

УДК 37 (477) (091) 18 /195
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.4>

А. С. Герасименко

аспірантка кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування

КУЛЬТУРНО-СТРАТЕГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ДУШЕВНОГО У ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗМИСЛАХ ГУСТАВА ШПЕТА

Статтю присвячено дослідженню культурно-стратегічних імперативів душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета, що в контексті кордоцентричної світонастанови як магістральної лінії сучасного українського філософування націлює на формування власної антропологічної домінанти педагогічного знання. Ця домінанта набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що нині в умовах нівеляції індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримного інформаційного тиску, деструктивного впливу агресивних віянь та потоків, серйозних випробувань зазнає культурно-адаптивна сфера людини, кризовий стан якої зумовлений відривом від традиційної культури, у зв'язку з чим стає неможливою ретрансляція духовного досвіду та стандартів поведінки попередніх поколінь. Уся система соціально-культурного виробництва, що безпосередньо пов'язана із процесами виховання, соціалізації та творення духовної платформи, зазнала руйнації. У дослідженні підкреслено думку про те, що головною проблемою сучасної педагогічної культури становить перехід від репродуктивних до креативних форм навчання, що стимулюють пошукові орієнтації особистості.

Творчість Густава Шпета розглядається у контексті досліджень представників Київської академічної філософії кінця XIX – другої половини XX ст., які концептуалізували вимір душевного. Наскрізним мотивом педагогічного розмислу Г. Шпета стає виховання душі як основної традиційної лінії української педагогіки, започаткованої К. Ушинським. Культурно-стратегічними імперативами душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета визначено:

- очищення педагогічного знання від утилітарних підходів;
- виховання емоційної культури особистості як необхідного складника освітньої діяльності;
- пізнання соборної, колективної душі народу як ємстилища духовних цінностей та пріоритетів культури;
- вивчення феномена «реальності переживань» як істотного критерію пізнання особистості дитини.

Ключові слова: Київська академічна філософія кінця XIX – другої половини XX ст., душа, імперативи душевного, кордоцентризм.

Постановка проблеми. Звернення до власних витоків та історико-культурних надбань становить нині осердя сучасного освітнього простору. Саме тому особливої ваги набувають дослідження представників Київської академічної філософії кінця XIX – другої половини XX ст., що об'єднала творчі зусилля викладачів Київської духовної академії та університету Святого Володимира і сформувала високий рівень професійної та педагогічної культури. З-поміж її представників чільне місце відведено Г. Шпету, за яким закріплено статус основоположника вітчизняної феноменологічної філософії, герменевтичної логіки, суспільної етнопсихології, герменевтики мистецтвознавства, зачинателя семіотики структуралізму, а також видатного педагога та співзасновника трьох найперших наукових інститутів – психології, філософії, мистецтвознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що праці дослідника тривалий час залишалися terra incognita, енциклопедичний діапазон внеску його ідей у розвиток гуманітарного знання

настільки очевидний, що навіть наявний арсенал досліджень робить його ім'я знаковим для цілої епохи. Рефлексивне середовище ідей Г. Шпета формують праці сучасних дослідників, серед яких – А. Ждан, В. Зінченко, В. Кантор, В. Кузнецов, В. Лекторський, Д. Леонтьєв, Т. Марцинковська, Б. Пружинін, І. Семенов, Д. Шевчук, Т. Щедрина тощо. Набуваючи нині міждисциплінарного значення, на що, безумовно, впливають численні перевидання його творів, науковий доробок Г. Шпета «постає провідником трансдисциплінарності сучасного людинознавства» [7, с. 188–208], в орбіті якого перебувають і його педагогічні дослідження. Більше того, історія педагогіки та філософія освіти тривалий час були «пріоритетними напрямками» досліджень Г. Шпета. Нині педагогічний доробок Г. Шпета потребує комплексного аналізу, оскільки деякі тексти дослідника просто випали з поля зору критики. На наш погляд, важливо звернути увагу на ті тексти дослідника, які проявляють магістральну інтуїцію автора на схоплення фундаментальних засад гуманітарної науки.

