


Володимир ШЕВЧЕНКО

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЯ ДУМКА АНТИЧНОЇ УКРАЇНИ

Розглядається специфіка розуміння освіти в українській філософії, яка виявляється в інтерпретації її як стану суспільства в ситуації свого соціокультурного відтворення. Спираючись на даний висновок, автор аналізує свосвідність міфологічного освітнього процесу, у якому формується первинна структура освіти. Починаючи з VI ст. до н. е. (з праць Анахарсія Скифського), на теренах античної України виникає філософсько-освітня думка, яка заслуговує на фундаментальне дослідження.

Українська філософія освіти, як і вся українська філософія в цілому, перебуває нині в досить суперечливому стані переосмислення, самокорекції та систематизації свого змісту. Дається взнаки й відсутність знань про значні періоди становлення філософсько-освітнього знання та його реалізації в українському суспільстві. Нині немає, наприклад, жодної публікації, де хоча б у першому наближенні робився начерк «доісторії» української філософсько-освітньої думки. Але констатуючи відсутність досліджень початків української філософсько-освітньої думки, ми, безумовно, враховуємо, що екзистенціально ця думка тривалий час функціонувала на концептуально неусвідомленому рівні. Тобто в тих початкових для нас джерелах, до яких належать казково-міфологічні оповіді та твори давньоукраїнських мислителів, хоча в них і не зустрінемо натяків на те, що колись, мовляв, утвориться галузка філософського аналізу освіти.

Враховуючи вказане вище, доцільно окреслити передумови переходу світоглядно-освітньої думки України від «доісторичного», тобто від усного міфопоетичного, до «історичного», тобто до власне філософського періоду, представленого певними письмовими творами. Для цього потрібно, очевидно, уточнити загальну специфіку розуміння освіти в українській філософії, окреслити особливості міфопоетичної освіти і, далі, з'ясувати приховані глибокою античністю початки української філософсько-освітньої думки.

1. Філософське розуміння освіти

Домінуючим в сучасному українському суспільстві є педагогічне й політичне тлумачення освіти. Так, у педагогіці освіта розуміється, по суті, як

школа. Вона постає одним із багатьох підконтрольних державі соціальних інститутів, де «цехом учителів» здійснюється доцільне навчання і виховання людей, або «адукація». Школа, згідно з встановленими державою, а точніше — владою, параметрами («стандартів») адукації спеціально виробляє (формує) для держави «нових людей». Управління цим процесом здійснюється, зрозуміло, міністерством освіти, працівники якого, принаймні так віртуально вважається в суспільстві, найкраще знають, як треба формувати «нових людей» не тільки в державно визнаному напрямку, але і в межах Болонського процесу та навіть у «світовому» масштабі. Оскільки в Україні педагогічно й конституційно визнається, що діяльність школи, тобто адукація (навіть коли навчальні заклади не створюються державою), — це прерогатива держави, то хронічно обмежене фінансове забезпечення (згідно із твердженням міністра освіти і науки С. Ніколаєнка, школа в Україні отримує майже удвічі менше від необхідного [10]) навчально-виховної діяльності школи свідчить про те, що політика вбачає в ній переважно дешевий, але надзвичайно ефективний засіб пристосування маси населення до вимог встановленого владою режиму.

Підкреслимо ще раз, що розуміння освіти як санкціонованої державою адукації нині панує в українському суспільстві. Проте поза увагою педагогів і політиків воно залишає таку масу ірраціональних навчально-виховних процесів, що традиційно не піддавалися й не піддаються тепер ні втручанню офіційно визнаних вчителів, ні державно-раціональному регулюванню. Насамперед, — це так звана «вулична освіта», яку неможливо раціоналізувати, як і «домашнє виховання», яке також значною мірою закрито для втручання офіційної педагогічної політики. Нині до них додалися ще й невідконтрольні жодній державі навчально-настановчі програми «Інтернет».

Отже, педагогічне й політичне розуміння освіти як школи-адукації аж ніяк не охоплює всі аспекти змісту освіти. Більше того, таке розуміння зводить освіту до різновиду техніко-операціональної діяльності, основу якої утворюють навчальні технології. «Поняття “навчальних технологій”, — зазначає В. Андрущенко, — охоплює систему методів, з допомогою яких здійснюється процес навчання й засвоєння знань із урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів» [1, 13]. Такі технології механічно діляться на більше і менше досконалі, на високі і низькі. Нині вважається, що у школі потрібне «впровадження високих педагогічних технологій (із їх потужною науковою забезпеченістю, інформаційною наповненістю, мовною розмаїтістю), толерантності та дискурсних підходів тощо» [Там само].

Про освіту, під якою в українській філософській думці здавна розумівся перехід особи й суспільства (народу) із стану незнання та несвідомості (із «тьми») до стану знання й свідомості (до «світла»), в техніцистській інтерпретації освіти, як «технології формування людини», таким чином, мова не йде. Техніцизм загалом вбачає в освіті «шкільну мануфактуру» або механічний навчальний конвеєр, де на початку робітник-вчитель отримує «сировину», тобто учня-початківця, а в кінці він «випускає» готовий продукт — «нову людину», що підтверджується «сертифікатом», тобто видачею атестату зрілості чи диплома.

Варто нагадати, що технократизм останніми роками в Україні та за кордоном зродив черговий педагогічний симулякр, згідно з яким особу потрібно навчати учитися протягом всього життя. Безумовно, настанова вчитися все життя, — це не більше, ніж міфопоетична метафора, бо навряд чи вчитиметься все життя індивід, який у школі тупо переписує розв'язок елементарної задачі та не годен переказати одну-дві сторінки прочитаного тексту [1, 14]. Причому в суспільстві як у минулому, так і тепер певна група людей вважає престижною саме «тупість», проголошуючи невігластво ознакою «небесної» мудрості (небо існує, відомо, тільки в міфопоетичному сенсі, а в науковому смислі його немає).

