Тим самим пізнання предмета філософ обмежив до пізнання психічного факту про нього, єдиним джерелом безпосереднього знання про який він вважав інтроспекцію, внутрішній досвід, свідомість. Усі ці вислови означають у К. Твардовського спосіб пізнавання, відмінний від способу пізнавання чуттєвого, фізичного, матеріального світу (Гончаренко 2016б, С. 100). Такий підхід К. Твардовського до пізнання, який у філософії іменовано епістемологічним реалізмом, сягає філософії Ф. Брентано, який на підставі єдності між уявленням та внутрішнім сприйняттям довів безпосередню очевидність внутрішнього досвіду (Brentano 1874, S. 184), яку ствердив, власне, Р. Декарт, розрізнивши внутрішнє і зовнішнє сприйняття. Медитації Р. Декарта були предметом докторської праці К. Твардовського, в якій він довів, що «ясна і виразна ідея є для істинного судження тільки умовою (*conditio*), тоді як ясна і виразна перцепція – причиною (*causa*), або згідно з Р. Декартом, *ratio* істинного судження» (Твардовський 2016в, С. 230).

Думка літературознавця щодо конструювання письменником своїх ідей із низки вражень та образів у певну літературну форму, а також критика ним

натуралізму у літературі додатково підтверджують його тяжіння до інтроспекціонізму. Цікаво, що, на переконання Б. І. Антонича, дефініцію М. Рудницького ідеї та форми було вжито не ясно і не однозначно (Антонич 2012в, С. 518). Український поет мав на увазі порушення літературним критиком одного із законів логіки – закону тотожності (*Lex identitatis*), згідно з яким будь-яка думка протягом певного міркування повинна зберігати незмінними форму і зміст. Цей закон вимагає визначеності мислення та забороняє хаотичність думок, сприяючи тим самим дотриманню точності та ясності. Чому М. Рудницький вдався саме до поняття «ідея» й використав його у назві своєї праці, можна спробувати пояснити, якщо вдатися до аналізу поняття «ідея» в історії філософії.

Платон мислив ідею буттям, яке є ні фізичним, ні психічним, а радше, мірою для пізнання та дії. Вершиною світу філософ уявляв ідею добра як причину всього, що слушне й прекрасне, від якої «у світі видимому походять світло і його володар, а у світі уявному вона сама – володарка, народжує правду і розум» (Платон 2000, С. 212). Але таке визначення Платоном ідеї не містить ясного трактування її природи. Аристотель позначив Платонову ідею формою. Він мислив річ як єдність матерії та форми. Матерія є пасивною, а форма – активною. Душа є формою. Проте не зрозуміло, чим для Аристотеля була форма речі: чимось виведеним з матерії чи тільки новим станом матерії. Давньогрецький мислитель не ставив собі цього питання, оскільки вважав світ вічним. Позначивши формою Платонову ідею, він не змінив при цьому її метафізичного характеру. Аристотелева форма – це тільки новий порядок у матерії. Р. Декарт порвав з традицією Платона й Аристотеля, що душа – це чинник життя, тому що матерія не мислить. Для Р. Декарта душа стала лише чинником мислення. Ніхто з філософів так радикально не наважувався відокремити світ мислення від світу матерії. Ідея, як зрозумів Р. Декарта К. Твардовський, є *materia*, а перцепція – *ratio* судження.

Імовірно, саме для того, щоб підкреслити незалежність мислячого «я» від будь-якої омани, могутнішої за саме «я», М. Рудницький ввів поняття «ідея» на противагу поняттю «форма». Цього потребувала сучасна йому соціокультурна

ситуація, в якій українська література ототожнилась із політичною діяльністю, а українські письменники, перебираючи на себе роль національних проповідників, перетворились на командирів, які, знаючи готове гасло і напрям, вели інших уперед.

Пояснити заперечення М. Рудницьким натуралізму у літературі допоможе звернення уваги на промову «Про відношення науки до мистецтва» (1920), виголошену польським учнем К. Твардовського В. Вітвіцьким на Першому з'їзді, присвяченому питанням організації і розвитку польської науки. У промові вчений розрізнив поняття «науковець» та «митець»: «Науковець любить знання і шукає істину, відкриваючи те, що дійсне, натомість митець створює речі тільки подібні до дійсності, він шукає примар, крізь які споглядає в якийсь спосіб дійсність» (Witwicki 1920b, S. 53–54). Отже, науковець працює інтелектом і творить для інтелекту, тоді як митець живе переживаннями й промовляє перш за все до переживань. Різниця між науковцем і митцем до дійсності та істини: «Науковець створює карти дійсності чи конструює карти можливої дійсності під контролем вічної логіки, керуючись опосередковано добрим смаком: власним чи чужим – там де хоче; митець же відбирає від дійсності виразні комплекси чи сам їх створює з сирого матеріалу в незалежну дійсність під контролем доброго смаку: власного чи чужого, тільки опосередковано прислухаючись до вічних наказів логіки – там, де мусить» (Witwicki 1920b, S. 57). З огляду на таку різницю В. Вітвіцький наголосив, що у сфері практики держава та суспільство повинні дбати про піднесення рівня інтелектуальної культури майбутніх митців у школах красних мистецтв, зокрема «не виховувати людей, які б виносили зі школи амбіції ангелів культури ремісника, а лише інтелігентних митців, свідомих своєї праці» (Witwicki 1920b, S. 60). Вочевидь, наслідуючи позиції В. Вітвіцького у питанні естетичної культури польських митців, М. Рудницький закликав українських письменників у своїх творах не копіювати дійсність.

Інтенціоналізм. Ствердження М. Рудницьким спрямованості літератури на естетичні переживання виявляє його розуміння літератури як чисто інтенціонального предмета. Трактування твору як незалежного від волі автора

виявляє вплив на літературознавця основних положень праці К. Твардовського «Про дії та витвори. Декілька зауважень на пограниччі психології, граматики та логіки» (1911), у якій психофізичний витвір філософ назвав зовнішнім вираженням психічного витвору. Наприклад, витвором малювання є певна форма, надана фарбам чи полотну, а не фарби й полотно. Інакше кажучи, психофізичний витвір є зовнішнім вираженням витвору психічного. Окрім цього, на літературну критику М. Рудницького вплинув Р. Декарт, оскільки саме цей філософ вважав, «що читання добрих книжок є немовби бесідою з їхніми авторами – найгіднішими людьми попередніх сторіч, і при цьому бесідою змістовною, в якій автори розкривають кращі зі своїх думок» (Декарт 2015, С. 38), тому бесіда з письменниками інших епох – це те ж саме, що й мандрівка.

Класифікація психічних явищ. Розрізнення М. Рудницьким мети філософа – аналізу понять та мети письменника – аналізу образів доводить обізнаність літературного критика із класифікацією психічних явищ К. Твардовського, який поєднав вияви розумового життя у чотири групи: уявлення (образи і поняття); судження; почуття; вияви волі. Уявлення філософ визначав умовою та підгрунтям не тільки суджень, а й почуттів і виявів волі. Своєрідність уявлень він пояснював також тим, що судження, почуття і вияви волі виявляються у двоякій формі, виявляючи безсумнівну протилежність, тоді як образи і поняття «постачають розумові матеріал, забезпечують його змістом» (Twardowski 1927n, S. 41). Більше того, літературознавець визнавав, що оцінка твору є результатом здатності судження, зверненого до уявлення.

Інші спільні ознаки. Відзначення М. Рудницьким недуги української літератури до надмірної загерметизованості, її провінційної спрямованості та просвітянської вузькості й прагнення ним у зв’язку із цим залучити її до діалогу із західноєвропейською літературою дотичні критичній оцінці К. Твардовським тогочасного становища польської філософії, зустріч і взаємодія якої із західноєвропейською філософією видавались йому вкрай необхідними передумовами виявлення та окреслення її національного обличчя (Twardowski 1911). Така позиція польського філософа схожа з поглядами його австрійського

вчителя, який твердив, що не повинно бути «специфічно національної психології – нехай навіть німецької – як немає і специфічно німецької істини» (Brentano 1874, S. VI).

К. Твардовський вимагав від філософа залишити свої світоглядні переконання за межами методологічної дослідницької праці. Це не означає, що вчений знехтував значимістю філософського погляду на світ, він був переконаний, що погляд на світ є дороговказом в житті людини, проте «такий погляд є особистою справою тих, хто його поділяє» (Twardowski 1929, S. 10). Відповідно, спростовування нагальності світогляду для письменника стало провідною ідеєю творчості М. Рудницького.

К. Твардовський рішуче відмовився від філософії як чисто спекулятивної науки, а вирішив зосередитись на збиранні відомостей, які у майбутньому могли б згодитись для творення єдиної істинної системи філософії. Це утвердило мету філософії не у рубрикуванні її щодо різноманітних «ізмів», систем, напрямів та шкіл, а у пошуку істини та її науковому обґрунтуванні (Twardowski 2013p, S. 466–467). Через це очевидним є нівелювання М. Рудницьким літературних напрямів, які звужують пізнання літературного твору до ідентифікації його з певним «ізмом», відмовляючи у сприйнятті його неповторності.

Від польського філософа український літературознавець перейняв також переконаність у необхідності унауковлення літературної критики на основі філософських наук, віссю яких є описова психологія, адже саме у психологізмі К. Твардовський вбачав гарантію науковості філософії. Літературна критика, базуючись на психології, не ставала через це у М. Рудницького суб'єктивною чи відносною, навпаки, саме завдяки методу психології – інтроспекційному досвіду – вона уникала суб'єктивності та відносності.

Здійснений порівняльний аналіз оприявнює не лише не до кінця осмислені грані творчості М. Рудницького, але й виявляє прагнення літературознавця до творення власної аналітичної концепції критики літератури на підставі філософської традиції його польського викладача Львівського університету, проте такої, що не зашкодить українській естетиці, а, навпаки – посприяє виразному

окресленню її національного обличчя. Виявлений вплив філософії К. Твардовського на критику літератури М. Рудницького доводить наявність у ній філософського підґрунтя, понятійного апарату та методології й підтверджує продуктивність лише тієї критики, основою якої є філософія. Продуктивною є також екстраполяція критики літератури М. Рудницького у царину філософії літературної освіти.

Розвиток літературним критиком власного бачення естетичного, через повсякдення якого літературний твір уявлявся йому оприявненням індивідуального і оригінального, а відтак – універсального і загального, спонукає до розуміння літератури як витвору творчої уяви письменника. Літературний твір – це вияв психології письменника, його емоцій, настроїв, почуттів; це вираз внутрішнього духовного світу письменника; це сповнена сумнівів, вагань та переживань вразливість письменника, прибрана у форму слова. Найціннішим у літературному творі є невисловлене письменником, полишене для читача як натяк на його охоплення, дописання та зрозуміння. Саме невловиме у літературному творі залучає читача до діалогу із автором, безпосередньо впливаючи на його естетичне сприйняття й оцінювання. Неформалізоване бачення естетичного потребує філософського та психологічного підходу до літератури, що спонукатиме до виявлення меж між літературою та графоманією і дидактикою. Літературний твір не претендує на системність і об’єктивність, він не може бути також виразником суспільних ідеалів і національних ідей, він є пошуком-буттям творчої індивідуальності. Витіснення ж індивідуального і естетичного із літературного твору може призвести до появи у ньому раціонального й ідеологічного, ставлячи під сумнів його цінність.

Критика літератури М. Рудницького залучає читача до пошуку відмінного, а не спільного у літературному творі. Критерій краси не передбачає нічого ідеального чи містичного у літературі, він є лише справою смаку читача у його поліфонії з автором висловити та пізнати власне «я». Критерій краси не містить ніякого етичного значення, адже не завжди талант є виявом морального ідеалу. Немає сенсу зводити у літературі індивідуальне до загального, оскільки немає

універсального підходу до пізнання індивідуальних письменницьких світів, краса має багато вимірів, значення має лише розуміння творчої індивідуальності письменника та його своєрідної чутливості. Усе це заперечує канонічні підходи у трактуванні літературних творів, свідчить про відхід від сприйняття їх у лоні певних «ізмів». Визначальним є процес читання й переживання твору, який і є найбільш адекватним його аналізом. Лише безпосереднє сприйняття літературного твору забезпечує осмислення читачем власної причетності до світу. Наголошення М. Рудницьким на неповторності літературного твору відрізняє його тим самим від популярної словесної продукції моралізаторського спрямування. Завдання літератури – втягнути читача у свій світ, а не прищепити йому певні моральні цінності та ідеали. Література має захопити читача ідеями, ясними та простими, а не хизуватися вишуканістю форми. Література має залучити читача до розуміння одвічних проблем людського буття, сприйняття яких крізь призму власного «я» не буде відчужувати його від інших та життя.

6.2. Філософія мистецької освіти Богдана Ігоря Антонича.

Виявлення впливів на стиль та спосіб мислення талановитого українського поета, прозаїка, перекладача та мистецтвознавця Б. І. Антонича (1909–1937) триває. Про це, зокрема, свідчать ґрунтовні розвідки українського науковця Д. Ільницького. Учений висунув припущення про вплив на українського митця відомого польського феноменолога Р. Інґардена (1893–1970). Як відомо, Р. Інґарден вивчав філософію у Львівському університеті під керівництвом К. Твардовського (1866–1938), який у свою чергу також навчав згодом філософії і Б. І. Антонича. У своїй статті Д. Ільницький припустив, що саме К. Твардовський – засновник та творець всесвітньо відомої інтелектуальної формації «Львівсько-Варшавська школа» – є «своєрідною ланкою, яка поєднує Р. Інґардена і Б. І. Антонича» (Ільницький 2010, С. 210). Проте типологічне порівняння праць Б. І. Антонича і Р. Інґардена не підтвердило гіпотези дослідника, оскільки «погляди українського письменника, споріднені із

основними положеннями феноменології польського філософа літератури, усе ж виходять за її межі» (Ільницький 2010, С. 220). Введення до пошуків впливів на Б. І. Антонича постаті його університетського викладача Ю. Кляйнера (1886–1957), польського історика та теоретика літератури і учня школи Твардовського, також не дало змоги стверджувати Д. Ільницькому «про безпосередні впливи чи стовідсоткові запозичення» (Ільницький). Видається, у своїх дослідженнях Д. Ільницький без уваги залишив постать самого професора К. Твардовського, традиція якого без перебільшень, була домінантною у культурі міжвоєнного Львова. Для цього спробуємо виявити його безпосередній вплив як університетського викладача філософських наук на творчість Б. І. Антонича. Б. І. Антонич був слухачем курсу лекцій К. Твардовського «Головні принципи філософських наук» (Документи до біографії Антонича 1909. 1927–1934) та «Психічне життя і нервова система» (Документи до біографії Антонича в). Варто зазначити, що перший з названих курсів після виходу К. Твардовського на пенсію продовжив викладати Б. І. Антоничу К. Айдукевич – видатний представник ЛВШ (Документи до біографії Антонича б). Власне, К. Айдукевичу Б. І. Антонич складав іспит з головних принципів філософських наук (Документи до біографії Антонича а). Поставлене питання не порушувалось у вітчизняних дослідженнях. Статті Б. І. Антонича, особливо «Національне мистецтво (спроба ідеалістичної системи мистецтва)» (1933), становлять неабиякий інтерес для зіставлення їх із працями К. Твардовського та його учнів. Необхідно також екстраполювати естетичні погляди українського поета у царину філософії мистецької освіти. Результати цього дослідницького завдання нами було представлено у статті (дет. див.: Гончаренко 2017є) та на конференції (дет. див.: Гончаренко 2017д).

Ідеалістична система мистецтва Б. І. Антонича: спроба реконструкції

Аналіз естетичних понять. У першій частині статті «Національне мистецтво» під назвою «Що це є мистецтво?» Б. І. Антонич запропонував читачеві разом з ним здійснити детальний аналіз понять «мистецтво», «мистець», «мистецький», оскільки через їхню часту уживаність вони почали втрачати свій

однозначний і точний зміст та обсяг, призводячи тим самим до постійних непорозумінь.

Аналізу поняття «ідея», вжитому українським літературознавцем М. Рудницьким у праці «Між ідеєю і формою» (1932), на переконання Б. І. Антонича, не ясно і не однозначно, він присвятив дискусійну статтю «Між змістом і формою», тому що вона перш за все потребувала визначення понять для уникнення зайвих непорозумінь. Після довгого аналізу визначень літературним критиком змісту і форми поет зробив висновок про те, що його «дефініція: форма = усе, що конкретне, «ідея» (зміст) = усе, що є абстрактне в мистецькому творі, не є ясна й однозначна (можна її розуміти на двоякий лад) і в кожному випадку веде до неможливих до сприйняття висновків» (Антонич 2012в, С. 518).