Метою статті є експлікація культурно-стратегічних імперативів душевного у педагогічних роздумах Густава Шпета.

Виклад основного матеріалу. Подібно до свого вчителя Г. Челпанова, який концептуалізував вчення про душу і намагався встановити межі застосування експерименту у педагогічній практиці, Г. Шпет розвінчує оманливі обіцянки фізіологічної психології вичерпно пояснити всі явища душевного і свідомого життя. Передусім маємо на увазі його працю під скромною назвою «Робота з психології», що була написана у 1907 році після виходу книги «Мозок і душа» Г. Челпанова і включена в том «Вибраних психолого-педагогічних праць» Шпета аж у 2006 році. Проте, як зазначає В. Зінченко, за цей час її «актуальність стократно зросла» [2, с. 72]. У ній Г. Шпет, за образом висловом В. Зінченка, відновлює поняття «душа» і «дух» «у правах громадянства» [2, с. 81] і переконливо доводить, що психічне так само реальне, як і фізіологічне. Для обґрунтування цієї тези Г. Шпет називає суттєві і необхідні ознаки душі та душевних явищ: душевні явища пролонговані в часі; вони дані нам безпосередньо; вони суб'єктивні, тобто безпосередньо доступні тому, хто їх переживає; вони активні. У дослідницькому контексті представників фізіологічної психології свідомість і психіка постали не більше як функцією мозку, що було рівнозначним їх запереченню. Демонструючи безпорадність їхніх міркувань, Г. Шпет говорить про двояке значення свідомості: з одного боку, це процес, що нерозривно пов'язаний з діяльністю нашого «я», його переживань і проявів, а з іншого – сам матеріал душевних переживань та результат зазначеного процесу. Як стверджує Г. Шпет, «фізіологічна психологія обмежує свідомість тільки явленням їй, залишаючи поза увагою її власну діяльність, вона мислить себе в науковому вбранні подібно до того, як думав король з популярної дитячої казки...» [9, с. 244]. Важливо зауважити, що Г. Шпет прагнув очистити педагогічне знання від будь-яких утилітарних підходів, свідченням чого є його неопублікована за життя праця «Герберт Спенсер і його педагогічні ідеї», у якій мислитель ретельно аналізує концептуальні засади позитивізму, згідно з якими практичний досвід трактується як єдине джерело науки. «Те спільне, що справді об'єднує всі можливі напрями позитивізму, полягає в особливій властивості науки, що робить її практично корисною» [9, с. 115], – говорить Г. Шпет. Загалом, приймаючи ідею науковості філософського знання, що є важливою для збереження освітньої традиції, Г. Шпет вказує на головну небезпеку, яка підстерігає класичну освіту – крайній прагматизм та вузькопрофесійний підхід, що спотворює її зміст і приводить до заперечення історичної спадкоємності основних освітніх стратегій. «Річ навіть

не в тому, що науку почали використовувати для розв'язання технічних проблем, але передусім у тому, що техніка сама посміла задавати їй задачі і таким чином стала керівним мотивом розвитку науки» [9, с. 55].

Отже, система реальної освіти у педагогічній моделі позитивістів постає як система професійної освіти, де навчання домінує над вихованням, а дидактичний процес повністю технізований. Прикметно, що всі види діяльності, згідно з Г. Спенсером, підпорядковані винятково утилітаристським цілям. Якщо для Г. Спенсера як позитивіста важливими є лише ті дисципліни, які сприяють реалізації прагматичних завдань, то Г. Шпет наполягає на вивченні гуманітарних дисциплін, що опинилися за межами педагогічного пошуку. Головну проблему позитивістської освітньої програми дослідник вбачає в тому, що у ній не відведено належного місця гуманітарним наукам та логічному аналізу їх змісту, тоді як «педагогіка має спиратися на логіку і методологію самої науки. ...Навіть якщо погодитися з тим, що метою навчання буде не підготовка освічених людей у цілому, а суто інженерів, усе ж викладання не може бути розумно поставленим без знання і розуміння логіки предметів, що викладаються» [9, с. 126]. Як вважає Спенсер, людині не потрібно мислити, їй треба харчуватися, одягатися та дбати про свій комфорт. Таким чином, школа має слугувати саме таким вимогам життя.

