

Наталія Зайченко

Теоретичні основи духовного виховання  
в іспанській педагогіці  
на зламі століть XIX і XX

МОНОГРАФІЯ



Київ-2021

Наталія Зайченко

*Теоретичні основи духовного виховання  
в іспанській педагогіці  
на зламі століть XIX і XX*

---

монографія

Київ 2021

УДК 37.015.31:13] (460)“1890/1910”

З 17

*Рекомендовано до видання вченою радою  
ПВНЗ “Інститут екології економіки і права”  
(протокол № 5 від 25 серпня 2021 року)*

### **Рецензенти:**

*Чернуха Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

*Коробченко А. А.* – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

### **З 17 Зайченко Н. І.**

Теоретичні основи духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть ХІХ і ХХ: монографія. Київ: ФОП О.В. Ямчинський, 2021. 208 с.

**ISBN 978-617-7986-99-6**

Монографічне дослідження присвячено проблемі духовного виховання (виховання душі) в іспанській педагогіці на зламі століть ХІХ і ХХ. На ґрунтовній джерельній основі, переважну частину якої становили видані у 1890–1910-х роках фундаментальні праці визначних іспанських педагогів (П. де Алькантара Гарсії, Р. Руїса Амадо, Р. Бланко Санчеса, П. Креспі, П. Мартінеса Палао, П. Діаса Муньоса, Л. Парраля Крістобаля, Г. Рекуеро Гарсії, Х. Фернандеса-Хіменеса та інших), з'ясовано й інтерпретовано сутність, провідні цілі, змістові компоненти, ціннісні значення, методичний інструментарій духовного виховання особистості в іспанській педагогіці на межі ХІХ – ХХ століть.

УДК 37.015.31:13] (460)“1890/1910”

ISBN 978-617-7986-99-6

## Зміст

---

	стор.
Глава I. Іспанська педагогіка межі XIX – XX століть у сучасній рецепції	6
Глава II. Іспанська педагогіка на зламі століть XIX і XX: на перетині епістем	17
Глава III. Категорії християнської етики в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть	39
Глава IV. Духовне виховання як явище в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть	59
Глава V. Цілі духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на зламі століть XIX і XX	75
Глава VI. Закони і принципи духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть	97
Глава VII. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть: розвинення релігійного та естетичного почуттів	109
Глава VIII. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть: формування моральної свідомості та волі	121
Глава IX. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть: формування розуму	135
Глава X. Цінності духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі XIX і XX століть	153
Глава XI. Методи і засоби духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть	166
Післямова	177

Джерела	181
Додатки	199

*“Розум і віра, релігійний обов’язок і моральний  
обов’язок – то є немовби два крила, на яких  
злітає людська душа...”*

(Рамон Руїс Амадо) [193, с. 19]

# Глава I. Іспанська педагогіка межі XIX – XX століть у сучасній рецепції

---

На зламі віків XIX і XX Іспанське Королівство переживало епохальні зміни. З утратою решток колоніальних володінь завершувалося імперське володарювання Іспанії у Новому Світі, і у XX століття вона вступала як слабо розвинена європейська окраїна з вражаючими пережитками феодального господарювання, з мільйонними масами неграмотного населення, з духовним “потрясінням” усього іспанського суспільства від поразки в імперіалістичній війні зі США. Криза, з якою зіткнулася Іспанія наприкінці XIX століття, зачепила усі сфери життя, постала “питанням буття чи небуття, питанням життя або смерті для національності” [128, с. 1]. Під проводом регенераціоністського інтелектуального “покоління 1898 року” Іспанське Королівство повільно збиралося на шлях “відродження” та “воскресіння”, а стражденний народ на Піренейській землі в цьому величому сходженні розгортав крила солідарної національної душі. Належало прямувати до вершин модернізації та цивілізації.