Причому освіту в цілому, а школу особливо, очікують досить серйозні випробування, зумовлені як антропологічними чинниками, так і поступовим входженням України у глобалізаційні процеси та розгортанням інформатизації суспільства. Зокрема, В. Табачковський цілком слушно зауважує, що традиційна нормативістська антропология, на якій постала низка освітньо-педагогічних вчень доби Модерну, нині втрачає свою впевненість. «Множаться і конкурують між собою все нові вияви людської “першосутності”. Дискредитують себе наявні способи світоставлення: кожен альтернативний знецінюється досить швидкою упевненістю щодо його “непаначейності”» [11, 137].

Дана обставина викликає занепокоєння не тільки серед вчених та педагогічних працівників, але й політиків. Так, В. Кафарський звертає увагу не тільки на те, що глобалізація й рух України в «інформаційне суспільство» загрожує збереженню та ознайомленню з національними культурними цінностями, пануванням стандартизації та вузької спеціалізації в навчально-виховній діяльності. Окремо взятій людині це також загрожує втратою індивідуальності, етнокультурної самобутності, зниженням рівня особистої культури та самоізоляцією в суспільстві, як і посиленням над особою зовнішнього контролю й маніпуляцій її поведінкою [7].

Загалом можемо зробити висновок, що педагогіка й політика, навіть якщо це політика глобалізації та інформатизації, зводять освіту, по суті, тільки до притаманних їй раціонально-інституційних форм. Абсолютизуючи їх, педагогіка і політика утворюють в суспільстві простір для різних технократичних маніпуляцій адукацією (навчанням і вихованням). Зрештою, серед вчителів та соціологів це породжує сучасні різновиди педагогічної міфопоетики, яка утопічно закликає створювати умови для навчання кожного індивіда (!) протягом всього життя.

Ототожнюючи школу-адукацію із освітою в цілому, педагогіка й політика, крім всього іншого, нехтує також і вітчизняною світоглядно-філософською думкою, яка розуміє освіту як багатопланове, в основному хаотичне перетворення існування особи й суспільства в стані «тьми і неволі» невігластва в стан «світла і волі» розуміння світу й самих себе [4, 80]. Більше того, освіта в українській філософсько-освітній думці розглядається як спосіб утвердження національної самосвідомості, завдяки якій в суспільстві встановлюється розуміння власної національної гідності і відпадає рабський потяг доручати,

щоб різні чужинці, як «старші брати й сестри», на свій розсуд управляли українським народом [Див.: 7, «Предупреждение»]. Заразом, як це впливає із філософії Г. Сковороди, освіта в українській філософській думці розглядається і як спосіб відтворення «рівної нерівності» індивідів у суспільстві. Відтворення, отже, не тільки вченості й творчості, але й різноманітних явищ нерациональності, ірраціональності та навіть загроз усьому суспільству.

Українська філософія, таким чином, визнає, що зміст освіти включає в себе і наукові дослідження, що «висвітлюють» невідомі аспекти світобуття, і відтворення давнього невігластва, і створення теперішніх форм невігластва, і нагромадження та збереження інформації, і регулярне навчання, тобто школу, і навчання поза школою «на вулиці» тощо. Освіта в цьому сенсі не може бути якісною чи неякісною, тому що сама вона є не що інше, як означення одного із аспектів якості суспільства, яке, по суті, існує як світозаснова субстанція.

Мається на увазі те, що освіта — це не що інше як спосіб існування українського суспільства в ситуації соціокультурного самовідтворення свого світу серед інших національних світів. Структурно таке самовідтворення включає в себе відмінні за обсягом і значущістю в суспільстві частини. Ними, поперше, є регулярне навчання або школа; по-друге, спорадичне навчання в «родинній школі» та, по-третє, безладдя «навчання на вулиці». Причому школа у процесі освіти опосередковує зв'язок між родинами й «вулицею», родина опосередковує зв'язок між школою і «вулицею», а сама «вулиця» — це опосередкування зв'язків між школою і родинами.

Значимо, що соціокультурне відтворення суспільства відбувається загалом хаотично не тільки в родинах і «на вулиці», але й школою в тому розумінні, що результат навчання в ній нерідко протилежний «стандартам освіти» і настановам учителів. Так, наприклад, єзуїтські середньовічні школи прагнули виховати «майже ангелів», але реально були виховані протестанти, що мало не зруйнували католицьку церкву. Просвітники XVII—XVIII ст. наставляли на шлях істинного знання «природну» людину, яка нібито повинна була будувати життя у злагоді із природою, але реально постав капіталізм із пануванням анархії соціального індивідуалізму та симуляції, підробки під виробництво (Ж. Бодрійяр). Радянська школа навчала й виховувала «будівника комунізму», який, зрештою, зруйнував «комуністичне будівництво», а потім перекинувся реалізовувати іншу утопію, тобто почав «будувати демократичне суспільство» під проводом олігархів, які давненько великим гуртом «вийшли із трудового народу» і вмостилися на його шії.

Зважаючи на те, що освіта є станом соціокультурного самовідтворення суспільства, філософія враховує, що відтворюються міфологеми й наукові знання, дикунські забобони і неперехідні цінності цивілізацій, національні здобутки й інонаціональні запозичення. Враховується також те, що в різноманітних усних оповідях, книжках, підручниках тощо перемішані уривки знання усіх часів та народів, навички й настанови, які благотворно впливають на буття особи й суспільства, як і навички та настанови, спрямовані проти особи й су-

пільства (наприклад, є навчальні посібники для терористів, знання про створення зброї масового враження тощо), а також те, що в жодній, наприклад, загальноосвітній школі не навчають людину бути підступною і підлою, жадібною до влади й аморальною і т. д., хоча все це також відтворюється із покоління в покоління. Отже, можна твердити: філософія розглядає освіту як вельми різноплановий, суперечливий, хаотичний стан суспільства в ситуації самовідтворення, який ніколи остаточно не можна раціоналізувати і поставити під державно-міністерський контроль.

