

УДК 130.122:17.023.2(477-25)"18"
DOI: 10.18523/2617-1678.2025.15.14-21

Кузьміна С. Л.
<https://orcid.org/0000-0002-3723-018X>

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАРАДОКС КАНТА У КИЇВСЬКІЙ ДУХОВНО-АКАДЕМІЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ ХІХ СТ.: СТАТУС ДИТИНИ І СТРАТЕГІЯ ВИХОВАННЯ

Ця стаття має на меті дослідити вплив Кантового педагогічного парадокса на філософію виховання у київській духовно-академічній традиції ХІХ ст., а також показати, як київські філософи переосмислили проблеми статусу і прав дитини, які постають з етичних і педагогічних ідей Канта. Залишаючись у парадигмі педагогічної теорії як секуляризованої теології, київські професори розвивають кардинально інший, ніж у Канта, погляд на статус дитини на підґрунті православного догмату про первородний гріх і образ Божий у людині. У трактуванні природного стану дитини вони намагаються знайти баланс між антитезами, що людська природа у первинному стані є радикально доброю (Руссо) і радикально спотвореною злом, дикою і нестримною (Кант). Київські академісти твердять, що людську природу слід розглядати як добру в принципі, адже людина є не лише творінням, а й носієм нетварного духу Божого. Водночас, слід визнати, що первородний гріх не зіпсував якусь із частин людського єства, а лише зумовив можливість творити зло, порушивши гармонію, у якій дух панував над силами душі й тіла. Однак, вважають київські професори, для дитини ця можливість зла залишається ще нереалізованою, і тому дитинство втілює собою «зліпок, форму духовного ідеалу» та неусвідомлену «первинну цноту». На таких підставах не підлягає сумніву, що дитину слід апіорно вважати людиною, а отже визнавати її право на вільний розвиток. Це дає можливість розв'язувати педагогічний парадокс не лише шляхом обмежень і примусу, покладаючись лише на гуманність та інтуїцію вихователя, а й знаходячи природні шляхи допомогти дитині реалізувати свою потребу у свободі та навчитися користуватися нею. На переконання київських філософів, дитина — це цілком морально здорова істота, яка потребує підтримки, щоб навчитися розрізняти добро і зло у собі й навколо, робити добро з любові до нього, тобто вчитися користуватися свободою і діяти як моральний суб'єкт. Отже, стратегія виховання має бути відповіддю на цей фундаментальний запит.

Ключові слова: філософія виховання, київська духовно-академічна філософія ХІХ ст., Іммануїл Кант, педагогічний парадокс, права дитини, Памфіл Юркевич, Маркеллін Олесницький, Сильвестр Гогоцький.

300-річний ювілей Іммануїла Канта став приводом для своєрідного підбиття підсумків вивчення і осмислення спадщини цього видатного мислителя, впливу його ідей на людство загалом і національні культури зокрема. У ювілейних виданнях Кантових праць зазначають, що їхня популярність із плином часу лише зростає. Зокрема, це стосується лекцій із педагогіки, які Кант читав у Кенігсберзькому університеті та які опублікував його друг Фрідріх Теодор Рінк

у 1803 р. Сьогодні цей текст доступний 20 мовами у понад 65 редакціях (Laub & Mikhail, 2023, pp. 168–171).

Мабуть, найпопулярнішим сьогодні у лекціях Канта є концепт педагогічного парадокса, який використовують що для різноманітних теоретичних студій, що для вивчення практичних проблем освіти (Hansen & Larsen, 2015; Kukkola & Pikkarainen, 2016; Pang & Marton, 2007; Prakash et al., 2024). Фрагмент Кантового тексту, який

ідентифікується з цим парадоксом, українською можна передати так:

«Однією з найбільших проблем виховання (освіти) є те, як можна поєднати підпорядкування в умовах законного обмеження зі здатністю користуватися своєю свободою. Бо ж обмеження є необхідністю. Як я можу культивувати здатність до свободи в умовах обмежень? Я привчати свого учня терпіти обмеження його свободи, і в той же час я спонукатиму його добре використовувати свою свободу» (Kant, 2007, 9:543, p. 447).

На загал, коріння суперечностей педагогічного цілепокладання і виховної дії, що їх описав Кант, вбачають у концепції свободи, неостаточно визначеній і у її зв'язку з ідеєю аутентичності ізольованого Я (Frandsen, 2019). Або ж розуміють, з одного боку, як медитативне досягнення предиспозиції суб'єкта до свободи (Hansen & Larsen, 2015), а з іншого — як безстрокове запрошення до використання педагогічної уяви і реінтерпретацій, щоби побачити у дитині суб'єкта, належного людству, а отже такого, що має гідність і здатний до незалежного морального судження (Løvlie, 2007). Також, розглядаючи педагогічний парадокс як проблему буття і становлення, тлумачать його у термінах провокування саморефлексії, коли той, кого провокують на досягнення чогось власними зусиллями, трансцендентус, долає межі своїх попередніх можливостей і виходить на нові горизонти (Uljens, 2001).

Тож, очевидно, Кантів педагогічний парадокс побудований на інтуїціях, які породжують універсальні, так би мовити, «вічні», філософські питання і потребують переосмислення у кожній культурно-історичній ситуації, на кожному витку наукового і технологічного розвитку людства незалежно від зміни освітньої парадигми. Цілком природно, що навколо них і у зв'язку з ними формувалась проблематика, на якій зростали західноєвропейські традиції теоретичної педагогіки від Жан-Жака Руссо, Фрідріха Шлегеля до Дітріха Беннера і Кнуда Грю-Соренсена (von Oettingen, 2024).