Отже, помітно, що митець прагнув до ясності та однозначності у мові естетики. Коли ж ішлось про творчість, то український поет «непорушну й невідкличну формулу» «треба писати (малювати, компонувати, взагалі творити) ясно й зрозуміло!» (Антонич 2012е, С. 555) повністю відкидав, оскільки розумів, що «у світі мистецтва формули складають на те, щоб їх ламати» (Антонич 2012е, С. 555), а «незрозумілість не зможе погасити вогню натхнення, що жевріє в кожній справжній поезії і в кожному справжньому мистецтві» (Антонич 2012е, С. 554).

Автономність мистецтва. Б. І. Антонич заперечував погляд на мистецтво як відображення дійсності, вважаючи його примітивною формою матеріалістичного розуміння мистецтва. На його думку, мистецтво не відображує дійсності та не перетворює її, воно створює окрему дійсність. Такий погляд на відношення мистецтва до дійсності Б. І. Антонич не вважав програмою якогось надреалізму, а лише намаганням уникнути його спрощене розуміння. Мистецьку дійсність поет вважав замкненою на самій собі. Через це він твердив, що «мистецькі закони не тотожні з законами реальної дійсності» (Антонич 2012ґ, С. 503).

Схиляючись до ідеї автономності мистецтва, Б. І. Антонич у статті «Криза сучасної літератури» (1932) розквіт реалізму в сучасній літературі вважав

запереченням літератури самої по собі, оскільки «це так звана література факту, що відкидає уяву, вигадані особи й події, а вимагає тільки простого опису дійсних, реальних подій з науковою точністю історика чи економічного справоздавця. Це або модерний репортаж, або життєписний роман (очевидно, історичних постатей)» (Антонич 2012б, С. 493).

З тих самих позицій поет піддав критиці у статті «Монументальний реалізм (Про Івана Ґолсверти)» (1932) тяжіння нобелівського лауреата, англійського письменника Дж. Голсуорсі до історичного прагматизму у своїх романах. Б. І. Антонич твердив, що Дж. Голсуорсі у «Сазі про Форсайтів» (1922) «не тільки розказує події, але й об'яснює їх, в'яже в одну майстерну, до найменших подробиць викінчену, суцільну мережку. [...] Тут немає нічого випадкового. Усе обдумане, розраховане, прецизне, послідовне. Спіле академічне майстерство в найкращому значенні цього слова. Тільки одною прикметою нагадує техніка англійського автора хронікарську методу. Ґолсверти переповідає події в такому порядку, в якому вони відбувалися б у дійсності. Автор нічого не пропускає, розкриває все ясно перед очима читача. Немає натяків, перерв, недосказів. Події чергуються одна за одною, пливуть рівно негальмовані вперед, котяться широкими хвилями. Це є найвища форма справжньої епіки» (Антонич 2012г, С. 497–498). Реалістичне мистецтво Б. І. Антонич називав потуранням митцем – компромісом – на користь звичайної людини, яка сприймає його твір та бажає у цю дію «вложити якнайменше зусилля» (Антонич 2012ґ, С. 507).

Мета мистецтва. Мистецтво Б. І. Антонич пов'язував з природою людини, її вродженим потягом до краси. Він стверджував, що мистецтво торкається тільки психічного життя людини, тому мистецтво є однією з її психічних потреб поряд із пізнавальними та метафізичними потребами. Різницю між цими духовними потребами людини поет пояснював у такий спосіб: «мистецькі переживання окремі від реальної дійсности, а пізнавальні (бажання пізнати дійсність) та метафізичні (бажання зрозуміти суть дійсности) від неї стисло залежні, безпосередньо з нею зв'язані, одним словом, не окремі» (Антонич 2012г, С. 505).

Звісно, Б. І. Антонич визнавав, що не у всіх людей є потреба в мистецьких переживаннях. Завжди буває досить багато байдужих до мистецтва людей. Проте не зважаючи на це, поет вважав, що у кожній епосі знайдуться люди, не байдужі до мистецтва, а, навпаки, спраглі до нього так само, як і до будь-яких інших потреб. Тим самим Б. І. Антонич спростовував передбачення про майбутнє згасання й незатребуваність мистецтва. Він доводив, що такі думки можуть висловлювати лише люди, які або не знають, що таке мистецтво, або просто не спроможні його сприйняти.

Отже, мистецькі переживання – це суспільна цінність та цінність сама по собі. Втім, такі висновки поет робив із одним застереженням. Він не вбачав у меті мистецтва звичайний естетизм, тому що не вважав його метою красу, а власне, викликування таких переживань у психіці людини, яких не дає їй реальна дійсність.

Разом з тим Б. І. Антонич визнавав, що мистецтво має дидактичну вартість. Проте це не означає, що він вбачав у мистецтві засіб загального чи морального виховання. На думку поета, мистецтво впливає на психіку людини, «збагачує її, поширює її обсяг та досвід, підносить кількісно та якісно її засоби, розвиває чутливість вражінь, прецизність уявлінь, напругу почувань та силу явищ волі» (Антонич 2012ґ, С. 508), а також «дає нам хвилини повної, практично безвартісної, безкористовної насолоди або, інакше кажучи, переносить нас на якийсь час у ділянку вищих вартостей» (Антонич 2012ґ, С. 508), які морально нас удосконалюють. Саме тому дидактизм, повчальність і моралізаторство він вважав марними зусиллями у пізнанні мистецтва, бо кожне мистецтво саме по собі є дидактичним. У статті «Як розуміти поезію (Розмова в редакції з Богданом І. Антоничем)» (1935) поет розвинув цю думку. Він доводив, що хоч ми й не все розуміємо у творі мистецтва, «проте можемо цей твір відчути, піддатись його сугестії, сприйняти й оцінити його загальну вартість, признати йому високий рівень чи навіть геніяльність, признати його високомистецьким або навіть і архитвором» (Антонич 2012е, 553).

Визначаючи мистецтво суспільною цінністю самою по собі, Б. І. Антонич тим самим ствердив і його національну цінність саму по собі. Поет вважав, що національний характер мистецтва полягає не у народній чи історичній тематиці або наслідуванні національним способам оформлення твору мистецтва, а у визнанні митцем своєї належності до нації та відчуванні своєї співзвучності з нею: «Якщо це відчування є справді щире, воно напевне знайде вислів – навіть мимохіть – у його творах» (Антонич 2012ґ, С. 511). Оригінальність національного мистецтва митець не пов'язував із народництвом і бувальщиною, оскільки був переконаний у синтезі культур та їх взаємному збагаченні. З цього огляду поет тяжів до вияву у національному мистецтві загальнолюдських проблем, а не зовнішніх ознак. Саме тому він так прагнув до засвоєння «європейського світовідчування, зрозуміння ідей, що стрясають Європою, культурного надбання століть її історії» (Антонич 2012д, С. 530).

Зміст і форма. Формою мистецтва Б. І. Антонич визначав реальні предмети, тобто кольорові плями, мазки пензлів, лінії олівців, а змістом мистецтва – переживання, що викинають у безпосередньому зв'язку із ними. Саме тому мистецтво український поет вважав явищем психічним, а його витвори – необхідним джерелом мистецтва. З огляду на це мистецькі переживання Б. І. Антонич розглядав двояко: з одного боку – це відчуття митця перед та під час творення, а з іншого – це переживання того, хто сприймає його мистецький твір. Вочевидь, «у творця зміст випереджує форму, у сприймача, навпаки, форма зміст» (Антонич 2012ґ, С. 505). На підставі того, що внутрішнє сприймання є суб'єктивним, митець робив висновок про те, що «в кожному образі, картині тощо є стільки мистецьких творів, скільки цей образ мав сприймачів» (Антонич 2012ґ, С. 505), отже, «об'єктивного мистецтва немає й не може бути» (Антонич 2012ґ, С. 505).

Вирізняючи у мистецькому творі мотив, зміст митця, формальні засоби, матеріальну форму та змісти сприймачів, поет стверджував, що три перші елементи в готовому творі перестають існувати: «Можемо в ньому тільки шукати їх, відтворювати розумово їх правдоподібний образ. Для вигоди можемо

сотворити поняття *ідеального та потенціального змісту*» (Антонич 2012а, С. 521). Ідеальний зміст – це зміст творця, а потенційний зміст – це спроможність матеріальної форми викликати змісти сприймачів.

Отже, трактування Б. І. Антоничем змісту мистецького твору деяким ідеальним предметом, який викликає мистецькі переживання, а форми – лише новим розташуванням, переоформленням чи перетворенням матеріалу, свідчить про поривання митця із фізикалізмом у мистецтві.

Кожне мистецтво є конструктивне. Б. І. Антонич здійснив опис особливостей конструювання митцем мистецької дійсності. «Матерією» мистецтва він визначав уявлення митця, а барви, лінії, фарби для маляра чи графіка або мармур та дерево для різьбаря чи слово для письменника – лише матеріалізацією уявлень митця. Уявлення, вважав Б. І. Антонич, виникають на основі вражень – зовнішнього досвіду. Перехід зовнішнього досвіду у внутрішній він називав переходом реальної дійсності до мистецької. У цьому переході мистецтвознавець розрізнив п’ять етапів: «від спонуки до враження, від враження до уявлення, від уявлення до укладу уявлінь, від їхнього укладу до засобів барви чи слова, матеріялізація цих засобів» (Антонич 2012г, С. 506). Докладний опис творення мистецької дійсності давав йому підстави для твердження про її відмінність від реальної дійсності: «Майже при кожній стадії мистець будує, а саме з вражінь уявлення, з уявлінь зміст (іноді також ідею) твору й т. д. Уявлення, а ще більше враження, є хаотичні, безладні, невпорядковані. Цей сирий матеріял треба впорядкувати, виправити, вибрати з нього, що важне й суттєве, а навпаки, відкинути, що неважне й несутнє. З вибраних уявлінь треба зложити суцільну цілість» (Антонич 2012г, С. 506). Ці особливості творення мистецької дійсності також підвели Б. І. Антонича до висновку про конструктивність кожного мистецтва, а не про один із його виявів у «конструктивізмі» як мистецькому напрямі.

Естетика Б. І. Антонича у контексті філософської традиції К. Твардовського

Аналіз понять. Безсумнівно, стаття Б. І. Антонича «Національне мистецтво», яка «мала для нього значення програми» (Зілинський 2012, С. 708), – це демонстрація застосування методу аналізу понять К. Твардовського. Разом з тим означена стаття з точки зору свого предмета дослідження та методу досить близька до лекції К. Твардовського «Що таке філософія та навіщо ми її вивчаємо?» (1904). Якщо польський філософ намагався спростувати сучасне розуміння поняття «філософія» як чогось складного, поняття «філософ» як людини, відстороненої від життя та середовища, а поняття «філософський» на позначення безтурботного ставлення людини до життя; то український поет спростував сучасне розуміння поняття «мистецтво» як відображення реальної дійсності, поняття «митця» як «копіювальника» реальної дійсності, а поняття «мистецький» на позначення реалістичного розуміння мистецтва. Якщо К. Твардовський у сучасному розумінні понять «філософія», «філософ», «філософський» вбачав загрозу для філософії, то Б. І. Антонич у сучасному розумінні понять «мистецтво», «митець», «мистецький» – загрозу для існування мистецтва загалом.

Інтроспекціонізм. Уявлення Б. І. Антонича про перехід митця від реальної, зовнішньої (фізичної) дійсності до мистецької, внутрішньої (психічної) слугують виявом його визнання внутрішнього досвіду за єдино можливий спосіб творення мистецької дійсності. Бачення поетом мистецької дійсності конструюванням цілісного образу із хаосу вражень додатково обґрунтовує його тяжіння до інтроспекціонізму. Мистецтво у розумінні Б. І. Антонича є вираженням індивідуально неповторного бачення митцем реальної дійсності через відтворення свого внутрішнього «я» у мистецькій дійсності. Такого методологічного підходу поет дотримувався і у власній творчості. На це з-поміж інших звернув увагу чеський і український україніст О. Зілинський, який особливість метафорики Б. І. Антонича пояснював тим, що «в інших поетів метафора посилює реальний образ як музичний акорд, у Б. І. Антонича вона стає будівельним матеріалом

суцільної поетичної фікції уявного світу, в якому речі сплітаються в нові функційні комплекси» (Зілинський 2012, С. 708).

Подібний погляд на мистецтво мав представник української гілки ЛВШ Г. Костельник. На його думку, митець повинен не просто бачити, чути і відчувати, а намагатися диференціювати сприйняті образи. Так, наприклад, аналізуючи творчість П. Тичини, Г. Костельник доходив висновку, що вже у «Сонячних кларнетах» надавання поетом переваги техніці над змістом місцями «доводить до того, що вірш стається або накопиченням образів, які не є ясно зведені в цілість, і їх сенс наче розпливається в мраці, або вірш складається наче тільки з уривків, а цілість біг ма» (Костельник 1923, С. 36). «Дисципліна, дисципліна потрібна, – писав Г. Костельник, – щоби звести «все до купи» як слід. Без такої дисципліни поезія виродиться в манію» (Костельник 1923, С. 37).

Якщо зважити на погляди К. Твардовського, то він вважав, що між внутрішнім і зовнішнім досвідом є дві різниці. Перша різниця полягає у невідчутності внутрішнього досвіду, тобто відсутності потреби відчуттів для безпосереднього пізнавання психічних фактів, тому що цей процес відбувається без участі органів чуття. Цю властивість внутрішнього досвіду філософ пов’язував з його очевидністю, якої, на його погляд, бракує зовнішньому досвіду. Другу різницю К. Твардовський вбачав в обмеженості інтроспекції до сфери духовного життя однієї людини, тієї, яка її здійснює (Гончаренко 2016б, С. 100). Наприклад, дві особи можуть одночасно розглядати якусь картину, проте психічні факти про неї є доступними тільки для свідомості тієї особи, в якої вони виникають (Twardowski 1965, S. 257–258).

К. Твардовський визнавав, що внутрішнє сприйняття є не таким чітким, як чуттєве, проте вважав, що вправи можуть допомогти сформувати здатність дуже ясного внутрішнього сприйняття та творення дуже виразних образів особистих психічних фактів (Twardowski 1898, S. 33). У цьому його переконував докладний аналіз і описи психічного життя, здійснені талановитими психологами та поетами (Twardowski 1898, S. 33).

Словом «уявлення» філософ охоплював «образи» і «поняття». Образом він називав синтез чуттєвих вражень, що впорядковують хаос відчуттів в єдине ціле. Зокрема, у лекції «Чому ми любимо музику» (1906) К. Твардовський доводив, що людина має дуже сильну потребу у впорядкуванні розрізнених між собою вражень: «мірою зростання багатоманітності виникає ще сильніша потреба з'єднати її в однорідну цілісність, щоб вона нам подобалась» (Твардовський 2016г, С. 106). Образом К. Твардовський визначав не просте відтворення відчуттів, а цілість, складену із них. Філософ поділяв образи на сприйняттєві, репродуктивні та продуктивні (Twardowski 1898, S. 27). Отже, інтроспекція, згідно з К. Твардовським, як певне вдивляння людини у саму себе та свою психіку дає змогу сприйняти їй через внутрішній досвід безпосередні знання про факти власного психічного життя, а також сконструювати їх дещо хаотичні враження у виразну і ясну цілість.

Інтенціоналізм. Ствердження українським поетом спрямованості мистецтва на мистецькі переживання виявляє його розуміння мистецтва як чисто інтенціонального предмета. Це вже виявляє вплив на естетичні погляди Б. І. Антонича основних положень праці К. Твардовського «Про дії та витвори» (1911). Щоб краще зрозуміти інтенціоналізм естетики Б. І. Антонича, можна порівняти її із дуже схожими думками щодо творчості іншого представника ЛВШ – польського філософа і педагога Б. Наврочинського. У своїй праці «Духовне життя. Нарис філософії культури» (1947) Б. Наврочинський, під впливом теорії дій та витворів К. Твардовського розглянув творчість на межі двох вимірів – виразу особистості творця у своєму творі мистецтва та відновленні його значення у душі людини, яка сприймає цей твір мистецтва. «Усі ці блага, – писав польський учений, – є фізичними речами, наче навантаженими духом. Але цей дух перебуває у них в *потенційному* стані. Щоб перейти до активного стану, він мусить зустрітися зі спорідненою йому структурою одержувача. При цьому не досить, щоб одержувач поводився пасивно, піддаючись дії на нього культурного блага. Він мусить чинно відповісти на його звернення, мусить взяти участь у відновленні його значення у своїй душі. А це вимагає певного роду

творчості» (Nawroczyński 1947, S. 153). Так розуміючи творчість, Б. Наврочинський вважав, що одержувач вводить до чужого твору щось із самого себе, тому його витворене значення мистецького твору дещо відхилятиметься від первинного значення, наданого самим митцем. Отже, мистецький твір не може мати одного значення, «а стільки значень, скільки є одержувачів» (Nawroczyński 1947, S. 154). Людина не боїться цього хаосу, оскільки уміє абстрагуватися від різних витворених значень та приймати за значення культурного блага тільки ті її елементи, які узгоджуються між собою в усіх інтерпретаціях. Сягаючи «Логічних досліджень» (1901) Е. Гусерля, Б. Навчинський означив їх ідеальним значенням.