Освіта загалом може розумітися як стан поступу суспільства у плані філософії освіти І. Франка й С. Русової або як «соціальна ризома» в контексті міркувань французького філософа Ж. Дельоза. Мова йде про безумовне визнання того, що все в освіті взаємопов'язане, але взаємопов'язане не в сенсі гегелівсько-ленінського «всезагального зв'язку і розвитку згідно із законами діалектики», а в плані різноаспектних взаємозв'язків автономних осередків-центрів, кожен з яких, навіть найбільш непоказний, функціонально рівнозначний усім іншим. Тому деформація або випадання одного з них (наприклад, зменшення впливу школи на стан суспільства) не означає «розриву і занепаду у розвитку». Освіта як соціокультурне самовідтворення суспільства продовжуватиме функціонувати згідно з наявними, а не теоретично визначеними потребами суспільства. Причому функціонуватиме без «стрибків» та без «переходів кількостей в якості», яких, по суті, не було і не буває.

2. Освіта як міфологія

Мовлячи про освіту як предмет філософського дослідження варто зазначити, що суспільне буття й суспільне небуття людей принципово неможливі поза освітою і без освіти, бо вона включає в себе комунікативно-інформаційний обмін, що і «дає» буття автономним індивідам, еднаючи їх у суспільство. Освоївши (хоча б мінімально) інформаційно-практичний зміст національної культури, тобто набувши уміння існувати як людина серед людей конкретного соціокультурного середовища, індивід здатний реалізувати себе «для інших» та всього світу. Якщо ж людина неспроможна це зробити, то вона хоч і житиме серед людей, перебуватиме для них все-таки у стані небуття. Освіта, отже, дійсно функціонує як процес, що пов'язує суспільне буття і суспільне небуття людей. Завдяки цьому знання, цінності й навички (звичаї) життя народу у власній Батьківщині передаються в ході освіти із покоління в покоління.

Структура змісту знань, цінностей та звичаїв постає одночасно і структурою того «відлуння», що виникає в суспільстві як при безпосередніх стосунках людей із довкіллям, так і при збереженні ними тотожності своєї національної культури. Використаний тут вислів «відлуння», безумовно, метафоричний. Але його вживання дозволяє підкреслити ту думку, що освітня «луна» — це, так би мовити, голос сучасних людей, які в межах того чи іншого аспекту освіти завжди повертаються «до себе». Тобто до національних надбань і цінностей, оскільки таке повернення є одночасно і звертання до давнини, отже, до присутніх тепер уривків культури своїх пращурів.

Освіта в цьому смислі — це символ, і луна, і спосіб такого звертання до національної культури, що утворює саме навчання й виховання, отже, оволодіння й привласнення культури індивідами. Тому загальне структурування змісту освіти, зрозумілої як існування суспільства у стані соціокультурної спадковості, має архетипний характер, що проявляється в бутті народу вже на рівні міфопоетичного світорозуміння.

Йдеться про те, що ніхто не вкаже «точно» мить у теперішньому відліку часу, коли, згідно з нашими уявленнями, з'явилося на планеті людство, а тим самим почалося його соціокультурне самовідтворення. Але ніхто не може також заперечувати і того факту, що всюди новонароджену людину призивали жити, перш за все, «тут», в «цьому світі». Адже про якість існування в «іншому світі», що віртуально оточував «цей світ», ніхто, в науковому смислі, ніколи нічого не міг уявити або знати. Проте народи визнавали панування над ними невідомості «того світу», із тьми якої, вважалося, все поставало в «цьому світі» і, перебувши, знову поринало в невідомість.

Визнавалося по-своєму це й населенням античної України, значна частина якого, згідно з «Велесовою книгою», вважала, що світ «собісобства», тобто Батьківщина самовідтворення й самоіснування давніх українців нібито існує серед світлої Безодні. Навики та уміння жити у світі як стані сонячної, денної «освітленості», забезпечували пращурам чуттєво-раціональний та діяльнісно-перетворюючий контакт із довкіллям. Тому освіта і «життя у світлі» світу в давній Україні не розрізнялися, але протиставлялися «існуванню в тьмі».

Темна, неосвітлена і невідома сторона світу (О. Бучинський-Яскольд в XVII ст. називав її «антисвітом»), де, за «Велесовою книгою», панують Чорнобог, холод, «безкормиця» (голод) і смертоносний Яма, викликала серед давніх українців не тільки острах, але й потребу зберегти і передати з покоління в покоління такі навички й уміння, які б дали змогу забезпечити особисте життя і життя родичів. Це означає, що в античній Україні освіта включала в себе два нероздільні аспекти. Один — це відтворення тих навичок та умінь, що забезпечували продовження родового (народного) буття із покоління в покоління, отже, соціокультурну ідентичність народу. Другий же аспект полягав у відтворенні навичок і вмінь, які мали зробити людину підготовленою до зустрічі із тьмою невідомості. Причому складові невідомості могли бути певною мірою відомі й озвучені (наприклад, знання про можливих ворогів, про ймовірні стихійні лиха тощо), а могли бути й цілком невідомі, неозвучені, отже, несподівані.

Іншим засадничим структурним аспектом освіти в давній Україні було функціонування двох взаємодіючих способів соціокультурного успадкування. Один стосувався усіх людей даного народу, утворюючи «школу життя», включно з «батьківською наукою» і, так би мовити, загальною для всіх «наукою вулиці». Другий аспект також був особливою частиною школи життя, зокрема ініціації, тобто спеціально організовані навчання й випробовування, завдяки чому відбувався символічний перехід молодої людини зі стану «отрока» у стан дорослого й повноправного члена громади. Хто не зміг пройти такі випробо-

вування, по суті, залишався все життя «отроком», тобто людиною незрілою і несамостійною.

Обидві засадничі частини структури освіти, зрозуміло, завжди функціонували одночасно, про що свідчить українська казково-міфологічна (так звана «язичницька») спадщина, хоча сучасна Україна отримала її, на жаль, із великими інформаційними втратами. Адже український фольклор, в тому числі філософськи значущу казкову та міфологічну (легендарну) спадщину, почали систематично записувати в основному тільки від середини ХІХ століття, в той час як, наприклад, у Греції та Римі фольклор записувався задовго до введення теперішньої ери літочислення.