У сучасній Україні педагогічна спадщина Канта не викликає такого жвавого зацікавлення. Лекції з педагогіки цього німецького класика ще й досі не перекладено українською, а публікації з аналізом його педагогічного вчення залишаються поодинокими (Козловський, 2015). Тим не менш, філософська культура України має у минулому свій, і досить значний, досвід осмислення філософсько-педагогічних ідей Канта. Зокре-

ма, йдеться про київську духовно-академічну філософію XIX — початку XX ст. — потужну інтелектуальну традицію, інституційною основою якої була Київська духовна академія (1819–1924). Сприятливою для уважного вивчення спадщини Канта була не лише базова вимога до академічних закладів вести фундаментальні дослідження з історії філософії, а й спеціальне зазначення у нормативних документах обов'язку концентрувати увагу на традиціях платонізму та німецької класичної філософії (Ткачук, 2002, 2011). Тож цілком закономірно, що у київському академічному середовищі кантознавчі студії були популярними, а їхній тематичний діапазон був досить широким (Ткачук, 2001, 2019; Козловський, 2008a, 2008b, 2018; Nemeth, 2017).

Очевидно, що і у процесі формування філософсько-педагогічного дискурсу, який розпочався у середині XIX ст., київські академісти не могли обійтися без звернення до німецької загальної педагогіки та Кантових лекцій як її джерела. І не лише тому, що вони мали це за обов'язок, а ще й тому, що на той час чогось більш професійного у філософському осмисленні проблем виховання і освіти годі й було шукати. Хоч як прикро, спеціальних кантознавчих праць із педагогіки у київській духовно-академічній філософії XIX — початку XX ст. не знайдено. Натомість у численних публікаціях і рукописах на теми освіти і виховання помітно, що Кантова концепція задала ідейну рамку, смисловий орієнтир та інтелектуальний стимул у філософії виховання київських академістів. Звісно, чи не найважливішим із таких стимулів був педагогічний парадокс.

Мета цієї статті — виявити особливості осмислення проблем статусу дитини і стратегії виховання, які постають на підґрунті Кантового педагогічного парадокса, і, з огляду на це, визначити чинники, завдяки яким філософія освіти і виховання у київській духовно-академічній традиції XIX ст. набуває своєї оригінальності.

Як відомо, ключова суперечність педагогічного парадокса Канта полягає у зіткненні двох критичних необхідностей під час виховання: з одного боку, обмежувати свободу дитини, ба більше, постійно застосовувати примус робити щось «корисне», а з іншого — не заважати, ба навіть спонукати, користуватися свободою. Для Канта це зіткнення зумовлене суперечністю людського ества в онтологічному вимірі. У лекціях із педагогіки він зазначає, що людська істота має настільки потужний потяг до свободи, що коли вона звикне до свободи, то ладна пожертвувати заради неї всім (Kant, 2007, 9:442, p. 438).

Водночас, у дитинстві цей потяг до свободи становить небезпеку. А тому дитинство Кант вважає радше далеким від ідеалу людяності «сирим» станом, у якому «тварина ще не розвинула людяності всередині себе», і якщо їй «дозволити рухатися її власним шляхом і жодним чином не протидіяти цьому в юності, тоді вона залишиться до певної міри дикою на все життя» (Kant, 2007, 9:442, р. 438). Звісно, було би величезним перебільшенням стверджувати, що Кант буквально, а не фігурально, прирівнював дітей до тварин або дикунів, яких треба окультурювати і цивілізувати. Водночас, ці порівняння містять цілком очевидний сумнів, чи повною мірою людяність притаманна дитинству. Звідси випливає питання щодо статусу дитини та її прав, а отже — щодо можливості, умов і меж застосування примусу (насилля) та стратегії виховання у цілому.

За великим рахунком, коріння цих проблем сягає глибин теології. Кант має фундаментальний сумнів щодо твердження Руссо про те, що природа дитини є радикально доброю, яке було прямою антитезою католицького догмату про первородний гріх. Кант переконаний, що у людській природі є «радикальне внутрішнє зло» (Kant, 2017, pp. 13–15). Цей сумнів зумовлено не лише життєвими спостереженнями, а й християнським догматом про первородний гріх, який у католицько-протестантській традиції вчить, що людину, в результаті, було позбавлено «благодатного дару праведності», який урівноважував два протилежні «начала» людської природи — чуттєвість і розум. Це означало її радикальне спотворення, за якого «чуттєвість» як «тваринне» домінує над «розумом» як «боже-ственным». Для Канта цілком очевидно, що, оскільки у дитини розум іще не розвинений і вона перебуває під владою чуттєвості, вважати її людиною у повному сенсі слова немає підстав. А тому застосування обмежень і примусу щодо неї — це необхідність заради майбутньої перемоги розуму як «божественного начала». Водночас, хоча й природа дитини спотворена первородним гріхом, вона є носієм *imago dei* — образу Божого — потенціалу, у якому людяність може реалізуватися повною мірою¹. У цьому сенсі обмеження і примус, які застосовують у вихованні, стають засобами запобігання злу в очіку-

ванні, коли прокинеться розум. Цілком логічно, відповідно до цього, що у педагогічній взаємодії слід віддати перевагу обмеженням і примусу. Однак Кант на кожному кроці закликає діяти обачливо й обережно: доглядаючи, не розпешувати; дисциплінуючи, не поневолювати; встановлюючи правила, дозволяти мати власні судження; схвалюючи, не виховувати марнославства; обмежуючи, давати можливість відчутти смак свободи.