Класифікація психічних явищ. Б. І. Антонич стверджував, що «мистець будує твір винятково з власних уявлень» (Антонич 2012ґ, С. 506). З-поміж рядків М. Рудницького поет вичитав, що той визнавав «давню (від Аристотеля), популярну в більшій частині шкільних підручників теорію, що мистецький твір діє на нас тільки образами» (Антонич 2012в, С. 518). Тим самим Б. І. Антонич не лише висловив згоду із М. Рудницьким стосовно різниці між мистецьким і філософським твором, яка полягає у тому, що предмет першого є образи, а предмет другого – поняття, але й виявив обізнаність із класифікацією психічних явищ К. Твардовського, яка поділяє уявлення на образи і поняття. Водночас Б. І. Антонич визнавав цілість і неподільність явищ психічного життя, постульовану його польським викладачем філософії, адже він не погоджувався із механічним відділенням розуму, почуванням й волі на окремі світи, оскільки вважав, що «нормальна людина живе завжди всіма складниками своєї психіки, але в поодиноких хвилинах, у поодиноких діях раз той, а раз цей висовується на перший план» (Антонич 2012е, 553).

Інші спільні ознаки. Пояснити заперечення українським поетом натуралізму у мистецтві допоможе звернення уваги на «Поетику» Аристотеля. До такого підходу змушує той факт, що основний курс лекцій К. Твардовського не передбачав ознайомлення студентів усіх факультетів Львівського університету із такою філософською дисципліною, як естетика, але ж філософія Аристотеля мала вагоме значення у витворенні власної філософської концепції К. Твардовського,

оскільки цей давньогрецький мислитель був інтелектуальним авторитетом його вчителя – австрійського філософа Ф. Брентано.

У «Поетиці» Аристотель доводив, що «поезія має більш філософський і серйозний характер, ніж історія» (Арістотель 2007, С. 37), оскільки мета поезії – загальне, а мета історії – окреме. Далі він пояснював, що поезія, даючи своїм героям імена, діє «згідно із законами ймовірності або необхідності» (Арістотель 2007, С. 37), а це є протилежним до опису історією окремого, наприклад, того, «що зробив або пережив Алківіад» (Арістотель 2007, С. 37). Відповідно завданням поета, на думку Аристотеля, є «говорити не про те, що дійсно сталося, а про те, що може статися, отже, про можливе, яке випливає з імовірності або необхідності» (Арістотель 2007, С. 37). Власне, у цьому філософ і вбачав різницю між поетом та істориком, а не у тому, що «один пише віршем, а другий прозою» (Арістотель 2007, С. 37). Досягнення правильного відтворення дійсності зовсім не є призначенням поета. «Поет, – на думку давньогрецького філософа, – повинен бути більше творцем фабули, ніж віршових розмірів, бо поетом він є тому, що вміє відтворювати дійсність, а відтворює її в дії» (Арістотель 2007, С. 38). Навіть, якщо йому буде потрібно створити твір про те, що було насправді, то він як поет може дозволити собі, «щоб деякі з тих подій були ймовірними та можливими» (Арістотель 2007, С. 38). З огляду на це найгіршими з простих фабул Аристотель вважав епізодичні, бо у них епізодії прямують один за одним без необхідності та ймовірності.

На думку філософа, поезія відрізняється від історії також дотриманням специфічних законів. Наприклад, побудова фабули має бути такою, «щоб з попередніх подій виникали подальші з необхідністю або згідно з імовірністю. Адже це велика різниця, чи щось відбувається через щось, чи після чогось» (Арістотель 2007, С. 38). Найістотнішим же у фабулі Аристотель вважав упізнавання – перехід від незнаного до знаного. Втім, у поезії, на його погляд, ідеться не про знання як таке, а про естетичну насолоду. Саме тому, наприклад, не слід трагедію складати на епічний лад, щоб з усієї «Іліади» зробити одну трагедію, а поему писати так, щоб вона нагадувала історичний твір, де йдеться

про все, що трапилось з однією особою у певний відрізок часу. На думку філософа, піднесеності та зміні настрою людини сприяє зображення лише однієї події, а не усіх водночас, тому що одноманітність набридає та доводить до розпачу.

Цікавим є також розрізнення Аристотелем мови поезії та мови повсякдення. На його переконання, мистецька дія може відбуватись і без роз'яснень, тоді як розмова потребує слів того, хто говорить і пояснює свої дії. Отже, митець має створити можливості для самостійного творення людиною змісту поезії. Митець не повинен пристосовуватися до людини, потураючи її реалістичним уподобанням.

Вочевидь, виявленими розрізненнями (у вузькому розумінні між поетом та істориком, а у широкому – між митцем і науковцем) Аристотель намагався підкреслити універсальний характер поезії, а також ствердити її призначення не у наслідуванні дійсності, а у створенні дійсності самої по собі, безвідносно до реальної дійсності, що існує за межами мистецтва. Дещо відволікаючись, можна зазначити, що не випадково у зв'язку із цим один із безпосередніх учнів Ф. Брентано, німецький філософ Т. Ліппс, теж висловив думку про абсолютну замкненість світу мистецтва на самому собі як «цілком у собі ізольованого ідеального світу» (Lipps 1920, S. 38). Саме у цьому напрямі вибудовував свої погляди щодо автономності мистецтва й Б. І. Антонич. Наслідуючи протиреалістичні налаштованості Аристотеля у «Поетиці», Б. І. Антонич вбачав сутність мистецтва не у наслідуванні дійсності, правдивому її відображенні, а у створенні окремої дійсності, яка би відтворювала реальну дійсність за своїми власними законами.

Виявлена логіка впливу Аристотеля на К. Твардовського може також допомогти вияснити визначення Б. І. Антоничем мети мистецтва. Аристотель вважав мистецтво однією з вроджених потреб людини. Він переконував, що знання приносить велике задоволення як філософам, так і звичайним людям, проте з тією тільки різницею, що останні сприймають їх дещо простіше. Власне, К. Твардовський саме слідом за Аристотелем стверджував, що «кожна людина

має вроджений потяг до знання» (Twardowski 2013b, S. 510). Силу знання він вбачав у рівновазі та задоволенні розуму. Ідеалом життя людини польський філософ вважав прагнення до філософського знання. Повертаючись до Аристотеля, слід зазначити, що він зараховував поезію до універсального і одиничного, тому не бачив у ній місця для абстрактних понять, які є предметом філософії. З урахуванням цього філософ заперечував дидактизм у поезії. Метою поезії він визначав не знання, а естетичне враження. Разом з тим у «Політиці» Аристотель зауважив, що, наприклад, музика, окрім звичайної насолоди, яку відчувають усі, дає також й інтелектуальну насолоду і навіть більше: «вона покликана для ще вищої мети, а саме: впливати на людську поведінку та психіку» (Арістотель 2000). Ідеться про те, що музика, на переконання філософа, має певний вплив на моральні риси людини. Втім, це не означає, що філософ у мистецтві бачив лише засіб для загального чи морального виховання. Аристотель розумів, що мистецтво сприяє інтелектуальному і моральному розвитку людини, проте, на його думку, головною метою мистецтва є естетичне враження, яке неодмінно має супроводжувати сприймання мистецького твору. Як ми побачили, Б. І. Антонич також не перебільшував значення мистецтва у житті людини. Він вважав мистецькі переживання лише одними із психічних потреб людини поряд із пізнавальними і метафізичними.

Розуміння Б. І. Антоничем особливостей національного мистецтва схоже з трактуванням особливостей національної науки К. Твардовським і Ф. Брентано. Так, наприклад, віссю національної філософії К. Твардовський вважав розвиток власної філософії через плідний діалог з іншими філософіями, а не через відмежування її «китайським муром» від «чужинних» філософій. Ф. Брентано ж у своїх працях ураховував видатні досягнення не лише німецьких учених, але й новітніх англійських.

Не викликає сумніву, що естетика Б. І. Антонича пов’язана з філософією К. Твардовського, який тяжів до психологізму, ґрунтованому на інтенціоналізмі та інтроспекціонізмі, й вимагав у зв’язку з цим дотримання ясності філософського стилю. Перехід польського філософа в естетиці від дискусії про природу краси до

детального опису і групування тих психічних дій, які визначають так звані естетичні вподобання, сприйняв і розвинув його український учень. Особливий інтерес у цьому контексті становить також визначення потенціалу естетики Б. І. Антонича у контексті філософії мистецької освіти.

Захищаючи автономність мистецтва, український поет сформулював у царині філософії мистецької освіти поняття чистої творчості, незалежної від будь-яких філософських, ідеологічних чи метафізичних систем. Мистецтво – це автономія людського уявлення; це оригінальне і неповторне самовираження особистості. Мистецтво – це вроджена потреба людини пізнати себе та свій внутрішній світ через естетичні враження. Воно дає можливість людині не лише промовити до себе, але й виявити власну присутність у цьому світі. Справжню вартість мистецтва слід шукати саме у діалозі людини із самою собою та внутрішнім світом, а не у соціальних, національних, політичних чи моральних цінностях. Марним є мистецтво, яке прагне до рабського наслідування реальності. У такому мистецтві згасає людське почуття, хвилювання і враження. Моралізаторство, дидактизм і націоналізм підмінюють справжні вищі вартості мистецтва й загрожують прагненню унікального людського «я» ствердити себе у ідеальному світі власної уяви. Орієнтація на такий прагматичний підхід до мистецтва дискредитує творчість саму по собі й позбавляє її реальної сили впливу – насолоди і щастя.

Апеляція Б. І. Антонича до суб’єктивного у вимірі мистецтва утверджує суверенність не лише митця, але й кожної людини, яка має намір залучитись до пізнавання його твору. Український поет пориває із класичною традицією у мистецькій освіті відтворювати й відображувати зміст мистецького твору, оскільки вважає мистецтво відкритим для людини. Мистецтво, на його думку, робить людину активним творцем значення його витворів, воно спонукає її до самостійного сприйняття, мислення, інтерпретування і зближення із автором. Це ніколи не обіцятиме людині повного й вичерпного пояснення значення твору мистецтва, але сприятиме власному прочитанню і зрозумінню нею внутрішнього світу митця, а через нього – й особистого внутрішнього світу. Людині, яка

сприймає твір мистецтва, має бути цікавою не так біографія чи психологія творчості його автора, як таємниця, яку він приховав у ньому. Відкрити значення твору мистецтва означає потрактувати його та насолодитися ним, і це може відбутися стільки разів, скільки людей його сприйме. Але продукування значень мистецького твору не передбачає нерозважливого й довільного його потрактування, а лиш намагання осягнути людиною саме те ідеальне значення, яке хотів укласти в нього сам автор.

ВИСНОВКИ ДО 6 РОЗДІЛУ

Аналіз творчості М. Рудницького виявив у ній характерні ознаки філософської традиції К. Твардовського. М. Рудницький у своїй критиці літератури застосовував аналіз понять, обґрунтовував значимість інтроспекції у літературній творчості, виявляв обізнаність з теорією інтенціональності та теорією образів і понять К. Твардовського. Аналогічно до К. Твардовського, М. Рудницький прагнув урівноважити мінімалістські та максималістські тенденції у літературній критиці на підставі вимоги ясного стилю у ній. Утвердженням опису духовного світу письменника метою літературного твору М. Рудницький доводив постульовану К. Твардовським цінність інтроспекції у пізнанні. Ствердження М. Рудницьким спрямованості літератури на естетичні переживання виявляє осмислення ним літератури як чисто інтенціонального предмета. Поділ М. Рудницьким уявлень на образи і поняття вказує на його обізнаність з теорією образів і понять К. Твардовського. Акцент М. Рудницького на подоланні українською літературою провінційності та просвітництва на основі її діалогу із західноєвропейською літературою дотичний негативній оцінці К. Твардовським тогочасної польської філософії та наголошення на потребі її взаємодії із західноєвропейською філософією. Єднає М. Рудницького з К. Твардовським також спростування нагальності світогляду для творчості та нівелювання «ізмів» у ній. Визначення М. Рудницьким метою літератури залучення читача до діалогу з

автором для розуміння його ідеї є цінним для філософії літературної освіти, оскільки це доводить, що література не має нічого спільного з дидактикою і моралізаторством, а лише з внутрішнім світом автора і читача.

Аналіз творчості Б. І. Антонича також довів наявність у ній характерних ознак філософської традиції К. Твардовського. Український поет застосовував у своїх публіцистичних працях аналіз понять, розбудовував свою концепцію мистецтва на основі інтроспекціонізму, інтенціоналізму та уявлення про цілісність і неподільність психічних явищ. Програмна стаття Б. І. Антонича з точки зору методу дослідження є близькою до лекції К. Твардовського про філософію. Якщо польський філософ намагався спростувати тогочасне йому розуміння філософії як чогось складного, то український поет хотів спростувати тогочасне йому розуміння мистецтва як простого відображення дійсності. Бачення Б. І. Антоничем творчої дійсності як конструювання образу із хаосу вражень свідчить про визнання ним інтроспекції як методу пізнання та творення мистецької дійсності. Визначення метою мистецтва мистецьких переживань доводить його обізнаність з теорією інтенціональності К. Твардовського. Український поет не тільки розрізняв образи і поняття, стверджуючи цим, що предметом мистецтва є образи, а предметом науки – поняття, але й суголосно польському філософу твердив про неможливість відділення розуму від почуттів та виявів волі. Розуміння Б. І. Антоничем розвитку національного мистецтва через діалог із іншими національними мистецтвами подібне до розуміння К. Твардовським розвитку національної філософії через діалог із іншими національними філософіями. Визначення українським поетом мистецтва як створення нової дійсності спонукає до подолання у філософії мистецької освіти його реалістичних трактувань.

Доведення впливу К. Твардовського на творчість літературного критика, перекладача і літературознавця М. Рудницького та поета і прозаїка Б. І. Антонича на підставі виявлення їхньої мериторичної належності до ЛВШ, оскільки генетично вони були пов’язані з ЛВШ, тому що навчались у Львівському університеті та відвідували лекції К. Твардовського і його учнів, обґрунтовує роль

філософії освіти ЛВШ у конституюванні української культури, зокрема її значення у розбудові окремих царин вітчизняної філософії освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонич, Б. І.: Верстви мистецького твору. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 521. Смолоскип, Київ (2012а)

2. Антонич, Б. І.: Криза сучасної літератури. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 487–495. Смолоскип, Київ (2012б)

3. Антонич, Б. І.: Між змістом і формою. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 513–521. Смолоскип, Київ (2012в)

4. Антонич, Б. І.: Монументальний реалізм (Про Івана Ґолсверти). В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 496–498. Смолоскип, Київ (2012г)

5. Антонич, Б. І.: Національне мистецтво (спроба ідеалістичної системи мистецтва). В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 502–512. Смолоскип, Київ (2012г)

6. Антонич, Б. І.: Примітивна європеїзація. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 526–531. Смолоскип, Київ (2012д)

7. Антонич, Б. І.: Як розуміти поезію. Розмова в редакції з Богданом І. Антоничем. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 552–558. Смолоскип, Київ (2012е)

8. Арістотель: Поетика. В: Античні поетики. Арістотель. Поетика. Псевдо-Лонгін. Про високе. Горацій. Про поетичне мистецтво, с. 27–64. Грамота, Київ (2007)

9. Арістотель: Політика. Основи, Київ. http://izbornyk.org.ua/aristotle/arist.htm (2000)

10. Баган, О.: Корифей ліберальної літературної критики. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 3–26. Відродження, Дрогобич (2009)

11. Гончаренко, О.: Михайло Рудницький та Казимир Твардовський: на перетині літератури і філософії. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **49**, 90–99 (2017в)

12. Гончаренко, О.: Про витоки антиметафізицизму естетики Богдана Ігоря Антонича. В: Петрушенко, В. (ред.) Метафізичний дискурс у філософії: історія і сучасність, XXIX – ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого

2017. Тези міжнародної наукової конференції, с. 107–112. «Ліга-Прес», Львів (2017д)

13. Гончаренко, О.: Про естетику Богдана Ігоря Антонича. Українська полоністика. Ukraińska polonistyka. **14**, 26–41 (2017є)

14. Гончаренко, О.: Симпозіум «Філософія Казимира Твардовського: історія і сучасні інтерпретації», присвячений 150-й річниці з дня народження Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (19), 262–270 (2016г)

15. Гнатишак, М.: Література і суспільне життя. В: Стефановська, Л. Антонич. Антиномії, с. 275–293. Критика, Київ (2006)

16. Декарт, Р.: Міркування про метод. Психологія і суспільство. **2**, 37–46 (2015)

17. Зілинський, О.: Друга дійсність [Розділ статті «Дім за зорею»]. Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 708–711. Смолоскип, Київ (2012)

18. Ільницький, Д.: Кляйнер – Інґарден – Антонич : проблема змісту й форми у мистецькому творі. http://www.inst-ukr.lviv.ua/download.php?downloadid=133.