Ця теза стає для Г. Шпета поштовхом для глибокого емоційного спалаху: «Школа для життя!» – дзвінке слово! Між тим в його основі лежить не тільки повна неясність, а й, головне, хибна в корені суперечність: ніби освіта не є саме життя, ніби школа не є життя, ніби зі школою закінчується дещо, що не є життям, а потім починається якесь життя, до якого ніби готувала школа, одним словом, ніби з життям починається кінець школи і освіти. Яка безглузда і шкідлива брехня! Як дитина, яка не живе у школі і навіть до школи – не живе самою школою, як вона починає життя після школи? А чи не покінчить з життям той, хто покінчив з освітою і вихованням? Чи таким має бути життя – «біологічним» чи «фізіологічним», – як у Спенсера?» [9, с. 116–117]. Опонуючи в особі Спенсера усьому позитивізму, Г. Шпет висуває абсолютно відмінний ідеал освіти і виховання, пов'язаний зі становленням людини та розширенням її особистісних горизонтів.

Вважаючи найбільш злободенним питанням свого часу поновлення у правах класичної гуманітарної освіти, Г. Шпет докоряє Спенсеру за те, що він не вибудовує завершеної і обґрунтованої системи педагогіки, що спирається тільки на Локка, а Песталоцці знає досить поверхово, абсолютно не розуміючи його ідей, що жодних інших джерел, на підставі яких можна було б говорити про вихо-

вання, окрім як власного досвіду, у нього немає, та й, урешті, застерігає, що не варто гіперболізувати роль еволюційної теорії для педагогічних побудов Г. Спенсера – якщо говорити про її використання у виховному процесі, то він значно випередив зазначену теорію [9].

Вкрай негативно говорить Г. Шпет і про метод природних наслідків, смисл якого вбачає в «індивідуалістичному розумінні Спенсером завдань морального виховання». На його думку, впровадження «природничого методу» в такому варіанті, який ми відстежуємо у Спенсера, «є не що інше, як чистий моральний нігілізм», що особливо виразно оприявнює свою убогість. Спенсеру доводиться говорити про «довіру», «взаємну повагу», дружбу»... Де це видано, щоб «невмолимі» закони природи слугували взірцем для таких соціальних почуттів» [9, с. 112], – обурюється Г. Шпет.

Підкреслюючи неоднозначність і суперечливість педагогічних ідей Г. Спенсера, Г. Шпет усе ж закликає уникати крайнощів: як повного нігілістичного заперечення, так і безумовного захоплення позитивістськими ідеями, проте сам займає безкомпромісну позицію. Для нього позитивіст Спенсер – це «не філософ ні за своїм духом, ні за своєю природою. Проте він і не «чистий» учений, він – прагматик, самою з нещасною пристрасстю до схематизації. Його цікавить не істина, а оправдання істин, видобутих із себе. Він інстинктивно відчував відразу до навчання та освіти, потураючи пристрассті до схем. Формула – його пафос, схема – його ентузіазм, користь – міражна ціль, краса – тема для рефлексії, істина – додаток до формули для розваги в час відпочинку!» [9, с. 53–54]. І навіть ідея справедливості, що становить головну цінність у системі «природного покарання» Спенсера, не викликає у Г. Шпета особливої довіри і передусім через те, що її джерелом є «природність». Запитання Г. Шпета цілком закономірне: «Чому «природність» навіює цю ідею (справедливості) більше, аніж «сердечність»?» [9, с. 134–135].