Тим не менш, якщо узагальнювати, то стратегія виховання Канта, переплітаючи стрічки його думок про доброчесність, зло і моральний прогрес, все ж таки починається з питання, як запобігти радикальному злу людської природи, яке виявляється у дитячому віці (Roth & Formosa, 2018). Натомість можливість для дитини реалізувати свою свободу — це додаткове і вторинне. Зважаючи також на те очікування, коли дозріє розум, напрошується порівняння цієї стратегії з лікуванням, коли неможливо вплинути на причини хвороби і тому доводиться лікувати симптоми, вдаючись за потреби аж до хірургічного втручання і сподіваючись, що організм зрештою впорається з недугом природним способом. Дитину визнають морально хворою істотою унаслідок радикальної зіпсутості злом. Однак одужання її можливе з часом, коли розвинеться розум. А до цього треба дотримуватися лікувального режиму у формі догляду і дисципліни, давати ліки і вітаміни у формі навчання, тримати під контролем спосіб життя, поведінку, думки і почуття, лише інколи дозволяючи відчутти себе вільною. Це виправдане насильство задля блага того, над ким його звершують².

У київській духовно-академічній традиції XIX ст., яка розвивалась на підґрунті ортодоксально-християнської догматики, вже перше покоління професорів культивувало ідеї, важливі для переосмислення і критики Кантового погляду на дитину і дитинство. Петро Авсєнєв та Іван Скворцов стверджували у своїх лекціях з філософії духу та морального богослов'я, що у кожному стані й видозміні, в яких існує людська душа, завжди відкривається її ідея або сутність (Авсєнєв, 1869, с. 75), а «начало свободи» і «моральний закон» — це онтологічні атрибути людської природи, які педагог або соціальне середовище нездатні ані надати, ані забрати (Скворцов, 1869, с. 5). Тож, дитинство, бодай і з нерозвинутою самосвідомістю, — це не «стан дикунства», життя без закону: дитячій душі нарівні

¹ Якщо поглянути на педагогічний парадокс у такому контексті, то видається слушним твердження про його схожість із парадоксом християнства: оскільки людина є образом Божим, вона може з'єднатися з Богом, але лише через власні зусилля з наслідування Христу. Зважаючи на це, педагогічні теорії доби Просвітництва, які обертаються навколо цієї проблематики, розглядають як *секуляризовану теологію* (Uljen, 2001, pp. 2–3).

² Такий погляд надавав підстави не лише для тілесних покарань дітей, а й для геноцидальних практик під гаслами на кшталт: «Убий індіанця, спаси людину» (Churchill, 2004).

з душею дорослого іманентні духовні потреби пізнавати істину, споглядати красу, діяти вільно, але вони розкриваються в особливих якостях і формах. А тому дитину, як і дорослого, маємо вважати людиною.

Наступне покоління київських академістів розвинуло і конкретизувало цей концепт у педагогічному теоретизуванні. Цілком погоджуючись, що дитина як «незріла» людина потребує догляду і допомоги дорослих, Сильвестр Гогоцький спеціально наголошує, що душа дитини має людську «іфічну природу», наповнена «вищим змістом», який реалізується у «постійному внутрішньому поклику» втілювати вищі ідеї (Гогоцький, 1882, с. 20–21).

Натомість для Памфіла Юркевича важливо не просто постулювати «людськість» дитини як факт чи догмат віри, а ще й науково-богословськи це обґрунтувати. Замислюючись, «якою мірою цьому віковій притаманні риси справжньої людяності» (Юркевич, 1870, с. 3), він намагається визначити внутрішні рушійні сили розвитку дитини, і зауважує, що всі педагогічні теорії, які пояснюють це, починають із того, «що наявне» у людській природі, тобто з питання про добре і зло начало в душі дитини. Юркевич пристає на бік Канта, коли той заперечує знамениту тезу Руссо про «радикальне добро» дитини (Buchner, 1904, pp. 25–28). Однак київський мислитель, допускаючи можливість зла у дітях, виголошує, що добро — це «вічний принцип духу» і що духовне життя народжується «в мороці й темряві» глибин серця, не у розумі, а душа живе за наперед даним Богом моральним законом, спочатку навіть не усвідомлюючи цього (Юркевич, 1993b, с. 95). Натомість зло не вкорінене у людському естві, а є потенцією — «становищем, положенням, фактом», до того ж фактом не чистим, коли наявна не присутність (реалізованість), а лише можливість і схильність (Юркевич, 1866, с. 89). Злі прояви у поведінці дітей не свідомі, а є наслідком первородного гріха як порушення первинної ієрархії людської природи, у якій нетварний дух домінував над тварними частинами — душею і тілом. Відтоді духовні сили і потяги, риси образу Божого, було приховано у глибинах підсвідомості. Втім, це не означає, що вони втратили потужність. Навпаки, вони продовжують діяти, але нескоординовано, подекуди хаотично і суперечливо, а дитина, не вміючи розрізнити добро і зло у своїх бажаннях, намірах і діях, здатна чинити всупереч моральним нормам.