Іспанські інтелектуали на межі XIX – XX століть рішуче вступили у боротьбу за розв’язання “освітнього питання”. Вони вимагали не просто збільшення шкіл початкового навчання та обов’язковості елементарної освіти для всіх громадян, а докорінних змін в освітній сфері – передовсім зміни характеру освіти з елітарно-аристократичного на народно-масовий, перетворення традиційної школи з її догматичним викладанням на “школу XX століття” зі свободами для вихованців. Іспанська теоретична педагогіка на зламі століть XIX і XX була представлена двома потужними напрямками – ліберальним і католицьким. Несправедливо було би стверджувати, що перший був прогресивний, а інший – ретроградний. Прогресивні педагогічні ідеї висловлювалися представниками обох цих напрямів, так само в окремих питаннях обманювалися й ті, й інші.

Іспанська педагогіка на межі XIX – XX століть яскраво виявляла національний характер. На національних педагогічних конгресах у Мадриді (1882 р.) й Барселоні (1888 р.), на міжнародному іспано-португало-американському конгресі (1892 р.), на регіональних – у Валенсії (1886 р.), Понтеведрі (1887 р.), Мурсії (1891 р.), Вальядоліді (1894 р.) та інших містах широко обговорювалися провідні актуальні освітні проблеми. Іспанський педагогічний дискурс межі XIX – XX століть цілком захоплений справою народного просвітництва. Зростала кількість центрів учительської підготовки, а в них – поглиблювалося вивчення педагогічних дисциплін. У 1890–1910-х роках значно розширилося видання ґрунтовних педагогічних праць – компендіумів, трактатів, курсів із педагогіки, призначених для професійної освіти шкільного вчителства.

З наданням католицькій релігії державного статусу Конституцією Монархії 1876 року закріплювалося обов'язкове вивчення Закону Божого та Священної Історії в іспанських школах, а релігійне виховання перетворювалося на провідний напрям виховання особистості. Людина в процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для “земного” (тимчасового) життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, визначеної Божественним Провидінням, та для “вічного” життя – останньої мети, до якої вона постійно має прагнути в земному світі. Основним об'єктом, на котрий повинно націлюватися організоване соціумом виховання особистості, є її душа.

На переконання іспанських педагогів, котрі творили на зламі століть XIX і XX, душа дарована людині Богом задля осягнення всіх таїн “земного” життя, напрацювання духовного досвіду та духовного вдосконалення. Саме душа має правильним провадженням “земного” буття заслужити право на “вічне” щастя – Божу благодать, яка спостигне людину після смерті її тілесного. Саме індивідуальна душа з її неповторними розумовими, моральними, естетичними здібностями потребує своєчасного плекання, щоби на повну міць розгорнутися і злетіти до доленосних цілей. Їй доведеться збагнути, що в істині, добрі, красі піднебесного світу відкривається одкровення Боже, а увесь її земний шлях

прямує до Нього. У просторі людських взаємин вона стикатиметься з безліччю суперечностей та складнощів, проте ніколи не відчуватиме себе нещасною, якщо не забуватиме про індивідуальне доленосне призначення та неухильно слідуватиме заповідям Божим.

Поза розумінням теми духовного виховання не можливо осмислити весь спектр педагогічного дискурсу та педагогічної думки в Іспанії на переломі XIX і XX століть. Роздуми іспанських педагогів про виховання душі особистості – серцевина тогочасного педагогічного філософствування на теренах країни за Піренеями. У цих величних роздумах – глибинне бачення сутності людської особистості, значущості її духовного зростання, смислу її суспільного буття. Виховати душу означає настановити її на шлях істини, добра, краси; розкрити усі духовні потенції особистості; озброїти її всіма інструментами здолаття життєвих перешкод. Під проводом правильного духовного виховання людська душа має окріпнути, усвідомити власну силу й урозуміти Божий задум приведення її у світ земний.

Питання теоретичної педагогіки в Іспанії на межі XIX – XX століть у контексті загального історико-педагогічного процесу досліджували іспанські науковці Б. Делгадо Кріадо (Buenaventura Delgado Criado) [84], А. Капітан Діас (Alfonso Capitan Diaz) [66], [67], Л. Лузуріага (Lorenzo Luzuriaga) [132], В. Гарсія Оз (Victor Garcia Hoz) [103], Х. Руїс Берріо (Julio Ruiz Berrio) [118], [124], [195], А. Тіана Феррер (Alejandro Tiana Ferrer) [118], [119], О. Негрін Фахардо (Olegario Negrin Fajardo) [117], [145], А. Віньяо Фраго (Antonio Viñao Frago) [216], М. Пуельєс Бенітес (Manuel de Puelles Benitez) [168] та інші.