19. Ільницький, Д.: У проекції двох дзеркал: Інгарден і Антонич у феноменологічному дискурсі. Парадигма: збірник наукових праць на пошану М. Ільницького. **5**, 207–222 (2010)

20. Костельник, Г.: Ломання душ: З літературної критики. Добра книга, Львів (1923)

21. Платон: Держава. Основи, Київ (2000)

22. Рудницький, М.: Вплив суспільних ідей. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 347–355. Відродження, Дрогобич (2009а)

23. Рудницький, М.: Мета й метода. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 30–53. Відродження, Дрогобич (2009б)

24. Рудницький, М.: Між ідеєю і формою. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 436–446. Відродження, Дрогобич (2009в)

25. Рудницький, М.: Між наукою й індивідуальністю. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 389–401. Відродження, Дрогобич (2009г)

26. Рудницький, М.: Між словом і ділом. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 422–429. Відродження, Дрогобич (2009ґ)

27. Рудницький, М.: Напрямки та напрямні. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 87–111. Відродження, Дрогобич (2009д)

28. Рудницький, М.: Наш рівень дискусії. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 337–346. Відродження, Дрогобич (2009е)

29. Стефановська, Л.: Антонич. Антиномії. Критика, Київ (2006)

30. Твардовський, К.: Ідея і перцепція. З епістемологічних досліджень над Декартом. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 199–230. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016в). У доступі з 2016

31. Твардовський, К.: Чому ми любимо музику. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 96–110. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016г). У доступі з 2016

32. Brentano, F.: Psychologie vom empirischen Standpunkte. Bd I. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/stream/psychologievome02brengoog#page/n4/mode/2up (1874). У доступі з 1січня 2010

33. Czeżowski, T.: O kulturze logicznej. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 271–279. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958c)

34. Ivanyk, S.: Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Semper, Warszawa (2014a)

35. Lipps, T.: Ästhetik Psychologie des Schönen und der Kunst. Zweiter Teil: Die ästhetische Betrachtung und die bildende Kunst. Verlag von Leopold Voss, Leipzig. https://archive.org/details/sthetikpsycholog02lipp (1920). У доступі з 20 вересня 2011

36. Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa (1947)

37. Twardowski, K.: Dlaczego wiedza jest potęga? W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 510–523. Copernicus Center Press, Kraków (2013b)

38. Twardowski, K.: Jeszcze słówko o filozofii narodowej polskiej. Ruch Filozoficzny. t. **1**. z. **6**, 113–115 (1911)

39. Twardowski, K.: O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 96–128. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927g)

40. Twardowski, K.: O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju. W: Twardowski, K. Wybrane pisma filozoficzne, s. 241–291. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1965)

41. Twardowski, K.: Przemówienie, wygloszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929 r. Nakładem “Słowa Polskiego”, Lwów (1929)

42. Twardowski, K.: Teoria poznania. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 185–253. Copernicus Center Press, Kraków (2013n)

43. Twardowski, K.: W sprawie klasyfikacyi zjawisk psychicznych. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 33–42. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927n)

44. Twardowski, K.: Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 457–467. Copernicus Center Press, Kraków (2013p)

45. Twardowski, K.: Wyobrażenia i pojęcia. Komisia Ksiągarni H. Altenberga, Lwów (1898)

46. Witwicki, W.: O stosunku nauki do sztuki. Nauka Polska. t. **3**, 53–60 (1920b)

Архівні матеріали

47. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника. (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант, **1**, арк. **39** (а)

48. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант. **1**, арк. **62** (б)

49. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант. **1**, арк. **85** (в)

50. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про народження, освіту, матрикули та диплом магістра філософії Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, ант. **1**, арк. **59** (1909. 1927–1934)

ВИСНОВКИ

У висновках наведено основні результати дисертаційного дослідження, робляться узагальнення, намічаються проблемні лінії його продовження.

1. ЛВШ є складним історико-філософським і філософським феноменом. Запропонована у дисертації авторська методологія одночасного розгляду її у цих двох предметних площинах дозволила більш повно виявити її евристичний потенціал, який полягає не стільки у констатаціях і догматичному закріпленні положень, скільки у мотиваціях, які торкаються змін в організації освіти, трансформації її теорій та практик, зрештою змін самої людини.

2. Системотворчим принципом, що об'єднав представників ЛВШ, була спільно розроблена і визнана методологія наукового дослідження, а також певний філософський спосіб життя її засновника і творця, дотримання яким вимоги єдності думки, мови та дії не було результатом його філософських рефлексій, а, навпаки, єдиним поштовхом до них. З огляду на це аналітичну філософію освіти не можна розглядати як виключно досягнення англо-американської філософії освіти, оскільки філософія освіти ЛВШ також дотримувалась аналітичної традиції у своїх рецепціях та практиках. Цю школу можна розглядати як прообраз постмодерного науково-педагогічного співтовариства, яке відрізняється від моделі наукового співтовариства Т. Куна більшою свободою і більшою відповідальністю через наявність у ньому філософсько-освітньої складової.

3. Антропологічно орієнтовані філософсько-освітні імплікації засновника ЛВШ К. Твардовського характеризуються комплексним розумінням філософського змісту освіти як наближення людини до духовної досконалості. Змінюючи підхід до пізнання загального у філософській педагогіці через окреме та одиничне, філософ позбавив її не лише апріорності та довільності, але й утвердив головною цінністю конкретне індивідуальне буття. Аналіз К. Твардовським основних понять філософської педагогіки – «навчання» і «виховання» доводить, що навчання є активним творенням людиною власних знань про світ та свою причетність до нього, а виховання має бути спрямоване на

розвиток автономної думки людини. Філософсько-освітнє трактування К. Твардовським проблеми вільного часу переконує у необхідності егалітаризму в освіті. Есенціалістське обґрунтування філософом ідеї університету вказує, що порятунку для університету варто шукати у дистанціюванні його від ідей корисності та практичності, бо вони суперечать меті університету служити об'єктивній істині. Визначення К. Твардовським філософської освіти частиною загальної освіти актуалізує значення філософії у житті людини та суспільства.

4. Філософську педагогіку К. Твардовського вирізняє гуманістичне спрямування. Аналітичний метод філософа робить філософську педагогіку більш сприйнятливою до змістів її головних понять та критичною до їхніх різноманітних невизначеностей, що перетворюють освітній процес у відтворення необґрунтованих положень, а також долає усталений погляд на саму аналітичну традицію в освіті, тобто вузький та обмежений метод прискіпливого інтелектуального пошуку сутності речей. Цінним для розбудови філософії освіти у ЛВШ стало трактування К. Твардовським психології, логіки та етики як основ педагогіки, особливо психології та етики у їх описовому варіанті. Це дало поштовх до творення у ЛВШ таких царин філософії освіти, як філософія дидактики та філософія виховання.

5. Аналіз концептуальних побудов філософсько-педагогічних рефлексій у ЛВШ доводить, що погляди учнів К. Твардовського єдналися довкола ідеї побудови педагогіки на підставах філософії культури, а вирізнялися – абсолютизмом стосовно цінності освіти у житті людини та суспільства. Передумови для точності та ясності у вимірі філософської теорії освіти, зокрема перегляду й уточнення її головних концептів створює аналіз представниками ЛВШ таких понять філософії дидактики та філософії виховання, як «викладання», «виховання», «державне виховання», «мета виховання», «ідеал виховання», «вільний час», «зустріч», «культура», «культуральне життя», «мислення», «мета навчання», «формувальне навчання», «виховне навчання», «особа», «особистість», «правдивість», «самостійність», «свідомість», «світогляд», «свобода», «примус», «учіння», «педагогічний реалізм», «я».

6. Опис головних репрезентації ідеї університету у ЛВШ виявляє, що її представники ідеалом університету мислили єдність навчання та дослідження; автономію університету трактували як право на самоврядування, відкриту діяльність, служіння народу та суспільству; академічні свободи розглядали крізь призму аналізу понять «свобода научіння», «свобода учіння», «свобода наукових досліджень», «свобода науки» та «дискусія»; взаємини між викладачем і студентами вважали ґрунтованими на моральній культурі, а також спільному зацікавленні – істині; філософії як метафізичному погляду на світ та групі філософських наук відводили унікальну роль в університетському навчанні. Ідея університету ЛВШ доводить, що ідеал єдності дослідження і навчання є понадчасовою духовною цінністю університету, відмова від якої означатиме занепад культури. Автономія університету є передумовою творення ним найвищих духовних благ. Академічні свободи та комунікації сприяють досягненню університетом свого ідеалу. Визначення філософії як світогляду та філософських наук уточнює її призначення стосовно повсякдення і науки, людини і суспільства.

7. Аналіз популяризованих ЛВШ версій цінностей філософської освіти виявляє репрезентацію її представниками певного проекту філософської культури. Цей проект передбачав сприяння молоді у творенні світогляду, конструюванні морального ідеалу, самопізнанні та критиці знання. У ЛВШ світогляд розглядали як дороговказ у житті людини та підставу наукового світогляду; моральний ідеал пов’язували з автономією моралі та етичною творчістю; самопізнання вважали природним прагненням людини до пізнання свого «я»; критицизм мислили здатністю людини до вияву незалежності своєї думки. Плекати філософську культуру в молоді ЛВШ пропонувала за допомогою її ознайомлення з метафізикою, наукою про мораль, філософсько-психологічною антропологією та логікою у єдності з теорією пізнання, семіотикою і методологією. Проект філософської культури ЛВШ доводить найвищу цінність у житті людини не лише метафізичного знання, але й етичного, філософсько-

антропологічного та логічного. Цей проект надає імпульс до спроби його реалізації у просторі сучасної освіти.

8. Порівняльний аналіз праць М. Рудницького та Б. І. Антонича з методологічними й світоглядними ідеями К. Твардовського та його учнів свідчить про репрезентацію цими видатними українцями естетичних ідей школи К. Твардовського. Це доводить мериторичну належність М. Рудницького та Б. І. Антонича до ЛВШ. Аналіз свідчить також про ще один елемент у проекті філософської культури ЛВШ – естетичну культуру, абриси якої окреслюються філософією літературної освіти та філософією мистецької освіти. Визначення М. Рудницьким метою літератури залучення читача до діалогу з автором доводить, що література не має нічого спільного з дидактикою і моралізаторством, а лише з внутрішнім світом автора і читача. Визначення Б. І. Антоничем мистецтва як створення нової дійсності спонукає до подолання його реалістичних трактувань у філософії мистецької освіти.

9. Дослідження виявляє релевантність філософських ідей ЛВШ у царині освіти умовам сьогодення. У ситуації буття людини у «плинній сучасності» (З. Бауман) наголос ЛВШ на цінності абсолютних доброчесностей у житті людини засвідчує, що мінливість соціального світу не повинна стати на заваді природному прагненню людини до духовної досконалості у просторі освіти. Сучасні сумніви щодо доцільності лекції у «суспільстві знань» видаються, з точки зору ЛВШ, недоцільними через те, що вони позбавляють тих, хто навчається, можливості глибокої та багатогранної взаємодії з тими, хто навчає, оскільки у лекції *online* втрачається головне – безпосередньо промовлене слово, що надихає на творчість і спілкування. Поява таких понять, як «постправда» і «постлюдство» нагадує за посередництва ЛВШ про те, що незмінними цінностями людини у житті є її вразливість на істину й оману, добро і зло, тому за будь-яких обставин вона потребуватиме в житті філософського знання. Звернення до філософії вільного часу в ЛВШ є цінним у ситуації складності розрізнення в епоху віртуальної реальності часу на працю та дозвілля.

Перспективним напрямом для подальших досліджень виглядає докладне вивчення аналітичної методології ЛВШ та активне її використання у дискурсі сучасної філософії освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адо, П.: Що таке антична філософія? Культурна Асоціація «Новий Акрополь», Київ (2014)

2. Адорно, Т.: Теорія напівосвіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 128–152 (2017)

3. Айдукевич, К.: Логістичний антиірраціоналізм у Польщі. В: Чайковський, О. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа: хрестоматія у 2 ч., ч. 2, с. 110–118. ОНУ ім.. І. І. Мечникова, Одеса (2010а)

4. Айдукевич, К.: Проблеми і напрями філософії. Теорія пізнання. Метафізика: навч. посіб. Освіта України, Київ (2010б)

5. Аксер, Є.: Незалежність від міста. В: Університетська автономія, № 19. с. 245–250. Національний університет «Києво-Могилянська Академія»; Дух і Літера, Київ (2008)

6. Антонич, Б. І.: Верстви мистецького твору. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 521. Смолоскип, Київ (2012а)

7. Антонич, Б. І.: Криза сучасної літератури. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 487–495. Смолоскип, Київ (2012б)

8. Антонич, Б. І.: Між змістом і формою. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 513–521. Смолоскип, Київ (2012в)

9. Антонич, Б. І.: Монументальний реалізм (Про Івана Ґолсверти). В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 496–498. Смолоскип, Київ (2012г)

10. Антонич, Б. І.: Національне мистецтво (спроба ідеалістичної системи мистецтва). В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 502–512. Смолоскип, Київ (2012г)

11. Антонич, Б. І.: Примітивна європеїзація. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 526–531. Смолоскип, Київ (2012д)

12. Антонич, Б. І.: Як розуміти поезію. Розмова в редакції з Богданом І. Антоничем. В: Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 552–558. Смолоскип, Київ (2012е)

13. Арістотель: Поетика. В: Античні поетики. Арістотель. Поетика. Псевдо-Лонгін. Про високе. Горацій. Про поетичне мистецтво, с. 27–64. Грамота, Київ (2007)

14. Арістотель: Політика. Основи, Київ. http://izbornyk.org.ua/aristotle/arist.htm (2000)

15. Баган, О.: Корифей ліберальної літературної критики. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 3–26. Відродження, Дрогобич (2009)

16. Балей, С.: Експеримент в науці психології. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 151–170. Cogito, Львів-Одеса (2002а)

17. Балей, С.: Нарис логіки. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 354–389. Cogito, Львів-Одеса (2002б)

18. Балей, С.: Особистість. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 303–333. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014)

19. Балей, С.: Поняттє етичного добра і зла в сучасній філософії. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 139–150. Cogito, Львів-Одеса (2002в)

20. Бауман, З., Донскіс, Л.: Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності. Дух і Літера, Київ (2014)

21. Бауман, З., Донскіс, Л.: Плинне зло. Життя без альтернатив. Дух і Літера, Київ (2017)

22. Бойченко, М.: Між «напівосвітою» і «напівдією»: у пошуках шляху до дієвої освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 219–239 (2017)

23. Бойченко, Н. М.: Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія. Дисертація, НАПНУ Інститут вищої освіти (2016)

24. Борхерс, Д.: Аналіз, застосування, освіта: чи личитимуть університетській філософії аналітичні окуляри. Філософська думка. **2**, 84–87 (2010)

25. Бэкон, Ф.: Новая Атлантида. В: Бэкон, Ф. Сочинения в двух томах, т.2, с. 485–518. «Мысль», Москва (1978)

26. Верніков, М. М.: Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея. В: Балей, С. Зібрання праць у 5 т., 2 кн., т.1, с. 19–79. Cogito, Львів-Одеса (2002)

27. Верніков, М. М.: Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій. Дисертація, Львівський ордена Леніна державний університет ім. І. Франка (1967)

28. Верніков, М. М.: Спадщина Степана Балея в контексті сучасного суспільного розвитку і його тенденцій. Філософські пошуки. **IX**, 3–8 (1999)

29. Воленьский, Я.: Львовско-Варшавская философская школа. РОССПЭН, Москва (2004)

30. Вригт, Г. Г.: Аналитическая философия: историко-критический обзор. Кантовский сборник. **1** (43), 78–89 (2013)

31. Вундт, В.: Введение в философию. «Черо»-«Добросвет», Москва (2001)

32. Габермас, Ю.: Ідея Університету – навчальні процеси. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 187–210. Літопис, Львів (2002)

33. Гессен, С.: Основы педагогики. Введение в прикладную философию. «Школа-Пресс», Москва (1995)