Тож Юркевич не може погодитися, що дітьми управляє «дика чуттєвість». Життям дитини, впевнений він, керує дух, і на кожному щаблі

свого вікового розвитку вона розв'язує суто духовні завдання. Фактично, це відповідь Юркевича на Кантівське запитання, чому людина, щоби стати дорослою, має пройти довший шлях розвитку, ніж тварина (Kant, 2007, 9:441–442, pp. 437–438). Загалом, твердить київський філософ, у людському дусі завжди присутнє дещо, схоже на функцію, яку вираховує католицька формула «надналежних справ у святих», тобто — засоби і сили, «так би мовити, зайві для цілей чуттєвого самозбереження» (Юркевич, 1993a, с. 209). Мислитель наводить цілу низку аргументів на користь того, що від народження дитина є соціальною істотою, яка виявляє у поведінці, пізнанні, діяльності схильність до ідеальних почуттів (Юркевич, 1867, арк. 5; 1869, с. 46–47, 48, 50–51). Власне, дитинство для Юркевича — це зліпок, форма духовного ідеалу, втіленого християнською святістю. Так само, як і святим, дитині притаманне «цілковито щире співчуття до мислимої речі, радість за цю річ або скорбота за неї», взагалі турбота про весь світ, а не про свої особисті інтереси (Юркевич, 1993a, с. 210). Іншими словами, він показує, що добро «як вічний принцип духу» (Юркевич, 1866, арк. 89) виявляє себе у дитині, але просто інакше, ніж у дорослому. Ця інакшість полягає у тому, що у мисленні, емоціях і поведінці дитини образи переважають над думками, закони асоціації уявлень — над законами розуму, авторитет дорослих — над внутрішнім авторитетом ідей, сором'язливість — над сумлінням, наслідування — над самодіяльністю, надання першості всьому новому — перед звичним, вражаючого і життєвого — істинному, естетичного — доброму (Юркевич, 1869, с. 50–51). Тобто, на загал, щоб реалізувати той іманентний поклик до добра, дитинству бракує допомоги дорослих, щоби усвідомлювати власні моральні потреби та реалізовувати їх (Юркевич, 1993a, с. 211). Тож педагогічний парадокс розв'язується, якщо визнати, що дітям від народження притаманно любити добро, бажати добра, робити добро, але проблема у тому, що вони не вміють знайти, побачити, розвинути добро у собі. Саме тому, на переконання Юркевича, «щойно ми забудемо ідею природної людини», — тобто руссоїстський постулат про радикальне добро «природної людини», над якою культура і виховання чинять насильство, — як виховання, яке спрямовує до добра, допомагає розвинути моральний характер, перестане бути «чимось поза або поруч із природою, а стане природним середовищем для дітей, як вода для риб» (Юркевич, 1866, арк. 89). З іншого боку, такий підхід, визнаючи,

що дитина може схилитися до зла, допускає застосування обмежень як запобіжників і примусу як засобу виправлення.

Маркеллін Олесницький, професор Київської духовної академії 1870-х—1880-х рр., будує свої курси педагогіки у межах такої самої богословської парадигми, намагаючись, водночас, узгодити її постулати з актуальними здобутками науки і філософії. Твердячи, що генеза живого організму відбувається завдяки наявності душі як «життєвої сили», що має потяг до самотворення, він також визнає як необхідну умову виживання і розвитку індивіда взаємодію з довкіллям (Олесницький, 1886, с. 50–52). Однак, за Олесницьким, людська душа — не безособова природна енергія, а первинна психічна сила, яку слід мислити як «нерозвинутий ще розум, котрий... спрямовується насамперед на чуттєвість» (Олесницький, 1886, с. 66–67). Тому ззовні дитина являє собою «комплекс потягів і потреб», що виплескуються у хаотичний потік емоцій під масками різноманітних побажань, примх, хвилювань і бешкетів (Олесницький, 1886, с. 305). При цьому мислитель наголошує, що під цією каламуттю приховане чисте і потужне джерело, яке живить сутнісний потяг дитини до здійснення свого людського призначення (Олесницький, 1886, с. 55). На це вказує низка ознак, зокрема духовна вразливість дітей, тобто надзвичайне вміння розрізняти настрій дорослих, розуміти емоційну тональність їхніх взаємин, а також потужна потреба діяльності, потреба взаємодіяти зі світом, прозирати всередину речей, змінювати їхню форму (Олесницький, 1886, с. 57–58, 108, 209). Втім, чи не найважливішою з них є психологічна цілісність і єдність душевного життя дитини, у якому, як у пуп'янку, всі сили ще злиті в одне гармонійне ціле, не протидіють одна одній, а тіло, душа, розум і почуття не дисонують між собою. Цей феномен Олесницький називає німецьким словом *Gemüt* (Олесницький, 1886, с. 107), під яким розуміє «стан щасливої зосередженості у спогляданні замкненого святилища життя людського духу» (Олесницький, 1886, с. 105–106). І хоч цей термін широко застосовують у філософії, починаючи з Карла Вольфа, а потім і у німецькій педагогіці, очевидно, що для київського мислителя він має приблизно те значення, яке йому надавав Кант у «Критиці чистого розуму», говорячи про феномен синергії різних здібностей, яка привносить у діяльність пізнання трансцендентний сенс та естетичне напхнення (Rohden, 2012, p. 284).