Проте на основі відомих українських казково-міфологічних оповідей можна певною мірою означити схему давньої освіти, яка і тепер функціонує як логіко-структурна норма й ментальне підсоння соціокультурного самовідтворення українського суспільства. Підставою для такого твердження нам слугує принципова суголосність семіотики міфологічної та філософської інтерпретацій освіти, бо і міфологія (якщо брати до уваги її «профанну» сторону), і філософія ґрунтуються на ідентичних архетипах (категоріях) культури. Адже освіта у казково-міфологічній спадщині й у філософських творах підміняється, по суті, функціонально однотипною символікою, що логіко-структурно створює подібні «картини освіти».

Так, обов'язковим центральним архетипом як міфологічного, так і філософського розуміння освіти є наявність її результату — культурного героя, який успадковує і творчо продовжує справи предків. Процедура успадкування просторово локалізується, залежно від ситуації освіти, то «в дорозі», то «в приміщенні», то в нетрях невідомості «проблемної ситуації», «загадки» тощо. Виділяється як міфами, так і філософією суб'єкт освіти, а також засоби і способи (методи) освіти, тобто канали втілення, передачі, споживання й здобування інформації та досвіду. Якщо у міфах таким суб'єктом виступають батьки, «мудрі люди» чи навіть звірі і птахи, то філософський антропоцентризм вбачає такий суб'єкт тільки в особі або соціальній групі.

Проте зазначимо, що питання категоріально-сміслової та змістовної подібності структури розуміння освіти в міфології та філософії заслуговує, на наш погляд, окремого розгляду. Виходячи з мети нашої статті, ми в даному разі лише констатуємо, що в логіко-структурному аспекті міф і філософія — це не протилежні тлумачення освіти, а тільки різновиди тлумачення одних і тих самих об'єктів. Адже логіко-структурний зміст і міфу, і філософії полягає не в їх естетичності, не в тому враженні, яке вони справляють на сприйняття соціальних процесів, а лише в тому, як вони встановлюють «фактичність» освіти, тобто притаманного кожному суспільству способу соціокультурного самобуття.

Проте існує й відмінність міфу та філософії в розумінні освіти. Так, філософія функціонує як опосередкована світоглядними уявленнями теорія і як раціоналізована на її основі тенденція освітньої практики, що постає тільки на певному щаблі зрілості національної культури (багато народів до цього часу

не виробили теоретичні форми «любви до мудрости»). Міфологія ж передує філософії, а міфологічна інтерпретація є однією із безпосередніх умов життя будь-якого давнього, в тому числі давньоукраїнського, суспільства. Більше того, міфи — це і складові частини життєвого світу кожної окремо взятої давньої людини. Міфи до того ж реалістичні в тому сенсі, що в них не зустрічаємо розуміння розбіжності оповіді й того безпосереднього діяння, що забезпечує суспільну наступність. Тобто міфологічне повчання — це переплетення «фактичного» і «поетичного», нерідко включає суттєві відголоски навчання й випробувань молоді особи в період ініціації.

Так, багато українських казок-оповідок згадує певне помешкання, в якому або біля якого відбувалася боротьба «культурного героя» із Змієм — типовим для української міфології головним представником «світу тьми». Той, хто пройшов випробування змаганням зі «світом тьми», як це зробив, наприклад, Іван Голик в однойменній українській казці, той ставав дорослим і розумним, як «стара» людина, залишаючись молодим. Він набував права керувати старшими за віком молодими людьми, якщо ті, подібно до старшого брата Івана Голика, не змогли пройти випробування.

Причому запорукою перемоги героїв українських казок над представниками «світу тьми» була їхня навченість, доброзичливість і вправність. Вони реалізують архетип світовідношення «порозуміння зі світом», отже, знають людей, «мови» і «бажання» тварин і рослин, а також стихії, на яких ґрунтується народне життя, — землю, воду, повітря й вогонь. Знання суцього, раціонально умотивована допомога людей та особиста вправність, а не боги, робили українських міфологічних героїв сильними і непереможними при зустрічах із буттєвою ірраціональністю. Цим вони відрізняються, зокрема, від інтелектуально неспроможних героїв давньогрецької міфології, які діють тільки за підказками богів.

Разом з тим міф, будучи не тільки поетико-фантастичним осяганням і поясненням дійсності, але й переказом (історією), що передається з покоління в покоління, не ставить питання про правдоподібність власного змісту. Адже він сам був елементом змісту подій суспільного буття, який періодично повторювався як магічне дійство. Через це він, зазначає І. Бичко, «не «оповідається» — він осягається (засвоюється) шляхом «відтворення» його змісту в колективному ритуальному «дійстві» родоплемінної спільноти, яке прилучає кожного індивіда до колективного володіння родоплемінним досвідом. Саме таким виявлялося пізнавальне осягнення світу на світанку людської історії — нові покоління, по суті, навчалися (безпосередньо-діяльно «прилучалися» до «вже готового», «даного» в традиції) рутинного досвіду первинного колективу» [3, 201–202].

Разом із знаряддями, різними оберегами, символами, ритуалами тощо міф був загальною умовою життя прадавніх генерацій. Деякі з цих міфів, особливо тих, що пов'язані зі знанням життєвих циклів в контексті зміни пор року, дійшли до нас і зберігають свою практичну значущість як національні ознаки й символи соціокультурної традиції. Це міфи «сонцестоянь», колядуван-

ня, щедрування, весільні міфи тощо. Вони, разом із міфами «школи» ініціацій, по суті, й були найдавнішою освітою давніх українців.

Проте осередям освіти, а тим самим і соціокультурної спадковості, згідно із сучасними науковими даними (Г. Гачев, В. Пропп, Б. Рибаків та ін.), була все-таки ініціація, тобто узвичаєний спосіб «школи» переходу від дитинства до зрілості. Інші аспекти функціонування освіти в давні часи (батьківська наука, вплив соціального мікросередовища тощо) були суттєвими, але супутніми та допоміжними аспектами соціокультурної наступності. Адже в давнині тільки під час ініціацій людина розривала зі своїм суто природним існуванням, отримуючи від суспільства санкцію на причетність до культурного стану і, таким чином, на знання засад життя свого народу.