У процесі дослідження проблематики педагогічного гуманізму у час Реставрації науковець А. Капітан Діас (Alfonso Capitan Diaz) приходив до висновку про те, що гуманістична педагогічна традиція в Іспанії розвивалася за двома потужними напрямками – інституціоналістським (пов'язаним з діяльністю Вільного Інституту просвітництва) та християнським (пов'язаним із просвітницькою діяльністю католицької церкви). Ідеї про “реформістську”

педагогіку, “єдину школу”, світську освіту завзято захищалися педагогами і послідовниками Вільного Інституту просвітництва [67, с. 466].

Представники християнського педагогічного напрямку були більш консервативними у роздумах і висловлюваннях стосовно освітнього реформування, проте вони прихилилися перед ідеями про “нову людину” та її комплексне виховання [67, с. 471].

Дослідник К. Вілану Торрано (Conrad Vilanou Torrano) у статті “Педагогічні думка і дискурс в Іспанії (1898–1940)” [124] висловлював міркування про те, що наприкінці XIX століття іспанський педагогічний дискурс оформився як “сукупність різних педагогічних напрямів, які в конкретних випадках набували наукових, філософських, політичних та теологічних конотацій” [124, с. 22].

Для XX сторіччя спадщиною XIX стали “краузопозитивізм” і “інституціоналізм”. “Краузопозитивізм” фактично “стримував” розвинення інших напрямів філософствування на початку XX століття, а “інституціоналізм” (послідовники Вільного Інституту просвітництва) як своєрідне відгалуження першого, починаючи з 1890 року, сконцентровувався на реформістських ініціативах педагогічної реновації у новітній історії Іспанії [124, с. 23–24].

К. Вілану Торрано зауважував, що цілісне уявлення про іспанську педагогіку на межі XIX – XX століть можливе лише за умови розуміння її як сукупності педагогічних дискурсів, зокрема науково-позитивістського, філософського (в різних варіаціях), естетичного, прагматико-педагогічного, неосхоластичного, суспільно-політичного, культурологічного.

Визначний іспанський історик педагогіки В. Гарсія Оз (Victor Garcia Hoz) стверджував: “на початку XX століття виявилися два типи педагогічного мислення – інтуїтивний, геніальний у певних проявах, та науковий, систематичний” [103, с. 99].

За висловом ученого, перший тип мислення був характерний, наприклад, для Франсіско Хінера де лос Ріуса, Андреса Манхона, а інший тип – для Рамона Руїса Амадо, Руфіно Бланко Санчеса. Саме наукова педагогіка від початку XX

століття впроваджувалася у процес підготовки учительського корпусу та інспекторів початкового навчання [103, с. 101].

Х. Сієса Гарсія (Jose Antonio Cieza Garcia) в наукових роботах [72], [73] обґрунтовував значення факторів ідеології та суспільного менталітету у формуванні уявлень про дитинство, школу та виховання в Іспанії у першій третині ХХ століття. У книзі “Мораль і суспільство: іспанська суспільна мораль у ХІХ столітті” (Мадрид, 1966 р.) [34] іспанського філософа Х. Арангурена (Jose Luis Aranguren) розкривалися різні аспекти суспільно-морального життя в Іспанії за доби Реставрації. Зазначалося, що тодішня Іспанія жила в атмосфері позитивізму; мала модерну конституцію, біпартизм та касикізм. Автор критикував жагуче прагнення католицької церкви цілковито контролювати освітній процес у країні.

А. Паскуаль Ернансанс (Alicia Pascual Hernansanz) вивчала історію освітнього процесу в школах Мадрида протягом усього ХІХ сторіччя [155]. Дослідниця наголошувала, що основною проблемою освітньої сфери в Іспанії у ХІХ столітті була значна нестача державних шкіл початкового навчання [155, с. 37]. У діючих наприкінці ХІХ століття мадрридських початкових школах головна увага приділялася релігійно-моральному вихованню учнів. “Вважалося, що засвоєння основ християнської доктрини було тим основним, тим найпершим і навіть єдиним, що учень мав засвоїти”, – відмічала А. Паскуаль Ернансанс [155, с. 190].