Цю первинну цноту дитини Олесницький вважає ідеалом. «Висхідній точці виховання, —

наголошує він, — тобто дитині у єдності й гармонії її психічних сил, цілком відповідає кінцева мета виховання, яка теж полягає у тому, щоб удосконалити всі сили людини і з'єднати їх у єдине гармонійне ціле» (Олесницький, 1886, с. 108). Отож недарма дорослі так люблять дітей. Привабливою у них є не так зворушлива безпорадність, як природна краса душі, до якої, власне, нагадує професор, привернув увагу Христос Спаситель (Олесницький, 1886, с. 109). Відмінність цієї цноти від святості лише в тому, що цілісність особистості дитини наразі суто природна, безпосередня, наївна, не відрефлексована самосвідомістю і не апробована свободою (Олесницький, 1886, с. 108). Водночас, Олесницький повністю погоджується з Кантом, що зло первородного гріха проявляється у дітях у вигляді «дикої сваволі та грубої упертості» (Олесницький, 1886, с. 109–110). А тому неможливо уникнути примусу і обмежень у вихованні. Тим не менш, у контексті поглядів київського філософа, пріоритетом стратегії виховання має бути не запобігання і боротьба зі злом у дітях, а збереження внутрішньої гармонії, розвиток світлого боку дитячої душі, здатності самостійно протистояти темним силам свого ества.

Тож, як бачимо, рамки і способи осмислення докорінної суперечності між свободою і примусом у вихованні у київській духовно-академічній традиції XIX ст. було окреслено ідеями Кантових лекцій із педагогіки. Однак, залишаючись у парадигмі педагогічної теорії як секуляризованої теології, київські професори розвивають кардинально інший, ніж у Канта, погляд на статус дитини на підґрунті православного догмату про первородний гріх і образ Божий у людині. У трактуванні природного стану дитини вони намагаються знайти баланс між антитезами, що людська природа у первинному стані є радикально доброю (Руссо) і радикально спотвореною злом, дикою і нестримною (Кант). Київські академісти твердять, що людську природу слід розглядати як добру в принципі, адже людина є не лише творінням, а й носієм нетварного духу Божого. Водночас, слід визнати, що первородний гріх не зіпсував якусь із частин людського ества, які всі залишилися досконалими, а лише зумовив можливість творити зло, порушивши гармонію, у якій дух панував над силами душі й тіла. Однак, вважають київські професори, для дитини ця можливість зла залишається ще нерелігізованою, і тому дитинство втілює собою «зліпок, форму духовного ідеалу», неусвідомлену «первинну цноту», що є ознакою християнської святості. На таких підставах не підлягає сумніву,

що дитину слід апіорно вважати людиною, а отже визнавати її право на вільний розвиток. Це дає можливість розв'язувати педагогічний парадокс не лише шляхом обмежень і примусу, покладаючись на гуманність та інтуїцію вихователя, а передусім знаходячи природні шляхи допомоги дитині реалізувати свою потребу в свободі та навчитися користуватися нею. На переко-

нання київських філософів, дитина — цілком морально здорова істота, яка просто потребує підтримки, щоб навчитися розрізняти добро і зло у собі та навколо, робити добро з любові до нього, тобто вчитися користуватися свободою і діяти як моральний суб'єкт. Тож і стратегія виховання має бути відповіддю на цей фундаментальний запит, а не системою правил і заборон.