Проведення ініціацій включало в себе перебування у потайному місці, де молодь, перш за все, юнаки, ізолюються від своїх співродичів, тобто «виховуються». Готуючись до остаточних випробувань на «атестат зрілості», молоді люди поводити себе особливим чином як особи, які в будь-який час можуть піддатися випробуванням, в тому числі й голодом. Крім цього, вони засвоювали засадничі міфопоетичні пояснення про походження й існування своєї спільноти, удосконалювали навички життя в спільноті та захисту її від реальних або можливих ворогів. Можна говорити у зв'язку з цим, що найдавніший «язичницький» текст автохтонного походження — «Велесова книга» — значною мірою може характеризуватися як складова тих знань-навчків, які опановувалися молоддю античної України під час ініціацій.

Завершальним моментом ініціацій було «друге народження» молодої людини після її символічного «помирання» або ж це було уявне повернення до материнського лона чи перетворення у сім'я, насіння, з якого потім нібито народжується «нова людина». Безумовно, у спільноті була свідомість того, що під час ініціацій люди насправді не народжуються. Проте визнавалося, що «вдруге» вона «народжується» через «смерть», якою була «жертва» дитинства як її природного стану. Це означало, що умовою вступу людини в доросле життя було перетворення її в «зародок», яким вона була в лоні матері. Переступаючи своє природне існування і повертаючись до стану свого початку, людина, отже, поверталася до необхідності реалізації своїх природних здібностей через форми культури, а тим самим — до реалізації свого особистого потенціалу в спільноті.

3. Початки української філософсько-освітньої думки

Філософське тлумачення, на відміну від міфологічного, — це розуміння освіти, так би мовити, «другого порядку». Тобто філософське сприйняття освіти в певному смислі «надбудовується» над освітньою міфологією, використовує сформовану в ній загальну структуру освіти, «покриває» її своїми поняттями і тим самим зберігає її в суспільстві. Причому філософське тлумачення освіти ставить у центр досліджень проблеми соціокультурного відтворення суспільства на основі мудрості, внаслідок чого функціонує як результат більш-менш системної доцільної діяльності людини. Філософія загалом

є продуктом творчості людей, що пізнають, осягають (визначають, характеризують і т. д.) й осмислюють (в тому числі встановлюючи ієрархію значущостей) життєдіяльність на засадах мудрості, відділяючи її від порожнечі немудрості. Завдяки цьому філософією виробляється відсутнє в міфології розуміння розбіжності тлумачення освіти й освіти як екзистенціального стану суспільства.

Філософія, отже, «за» міфологічною картиною освіти намагається встановити ще й «справжню» освіту. Тобто вона ставить і вирішує питання про засади мудрого соціокультурного самовідтворення суспільства, в той час як міф завжди символіко-операційно вказує на те, що і як потрібно робити, щоб вирішити реальні або вигадані проблеми. Наприклад, уникнути небезпеки смерті, гніву богів тощо. Причому хибними міфи визнаються, власне, тільки теперішніми дослідниками, а самі давні люди добре уявляли й називали ті уявні реалії, які були нібито явними й перебували у світі їхнього існування. Загалом міфологія, на відміну від філософії, «не знає абстракцій», тому що вона «маніфестується в діях, у формах соціальної організації, у фольклорі, в мові» [11, 31]. Будучи найдоступнішою для всіх членів давньої спільноти системою освіти, міфологія була універсальним засобом і способом соціокультурної спадковості, котрі не набували форми, відділені від поточного діяльно-предметного буття.

Разом з тим в сучасній науковій літературі питання про початки української філософсько-освітньої думки зачіпається дуже побіжно, а якщо й зачіпається, то обмежуючись переважно добою Київської Русі. Внаслідок такого підходу ігнорується не тільки «доісторичний», тобто міфологічний період освіти, але й ті початки філософії суспільного самовідтворення (освіти), що були в Україні ще до створення киево-руської державності. Отже, ігнорується те, що тільки Україна може бути безпосереднім спадкоємцем тієї філософської, в тому числі й філософсько-освітньої, спадщини, формованої на її території протягом тисячоліть.

Принаймні, можемо впевнено говорити про те, що вже скіфи мали писемність, яку сучасні дослідники вважають протоукраїнською [6, 29]. А це означає, що вже принаймні з IV–V ст. до н. е. в античній Україні були і школи, в яких людей навчали грамоті. Варто підкреслити й те, що українські вчені ще у 80-ті роки XX ст. звернули увагу на те, що на межі IV–V ст. нової ери візантійські автори підкреслювали поширеність грамотності в давній Україні, тобто у Великій Скіфії. Так, Іоан Хризостом (Золотоустий) – патріарх Костянтинопольський, у своєму коментарі Євангелія Матвія писав, що «і скіфи, і савромати... перекладаючи святе писання кожний на свою мову, філософствують про ці словеса». Його сучасник Євсевій Ієронім, автор знаменитої історико-філософської праці «Приготування до Євангелія», також підкреслював, що «холода Скіфії киплять жаром віри», а «гуни вивчають Псалтир» [4, 105]. (Зауважимо, що гунами візантійські автори нерідко називали давньоукраїнське населення – сіверів, скіфів, сарматів тощо). Все це свідчить про те, що різноплановий освітній процес в Україні не тільки функціонував, але про нього здавна міркували філософи.

Першим філософом давньої України, який залишив після себе добру згадку серед народів Європи, був, безумовно, Анахарсій Скіфський – син скіфського царя Гнура, який жив у VI ст. до н. е. Давньогрецькі історики філософії, за свідченнями Діогена Лаертського, включали його в число «семи мудреців», що започаткували європейську науку. Вергілій, описуючи у своїй «Енеїді» «підземне царство», відводить там Анахарсію одне із кращих місць. Лев Диякон, описуючи війни, в яких брало участь військо під проводом київського князя Святослава, мовить про те, що русичів навчав їхній філософ Анахарсій. Данте Аліг'єрі, мовлячи в «Божественній комедії» про населення пекла, селить Анахарсію серед найбільш заслужених під час земного життя покійників. Рафаель зображує Анахарсію в центрі своєї знаменитої картини «Афінська школа». Зрештою, сучасник Рафаеля український філософ С. Оріховський-Роксолан писав, що українські мислителі XVI ст. із усіх своїх вітчизняних попередників найбільше шанують «давнього Анахарсію» і його друга Токсаріса (Токсаріда). Знову почали згадувати Анахарсію як одного із фундаторів філософської думки України, з другої половини 90-х рр. минулого століття (В. Крисаченко, В. Шевченко, А. Черній тощо).