Нам важливо глибше проаналізувати цю позицію Г. Шпета, позаяк вона зовсім не узгоджується з принципами науковості та методологічними приписами позитивізму. Основою шпетівської гносеологічної стратегії стає «реальність переживань», яку вчений визнає не просто як певну наукову доцільність чи потребу – «його «реальність переживань», на думку Б. Пружиніна, є фундаментальною проблемою, яка відкриває гуманітарній науці нові горизонти для пізнання людської суб'єктивності» [5, с. 24–42]. Переживання у Г. Шпета є не простою емпатією чи звичайним проникненням в душу, а власне живим досвідом особистості, джерелом і засобом смислотворення. Для того щоб думка могла стати справжнім здобутком особистості, важ-

ливо не те, яким є її відбиток у свідомості, а те, чи набула вона певного визначеного смислу. Його засвоєння має місце тоді, коли знання не тільки «розуміється», але й усвідомлюється особистістю у зв'язку з її потребами, інтересами, прагненнями і почуттями, тоді знання відкриваються не тільки розуму, а й серцю. Як стверджує Г. Тульчинський, ідеться про переживання «конкретного життєвого досвіду, діяльності, соціальної практики, яку реалізує особистість, чия свідомість постає як конкретний фокус освоєння і породження соціально-культурних смислів» [8, с. 373–386]. Репрезентуючи феноменологічно-герменевтичну традицію, що була зосереджена на сутнісно-смисловому змісті досвіду, Г. Шпет послідовно проводить думку про те, що осмислення не може бути зведено до певних «об'єктивних» факторів. Таким чином, ми фіксуємо, говорить Г. Тульчинський, наявність передумов нового синтезу, основою якого стає шпетівський досвід переживання, де тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід.

Душу народу не можна вважати певним буттям, що перебуває над або між індивідуальними душами, вона як колективна структура переживань являє собою своєрідну «зв'язку» характерних рис поведінки народу. Згідно з Г. Шпетом, душа народу органічно пов'язана з індивідуальною душею, більше того, вона постає колективним репрезентантом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя. Ключем до розуміння психології народу дослідник вважає його історію, конкретну структуру соціальної реальності, яка постає творцем наявного буття колективного духу нації і «саме історія задає предметне орієнтування душевних переживань людства, встановлюючи віхи, які визначають шлях «духу» [10, с. 143]. Предметом індивідуальної психології є людина як «душевний індивід»; етнічна психологія постає як психологія «суспільної людини або людського суспільства». «Оскільки дух народу живе тільки в індивідах (in den Einzelnen) і не має іншого існування, крім індивідуального духу, то в ньому, природно, звершуються тільки ті основні процеси, які ближче пояснює індивідуальна психологія» [10, с. 21]. Душа народу являє собою специфічний тип колективності, носіями якої є індивідуальні душі. «Організація» душі цього «колективного суб'єкта» детермінована природними, соціальними чинниками, а також духовною культурою народу. Не поділяючи думки Вундта про те, що продукти духовної культури є психологічними продуктами, Г. Шпет запевняє, що у самому культурно-історичному змісті народного життя психологізм відсутній. Психологічним можна назвати тільки ставлення до продуктів культури та смислу культурних явищ.