Список посилань

- Авсєнев, П. (1869). Из записок по психологии. В *Сборник из лекций бывших профессоров Киевской духовной Академии, архимандрита Иннокентия, протоиерея И. М. Скворцова, П. С. Авсенева (архимандрита Феофана) и Я. К. Амфитеатрова, изданный академиею по случаю пятидесятилетнего юбилея (1819–1869) ея.* (с. 1–246). Типография Губернского Управления.
- Гогоцкий, С. С. (1882). *Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования: из лекций, читанных на Высших женских курсах* (Вып. 2). Унив. тип.
- Козловський, В. П. (2008a). Інтерпретація Петром Ліницьким кантівської ідеї про інтелігібельну та емпіричну природу людини. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*, 76, 43–48.
- Козловський, В. П. (2008b). Кантові «Паралогізми чистого розуму» в інтелектуальній атмосфері Київської духовної академії (XIX–XX ст.). *Філософська думка*, 6, 59–83.
- Козловський, В. (2015). Педагогіка в світлі моральної антропології І. Канта. *Філософія освіти*, 1, 183–196.
- Козловський, В. П. (2018). Антропологічні візії Маркелліна Олесницького. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*, 1, 43–54. <https://doi.org/10.18523/2617-16781141917>.
- Олесницький, М. А. (1886). *Курс педагогики: руководство для женских институтов и гимназий с двухгодичным курсом педагогики. Вып. 1: Теория воспитания.* Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого.
- Скворцов, І. (1869). Записки по нравственной философии. В *Сборник из лекций бывших профессоров Киевской духовной Академии, архимандрита Иннокентия, протоиерея И. М. Скворцова, П. С. Авсенева (архимандрита Феофана) и Я. К. Амфитеатрова, изданный академиею по случаю пятидесятилетнего юбилея (1819–1869) ея* (с. 1–83). Типография Губернского Управления.
- Ткачук, М. Л. (2001). Кантознавчі студії у київській академічній філософії XIX — початку XX ст. *Collegium*, 11, 103–119.
- Ткачук, М. Л. (2002). Як вивчали історію філософії в Київській духовній академії. *Магістеріум: Історико-філософські студії*, 9, 35–51.
- Ткачук, М. (2011). Філософія в Київській духовній академії: освітній аспект. У М. Л. Ткачук (Ред.), *Філософська освіта в Україні: історія і сучасність* (с. 66–94). ТОВ «Аграр Медіа Груп».
- Ткачук, М. (2019). Філософська проблематика в рукописних кандидатських творах студентів Київської духовної академії (1819–1924). *Sententiae*, 38 (2), 19–36. <https://doi.org/10.22240/sent38.02.019>.
- Юркевич, П. Д. (1870). План и силы для первоначальной школы. *Журнал Министерства народного просвещения*, 3, 1–29; 4, 95–123.
- Юркевич, П. Д. (1993a). З науки про людський дух. У П. Д. Юркевич, *Вибране* (В. П. Недашківський, Перекл; А. Г. Тихолаз, Упор.) (с. 115–221). Абрис.
- Юркевич, П. Д. (1993b). Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого. У П. Д. Юркевич, *Вибране* (В. П. Недашківський, Перекл; А. Г. Тихолаз, Упор.) (с. 73–114). Абрис.
- Юркевич, П. Д. (1866). *Чтения о воспитании с программой 1866 г. Рукопис.* (ДА 354 Л (Муз. 818в), № 1). Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, м. Київ.
- Юркевич, П. Д. (1867). *Совершенства и недостатки душевной жизни в зависимости от особенностей телесной организации. Рукопис.* (ДА 335 Л, №7). Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, м. Київ.
- Юркевич, П. Д. (1869). *Курс общей педагогики с приложениями.* Тип. Грачева и К.
- Buchner, E. E. (Ed.). (1904). *The Educational Theory of Immanuel Kant* (E. Franklin, Transl. & Ed.). J. B. Lippincott Company.
- Churchill, W. (2004). *Kill the Indian, save the Man.* City Lights Book.
- Hansen, T., & Larsen, L. B. (Eds.). (2015). *The phantom of Liberty: Contemporary art and the Pedagogical paradox.* Sternberg Press.
- Frandsen, H. V. (2019). Det pædagogiske paradoks — mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8 (2), 44–57.
- Kant, I. (2007). Anthropology, History, and Education. In R. B. Louden & G. Zöller (Eds.). *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (pp. 437–485). University Press.
- Kant, I. (2017). *Religion within the Boundaries of Mere Reason* (J. Bennett, Ed.). <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/kant1793.pdf>.
- Kukkola, J. E., & Pikkarainen, E. (2016). Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greimas' semiotic square. *Semiotica*, 2016 (212), 199–217. <https://doi.org/10.1515/sem-2016-0124>.
- Laub, J., & Mikhail, Th. (2023). Kant's Lectures on Pedagogy on world tour. *Global Education Review*, 10 (1–2), 157–171.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16 (3), 9–24.
- Nemeth, Th. (2017). *Kant in imperial Russia.* Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52914-1>.
- Oettingen, A. C. von. (2024). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik* (2 ed.). Klim. Pædagogiske linjer.
- Pang, M., & Marton, F. (2007). The Paradox Of Pedagogy: The Relative Contribution Of Teachers And Learners To Learning. *Iskola Kultura*, 1, 1–29.
- Prakash, S., Padam, N., Ortiz, R. V. C., Dreisbach, Sh., Al-Kassem, Ah. (2024). The Pedagogy Paradox: Bridging Gaps Between Educational Theory And Legal Realities. *Library Progress International*, 44 (3), 235–242.
- Rohden, V. (2012). The Meaning of the Term Gemüt in Kant. In F. Rauscher & D. O. Perez (Eds.), *Kant in Brazil* (pp. 283–94). North American Kant Society Studies in Philosophy, Boydell & Brewer.
- Roth, K., & Formosa, P. (2018). Kant on Education and Evil — Perfecting Human Beings with an Innate Propensity to Radical Evil. *Educational Philosophy and Theory*, 51 (13), 1304–1307. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>.
- Uljens, M. (January 2001). *The pedagogical paradox and the problem of subjectivity and intersubjectivity* [Conference Presentation]. Philosophy of Education Society in Australia (PESA). https://www.researchgate.net/publication/303804000_The_Pedagogical_Paradox_and_the_Problem_of_Subjectivity_and_Intersubjectivity_2001#fullTextFileContent.