Специфіка філософських роздумів Анахарсію якраз і полягає в тому, що вони зосереджені на питаннях освіти, хоча його особистий досвід в цьому напрямку завершився трагічно. Принаймні Діоген Лаертський пише про те, що Анахарсій був убитий родичами-скіфами за спробу ввести у Скіфії святкування на честь Кабіли – Ідеї або Матері богів, що було заведено в Малій Азії та Греції. Скіфи у цій спробі запідозрили, очевидно, намір змінити традиційний спосіб буття й самовідтворення свого суспільства.

Освітній процес Анахарсію в основному розглядає у двох філософських аспектах. По-перше, в теоретико-пізнавальному, а по-друге, – в соціально-правовому. Так, для Анахарсію було важливо розібратися, чи сприяє навчання людини освоєнню нею істинного знання. Зауважимо, що дане питання аж ніяк не втратило своєї актуальності й у наш час, тому що, як зазначалося вище, при розгляді змісту поняття «освіта», в освіті перемішані різні знання і міфологеми. Причому ніякі найпередовіші програми навчання не містять гарантій, що їх реалізація забезпечує оволодіння істиною. Якраз цю слабкість навчання помітив і проаналізував Анахарсій.

Міркуючи суто діалогічним (діалектичним) методом задовго до Сократа, Платона й Арістотеля, Анахарсій запитував: «Хто є той, хто судить науково [технічно]? Простака чи майстер?» [13, 71]. Простаком таку людину, міркував мислитель, назвати не можна, бо вона «пошкоджена знанням технічних особливостей». Анахарсій мав на увазі те, що «подібно до того, як сліпий не сприймає предмети зору і глухий – предмети слуху, так само і технічно не навчений не має гострого зору щодо сприйняття того, що зроблене технічно» [Там само]. Тому профана неможливо назвати мастаком, бо для нього байдуже, чи йдеться про наукове знання, чи говориться про щось далеке від науки. Профан, отже, не може бути суддею щодо якості, тобто науковості чи ненау-

ковості, істинності чи хибності знань, засвоєних під час навчання. Знавцем істини й хибності, таким чином, може бути майстер, бо тільки він навчений.

Проте такий висновок, зауважував Анахарсій, буде помилкою. Адже про навченість мають судити або фахівці однієї спеціальності, або різних спеціальностей. Проте різні спеціалісти хоча й навчені, проте навчені обмежено. Кожен володіє істиною у межах своєї професії, залишаючись невігласом у знаннях, притаманних іншим спеціальностям. «Одначе, — зауважує Анахарсій, — і однакові спеціалісти не в змозі поцінувати один одного» [Там само].

Щоб розібратися в тому, хто зі спеціалістів навчає істиному, а хто хибує, потрібен, таким чином, хтось «третій», який представляє дану професію. Проте становище «третього» виявляється суперечливим, бо він, по суті, виявляється і «судячим і підсудним, достовірним і недостовірним». Щоб бути неупередженим суддею у питаннях навченості, фахівець у межах даної спеціальності повинен, з погляду Анахарсія, відрізнитися від предмета судження, тобто від себе як від спеціаліста. «Проте одна і та ж особа не може бути і судячою і підсудною, і достовірною і недостовірною. Значить, не існує такого, хто б судив науково» [Там само]. Тому, вважав мислитель, і немає ніякого критерію істинної навченості.

Загалом же Анахарсій, якщо судити із тієї незначної частини його спадщини, яка до нас дійшла, торкався якщо не всіх, то майже всіх аспектів освіти — мови, міжнаціональних запозичень знань та умінь, відтворення навиків, пріоритету добрих діл над говорінням про них, ознаки глупоти й мудрості, питання життєвого прикладу, співвідношення міфології та досвідного й дослідного знання, роль пристрастей і їх задоволення, багатства й бідності, — словом, всього, що потребує суспільство для свого самовідтворення.

Тому освіта для Анахарсія постає, насамперед, як навчання новому й наслідування звичаїв батьків, а не обмежене навчання спеціаліста-ремісника. При цьому він враховував, що звичаї суспільного буття у різних народів хоча і свої, отже, — різні, проте в цілому ознаки глупоти й ознаки розуму у різних народів однакові [2, 212]. Адже розумність, мудрість, учив Анахарсій, є таким станом міжлюдських відносин, в межах якого здійснені людьми справи відповідають їхнім словам. Розумність, крім цього, проявляється і тоді, коли люди беруть приклад з тих, хто правильно живе [Там само].

Проте здійснити це, по суті, неможливо повністю, бо суспільство насичене численними абсурдами, відтворюваними із покоління в покоління. Наприклад, Анахарсій констатував: «Ринок..., — це місце, умисно призначене, щоб обдурювати й обкрадати один одного» [9, 87]. Суперечності пронизують і державне законодавство, бо, зокрема «елліни видають закони проти забіяцтва, а борців нагороджують за те, що вони б'ють один одного» [9, 86]. Загалом же відтворення в суспільстві ворожнечі Анахарсій пов'язував із втручанням богів. «Поети, — писав Анахарсій у листі цареві Лідії Крезу, — хотіли, щоб усі люди шанували богів і вважали їх подателями благ і захисниками від зла» [2, 214].