34. о. Гірник, О.: Аналіз рукопису головного філософського твору Г. Костельника «Логіка». https://ruthenia.info/view/3576. У доступі з 27 січня 2017

35. Гнатишак, М.: Література і суспільне життя. В: Стефановська, Л. Антонич. Антиномії, с. 275–293. Критика, Київ (2006)

36. Гончаренко, О.: Аналіз поняття «виховання» у філософії Казимира Твардовського. Виховання як дія та витвір. В: Петрушенко, В. (ред.) Етичне та естетичне в людському світовідношенні, XXVII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2015. Тези міжнародної наукової конференції, с. 16–19. «Ліга-Прес», Львів (2015)

37. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ виховання. Studia methodologica. **37**, 264–268 (2014а)

38. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **88**, 205–208 (2014б)

39. Гончаренко, О.: Відношення між філософією та педагогікою у працях Казимира Твардовського. В: Петрушенко, В. (ред.) Людина-соціум-історія: складності сучасних взаємин», XXVIII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2016. Тези міжнародної наукової конференції, с. 6–10. «Ліга-Прес», Львів (2016а)

40. Гончаренко, О.: Епістемологічні основи дидактики Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **47** (1), 90–108 (2016б)

41. Гончаренко, О.: Ідея самопізнання у концепції особистості Степана Балея. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 162–179. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014в)

42. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 1. Казимир Твардовський про достойність університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **130** (3), 197–200 (2018а)

43. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 2. Єдність дослідження та навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **131** (4), 346–349 (2018б)

44. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 3. Автономія університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **132** (5), 177–180 (2018в)

45. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 4. Академічні свободи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **133** (6), 111–114 (2018г)

46. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 5. Взаємини між викладачем і студентами. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **134** (7), 329–332 (2018ґ)

47. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Філософія стосовно наук. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **50**, 61–71 (2018д)

48. Гончаренко, О.: Концепція філософської освіти Казимира Твардовського. В: Знання. Освіта. Освіченість, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Вінниця, 28–29 вересня 2016. Збірник матеріалів, с. 17–20. ВНТУ, Вінниця (2016в)

49. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність логічної освіти. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **127** (12), 291–294 (2017а)

50. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність морального ідеалу. В: Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури. Освіта у констеляціях постсучасності, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Харків, 5–6 грудня 2017. Матеріали, с. 53–56. ХНПУ, Харків (2017б)

51. Гончаренко, О.: Михайло Рудницький та Казимир Твардовський: на перетині літератури і філософії. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **49**, 90–99 (2017в)

52. Гончаренко, О.: Моральний ідеал у рефлексіях Львівсько-Варшавської школи. Актуальні проблеми філософії і соціології. **20**, 17–20 (2017г)

53. Гончаренко, О.: Педагогіка вільного часу Львівсько-Варшавської школи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **126** (11), 398–401 (2017ґ)

54. Гончаренко, О.: Про витоки антиметафізицизму естетики Богдана Ігоря Антонича. В: Петрушенко, В. (ред.) Метафізичний дискурс у філософії: історія і сучасність, XXIX Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2017. Тези міжнародної наукової конференції, с. 107–112. «Ліга-Прес», Львів (2017д)

55. Гончаренко, О.: Проект філософської культури Львівсько-Варшавської школи. В: Карівець, І. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа як спільнота відваги та надії, українсько-польський семінар, Львів, 22 вересня 2017. Тези, с. 15–18. СПОЛОМ, Львів (2017е)

56. Гончаренко, О.: Про естетику Богдана Ігоря Антонича. Українська полоністика. Ukraińska polonistyka. **14**, 26–41 (2017є)

57. Гончаренко, О.: Про поняття світогляд у Львівсько-Варшавській школі (українська гілка). Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (22), 166–179 (2018е). doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-166-179

58. Гончаренко, О.: Семіотичні аспекти логіки Степана Балея. Вісник національного університету «Львівська політехніка», серія «Філософські науки». **780**, 81–87 (2014г)

59. Гончаренко, О.: Симпозіум «Філософія Казимира Твардовського: історія і сучасні інтерпретації», присвячений 150-й річниці з дня народження Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (19), 262–270 (2016г)

60. Гончаренко, О.: Соціальна етика у розумінні Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **46** (2), 223–230 (2016г)

61. Гончаренко, О.: Феномен Казимира Твардовського в історії польської вищої школи. Вища школа. **1**, 113–124 (2016д)

62. Гончаренко, О.: Філософія культури Богдана Наврочинського. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **129** (2), 127–130 (2018є)

63. Гончаренко, О.: Філософія освіти у Львівсько-Варшавській школі: монографія. ТОВ «Друкарня «Рута», Кам'янець-Подільський (2018ж)

64. Гончаренко, О.: Філософія та філософська освіта у розумінні Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (18), 221–237 (2016е)

65. Гончаренко, О.: Філософсько-педагогічні ідеї Якима Яреми та освіта сьогодні. В: Козловець М. (ред.) Глобалізований світ: випробування людського буття, міжнародна науково-теоретична конференція, Житомир, 6–7 жовтня 2017. Матеріали доповідей та виступів, с. 187–190. Вид-во Євенок О. О., Житомир (2017ж)

66. Горбунова, Л. С.: Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики. Дисертація, НАПНУ Інститут вищої освіти (2015)

67. Гумбольдт, В.: Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 25–33. Літопис, Львів (2002)

68. Ґадамер, Г.-Ґ.: Ідея Університету вчора, сьогодні, завтра. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 169–184. Літопис, Львів (2002)

69. Декарт, Р.: Метафізичні розмисли. Юніверс, Київ (2000)

70. Декарт, Р.: Міркування про метод. Психологія і суспільство. **2**, 37–46 (2015)

71. Дерріда, Ж.: Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 237–265. Літопис, Львів (2002)

72. Домбровський, Б.: Школа одного вчителя. Філософська думка. **5**, 67–78 (2006)

73. Дьюї, Дж.: Демократія і освіта. Літопис, Львів (2003)

74. Дьюї, Дж.: Моральні принципи в освіті. Літопис, Львів (2001)

75. Єржабкова, Б.: Бібліографія наукових праць Олександра Кульчицького, 1895–1980. Визвольний шлях: Суспільно-політичний і науково-літературний місячник. **2** (395), 220–229 (1981)

76. Зілинський, О.: Друга дійсність [Розділ статті «Дім за зорею»]. Антонич, Б. І. Вибрані твори, с. 708–711. Смолоскип, Київ (2012)

77. Іваник, С.: Степан Олексюк – учень Казимежа Твардовського. ПП «Арал», Львів (2012)

78. Іваник, С.: Участь українських філософів в науковій діяльності Польського філософського товариства у 1910–1939 рр. (у межах досліджень Львівської філософської школи). Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Філософські науки. **661**, 119–126 (2010)

79. Іваник, С.: Що таке польська філософія й що вона може дати українській філософії? Sententiae. **1** (XXXII), 128–142 (2015)

80. Ільницький, Д.: Кляйнер – Інґарден – Антонич : проблема змісту й форми у мистецькому творі. http://www.inst-ukr.lviv.ua/download.php?downloadid=133.

81. Ільницький, Д.: У проекції двох дзеркал: Інгарден і Антонич у феноменологічному дискурсі. Парадигма: збірник наукових праць на пошану М. Ільницького. **5**, 207–222 (2010)

82. Йегер, В.: Пайдейя. Воспитание античного грека (епоха великих воспитателей и воспитательных систем). «Греко-латинский кабінет» Ю. А. Шичалина, Москва (1997)

83. Кант, І.: Відповідь на питання: Що таке Просвітництво? Всесвіт. **4**, 135–138 (1989)

84. Карівець, І.: Критика розуму як спосіб звільнитися від меж (передмова до публікації перекладу «Що таке Просвітництво?» Мішеля Фуко). Humanitarian vision. вип. **1**. № **2**, 109–116 (2016)

85. Карівець, І.: Суть філософії, або чому ненавидять філософію. Філософські науки: Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». **1** (5), 81–85 (2017)

86. Карівець, І.: Філософія і філософська освіта. Філософська думка. **6**, 77–81 (2014)

87. Квєк, М.: Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 269–294. Літопис, Львів (2002)

88. Кершенштайнер, Ґ.: Що таке державногромадянське виховання. Нові виховничі шляхи, Раштат-Київ (1918)

89. Коделья, З.: Деякі думки щодо філософії освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 46–56 (2017)

90. Костельник, Г.: Arcana dei. Шляхи віри модерної людини. Накладом автора, Львів (1936)

91. Костельник, Г.: Ломання душ: З літературної критики. Добра книга, Львів (1923)

92. Костельник, Г.: Ordo logicus. Накладом «Богословського Наукового Товариства, Львів (1931а)

93. Костельник, Г.: Світ як вічна школа. Фільософічні розважання. Накладом автора, Львів (1931б)

94. Костельник, Г.: Три розправи про пізнання. Накладом Т-ва св. Ап. Павла, Львів (1925)

95. Котарбінський, Т.: Гуманістика без гіпостаз. Проба елімінації гіпостаз зі світу понять гуманістичних наук. Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Філософія. т. **12**. вип. **15**, 123–133 (2007а)

96. Котарбінський, Т.: Три ідеї. Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Філософія. т. **12**. вип. **15**, 119–121 (2007б)

97. Култаєва, М.: Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 153–195 (2017)

98. Кульчицький, О.: Введення у філософічну антропологію. Український вільний університет, Мюнхен (1973)

99. Кульчицький, О.: Дві концепції майбутності УВУ. Сучасність. **6**, 98–103 (1965)

100. Кульчицький, О.: Людина за філософією Г. Сковороди антитезою марксистсько-ленінської концепції людини. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 37–48. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985а)

101. Кульчицький, О.: Нарис структурної психології. Український вільний університет, Мюнхен (1949)

102. Кульчицький, О.: Основи філософії і філософічних наук. Український вільний університет, Мюнхен-Львів (1995)

103. Кульчицький, О.: Світогляд та молодь. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 15–19. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985б)

104. Кульчицький, О.: У подоланні межової ситуації. Український вільний університет – його своєрідність. Сучасність. **1**, 88–94 (1970)

105. Митрович, К.: Професор Кульчицький між нами. В: Кульчицький, О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза, с. 5–14. Український Вільний Університет, Мюнхен-Париж (1985)

106. Монтень, М.: Про виховання дітей. В: Монтень, М. Проби. Книга перша, с. 161–196. ДУХ І ЛІТЕРА, Київ (2005а)

107. Монтень, М.: Про бакалярство. В: Монтень, М. Проби. Книга перша, с.149–160. ДУХ І ЛІТЕРА, Київ (2005б)

108. Мор, Ґ.: Чи потребують сучасні суспільства орієнтацій і чи може їх надати філософія? Філософська думка. **2**, 68–83 (2010)

109. Ньюмен, Дж.: Г. Ідея Університету. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 37–64. Літопис, Львів (2002)

110. Платон: Апологія Сократа. В: Платон. Діалоги, с. 20–41. Основи, Київ (1999а)

111. Платон: Держава. Основи, Київ (2000)

112. Платон: Федон. В: Платон. Діалоги, с. 234–292. Основи, Київ (1999б)

113. Поляков, В.: Чи потрібне філософії покаяння? Філософська думка. **3**, 107–116 (2017)

114. Предеина, М.: Должна ли философия быть массовой. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 246–256 (2017)

115. Препотенская, М.: Ot café-philo – к горизонтам практической философии. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 276–288 (2017)

116. Литвин, М.: (упоряд.) Проект «Україна». Австрійська Галичина. Фоліо, Харків (2016)

117. Пролеєв, С.: «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (14), 7–24 (2014)

118. Пролеєв, С.: Філософські компетентності: якими їм бути? Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (19), 88–96 (2016)

119. Радіонова, І.: Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї. Філософія освіти. **2**, 127–142 (2005)

120. Радіонова, Н.: Культурно-історичні передумови становлення філософської освіти на Слобожанщині XIX ст. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1–2** (9), 236–251 (2010)

121. Радіонова, Н.: Роль освіти у структуруванні соціокультурного простору міста (на матеріалі Слобожанщини XIX ст.). В: Харченко, в. (ред.) Місто. Культура. Цивілізація, VI міжнар. наук.-теорет. інтернет-конф., Харків, квітень 2016. Матеріали, с. 292–296. Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, Харків (2016)

122. Радіонова, Н.: Філософія навчального плану: досвід Слобожанщини XIX ст. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **41** (2), 207–216 (2013)

123. Ридингс, Б.: Университет в руинах. Изд. дом. Гос. ун-та – Высшей школы экономики, Москва (2010)

124. Рикерт, Г.: Науки о природе и науки о культуре. Республика, Москва (1998)

125. Рогожа, М.: Курбатов С. Місія університету в західноєвропейській культурі. Філософія освіти. Philosophy of Education. **2** (21), 29–45 (2017)

126. Рудницький, М.: Вплив суспільних ідей. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 347–355. Відродження, Дрогобич (2009а)

127. Рудницький, М.: Мета й метода. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 30–53. Відродження, Дрогобич (2009б)

128. Рудницький, М.: Між ідеєю і формою. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 436–446. Відродження, Дрогобич (2009в)

129. Рудницький, М.: Між наукою й індивідуальністю. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 389–401. Відродження, Дрогобич (2009г)

130. Рудницький, М.: Між словом і ділом. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 422–429. Відродження, Дрогобич (2009ґ)

131. Рудницький, М.: Напрямки та напрямні. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 87–111. Відродження, Дрогобич (2009д)

132. Рудницький, М.: Наш рівень дискусії. В: Рудницький, М. Від Мирного до Хвильового. Між ідеєю і формою. Що таке «Молода муза»? с. 337–346. Відродження, Дрогобич (2009е)

133. Свєнціцький, І.: Наука наук. Діло. 5 трав. (чис. **97**), 2–3 (1927)

134. Сенека: Моральні листи до Луцілія. Основи, Київ. http://ae-lib.org.ua/texts/seneca__ad_lucilium_epistularum_moralium__ua.htm (1999). У доступі з 2004

135. Сковорода, Г.: Бесіда 1-ша, названа Observatorium (сіон). В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 183–196. Світ, Львів (1995а)

136. Сковорода, Г.: Бесіда 2-га, названа Observatorium Specula, по-єврейськи Сіон. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 196–205. Світ, Львів (1995б)

137. Сковорода, Г.: Кільце. Дружня розмова про мир душевний. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 253–301. Світ, Львів (1995в)

138. Сковорода, Г.: Нарцис. Розмови про те: пізнай себе. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 63–104. Світ, Львів (1995г)

139. Сковорода, Г.: Розмова п’яти подорожніх про справжнє щастя в житті. В: Сковорода, Г. Пізнай в собі людину, с. 220–250. Світ, Львів (1995ґ)

140. Слотердайк, П.: Ти мусиш змінити своє життя. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (14), 76–95 (2014)

141. Слотердайк, П.: Ти мусиш змінити своє життя (уривки з твору). Філософська думка. **2**, 95–106 (2015)

142. Степаненко, І.: Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (20), 235–245 (2017)

143. Стефановська, Л.: Антонич. Антиномії. Критика, Київ (2006)

144. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 1: Антична філософія і середньовічна філософія. Свічадо, Львів (2006)

145. Татаркевич, В.: Історія філософії: т. 3: Філософія XIX століття і новітня. Свічадо, Львів (1999)

146. Твардовський, К.: Вибрані праці. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016а). У доступі з 2016

147. Твардовський, К.: Про зміст і предмет уявлень. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 231–365. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016б). У доступі з 2016

148. Твардовський, К.: Ідея і перцепція. З епістемологічних досліджень над Декартом. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 199–230. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016в). У доступі з 2016

149. Твардовський, К.: Песимізм і оптимізм. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 90–95. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016г). У доступі з 2016

150. Твардовський, К.: Про наукову підготовку до філософії. Український освітній журнал. **2** (295), 13–14 (1995)

151. Твардовський, К.: Чому ми любимо музику. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 96–110. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016ґ). У доступі з 2016

152. Ткачук, М.: Філософська освіта в радянській Україні: досвід осмислення історичних документів та архівних матеріалів. Філософська думка. **6**, 35–67 (2010)

153. Тьоніс, Ф.: Спільнота та суспільство. Дух і Літера, Київ (2005)

154. Фіхте, Й. Г.: Промова до німецької нації. В: Мислителі німецького романтизму, с. 110–134. Лілея – НВ, Івано-Франківськ (2003)

155. Фуко, М.: О генеалогии этики: обзор текущей работы. Логос. **2** (65), 135–158. http://www.intelros.ru/pdf/logos_02_2008/06.pdf (2008). У доступі з 2008

156. Хома, О.: Філософія на межі. Філософська думка. **6**, 5–22 (2015)

157. Шах, С.: Львів – місто моєї молодості. Цісарсько-Королівська Академічна Гімназія. Національний університет «Львівська політехніка», Львів (2010)