References

- Avsenev, P. (1869). Iz zapisok po psikhologii ["From Notes on Psychology"]. In *Sbornik iz lektiy byvshikh professorov Kiyevskoy dukhovnoy Akademii, arkhimandrita Innokentiya, protoiereya I. M. Skvortsova, P. S. Avseneva (arkhimandrita Feofana) i Ya. K. Amfiteatrova, izdannyy akademieyu po sluchayu pyatidesyatiletneho yubileyu (1819–1869)* [Collection of Lectures by Former Professors of the Kyiv Theological Academy, Archimandrite Innocent, Protopriest I. M. Skvortsov, P. S. Avseniev (Archimandrite Theophan), and Y. K. Amphitheatrov, published by the Academy on the occasion of its fiftieth anniversary (1819–1869)] (pp. 1–246). Tipografija Gubernskogo Upravleniya [in Russian].
- Buchner, E. E. (Ed.). (1904). *The Educational Theory of Immanuel Kant* (E. Franklin, Transl. & Ed.). J. B. Lippincott Company.
- Churchill, W. (2004). *Kill the Indian, save the Man*. City Lights Book.
- Frandsen, H. V. (2019). Det pædagogiske paradoks — mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosof*, 8 (2), 44–57.
- Gogotskiy, S. (1882). *Kratkoye obozreniye pedagogiki ili nauki vospitatelnogo obrazovaniya: iz lektiy, chitannykh na Vysshikh zhenskikh kursakh* [A Brief Overview of Pedagogy or the Science of Educational Formation: From Lectures Delivered at Higher Women's Courses] (Issue 2, pp. 1–85). Univ. Tip. [in Russian].
- Hansen, T., & Larsen, L. B. (Eds.). (2015). *The phantom of Liberty: Contemporary art and the Pedagogical paradox*. Sternberg Press.
- Kant, I. (2007). Anthropology, History, and Education. In R. B. Loudon & G. Zöllner (Eds.). *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (pp. 437–485). University Press.
- Kant, I. (2017). *Religion within the Boundaries of Mere Reason* (J. Bennett, Ed.). <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/kant1793.pdf>.
- Kozlovskiy, V. P. (2008a). Interpretatsiia Petrom Linytskym kantivskoi idei pro intelihibelnu ta empirychnu pryrodu liudyny [Interpretation by Petro Linitzky of the Kantian Idea of the Intelligible and Empirical Nature of Man]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofiya ta relihiieznastvo*, 76, 43–48 [in Ukrainian].
- Kozlovskiy, V. (2008b). Kantovi "Paralohizmy chystoho rozumu" v intelektualnii atmosferi Kyivskoi dukhovnoi akademii (XIX–XX st.) [Kant's "Paralogisms of Pure Reason" in the Intellectual Atmosphere of Kyiv Theological Academy of 19th and early 20th centuries]. *Filosofska dumka*, 6, 59–83 [in Ukrainian].
- Kozlovskiy, V. (2015). Pedahohika v svitli moralnoi antropologii I. Kanta [Pedagogy in Light of Kant's Moral Anthropology]. *Filosofiya osvity*, 1, 183–19 [in Ukrainian].
- Kozlovskiy, V. (2018). Antropologichni vizii Markellina Olesnytskoho [Anthropological visions of Markellin Olesnytsky]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofiya ta relihiieznastvo*, 1, 43–54. <https://doi.org/10.18523/2617-16781141917> [in Ukrainian].
- Kukkola, J. E., & Pikkarainen, E. (2016). Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greimas' semiotic square. *Semiotica*, 2016 (212), 199–217. <https://doi.org/10.1515/sem-2016-0124>.
- Laub, J., & Mikhail, Th. (2023). Kant's Lectures on Pedagogy on world tour. *Global Education Review*, 10 (1–2), 157–171.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16 (3), 9–24.
- Nemeth, Th. (2017). *Kant in imperial Russia*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52914-1>.
- Oettingen, A. C. von. (2024). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik* (2 ed.). Klim. Pædagogiske linjer.
- Olesnitskiy, M. (1886). *Kurs pedagogiki: rukovodstvo dlya zhen-skikh institutov i gimnaziy s dvukhgodovym kursom pedagogiki. Vyp. I. Teoriia vospitaniia* [Course of Pedagogy: A Guide for Women's Institutes and Gymnasiums, for Higher Courses for all Those Involved in the Education of Children. Issue 1. The Theory of Education]. Tip. G. T. Korchak-Novitskogo [in Russian].
- Pang, M., & Marton, F. (2007). The Paradox Of Pedagogy: The Relative Contribution Of Teachers And Learners To Learning. *Iskola Kultura*, 1, 1–29.
- Prakash, S., Padam N., Ortiz, R. V. C., Dreisbach, Sh., Al-Kassem, Ah. (2024). The Pedagogy Paradox: Bridging Gaps Between Educational Theory And Legal Realities. *Library Progress International*, 44 (3), 235–242.
- Rohden, V. (2012). The Meaning of the Term Gemüt in Kant. In F. Rauscher & D. O. Perez (Eds.), *Kant in Brazil* (pp. 283–94). North American Kant Society Studies in Philosophy, Boydell & Brewer.
- Roth, K., & Formosa, P. (2018). Kant on Education and Evil — Perfecting Human Beings with an Innate Propensity to Radical Evil. *Educational Philosophy and Theory*, 51 (13), 1304–1307. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1520357>.
- Skvortsov, I. (1869). Zapysky po moralnoi filosofii [Notes on moral philosophy]. In *Sbornik iz lektiy byvshikh professorov Kiyevskoy dukhovnoy Akademii, arkhimandrita Innokentiya, protoiereya I. M. Skvortsova, P. S. Avseneva (arkhimandrita Feofana) i Ya. K. Amfiteatrova, izdannyy akademieyu po sluchayu pyatidesyatiletneho yubileyu (1819–1869)* [Collection of Lectures by Former Professors of the Kyiv Theological Academy, Archimandrite Innocent, Protopriest I. M. Skvortsov, P. S. Avseniev (Archimandrite Theophan), and Y. K. Amphitheatrov, published by the Academy on the occasion of its fiftieth anniversary (1819–1869)] (pp. 1–83). Tipografija Gubernskogo Upravleniya [in Russian].
- Tkachuk, M. (2001). Kantoznavchi studii u Kyivskii akademichnii filosofii 19-ho pochatku 20-ho stolittia [Kant Studies in Kyiv Academic Philosophy of 19th and early 20th centuries]. *Collegium*, 11, 103–119 [in Ukrainian].
- Tkachuk, M. (2002). Yak vyvchaly istoriu filosofii v Kyivskii dukhovnii akademii 19-ho pochatku 20-ho stolittia [How History of Philosophy Was Studied at Kyiv Theological Academy of the 19th – the Beginning of the 20th Century]. *Magisterium: istoriko-filosofski studii*, 9, 35–51 [in Ukrainian].
- Tkachuk, M. (2011). Filosofiia v Kyivskii dukhovnii akademii: osvitiinii aspekt [Philosophy in Kyiv Theological Academy: the Educational Aspect]. In M. Tkachuk (Ed.), *Filosofska osvita v Ukraini: istoriia i suchasnist*, 66–94. Ahrar Media Hrup [in Ukrainian].
- Tkachuk, M. (2019). Filosofska problematyka v rukopysnykh kandydatskykh tvorakh studentiv Kyivskoyi dukhovnoyi akademii (1819–1924) [Philosophical Issues in Manuscript Dissertations of Students of the Kyiv Theological Academy (1819–1924)]. *Sententiae*, 38 (2), 19–36 [in Ukrainian].
- Yurkevich, P. (1866). *Chteniia o vospitanii s programmoi 1866 g.* [Readings on Education with the Program of 1866]. (DA 354 L (Muz. 818v), № 1). Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho [in Russian].
- Yurkevich, P. (1867). *Sovershenstva i nedostatki dushevnoy zhizni v zavisimosti ot osobennostey telesnoy organizatsii* [The Perfections and Imperfections of Mental Life Depending on the Characteristics of Bodily Organization]. (DA 335 L, №7). Instytut Rukopysu Natsionalnoi Biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho, Kyiv [in Russian].
- Yurkevich, P. (1869). *Kurs obshchei pedagogiki s prilozheniyami* [Course of General Pedagogy with Appendices]. Tip. Gracheva i K. [in Russian].
- Yurkevich, P. (1870). Plan i sily dlya pervonachalnoy shkoly [Plan and Resources for the Elementary School]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*, 3, 1–29 [in Russian].
- Yurkevich, P. (1993a). Z nauky pro liudskiy dukh [From the Science of the Human Spirit]. In P. D. Yurkevych, *Vybrane* [Selected]