Але боги, котрі колись разом із людьми жили на Землі, виявилися підступними, бо привласнили і поділили між собою Землю самовільно, не запитавши людей. «Взамін боги дали людям відповідні дари — сварки, насолоду й слабкість, нищий спосіб мислення. Їхня суміш і розділ породили все зло і всі біди для людства: оранку і сівбу, працю в надрах землі і війни. Засіявши багато, нажинають мало. Займаються різними ремеслами, а на життя собі не заробляють» [2, 214—215]. Загалом же, вважав Анахарсій, боги багато шкодять людям, яких вони навчили обдурювати один одного, ганятися за коштовностями, нагороджувати надмірні багатства, ласощами обтяжувати свої тіла різним баластом, бути жадібними до всього. «Проте ні велике багатство, ні неосяжні володіння, — учив мислитель, — не допомагають набути мудрість» [2, 215].

Надмірне багатство загалом протиприродне і не належить до числа необхідних речей. Проте якщо багатство й необхідне, але здобувається неправедним способом, то воно не може бути благом. Пристрасті, зумовлені гонитвою за багатством, «викликають надію, засновану тільки на порожніх словах» [2, 213]. Скіфи ж, учив Анахарсій, вільні від сліпоти пристрастей, бо у них немає власності на землю, яка й породжує суперечки. Земля у скіфів спільна, все, що вона приносить, зазначав Анахарсій, скіфи приймають, а все, що земля приховує, тобто різні наявні в надрах коштовності, скіфи загалом не прагнуть.

Людина, котра має тугий гаманець грошей, твердив філософ, — це раб. Крім того, у такої людини завжди багато ворогів, в той час скіф, який володіє тільки луком і стрілами, — людина свободна. Тобто справжня мудрість, і тим самим дійсна освіта, у філософських візіях Анахарсія постає як самовідтворення суспільства вільних людей на неподільній території своєї Батьківщини. Основу освітнього процесу утворює новаторське продовження батьківської, тобто національної, звичаєвості.

Потрібно підкреслити, що населення античної України підтримувало тісні зв'язки із народами-сусідами чорноморсько-середземноморського басейну. Особливо тісні стосунки були із народами Кавказу (Халкіда) та Балкан. Нерідко в давню Грецію з берегів Борисфену, тобто Дніпра, прибувало багато людей для участі в Олімпійських іграх, що, до речі, не зводилися виключно до досить драматичних спортивних змагань. Ігри супроводжувалися виступами поетів та акторів, публічними філософськими диспутами, в яких філософи викладали свої вчення, шукали прихильників та учнів-послідовників.

Оскільки ж антична Греція, особливо Афіни, була своєрідним інтелектуальним осередком всього чорноморсько-середземноморського басейну, остільки й філософське спілкування з нею античної України, яку греки тривалий час називали Великою Скіфією, було досить плідним і для греків, і для давніх українців. Греки в основному зафіксували і зберегли також звістки про найдавніших філософів з України. Серед них помітний слід залишив не тільки Анахарсій Скіфський, але й Біон Борисфеніт (Дніпровський), який змалку був рабом в Ольвії у якогось ритора.

Варто відзначити: якщо греки вважали Анахарсія винахідником якора й гончарного круга, то Діоген Лаертський пише, що «Біон був майстром на всі руки, а також умілим софістом і надав велику допомогу тим, хто хотів спрос-

товувати філософські вчення» [9, 181]. Причому він залишив після своєї смерті багато творів, але нині відомі тільки окремі назви та уривки з них, що подібуються у творах давньогрецьких філософів. Безумовно, нас в даному випадку Біон Борисфеніт цікавить в аспекті постановки й вирішення ним питань філософсько-освітнього змісту, якими насичене його вчення.

Зокрема, можливе його порівняння з Анахарсієм в тому смислі, що Біон, як і Анахарсій, не вірив в існування богів і не визнавав їхнього втручання в людські справи. Про це згадує Діоген Лаертський, який навіть написав про нього так: «Мудрець Біон Борисфеніт в землі зродився скіфській. / – Богів зовсім на світі немає, – так говорив він близьким» [9, 184]. Але якщо Анахарсій пов'язував освіту із освоєнням наук та продовженням народної звичаєвості, то Біон розуміння освіти пов'язував із увлеченнями про суспільство як про театр, в якому окремі люди функціонують тільки як актори, яким випала участь грати ту чи іншу роль. Це означає, що Біон, який навчався у грецького філософа Теодора Атеїста, хоча й не визнавав богів, все-таки був фаталістом, гадаючи, що існує судьба та світовий присуд, згідно з якими вибудовується й освіта людини в суспільстві. Тільки присуд долі, «твердить Біон, як якийсь поет, одному дає роль протогоніста, другому – девтерогоніста, одному – роль царя, другому – перехожого злидня. Будучи на других ролях, не прагни грати героїв. У протилежному випадку вчиниш сміхотний вчинок» [2, 181].

Отже, не предківська традиція, а фатум, судьба змушують людину грати свою роль, через що головним вчителем людей постають різноманітні випадки, із яких складається все суспільне життя. Розгортаючись як плін необхідних випадковостей, суспільство змушує кожного самонавчатися й шукати вчителів для того, щоб уміти розумно існувати за різних обставин. Тому Біон найбільше цінував розум, який він вважав вродженою властивістю людини (дарунком судьби), певною мірою притаманній кожному. «Розуміння ж, згідно з його словами, настільки перевершує всі інші гідності, наскільки зір – усі інші чуття» [9, 182].

Причому розумне життя за різних обставин, з погляду Борисфеніта, не означає визнання детермінуючої ролі обставин у становленні особи та її навчанні. Мислитель розглядав обставини як данність, котра має свою логіку буття, що ніяк не узгоджується із логікою індивідуального буття людини. Людина, таким чином, не може бути результатом «впливу обставин». Вона існує як активний суб'єкт, який навчається і набуває здатності освоювати й оволодівати обставинами в межах своїх можливостей. Це означає, що людині також не варто учитися «змінювати обставини». Адже вони, як було вказано вище, мають власну природу, втручання в яку може обернутися для людини й суспільства бідною.