158. Шашкова, Л., Секундант, С.: Сучасна модель філософської освіти. Круглий стіл Українського філософського фонду і кафедри філософії філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософська думка. **6**, 6–24 (2014)

159. Шрамко, Я.: Що таке аналітична філософія? Філософська думка. **3**, 10–27 (2011)

160. Ярема, С.: В: Ярема, С. (ред.) Яким Ярема. Ювілейна книга української гімназії в Тернополі: 1898-1998: До сторіччя заснування, с. 460–468. НТШ у Львові, Тернопіль-Львів (1998)

161. Ярема, Я.: Вступ до фільософії (Конспект викладів за І семестр 1923/1924 р. в Українському Вищому Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова в Празі). Видання Укр. Пед. Інституту ім. М. Драгоманова, Прага (1924)

162. Ярема, Я.: На педагогічні теми. В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 109–117. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003а)

163. Ярема, Я.: Нова фаза у розвитку європейської школи. В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 190–200. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003б)

164. Ярема, Я.: Педаґоґічна психольоґія. Вид-во Сіяч, Прага (1928)

165. Ярема, Я.: Провідні ідеї філософії Томи Масарика. Український громадський видавничий фонд. Накладом українського громадського комітету в ЧСР, Прага (1925)

166. Ярема, Я.: Психографія у школі В: Ярема С. (ред.) Яким Ярема, с. 118–152. Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів (2003в)

167. Ясна, І.: Чи потрібен «ребрендинґ» українській філософії? Філософія на межі. Філософська думка. **6**, 23–38 (2015)

168. Ясперс, К.: Ідея Університету. В: Зубрицька, М. (ред.) Ідея Університету. Антологія, с. 111–165. Літопис, Львів (2002)

169. Ajdukiewicz, K.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 472–476. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

170. Ajdukiewicz, K.: Kierunki i prądy filozofii współczesnej. W: Kalendarz IKC, r. X. s. 78–84. Ilustrowany Kuryer Codzienny, Kraków (1937)

171. Ajdukiewicz, K.: Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 127–142. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985a)

172. Ajdukiewicz, K.: Naukowa perspektywa świata. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. I. s. 215–221. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985b)

173. Ajdukiewicz, K.: Obraz świata i aparatura pojęciowa. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. I. s. 175–195. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985c)

174. Ajdukiewicz, K.: O potrzebie usługowego kursu logiki w programach studiów uniwersyteckich. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 192–205. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985d)

175. Ajdukiewicz, K.: O wolności nauki. W: Ajdukiewicz, K. Język i poznanie, t. II. s. 266–281. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1985e)

176. Aristotle: Metaphysics. Cambridge, London. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg025 (1989)

177. Aristotle: Nicomachean Ethics. London, New York. http://data.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg010.perseus-eng1 (1934)

178. Aristotle: On the Soul. http://classics.mit.edu//Aristotle/soul.html

179. Baley, S.: Drogi samopoznanie. Wiedza. Zawód. Kultura, Kraków (1947)

180. Baley, S.: Osobowość. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1939)

181. Baley, S.: Psychologia wieku dojrzewania. «Książnica-Atlas», Lwów-Warszawa (1932)

182. Blaustein, L.: Karność w nowoczesnem wychowaniu. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1936a)

183. Blaustein, L.: Lenistwo u dzieci i młodzieży. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1936b)

184. Blaustein, L.: O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Poznań (1931)

185. Blaustein, L.: O ujmowaniu przedmiotów estetycznych. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938)

186. Błachowski, S.: Kazimierz Twardowski. Kwartalnik Psychologiczny. t. **X/1–2**, 1–8 (1938)

187. Bobryk, J.: Twardowski. Teoria działania. Prószyński i S-ka, Warszawa (2001)

188. Bocheński, J. M.: Autonomia uniwersytetu. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 60–71. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008a)

189. Bocheński, J. M.: Filozofia analityczna. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 136–147. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008b)

190. Bocheński, J. M.: O nawrocie w filozofii. W: Bocheński, J. M. Sens życia i inne eseje, s. 148–152. Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski (2008c)

191. Borowski, M.: Humanistyczne i empiryczne pierwiastki w nauce. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów (1913)

192. Borowski, M.: Konspekt filozofji całości. Przegląd Filozoficzny. t. **33**. z. **4**, 196–232 (1930)

193. Borowski, M.: O pojęciu konieczności. Druk Tow. Akc. S. Orgelbranda Synów, Warszawa (1910)

194. Borowski, M.: O przedmiotach fizycznych, psychicznych, idealnych i fikcyjnych. Przegląd Filozoficzny. t. **24**. z. **3–4**, 139–163 (1921)

195. Bożek, H.: Ile procent Twardowskiego? В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI-ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези Міжнародної наукової конференції, с. 44–45. «Ліга-Прес», Львів (2014)

196. Brentano, F.: Die Psychologie des Aristoteles, insbesondere seine Lehre vom Nous Poietikos. Verlag von Franz Kirchheim, Mainz. https://archive.org/details /diepsychologiede00brenuoft (1867). У доступі з 5 травня 2008

197. Brentano, F.: Psychologie vom empirischen Standpunkte. Bd I. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/stream/psychologievome 02brengoog#page/n4/mode/2up (1874). У доступі з 1січня 2010

198. Brentano, F.: Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis. Verlag von Duncker & Humblot, Leipzig. https://archive.org/details/vomursprungsit00bren (1889). У доступі з 13 липня 2010

199. Brożek, A.: Kazimierz Twardowski w Wiedniu. Semper, Warszawa (2010)

200. Brożek, A.: Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu. Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz (2015)

201. Brożek, A., Chybińska, A. (red.): Fenomen szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Wydawnictwo Academicon, Lublin (2016)

202. Ciceronis, M. T.: Tusculanae quaestiones. LVGDVNI, APVD IOAN. TORNAESIVM ET GVL. CAZEIVM. M. D. LVII. https://archive.org/details/bub_gb_rLVxsu8DansC/page/n3 (1557). У доступі з 16 грудня 2014

203. Czarnota, K.: Jak uczyć logiki – postulaty Kazimierza Ajdukiewicza i ich realizacja. Filo-Sofija. vol. **15**. № **28**, 121–124 (2015)

204. Czerepaniak-Walczak, M. (red.): Fabryki dyplomów czy universitas? Oficyna wydawnicza IMPULS, Kraków (2013)

205. Czeżowski, T.: Aksjologiczne i deontyczne normy moralne. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 150–156. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989a)

206. Czeżowski, T.: Dydaktyka filozofii w nauczaniu uniwersyteckim. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 310–313. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958a)

207. Czeżowski, T.: Etyka jako nauka empiryczna. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 171–175. Zakład Narodowy im. Ossolińskich,Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989b)

208. Czeżowski, T.: Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 7–12. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

209. Czeżowski, T.: O dyskusji i dyskutowaniu. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 280–288. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958b)

210. Czeżowski, T.: O etyce niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 162–170. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989c)

211. Czeżowski, T.: O ideale uniwersytetu. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 237–243. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989d)

212. Czeżowski, T.: O kulturze logicznej. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 271–279. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958c)

213. Czeżowski, T.: O rzetelności, obiektywności i bezstronności w badaniach naukowych. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 305–309. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958d)

214. Czeżowski, T.: O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich. Nakładem Księgarni naukowej T. Szczesny i S-ka, Toruń (1946)

215. Czeżowski, T.: Sens i wartość życia. W: Czeżowski, T. Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczny, s. 151–161. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1965)

216. Czeżowski, T.: W dziesięciolecie śmierci Kazimierza Twardowskiego. W: Czeżowski, T. Odczyty filozoficzny, s. 9–16. Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń (1958e)

217. Czeżowski, T.: W sprawie deontologii pracownika naukowego. W: Czeżowski, T. Pisma z etyki i teorii wartości, s. 229–236. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1989e)

218. Dąmbska, I.: Czterdzieści lat filozofii we Lwowie 1898–1938. Przegląd Filozoficzny. t **XLIV**. z. **1–3**, 14–25 (1948)

219. Dąmbska, I.: Filozofia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowe w latach 1918–1939. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 479–482. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

220. Dilthey, W.: Das Wesen der Philosophie. In: Systematische Philosophie von W. Dilthey, A. Riehl, W. Wundt, H. Ebbinghaus, R. Eucken, Br. Bauch, Th. Litt, M. Geiger, T.K. Oesterreich. Dritte Durchgesehene Auflage, s. 1–67. https://archive.org/stream/SystematischePhilosophie/Paul_Hinneberg_Systematische_Philosophie#page/n3/mode/2up (1921) У доступі з 7 kbgzy 2011

221. Dilthey, W.: Schulreformen und Schulstuben. In: Dilthey, W. Gesammelte Schriften. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens, t. 6. s. 83–88. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69442d/f93.image (1924a)

222. Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer Allgemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft. In: Dilthey, W. Gesammelte Schriften. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens, t. 6. s. 56–82. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig-Berlin. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69442d/f66.image (1924b)

223. Fragmenty filozoficzne. Księga pamiątkowa ku uczczeniu piętnastolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim profesora Tadeusza Kotarbińskiego. Nakladem uczniów, Warszawa (1934)

224. Gajdamowicz, H.: Bogdana Nawroczyńskiego świat wartości. Kontekst pedagogiczny. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 269–281. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódż (2012)

225. Gajdamowicz, H.: Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Lódź (1991)

226. Głuchowski, G.: Propedeutyka filozofii w czasach II Reczypospolitej. Ruch Filozoficzny. t. **XLV**. z. **3**, 241–251 (1988)

227. Goncharenko, O.: Filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego z perspektywy analitycznej. Hybris. Magazyn filozoficzny. **36**, 41–59 (2017)

228. Gonczarenko, O.: Semiotyka deskryptywna Kazimierza Twardowskiego i logika Stefana Baleya. В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI-ті Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези Міжнародної наукової конференції, с. 15–18. «Ліга-Прес», Львів (2014)

229. Herbart, J. F.: Sämmtliche Werke. Bd. 10. Schriften zur Pädagogik. Theil 1. Herausgegeben von G. Hartenstein. Verlag von Leopold Voss, Leipzig. https://archive.org/details/bub_gb_FzZKAAAAcAAJ (1851). У доступі з 13 жовтня 2014

230. Honcharenko, O.: Free Time Pedagogy of Lviv-Warsaw School. In: Antiquity and its philosophical continuations, 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski, Lviv, 10-12th of February 2018. Book of abstracts, p. 29. Kazimierz Twardowski Lviv Philosophical Society Press, Lviv (2018)

231. Honczarenko, O.: Kazimierz Twardowski i Mychajło Rudnicki: na skrzyzowaniu filozofii i literatury. W: Filozofia Kazimierza Twardowskiego: Historia i współczesne interpretacje. Sympozjum upamiętniające 150-tą rocznicę narodzin Kazimierza Twardowskiego, Lwów, 7 listopada 2016. s. 15. Wydawnictwo Lwowskiego Towarzystwa Filozoficznego imienia Kazimierza Twardowskiego, Lwów (2016)

232. Honcharenko, O.: Koncepcja samopoznania Stefana Baleya. Studia z Historii Filozofii. **4**, 85–98 (2015)

233. Honcharenko, O.: Yakym Yarema's philosophical and pedagogical ideas in discursive practices of education. Kultura–Społeczeństwo–Edukacja. **2** (12), 313–327 (2017)

234. Ivanyk, S.: Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Semper, Warszawa (2014a)

235. Ivanyk, S.: Szkoła Twardowskiego i ukraińskie szkolnictwo w Galicji pierwszego czterdziestolecia XX wieku. Przegląd Pedagogiczny. **1**, 37–58 (2014b)

236. Ivanyk, S. (red.): Teoria sądów w lwowskiej szkole filozoficznej. Antologia. Wydawnictwo Lwowskiego Towarzystwa Filozoficznego im. Kazimierza Twardowskiego, Kamieniec Podolski (2018)

237. Ivanyk, S.: Ukraińcy w Szkole Lwowsko–Warszawskiej. Diametros. **32**, 232–235 (2012)

238. Jadacki, J.: Polish Analytical Philosophy. Studies on Its Heritage. Wydawnictwo Naukowe "Semper", Warszawa (2009)

239. Jadczak, R.: Kazimierz Twardowski: twórca szkoły lwowsko-warszawskiej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń (1991)

240. Jadczak, R.: Kazimierzowi Twardowskiemu – “Discipulorum amor et pietas”. Przegląd Humanistyczny. **2**, 173–177 (1990)

241. Jadczak, R.: Wstęp. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 7–80. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

242. Jaxa Bykowski, L.: Kazimierz Twardowski. Muzeum. t. **LIII**. z. **IV**, 169–175 (1938)

243. Jedynak, S.: Filozofia kultury Bogdana Nawroczyńskiego. Annales Univewsitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I. Philosophia-Sociologia.. t. **XXXIX**, 111–119 (2004)

244. Kant, I.: Der Streit der Facultäten. http://gutenberg.spiegel.de/buch/der-streit-der-facultaten-3509/1 (1798)

245. Kant, I.: Über Pädagogik. Friedrich Nicolovius, Königsberg. https://archive.org/details/berpdagogik00kant (1803). У доступі з 8 січня 2010

246. Kleszcz, R.: Filozofia, nauka, światopogląd: “casus” Twardowskiego. Kwartalnik Filozoficzny. t. **XXX**. z. **4**, 73–92 (2002)

247. Kojkoł, J.: Nawroczyński Bogdan Roman. W: Edynak, S., Kojkoł, J. Encyklopedia filozofii wychowania, s. 203–206. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz (2009)

248. Kojkoł J., Pawłowska M.: Sośnicki Kazimierz. W: Edynak, S., Kojkoł, J. Encyklopedia filozofii wychowania, s. 283–285. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz (2009)

249. Kotarbiński, T.: Dążenia zrzeszeń naukowych w toku dziejów. W: Kotarbiński, T. Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych, s. 116–128. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków (1970a)

250. Kotarbiński, T.: Kultura filozoficzna. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 91–103. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987a)

251. Kotarbiński, T.: Metoda konstrukcyjna i rozumowanie osobiste. Przegląd Filozoficzny. t. **XVII**. z. **2**, 164–182 (1914)

252. Kotarbiński, T.: Obraz rozmyślań własnych. W: Kotarbiński, T. Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych, s. 442–450. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków (1970b)

253. Kotarbiński, T.: O urabianiu poglądów na świat i życie. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 104–105. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987b)

254. Kotarbiński, T.: Próba charakterystyki oceny etycznej. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 115–123. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987c)

255. Kotarbiński, T.: Realizm praktyczny (1). W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 124–133. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987e)

256. Kotarbiński, T.: Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa (1956)

257. Kotarbiński, T.: Zagadnienia etyki niezależnej. W: Kotarbiński, T. Pisma etyczne, s. 140–149. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź (1987d)

258. Kotarbiński, T.: Żywotne i mniej żywotne koncepcje zadań filozofii. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXIX**. z. **IV**, 366–367 (1936)

259. Kuczyńska, A.: Władysława Tatarkiewicza wizja Innego. Filo–Sofija. **13–14**, 451–458 (2011)

260. Kulczycki, A.: Charakterologia F. Künkla. (Kształtowanie się charakteru wychowanka i jego kształcenie). Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1937a)

261. Kulczycki, A.: Pedagogika "wolnego czasu" a dom, szkoła i społeczeństwo. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1937b)

262. Kulczycki, A.: Typy egocentryczne. (Charakterologia F. Künkla w świetle krytyki). Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938)

263. Kulczycki, A.: Uczeń kłamca. (Wychowanie do prawdomówności – jego sposoby oraz doniosłość). Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1937c)

264. Lempicki, S.: Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i w społeczeństwie. W: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel, s. 31–49. Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Lwów (1938)

265. Leś, T.: Idee Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w pedagogice na przykładzie poglądów Kazimierza Sośnickiego. Filozoficzne Problemy Edukacji. **1**, 55–64 (2018). doi: 10.4467/25450948FPE.18.005.8585

266. Lipps, T.: Ästhetik Psychologie des Schönen und der Kunst. Zweiter Teil: Die ästhetische Betrachtung und die bildende Kunst. Verlag von Leopold Voss, Leipzig. https://archive.org/details/sthetikpsycholog02lipp (1920). У доступі з 20 вересня 2011

267. Łukasiewicz, J.: Logistyka a filozofia. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXIX**. z. **2**, 115–131 (1936)

268. Łukasiewicz, J.: O metodę w filozofii. Przegląd Filozoficzny. t. **XXXI**, 3–5 (1928)

269. Łukasiewicz, J.: O nauce i filozofji. Przegląd Filozoficzny. t. **XVIII**.z. **3–4**, 190–196 (1915)