- (V. P. Nedashkivskyi, Transl.; A. H. Tykholaz, Ed.) (pp. 115–221). Abrys [in Ukrainian].
- Yurkevich, P. (1993b). Sertse ta yoho znachennia u dukhovnomu zhytti liudyny, zghidno z uchenniam slova Bozhoho [The Heart and Its Significance in Human Spiritual Life According to the Teaching of the Word of God]. In P. D. Yurkevych, *Vybrane [Selected]* (V. P. Nedashkivskyi, Transl.; A. H. Tykholaz, Ed.) (pp. 73–114). Abrys [in Ukrainian].
- Uljens, M. (January 2001). *The pedagogical paradox and the problem of subjectivity and intersubjectivity* [Conference Presentation]. Philosophy of Education Society in Australia (PESA). https://www.researchgate.net/publication/303804000_The_Pedagogical_Paradox_and_the_Problem_of_Subjectivity_and_Intersubjectivity_2001#fullTextFileContent.

Svitlana Kuzmina

KANT'S PEDAGOGICAL PARADOX IN 19th-CENTURY KYIV SPIRITUAL AND ACADEMIC PHILOSOPHY: THE STATUS OF THE CHILD AND THE STRATEGY OF EDUCATION

The present essay aims to investigate the impact of Immanuel Kant's pedagogical paradox on the philosophy of education in the 19th-century Kyiv spiritual and academic tradition, as well as to gain a better understanding of how Kyiv philosophers rethought the issues of the child's status and rights arising from Kant's ethical and pedagogical ideas. This study finds that, while remaining within the paradigm of pedagogical theory as secularized theology, Kyiv professors developed a view of the child's status radically different from Kant's, based on the Orthodox dogma of original sin and the image of God (imago Dei) in humans.

In their interpretation of the child's natural state, they sought to balance the opposing view that human nature in its original state is radically good (Rousseau) and that it is radically distorted by evil—wild and unbridled (Kant). Kyiv academicians argue that human nature should be considered good in principle, as humanity is not only a creation but also a bearer of the uncreated spirit of God. At the same time, they maintain that original sin did not corrupt any part of human nature; it merely created the possibility of doing evil, disrupting the harmony in which the spirit governed the forces of the soul and body.

However, Kyiv professors believe that, in the case of a child, this potential for evil remains unrealized; therefore, childhood embodies “a mold, a form of a spiritual ideal”—an unconscious “primordial virginity.” On these grounds, there is no doubt that a child should be considered a priori a person and, therefore, that its right to free development should be recognized. This allows them to resolve the pedagogical paradox not only by means of restrictions and coercion—relying on the educator's humanity—but also by discovering natural ways to help the child recognize its need for freedom and learn to exercise it. According to the Kyiv philosophers, a child is a completely morally healthy being who simply needs support to learn how to distinguish between good and evil within itself and around it, and to do good out of love—in other words, to learn to use freedom and act as a moral subject. Therefore, the strategy of education must be formulated as a response to this fundamental question.

Keywords: philosophy of education, Kyiv spiritual and academic philosophy of the 19th century, Immanuel Kant, pedagogical paradox, children's rights, Pamphyl Yurkevych, Markellin Olesnytskyi, Sylvester Hohotskyi.

Матеріал надійшов 25.02.2025



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)