Основне для людини, з погляду Біона, – це навчитися умінню «вхопитися» за обставини. «Але більшість сліпо звинувачують не самих себе, а обставини. Біон же каже: «Так трапляється, коли маєш справу із тваринами: неловко торкнися – настане укус; якщо змію схопити посередині, вона тебе вкусить, якщо ж схопитися за шию, то нічого не буде.» Так, каже він, і з обставинами: якщо на них нападати, наслідок буде сумний, а якщо ти вхопишся за них,

як Сократ, то ніщо погане не трапиться [2, 182]. Тому, наполягав Біон, не варто змінювати обставини, а варто краще самому підготувати себе до будь-якого повороту подій.

Важливим аспектом філософсько-освітніх міркувань Біона в цьому зв'язку були роздуми про виховання у людини мудрого ставлення до бідності й багатства. Зауважимо, що й для сучасного українського суспільства даний освітній аспект аж ніяк не можна вважати другорядним через виниклу останніми десятиліттями значну майнову диференціацію людей, кланово-сімейні форми панування над основною масою національного багатства. Розглядаючи питання багатства й бідності, Борисфеніт, по суті, продовжував навчати тому, чому навчав і Анахарсій, тобто поміркованому ставленню до багатства.

Якщо Анахарсій вважав, що людина стає кращою не завдяки накопиченню власності, а внаслідок свободи, навчання і зростання в мудрості, то Біон учив, що люди, котрі мають велике багатство, володіють загалом тим, що їм не належить. Крім того, багаті виявляються одночасно й нібито самими злиденними індивідами, яким завжди всього не вистачає. Але і звільнення злидаря від нужди також не означає, що треба навчити його гонитві за маєтністю. Людина нужденна, говорив Біон, потерпає, як правило, тому, що не уміє користуватися багатством. Тому для неї оволодівати багатством є те саме, що хворому на водянку подавати воду. Вода хоча і є благо, проте не лікуватиме, а прискорить смерть хворого [2, 192]. Та все ж людина, наполягав Біон, повинна мати власність, але таку, котра б давала їй змогу бути незалежною від інших, отже — свободною.

Свободна особистість, таким чином, для Борисфеніта як колишнього раба — це найвища мета освіти. Тільки свободна особа спроможна мудро будувати виконання тієї життєвої ролі в суспільстві, що їй судилася. Отже, мудра людина — це одночасно й свободна людина, котра, учив Біон, мудро проживає початок свого життя, його середину й гідно уміє зустрітися зі своїм кінцем. Мудра людина розуміє, що шлях в «потойбічний світ» (Аїд) однаковий для всіх людей. Тому в суспільстві, підкреслював мислитель, суперництво живих людей за «краще місце» на кладовищі для покійників позбавлене нормального смислу [2, 189].

Звичайно, розгляд в даному разі філософсько-освітніх тенденцій вчень Анахарсія та Біона торкається, по суті, лише найбільш відомих мислителів давньої України. Дуже значний масив філософсько-освітніх поглядів і вчень ще чекає своїх дослідників. Зокрема, потребує належного вивчення, наприклад, факт поширення вже із II-го століття, тобто за сім віків до появи християнства у Києві, на території Сіверщини та українського Причорномор'я аріанської версії християнства, що суттєво вплинуло на філософсько-освітній процес в Україні. Принаймні візантійські автори (Прокопій із Кессарії) відзначали наявність писемності серед готів, а також і те, що вони мали своїх філософів. Потребує також належного філософсько-освітнього вивчення, наприклад, і той факт, що під час подорожі в Хазарський каганат Кирило-Філософ

зустрів у Криму русича, який переклав християнське святе писання із грецької на руську (давньоукраїнську) мову.

Підсумовуючи викладене в даній статті, можна твердити, що слабкий на сьогодні рівень дослідження історії української філософсько-освітньої думки зовсім не означає, що вона з'являється в Україні як одне із закордонних культурних запозичень. Найвність міфопоетичних форм освіти, як і теоретико-настановчої рефлексії з проблем освіти в давній Україні, вказує на те, що національна філософсько-освітня думка має глибоке власне соціокультурне коріння, яке заслуговує уваги науковців.

Література:

1. Андрущенко Віктор. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – № 2. – 2005.
2. Антологія кинизма. – М.: Наука, 1984.
3. Бічко Ігор. Пізнання як навчання: спроба історико-філософської розвідки // Філософія освіти. – № 1. – 2005.
4. Гідроніміка України в її міжмовних і міждіалектних зв'язках. – К.: Наукова думка, 1981.
5. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: У 2 т. – К.: Наукова думка, 1970.
6. Ігнатівич Едуард. Україна – Terra incognita. – К.: Український центр духовної культури, 2002.
7. Кафарський Володимир. Інформаційна культура українського суспільства // Голос України. – 23 трав. – 2006.
8. Куліш П. А. Історія возєєдиненія Руси. – СПб.: Общя польза, 1874. – Т. 1.
9. Лаэртский Диоген. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1986.
10. Науково-технологічний та інноваційний розвиток України. // Освіта України, 19 трав. – 2006.
11. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: ЛГУ, 1984.
12. Табачковський Віталій. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології. // Філософія освіти. – № 1. – 2005.
13. Эмпирик Секст. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1.

Владимир Шевченко. Философско-образовательная мысль античной Украины

Рассматривается специфика понимания образования в украинской философии, проявляющаяся в интерпретации его как состояния общества в ситуации своего социокультурного воспроизводства. Опираясь на данный вывод, автор анализирует своеобразие мифологического образовательного процесса, в котором формируется изначальная структура образования. Начиная с VI в. до н. э. (от трудов Анахарсия Скифского), на территории античной Украины рождается философ-

ско-образовательная мысль, заслуживающая основательного исследования.

Volodymyr Shevchenko. The Philosophy of Education in Ancient Ukraine

The specific character of understanding of education in the Ukrainian philosophy is described in the paper. It shows a state of the society during its social and cultural reproduction. The author analyses the peculiarity of the mythological educational process, where the initial structure of education is formed. The ideas on philosophy of education arose in the VI cent. B. C. (originating from the works of Anarkhasiy Skifskiy) on the territory of the ancient Ukraine.