І якою б мірою не відрізнялись між собою люди, у їхніх переживаннях та способах реакції на дійсність дослідник вбачає дещо типове, а тому етнічну психологію вважає описовою, тобто такою, що вивчає «типові колективні переживання» [10, с. 21]. Г. Шпет застерігає від ототожнення тих чи інших ідей, покладених в історію розвитку культури, з психологічним ставленням до неї того колективу, в середовищі якого ця історія звершується. Розрізнення цих речей, на думку Г. Шпета, є необхідним, позаяк воно дає змогу вловити душевний лад і «характер» національного буття, бо психологія кожного народу проявляється передусім у ставленні до його духовних цінностей. Саме звідси виводиться фундаментальна проблема етнічної самосвідомості. Зважаючи на те, що кожен індивід є репрезентантом своєї групи (колективу), його особисті переживання «визначаються всією масою аперцепції, що становить колективність переживань його роду, тобто і його сучасників, і його предків» [10, с. 21]. Тому логічно, що закоріненість індивіда в етнічній спільноті обертається закоріненістю в історії свого народу, причетність до якої не можна виміряти біологічною спадковістю – тут особливої ваги набуває міра свідомого долучення до тих культурних цінностей, які визначають зміст цієї історії. «Духовне багатство індивіда, – переконаний Г. Шпет, – це минуле народу, до якого він визначає свою належність... Духовний лад індивіда і є дух його народу» [10, с. 23–24].

Розвиток культури, на думку Г. Шпета, відбувається «діалектичними поштовхами і стрибками, періодами повільного накопичення «душевної енергії» і раптових «вибухів», революцій, покірної душевної податливості або чутливості і бурхливого опору, творчої руйнації того, що так важко і повільно накопичується, і нового лінивого і легковажного творення» [10]. Підкреслимо, що не спільність понять чи вольових зусиль покладає дослідник в основу народної душі, а спільність емоційних переживань, оскільки вважає емоції важливим інструментом у процесі «привласнення» культури. На цій підставі Г. Шпет цілком своєрідно зіставляє процеси національної та індивідуальної ідентифікації, запевняючи, що процес співвіднесення із певним етносом визначається шляхом емоційного прийняття культури, у якій віддзеркалено душу народу. Тому, на думку Г. Шпета, не можна «перемінити» свій народ і «увійти у склад і дух іншого народу».

Невипадково пов'язуючи культуру із внутрішнім світом людини, предметом етнопсихології Г. Шпет називає колективні переживання, зміст яких, на думку Марцинковської, більшою мірою збігається із поняттям ментальності в інтерпретації французької школи «Анналів», згідно з якою ментальність постає такою системою уявлень про світ, що тісно пов'язана з емоційною сферою людини [4].

На наше переконання, доцільно підкреслити генетичний зв'язок колективної душі Шпета із кордоцентричною світонастановою української національно-культурної традиції, яку Г. Шпет відстежує у праці «Філософський спадок П. Юркевича», приуроченої до сорокаріччя з дня його смерті. Аналізуючи внесок мислителя в українську культуротворчість, Г. Шпет наголошує на тому, що Юркевич «боровся за істину не минушу, а піднесену над часом» [12, с. 578–638], над епохою, характер якої формував матеріалізм, що спирався на таке знання, із якого попередньо були вилучені «безпосередні духовні інстинкти і несвідомі, хоча прекрасні поклики серця». Г. Шпету найбільше імпонує те, що П. Юркевич відкриває за межами раціонального досвіду знання, яке виходить за наукові рамки, не втрачаючи своєї важливості і необхідності. І саме в цьому переступанні меж дослідник шукає «глибинність серця»... у людській душі [14]. «Основа душевних рухів і дій – не розум, не воля, а почуття. Почуття поєднуються в серці», – пише архімандрит Інокентій [3, с. 294]. У праці «Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи» О. Сарапін на підставі широкої експлікації біблійних та філософських текстів доводить думку не лише про спорідненість, а навіть смислово ідентичність понять «душа» і «серце»: «Загалом створюється враження, що серце – це духовне взагалі, душа; тобто все те, що є об'єктом вивчення психології. Справді, поняття серця та поняття душі в Біблії іноді заступають одне одного, так само, як і поняття серця та духу» [6, с. 80]. Дошукуючись таємниці людського «Я» і пов'язуючи її із серцем, Г. Шпет бере на озброєння думку П. Юркевича про серце як «глибинну істотність», вважаючи її «чи не найбільш витонченою» у філософа [12, с. 634].