270. Łukasiewicz, J.: O potrzebie założenia instytutu metodologicznego. Ruch Filozoficzny. t. **2**. z. **2**, 17–19 (1912a)

271. Łukasiewicz, J.: O twórczości w nauce. W: Ksiega pamiatkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza r. 1661, t. **1**, 1–15. Uniwersytet Lwowski. Lwów (1912b)

272. Maciołek, R.: Kazimierza Ajdukiewicza projekt nauczania logiki. Filo-Sofija. **28**, 125–145 (2015)

273. Maliszewski, K.: Introcepcja w filozofii wychowania Bogdana Nawroczyńskiego – zarys potencjału kategorii. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 287–292. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

274. Michalski, Ł.: Filozofia narracji historycznopedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 293–305. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

275. Między Logiką a Wiarą. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys. Les Editions Noir sur Blanc, Montricher (1992)

276. Mońka-Stanikowa, A.: Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 11–126. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987)

277. Moroz, J.: Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Scholar, Warszawa (2013)

278. Nawroczyński, B.: Sąd – wytwór wobec teorii czynności i wytworów K. Twardowskiego. Przegląd Filozoficzny. t. **16**. z. **4**, 495–507 (1913)

279. Nawroczyński, B.: Bentham Jeremi: wprowadzenie do zasad moralności i prawodawstwa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1958)

280. Nawroczyński, B.: Człowiek i wykształcenie w filozofii W. Humboldta. Przegląd Współczesny. t. **14** (grudzień). z. **164**, 359–375 (1935)

281. Nawroczyński, B.: Dlaczego powinnismy uprawiać pedagogikę naukowa? Przegląd Pedagogiczny. t. **XLV** (10). z. **7**, 172–176 (1926a)

282. Nawroczyński, B.: Dwa realizmy pedagogiczne. Kultura i Wychowanie. t. **6**. z. **1**, 14–26 (1938)

283. Nawroczyński, B.: Dzieło J. H. Pestalozziego w perspektywie stu lat. Ruch Pedagogiczny. t. **14**. z. **2**, 33–41 (1927)

284. Nawroczyński, B.: Herbart J.F. Pisma pedagogiczne. Biblioteka Klasyków Pedagogiki. Polska Akademia Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków (1967)

285. Nawroczyński, B.: Hessen Sergiusz. W: Polski Słownik Biograficzny, t. IX. s. 487–488. Polska Akademia Nauk-Polska Akademia Umiejętności, Wrocław (1960–1961)

286. Nawroczyński, B.: Jan Fryderik Herbart – Pisma pedagogiczne. Wstęp. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 327–378. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987a)

287. Nawroczyński, B.: John Dewej w ZSRR i USA. Kwartalnik Pedagogiczny. t. **10**. z. **2**, 49–61 (1965)

288. Nawroczyński, B.: Kanta “Projekt wiecznego pokoju”. W: Augustynek, Z. (red.) Filozofia i pokój. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971)

289. Nawroczyński, B.: Kerschensteiner J. Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków (1970)

290. Nawroczyński, B.: Listy F. Schillera. O estetycznym wychowaniu człowieka. Kwartalnik Pedagogiczny. t. **5**. z. **2**, 51–61 (1960)

291. Nawroczyński, B.: Natywizm, empiryzm i konwergizm pedagogiczny. Przegląd Filozoficzny. t. **29**. z. **1–2**, 99–105 (1926b)

292. Nawroczyński, B.: Swoboda i przymus w wychowaniu. W: Nawroczyński, B. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych, s. 11–42. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa (1929a)

293. Nawroczyński, B.: Szukajmy człowieka. W: Nawroczyński, B. O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych, s. 181–207. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1968)

294. Nawroczyński, B.: Teorja i praktyka wychowania. Przegląd Pedagogiczny. t. **XLII**. z. **1**, 3–13 (1923a)

295. Nawroczyński, B.: Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Skład główny w Książnicy Polskiej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa (1923b)

296. Nawroczyński, B.: Współczesne prądy pedagogiczne. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 483–548. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987b)

297. Nawroczyński, B.: Wychowanie do wczasów. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. I. s. 287–309. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987c)

298. Nawroczyński, B.: Wykładamy, uczymy czy nauczamy? Przegląd Pedagogiczny. t. **XXXIX**. z. **1**, 49–63 (1920)

299. Nawroczyński, B.: Zadania wychowawcze naszego pokolenia. W: Nawroczyński, B. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych, s. 103–116. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa (1929b)

300. Nawroczyński, B.: Zagadnienie wychowania narodowego. Przegląd Pedagogiczny. t. **XLVIII** (13). z. **2**, 7–8 (1929c)

301. Nawroczyński, B.: Zasady nauczania. W: Nawroczyński, B. Dzieła wybrane, t. II. s. 11–320. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1987d)

302. Nawroczyński, B.: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Księgarnia wydawnicza F. Pieczątkowski i SKA, Kraków-Warszawa (1947)

303. Ossowska, K.: Logiczne podstawy nauczania, czy rozważania o kulturze logicznej i podstawach rzetelnego myślenia. Przegląd Filozoficzny–Nowa Seria. **88** (4), 531–543. (2013). doi: 10.2478/pfns-2013-0098

304. Ossowska, M.: Jakie zadania ma przed sobą badacz moralności? W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 333–340. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983a)

305. Ossowska, M.: Jeszcze o uniwersytetach. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 166–169. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983b)

306. Ossowska, M.: Trzy nurty w moralności. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 300–309. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983c)

307. Ossowska, M.: Wzór obywatela w ustroju demokratycznym. W: Ossowska, M. O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea, s. 355–366. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1983d)

308. Ossowski, S.: O drogach upowszechnienia kultury umysłowej na wyższym poziomie. http://lewicowo.pl/o-drogach-upowszechnienia-kultury-umyslowej-na-wyzszym-poziomie (1944). У доступі з 30 жовтня 2012

309. Perzanowski, J.: Rozum – Serce – Smak w myśli Izydory Dąmbskiej. W: Perzanowski, J. (red.) Rozum – Serce – Smak. Pamięci Profesor Izydory Dąmbskiej (1904.1983), s. 13–22. Wydawnictwo WAM, Krakow (2009)

310. Phillips, D. C., Siegel, H.: Philosophy of Education. W: Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/ (2018). У доступі з 7 жовтня 2018

311. Pseudo-Platon: Alkibiades I i inne dialogi oraz Definicje. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1973)

312. Rickert, H.: Allgemeine Grundlegung der Philosophie. J. C. B. Mohr, Tübingen (1921)

313. Rosińska, Z.: Leopold Blaustein – styk psychologii i estetyki. W: Blaustein, L. Wybór pism estetycznych, s. VII–LII. Universitas, Kraków (2005)

314. Russell, B.: In Praise of Idleness. In: Russell, B. In Praise of Idleness and Other Essays, p. 9–29. George Allen Unwin Ltd, London. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.458601 (1935). У доступі з 26 січня 2017

315. Schelling, F. W. J.: Vorlesungen über die Methode des academischen Studium. J. G. Cotta'schen Buchh, Stuttgart-Tübingen. https://archive.org/details/bub_gb_8oEPAAAAQAAJ/page/n3 (1830). У доступі з 7 червня 2016

316. Schopenhauer, A.: Ueber die Universitätsphilosophie. In: Schopenhauer, A. Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Mit Einleitung von Dr. Rudolf Steiner. 8 band. Parerga und Paralipomena: Kleine philosophische Schriften. I teil, s. 145–204. J. G. Cotta'schen Buchhandlung Nachfolger G.M. B. H., Stuttgart-Berlin. https://archive.org/details/arthurschopenha08schouoft/page/n3 (1890). У доступі з 2 травня 2008

317. Siemieniecka, D.: Wychowanie państwowe – wartość ponadczasowa czy przeżytek? W: Siemieniecki, B. (red.) Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego, s. 113–138. Adam Marszałek, Toruń (2009)

318. Słoniewska, H.: Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 484–487. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

319. Sośnicki, K.: Dydaktyka ogólna. Zakład narodowy im. Ossolińskich, Wrocław (1959)

320. Sośnicki, K.: Dogmatyzm i problematyzm we współczesnej szkole. Kultura i wychowanie. t. **VI**. z. **II**, 155–164 (1939a)

321. Sośnicki, K.: Istota i cele wychowania. "Nasza Księgarnia", Warszawa (1964)

322. Sośnicki, K.: Jak rozumieć pedagogikę filozoficzną? W: Wołoszyn,S. (red.) Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. t. III. Księga druga. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, s. 97–103. Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce (1998a)

323. Sośnicki, K.: Jak studiować dzieło pedagogiczne. W: Wołoszyn,S. (red.) Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. t. III. Księga druga. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, s. 103–112. Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce (1998b)

324. Sośnicki, K.: Naczelne idee pedagogiczne w Ustawie ustrojowej i Programie szkoły średniej ogólnokształcącej. Muzeum. t. **LIV**. z. **1**, 16–29 (1939b)

325. Sośnicki, K.: Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej. Przegląd Pedagogiczny. t. **LIII**. z. **8**, 135–136 (1934)

326. Sośnicki, K.: Pedagogika zasad. Muzeum. t. **LIII**. z. **2**, 60–78 (1938)

327. Sośnicki, K.: Podstawy wychowania państwowego. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1933)

328. Sośnicki, K.: Samodzielność. Muzeum. t. **LII**. z. **2**, 65–84 (1937)

329. Sośnicki, K.: Wskazówki do rozwiązania zadań logicznych zawartych w „Zarysie logiki". Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1926)

330. Sośnicki, K.: Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych. Przegląd Filozoficzny. t. **XIII**. z. **I–II**, 128–148 (1910)

331. Sośnicki, K.: Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli. Nakładem wydawnictwa książek szkolnych kuratorjom okręgu szkolnego lwowskiego, Lwów (1925)

332. Sośnicki, K.: Zarys logiki. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów (1923)

333. Sprawozdanie z Ankiety w sprawie nauczania propedeutyki filozoficznej w gimnazjach. Przegląd Filozoficzny. t. **VI**. z. **2**, 241–244 (1903)

334. Stern, W.: Die menschliche Persönlichkeit. Johann Ambrosius Barth, Leipzig . https://archive.org/details/b29817079/page/n5 (1923). У доступі з 21 вересня 2017

335. Struve, H.: Słówko o filozofii narodowej polskiej. Ruch Filozoficzny. t **1**. z. **1**, 1–3 (1911)

336. Swieżawski, S.: Swoistość uniwersytetów wyznaniowych. W: Swieżawski, S. Człowiek i tajemnica, s. 160–176. ZNAK, Kraków (1978a)

337. Swieżawski, S.: Wspomnienie o profesorze Ajdukiewiczu. W: Swieżawski, S. Człowiek i tajemnica, s. 189–197. ZNAK, Kraków (1978b)

338. Szmyd, K.: Kazimierz Twardowski – współtworca pedagogiki naukowej i akademickiej w Uniwersytecie Lwowskim. Edukacja Filozoficzna. **35**, 287–301 (2003)

339. Sztobryn, S.: Bogdan Nawroczyński jako historyk filozofii wychowania. W: Sztobryn, S., Wasilewski, M., Rojek, M. (red.) Pedagogika Filozoficzna. tom IV. Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku po Współczesność, s. 261–267. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (2012)

340. Szuman, S.: Afirmacja życia. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938a)

341. Szuman, S.: Charakter jako wyższa forma przystosowania się do rzeczywistości. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938b)

342. Szuman, S.: Czy filozofia jest potrzebna? Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938c)

343. Szuman, S.: O dowcipie i humorze. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938d)

344. Tatarkiewicz, W.: Droga do filozofii. W: Tatarkiewicz, W. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne, s. 13–52. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971a)

345. Tatarkiewicz, W.: O bezwzględności dobra. W: Tatarkiewicz, W. Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne, s. 211–289. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1971b)

346. Torczyńska, M.: O deontologii nauczyciela akademickiego w refleksji etycznej Tadeusza Czeżowskiego. Pedagogika Katolicka. **14**, 73–84 (2014)

347. Traczykowski, D.: Cele nauczania w myśli Kazimierza Twardowskiego. Poczniki Pedagogiczne. **8** (44), 9–22 (2016). doi: http://dx.doi.org/10. 18290/rped.2016.8 (44).1-2.

348. Traczykowski, D.: Prawda, Sąd, Powiedzenie. Kazimierza Twardowskiego postulat jasności i precyzji wypowiedzi w kotekście odpowiedzialności za przekazywanie informacji. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika. t. **XXXI**, 99–112 (2015). doi: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2015.006

349. Twardowski, K.: Autobiografia [5]. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 35–49. Copernicus Center Press, Kraków (2014a)

350. Twardowski, K.: Co to jest filozofia i po co się jej uczymy? W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 484–488. Copernicus Center Press, Kraków (2013a)

351. Twardowski, K.: Czy człowiek postępuje zawsze egoistycznie? W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 362–367. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927a)

352. Twardowski, K.: Dlaczego wiedza jest potęga? W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 510–523. Copernicus Center Press, Kraków (2013b)

353. Twardowski, K.: Dzienniki. cz. I. 1915–1927. PTF-Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń (1997a)

354. Twardowski, K.: Dzienniki. cz. II. 1928–1936. PTF-Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa-Toruń (1997b)

355. Twardowski, K.: Etyka i prawo karne wobec zagadnienia wolności woli. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 267–308. Copernicus Center Press, Kraków (2013c)

356. Twardowski, K.: Etyka wobec teoryi ewolucyi W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 343–356. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927b)

357. Twardowski, K.: Filozofia w szkole W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 177–184. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927c)

358. Twardowski, K.: Fragment sprawozdania z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 93–95. Copernicus Center Press, Kraków (2014b)

359. Twardowski, K.: Franciszek Brentano a historya filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 229–242. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927d)

360. Twardowski, K.: Główne kierunki etyki naukowej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 309–343. Copernicus Center Press, Kraków (2013d)

361. Twardowski, K.: Greka i łatina a filozofia. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 446–449. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992a)

362. Twardowski, K.: Gustaw Teodor Fechner. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 246–265. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927e)

363. Twardowski, K.: Historyczne pojęcie filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy, s. 7–9. Polskie Towarzystwo Filozoficzne im. K. Twardowskiego, Lwów (1938)

364. Twardowski, K.: Jak studyować filozofie? W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 172–176. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927f)

365. Twardowski, K.: Jeszcze słówko o filozofii narodowej polskiej. Ruch Filozoficzny. t. **1**. z. **6**, 113–115 (1911)

366. Twardowski, K.: Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912a)

367. Twardowski, K.: Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazyach. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 167–171. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912b)

368. Twardowski, K.: Nauki humanistyczne a psychologia. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 174–185. Copernicus Center Press, Kraków (2013e)

369. Twardowski, K.: Niezależność myśli. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 63–74. Copernicus Center Press, Kraków (2013f)

370. Twardowski, K.: O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 96–128. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927g)

371. Twardowski, K.: O dostojeństwie Uniwersytetu. Uniwersytet Poznański, Poznań (1933)

372. Twardowski, K.: O formalizmie logicznym w myśleniu. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 27. Copernicus Center Press, Kraków (2013g)

373. Twardowski, K.: O idio- i allogenetycznych teoriach sądów. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 418–420. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927h)

374. Twardowski, K.: O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 203–205. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927i)

375. Twardowski, K.: O metodzie psychologii. Przyczynek do metodologii porównawczej badań naukowych. Skład główny w księgarni E. Wende i S-ka-Altenberg, Warszawa- Lwów (1910)

376. Twardowski, K.: O pojęciu wychowania. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 411–422. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992b)

377. Twardowski, K.: O potrzebach filozofii polskiej. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 129–166. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927j)

378. Twardowski, K.: O przesądach. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 53–62. Copernicus Center Press, Kraków (2013h)

379. Twardowski, K.: O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoju. W: Twardowski, K. Wybrane pisma filozoficzne, s. 241–291. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (1965)

380. Twardowski, K.: O skeptycyzmie etycznym. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 344–402. Copernicus Center Press, Kraków (2013i)

381. Twardowski, K.: O tak zwanych prawdach względnych. Senat Akademicki Uniwersytetu Lwowskiego, Lwów (1900)

382. Twardowski, K.: Otwarcie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie. Przegląd Filozoficzny. t. **VII**, 239–243 (1904)

383. Twardowski, K.: O wykształcenie logiczne. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 185–193. Księgarnia S. A. “Książnica-Atlas” T. N. S. W., Lwów (1927k)

384. Twardowski, K.: O zadaniach etyki naukowej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 402–436. Copernicus Center Press, Kraków (2013j)

385. Twardowski, K.: Podstawy wiedzy ludzkiej. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 302–314. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992c)