Важливим для педагогіки є обґрунтована Г. Шпетом єдність «типів колективних переживань», до яких дослідник відносить емоції, когніції і будь-який відгук на все, що відбувається перед очима, розумом і серцем. Прикметно, що у К. Ушинського смислове навантаження поняття «переживання» перебирає на себе термін «почування» як осердя всіх душевних явищ та устремління. Про переживання як суб'єктне начало свідомості говорять Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Запорожець, Б. Теплов, вбачаючи у ньому важливий фактор особистісного розвитку дитини.

Як відстежує А. Бреусенко-Кузнецов, «у плані розвитку особистості Г. Шпета турбує більше проблема індивідуалізації соціального суб'єкта, ніж соціалізації індивіда [1, с. 120–149]. Проте генеза соціальності і колективності у шпетівській інтерпретації, на думку дослідника, не має нічого спільного ані з матеріалістичним вченням К. Маркса, ані із соціологією Е. Дюркгейма, а закономірно випливає з ідеї «соборності», експлікованої у книгах

С. Трубецького. Ця ідея у кратні рази інтенсифікує складник навчання і пізнання [13]. «Подібно до того, як витвори народної душі тяжіють до душевної енергії окремих душ, що взаємодіють між собою, загальні принципи для пояснення цих творів ... – ті самі, що й в одиничній свідомості, – говорить Г. Шпет. – Відмінність полягає тільки в тому, що їх неможливо пояснити на основі одиничного, оскільки вони «впливають з духовної взаємодії багатьох» [13, с. 54]. Як переконає Г. Шпет, без такої «духовної взаємодії» педагогічні зусилля не дадуть бажаного результату.

На його думку, «тільки дух в істинному смислі реалізується – хай навіть матеріалізується, втілюється і одушевнюється, тобто здійснюється в тій же природі і душевності, але завжди набуває реального буття у формах культури. Природа просто існує, душа живе і «біографствує», один дух перебуває, щоб втілитися в культуру, чекає, довготерпить, сподівається, все переносить, не безчинствує, не превозноситься, не шукає свого. Християнська метафора духа – любов». Саме її Г. Шпет вважає глибоким і плідним джерелом пізнання та педагогічної мудрості, а також тією силою, що допомагає прокласти шлях до істини і забезпечує її пошук.

Висновки і пропозиції. Таким чином, культурно-стратегічними імперативами душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета постають:

- очищення педагогічного знання від утилітарних підходів;
- виховання емоційної культури особистості як необхідного складника освітньої діяльності;
- пізнання соборної, колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів культури;
- вивчення феномена «реальності переживань» як істотної критерію пізнання особистості дитини.

Наскрізним мотивом педагогічного розмислу Г. Шпета стає виховання душі як основної традиційної лінії української педагогіки, започаткованої К. Ушинським. Саме з урахуванням цього має відбуватися процес педагогічного впливу, адже діти «вбирають у себе» культуру тільки шляхом переживання, яке передбачає не звичайну передачу фактів, не спілкування у його повсякденному значенні, а емоційний відгук, своєрідний емоційний сплеск, без якого неможливе засвоєння будь-яких нових знань. Вчення Г. Шпета про соборну, колективну душу народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів може стати важливою настановою для сучасної педагогіки – педагогічний вплив повинен здійснюватися в руслі власної культурної традиції.