386. Twardowski, K.: Pojęcie logiki jako nauki o prawdziwości sądów. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 17–22. Copernicus Center Press, Kraków (2013k)

387. Twardowski, K.: Powszechne Wykłady Uniwersytetcki we Lwowie. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 86–92. Copernicus Center Press, Kraków (2014c)

388. Twardowski, K.: Prawdomówność jako obowiązek etyczny. Przegląd Filozoficzny. t. **IX**. z. **1**, 84–85 (1906)

389. Twardowski, K.: Program nauczania psychologii w szkole średniej. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 524–529. Copernicus Center Press, Kraków (2013l)

390. Twardowski, K.: Przeciążenie. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 238–252. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912c)

391. Twardowski, K.: Przedmowa. Wstęp. Wskazówki dla kandydatów [W:] “Przepisy ekzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich”. W:

Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 501–506. Copernicus Center Press, Kraków (2013m)

392. Twardowski, K.: Przemówienie na inauguracji IV roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część II. s. 326–329. Copernicus Center Press, Kraków (2014d)

393. Twardowski, K.: Przemówienie prof. d-ra Kazimierza Twardowskiego, przewodniczącego Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, urządzonych staraniem Uniwersytetu Lwowskiego, wygłoszone na inauguracji III roku wykładów w niedzielę dnia 3 listopada 1901 r. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 400–405. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992d)

394. Twardowski, K.: Przemówienie, wygloszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929 r. Nakładem "Słowa Polskiego", Lwów (1929)

395. Twardowski, K.: Psychologia nauki poglądowej. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 43–63. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927l)

396. Twardowski, K.: Psychologia pożądań i woli. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 203–248. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992e)

397. Twardowski, K.: Psychologia wobec fizjologii i filozofii. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 3–32. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927m)

398. Twardowski, K.: Ruch filozoficzny we Lwowie. Przegląd Filozoficzny. t. **V**. z. **3**, 359–361 (1902)

399. Twardowski, K.: Teoria poznania. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 185–253. Copernicus Center Press, Kraków (2013n)

400. Twardowski, K.: Teoria sądów. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 28–53. Copernicus Center Press, Kraków (2013o)

401. Twardowski, K.: Więcej filozofii! Ruch Filozoficzny. t. **13**, z. **1–4**, 1–5 (1935)

402. Twardowski, K.: W sprawie klasyfikacyi zjawisk psychicznych. W: Twardowski, K. Rozprawy i artykuły filozoficzne, s. 33–42. Księgarnia S. A. "Książnica-Atlas" T. N. S. W., Lwów (1927n)

403. Twardowski, K.: W sprawie Uniwersytetu lwowskiego. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 185–219. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912d)

404. Twardowski, K.: Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 457–467. Copernicus Center Press, Kraków (2013p)

405. Twardowski, K.: Wyobrażenia i pojęcia. Komisia Ksiągarni H. Altenberga, Lwów (1898)

406. Twardowski, K.: Wypowiedź w sprawie zmniejszenia ilości godzin nauki propedeutyki filozofii w gimnazjach. W: Twardowski, K. Myśl, mowa i czyn. część I. s. 501. Copernicus Center Press, Kraków (2013q)

407. Twardowski, K.: Zagajenie XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3 czerwca 1906 r. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 9–19. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912e)

408. Twardowski, K.: Zagajenie XXIII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 19 maja 1907 r. W: Twardowski, K. Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, s. 23–33. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów (1912f)

409. Twardowski, K.: Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów (1901)

410. Tyburski, W.: Etyka pracy naukowej i deontologia uczonego w ujęciu Tadeusza Czeżowskiego. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filozofia. t **13**. (234), 23–36 (1991)

411. Werygo, W.: Dziesięciolecie "Przeglądu Filozoficznego". Przegląd Filozoficzny. t. **XI**. z. **I–II**, I–XX (1908)

412. Witwicki, W.: Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1938)

413. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. Przegląd Filozoficzny. t. **23**, IX–XIX (1920a)

414. Witwicki, W.: Kazimierz Twardowski. W: Twardowski, K. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, s. 487–491. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa (1992)

415. Witwicki, W.: O stosunku nauki do sztuki. Nauka Polska. t. **3**, 53–60 (1920b)

416. Witwicki, W.: Rozmowa z pesymistą. Nakładem "Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej", Lwów (1928)

417. Wojtysiak, J.: Edukacja filozoficzna w ujęciu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Edukacja filozoficzna. **40**, 103–114 (2005)

418. Woleński, J.: Lvov-Warsaw School. W: Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/lvov-warsaw/ (2015) У доступі з 18 жовтня 2015

419. Woleński, J.: Lwowsko-Warszawska szkoła. W: Powszechna encyklopedia filozofji. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwin. http://www.ptta.pl/pef/pdf/l/lws.pdf. (2011) У доступі з 12 липня 2011

420. Woleński, J.: Tadeusz Kotarbiński i szkoła lwowsko-warszawska. Ruch Filozoficzny. t. **XLIII**. z. **3–4**, 243–252 (1986)

421. Wołoszyn, S.: Kazimierz Sośnicki (1883–1976). Pedagog, profesor UMK. W: Biskup, M., Giziński, A. (red.) Toruńscy twórcy nauki i kultury (1945–1985), s. 295–301. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań-Toruń (1989)

422. Piątek, J., Sośnicki, K. (red.) Wychowanie i nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa (1932)

Архівні джерела

423. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника. (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант, **1**, арк. **39** (а)

424. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант. **1**, арк. **62** (б)

425. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про два матрикули Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, Ант. **1**, арк. **85** (в)

426. Документи до біографії Антонича, Б. І: Свідоцтва про народження, освіту, матрикули та диплом магістра філософії Б. І. В. Антонича. В: Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (відділ рукописів), Ант. **60**, ант. **1**, арк. **59** (1909. 1927–1934)

427. Документи до біографії Яреми, Я.: Автобіографія Я. Яреми. Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Ф. 12, Оп. 1, Од. збер. 118, Арк. 2 (1947–1956)

428. Документи до біографії Яреми, Я.: Диплом доктора філософії Я. Яреми, виданий Карловим Університетом у Празі 23 жовтня 1922 року. В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **108**, арк. **1** (1922)

429. Документи до біографії Яреми, Я.: Запрошення і картка учасника Педагогічного з'їзду, Львів, 2–3 листопада 1935 р. В: Архів Якима Яреми.

Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **112**, арк. **2** (1935)

430. Документи до біографії Яреми, Я.: Свідоцтво про навчання у Львівському університеті та університеті м. Ґрац (Австрія) (рукпис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **107**, арк. **1** (1908)

431. Ярема, Я.: Виховування до правдомовності (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **49**, арк. **30** (б/д)

432. Ярема, Я.: Проблеми несвідомих психічних процесів (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **45**, арк. **80** (1928)

433. Ярема, Я.: Ступні морального розвитку (рукопис). В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **48**, арк. **19** (1937)

434. Ярема, Я.: Читанка для українського народу з образками. Частина перша. У світі. Відень-Прага. В: Архів Якима Яреми. Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», ф. **12**, оп. **1**, од. збер. **38**, арк. **16** (1923)

435. Twardowski, K.: Dydaktyka ogólna. Półrocze letnie. W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt P-**17**-**12** (1902/1903)

436. Twardowski, K.: Materiały dotyczące wymagań i lektur obowiązujących przy egzaminie z pedagogiki i dydaktyki na nauczycieli szkół średnich (maszynopis). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt P-**18**-**4** (1935b)

437. Twardowski, K.: Projekt programu logiki (maszynopis, rękopis). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**20**-**39** (1922)

438. Twardowski, K.: Projekt statutu ramowego uniwersytetów polskich (maszynopis z odręcznymi poprawkami i dopiskami). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**22**-**45** (1919)

439. Twardowski, K.: Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących (maszynopis, rękopis z licznymi odręcznymi poprawkami). W: Zbiory cyfrowe archiwum Połączonych Bibliotek Instytutu Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk oraz Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, akt T-**16**-**56** (1935c)

ДОДАТКИ

Додаток 1

Публікації за темою дослідження

Монографія:

Гончаренко, О.: Філософія освіти у Львівсько-Варшавській школі: монографія. ТОВ «Друкарня «Рута», Кам'янець-Подільський (2018) (17,6 друк. арк.)

Колективна монографія:

Гончаренко, О.: Ідея самопізнання у концепції особистості Степана Балея. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 162–179. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014) (0,5/29,9 друк. арк.)

Статті у наукових фахових виданнях та виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних:

1. Гончаренко, О.: Аналітична філософія Казимира Твардовського: образ навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **88**, 205–208 (2014)
2. Гончаренко, О.: Семіотичні аспекти логіки Степана Балея. Вісник національного університету «Львівська політехніка», серія «Філософські науки». **780**, 81–87 (2014)
3. Гончаренко, О.: Соціальна етика у розумінні Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **46** (2), 223–230 (2016)
4. Гончаренко, О.: Філософія та філософська освіта у розумінні Казимира Твардовського. Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (18), 221–237 (2016)

5. Гончаренко, О.: Епістемологічні основи дидактики Казимира Твардовського. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **47** (1), 90–108 (2016)

6. Гончаренко, О.: Феномен Казимира Твардовського в історії польської вищої школи. Вища школа. **1**, 113–124 (2016)

7. Гончаренко, О.: Педагогіка вільного часу Львівсько-Варшавської школи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **126** (11), 398–401 (2017)

8. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність логічної освіти. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **127** (12), 291–294 (2017)

9. Гончаренко, О.: Михайло Рудницький та Казимир Твардовський: на перетині літератури і філософії. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **49**, 90–99 (2017)

10. Гончаренко, О.: Моральний ідеал у рефлексіях Львівсько-Варшавської школи. Актуальні проблеми філософії і соціології. **20**, 17–20 (2017)

11. Гончаренко, О.: Про естетику Богдана Ігоря Антонича. Українська полоністика. Ukraińska polonistyka. **14**, 26–41 (2017)

12. Гончаренко, О.: Філософія культури Богдана Наврочинського. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **129** (2), 127–130 (2018)

13. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 1. Казимир Твардовський про достойність університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **130** (3), 197–200 (2018)

14. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 2. Єдність дослідження та навчання. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **131** (4), 346–349 (2018)

15. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 3. Автономія університету. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **132** (5), 177–180 (2018)

16. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 4. Академічні свободи. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **133** (6), 111–114 (2018)

17. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Стаття 5. Взаємини між викладачем і студентами. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. **134** (7), 329–332 (2018)

18. Гончаренко, О.: Ідея університету у Львівсько-Варшавській школі. Філософія стосовно наук. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Філософія. **50**, 61–71 (2018e)

19. Гончаренко, О.: Про поняття світогляд у Львівсько-Варшавській школі (українська гілка). Філософія освіти. Philosophy of Education. **1** (22), 166–179 (2018).

20. Honcharenko, O.: Koncepcja samopoznania Stefana Baleya. Studia z Historii Filozofii. **4**, 85–98 (2015)

21. Goncharenko, O.: Filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego z perspektywy analitycznej. Hybris. Magazyn filozoficzny. **36**, 41–59 (2017)

22. Honcharenko, O.: Yakym Yarema's philosophical and pedagogical ideas in discursive practices of education. Kultura–Społeczeństwo–Edukacja. **2** (12), 313–327 (2017)

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації (авторські переклади праць представників Львівсько-Варшавської школи):

1. Балей, С.: Особистість. В: Гончаренко, О. (ред.) Степан Балей у світлі провідних філософських напрямів XX століття, с. 303–333. «Ліга Прес»-ПП «Арал», Львів (2014)

2. Твардовський, К.: Песимізм і оптимізм. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 90–95. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

3. Твардовський, К.: Чому ми любимо музику. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 96–110. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

4. Твардовський, К.: Про достойність Університету. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 183–198. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

5. Твардовський, К.: Про психологію, її предмет, завдання, метод, відношення до інших наук та розвиток. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 665–745. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

6. Твардовський, К.: Про метод психології. До питання про порівняльну методологію наукових досліджень. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 199–230. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

7. Твардовський, К.: До питання класифікації психічних явищ. В: Твардовський, К. Вибрані праці, с. 531–541. Львівське філософське товариство імені Казимира Твардовського, Львів. http://www.philosophy.ua/sites/default/files/twardowski_-_selected_works.pdf (2016). У доступі з 2016

Додаток 2

Апробація результатів дослідження

1. Гончаренко, О.: Аналіз поняття «виховання» у філософії Казимира Твардовського. Виховання як дія та витвір. В: Петрушенко, В. (ред.) Етичне та естетичне в людському світовідношенні, XXVII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2015. Тези міжнародної наукової конференції, с. 16–19. «Ліга-Прес», Львів (2015), очна участь.

2. Гончаренко, О.: Співвідношення суб'єкта та істини у філософії Степана Балея. В: «Вчений на межі». Творчість Степана Балея у філософсько-педагогічному вимірі, міжвузівська науково-практична конференція, Хмельницький, 13 травня 2015. Хмельницький (2015), очна участь без публікації доповіді.

3. Гончаренко, О.: Відношення між філософією та педагогікою у працях Казимира Твардовського. В: Петрушенко, В. (ред.) Людина-соціум-історія: складності сучасних взаємин», XXVIII Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 11–12 лютого 2016. Тези міжнародної наукової конференції, с. 6–10. «Ліга-Прес», Львів (2016), очна участь.

4. Гончаренко, О.: Концепція філософської освіти Казимира Твардовського. В: Знання. Освіта. Освіченість, ІІІ міжнародна науково-практична конференція, Вінниця, 28–29 вересня 2016. Збірник матеріалів, с. 17–20. ВНТУ, Вінниця (2016), заочна участь.

5. Honczarenko, O.: Kazimierz Twardowski i Mychajło Rudnicki: na skrzyzowaniu filozofii i literatury. W: Filozofia Kazimierza Twardowskiego: Historia i współczesne interpretacje. Sympozjum upamiętniające 150 rocznicę narodzin Kazimierza Twardowskiego, Lwów, 7 listopada 2016. s. 15. Wydawnictwo Lwowskiego Towarzystwa Filozoficznego imienia Kazimierza Twardowskiego, Lwów (2016), очна участь.

6. Гончаренко, О.: Про витоки антиметафізицизму естетики Богдана Ігоря Антонича. В: Петрушенко, В. (ред.) Метафізичний дискурс у філософії: історія і сучасність, XXIX Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2017. Тези міжнародної наукової конференції, с. 107–112. «Ліга-Прес», Львів (2017), очна участь.

7. Гончаренко, О.: Проект філософської культури Львівсько-Варшавської школи. В: Карівець, І. (ред.) Львівсько-Варшавська філософська школа як спільнота відваги та надії, українсько-польський семінар, Львів, 22 вересня 2017. Тези, с. 15–18. СПОЛОМ, Львів (2017), очна участь.

8. Гончаренко, О.: Філософсько-педагогічні ідеї Якима Яреми та освіта сьогодні. В: Козловець М. (ред.) Глобалізований світ: випробування людського буття, міжнародна науково-теоретична конференція, Житомир 6-7 жовтня 2017. Матеріали доповідей та виступів, с. 187–190. Вид-во Євенок О. О., Житомир (2017), заочна участь.

9. Гончаренко, О.: Львівсько-Варшавська школа про цінність морального ідеалу. В: Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури. Освіта у констеляціях постсучасності, III міжнародна науково-практична конференція, Харків, 5–6 грудня 2017. Матеріали, с. 53–56. ХНПУ, Харків (2017), заочна участь.

10. Gonczarenko, O.: Semiotyka deskryptywna Kazimierza Twardowskiego i logika Stefana Baleya. В: Петрушенко, В. (ред.) Зміни в людському самоосмисленні за умов сучасних інформаційних процесів, XXVI Читання, присвячені пам'яті засновника Львівсько-Варшавської філософської школи Казимира Твардовського, Львів, 10–11 лютого 2014. Тези міжнародної наукової конференції, с. 15–18. «Ліга-Прес», Львів (2014), очна участь.

11. Gonczarenko, O.: Tradycja i nowoczesność. Na marginesie uwag o dydaktyce Kazimierza Twardowskiego i Ernsta von Glasersfelda. W: Edukacyjne konteksty konstruktywismu. Szczecin. 16–17 marca 2017 r., Szczecin (2017), очна участь без публікації доповіді.

12. Honcharenko, O.: Free Time Pedagogy of Lviv-Warsaw School. In: Antiquity and its philosophical continuations, 30th jubilee edition of the Colloquim in memoriam of the founder of the Lviv-Warsaw Philosophical School Kazimierz Twardowski, Lviv, 10-12th of February 2018. Book of abstracts, p. 29. Kazimierz Twardowski Lviv Philosophical Society Press, Lviv (2018), очна участь.