Список використаної літератури:

1. Бреусенко-Кузнецов А.А. Г.Г. Шпет: феноменология «Я», феноменологическая психология коллектива и личности. Теоретичні дослід-

- дження у психології : монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. Том VII. 2019. С. 120–149.
2. Зинченко В.П. Ответ психолога физиологам («Работа по психологии» Г.Г. Шпета). *Вопросы психологии*. 2009. № 3. С. 72–82.
 3. Иннокентий. Из лекций профессора Академии архим. Иннокентия по догматическому и нравственному богословию. Сборник из лекций бывших профессоров Киевской Духовной Академии... Киев : тип. Губерн. управл., 1869. С. VII+363, с. 294.
 4. Марцинковская Т.Д. Густав Густавович Шпет – жизнь как проблема творчества. Шпет Г. Психология социального бытия. Москва : Изд. «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 496 с.
 5. Пружинин Б.И. Личность как проблема культурно-исторической эпистемологии (по материалам архива Густава Шпета) / Б.И. Пружинин, Т.Г. Щедрина. *Развитие личности*. 2015. № 2. С. 24–42.
 6. Сарапін О.В. Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи». *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*. 1996. Т. 1. С. 79–84, с. 80.
 7. Семенов И.Н. Рефлексивно-культурологический обзор влияния научного творчества Г.Г. Шпета на развитие человекознания (к 140-летию юбилею философа-психолога). *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 4А. 2019. С. 188–208.
 8. Тульчинский Г.Л. Переживание в герменевтике Г.Г. Шпета. Феноменолого-онтологический замысел Г.Г. Шпета и гуманитарные проекты XX–XXI веков. / Отв. О.Г. Мазаева. Томск : Изд-во Томского госуд. университета, 2015, С. 373–386.
 9. Шпет Г.Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи. *Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды*. Москва, 2006.
 10. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. Сочинения. Санкт-Петербург, 1996, Издательский дом «П. Э. Т.» при участии издательства «Алетейя». 156 с.
 11. Шпет Г.Г. Работа по психологии. *Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды* / Отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. Москва : РОССПЭН, 2006. С. 141–247.
 12. Шпет Г.Г. Философское наследие Юркевича. Приложение к философским произведениям П.Д. Юркевича. Москва : Правда, 1990. С. 578–638.
 13. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. Москва, 1996.
 14. Юркевич П.Д. Вибране / пер. з рос. В.П. Недашківського ; упоряд., передм. та прим. А.Г. Тихолаза. Київ : Абрис, 1993. XIV, 397 с.

Herasymenko A. Cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical reflections of Gustav Shpet

The article is devoted to the study of cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical thoughts of Gustav Shpet, that in the context of cordocentric worldview as the main line of modern Ukrainian philosophy aims to form its own anthropological dominant of pedagogical knowledge. This dominant is especially relevant nowadays due to the fact that today in the conditions of leveling of individual and collective identities, unrestrained information pressure, destructive influence of aggressive trends and currents, the cultural-adaptive sphere of man sustains crisis due to the separation from the traditional culture in connection with which it becomes impossible to retransmit the spiritual experience and standards of previous generations behavior. The whole system of socio-cultural production, which is directly related to the processes of education, socialization and creation of a spiritual platform, has been destroyed. The idea that the main problem of modern pedagogical culture is the transition from reproductive to creative forms of learning, that stimulates the search orientations of the individual, is emphasized in the study.

Gustav Shpet's work is considered in the context of researches done by the representatives of Kyiv academic philosophy of the late nineteenth and second half of the twentieth century, who conceptualized the dimension of the soul. The pervasive motive of G. Shpet's pedagogical thinking is the education of the soul as the main traditional line of Ukrainian pedagogy, initiated by K. Ushinsky. The cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical reflections of Gustav Shpet were defined:

- purification of pedagogical knowledge from utilitarian approaches;*
- education of emotional culture of the individual, as a necessary component of educational activities;*
- knowledge of the conciliar, collective soul of nation as a repository of spiritual values and cultural priorities;*
- study of the “reality of experiences” phenomenon as an essential criterion for understanding the child's personality.*

Key words: *Kyiv academic philosophy of the end of the XIX – second half of the XX century, soul, imperatives of the soul, cordocentrism.*