Науковець М. Мар дель Посо Андрес (Maria Mar del Pozo Andres) досліджувала питання педагогічної реновації в Іспанії у 1900–1939 роках, детально вивчала історію освітнього процесу у Мадриді від кінця ХІХ століття до кінця 1930-х років [133] – [135]. На її погляд, перші рухи педагогічної реновації в Іспанії почали здійснюватися в останню декаду ХІХ століття. То були рухи, пов’язані з явищем національного регенераціонізму. На початку ХХ століття педагогічна реновація зводилася до упровадження та поширення трьох важливих нововведень: по-перше, ступеневої школи і “школи нової”, необхідної для побудови регенераціоністської “нової Іспанії”; по-друге, надання

курикулуму енциклопедичного характеру, що втілювало концепцію виховання як підготовки до життя та виконання громадянських обов'язків особистістю; по-третє, змінення методів навчання та перетворення його з процесу мемуристського на інтуїтивістський, котрий передовсім мав сприяти пробудженню дитячого інтересу до навчання [134, с. 118–119].

Значне місце у сучасних іспанських історико-педагогічних дослідженнях відводиться питанням історії освіти та виховання в тих чи інших регіонах та містах Іспанського Королівства наприкінці XIX – на початку XX століття. Так, освітні процеси та ідеї педагогічної реновації у Валенсії на початку XX століття вивчав Ф. Канес Гаррідо (Francisco Canes Garrido) [64]. Науковець сконцентровував свою увагу на педагогічних новаціях, які впроваджувалися в освітній процес валенсійських державних шкіл у першій третині XX століття. А. Коста Ріко (Anton Costa Rico) здійснював аналіз історичних особливостей початкового навчання в Галісії у першій третині XX століття [77]. М. Алькала Ібаньєс (Maria Lourdes Alcala Ibañez) досліджувала джерельну базу з історії освіти в провінції Теруель у 1845–1930-х роках [23], [24]. З окремих документів 1890-х років стосовно результатів інспектування шкіл початкового навчання у провінції Теруель, наведених у праці [23], видно, що освітній процес у зазначених закладах був зорієнтований переважно на релігійне, розумове та моральне виховання учнів.

У наукових публікаціях П. Балсера (Pauli Davila Balsera) розкрито історичні аспекти та особливості розвитку освіти у Країні Басків у другій половині XIX – на початку XX століття [41], [42]. Акцентовано увагу на історичних факторах, які сприяли модернізації освітнього процесу в регіоні, на шляхах подолання неграмотності населення в окремих містах й містечках Країни Басків.

В окремих наукових публікаціях Р. Переса Парехо (Ramon Perez Parejo) і Х. Сото Васкеса (Jose Soto Vazquez), наприклад, у статтях [158], [203] висвітлювалися питання організації освітнього процесу у навчальних закладах Екстремадури наприкінці XIX століття.

Науковець К. Санчідріан Бланко (Carmen Sanchidrian Blanco) присвятила свої публікації [196], [197] теоретичному аналізу організації навчання та виховання у Малазі за доби Реставрації у 1874–1902 роках. Питання організації середньої освіти в Паленсії у 1845–1901 роках досліджувала М. Альварес Гарсія (María Concepción Alvarez Garcia) [32], [117].

Р. Себастья Алькарас (Rafael Sebastián Alcaraz) вивчав організацію освітнього процесу в нормальних школах провінції Аліканте у XIX та XX століттях [199]. З-поміж іншого науковець звертав увагу на те, що вивчення педагогіки в учительських школах Аліканте на початку XX століття відбувалося за такими посібниками, як “Елементарний педагогічний трактат” Р. Бланко, “Компендіум теоретично-практичної педагогіки” П. де Альконтара, “Трактат з антропології і педагогіки” Г. Еррайса [199, с. 155].

Проблема учительської підготовки в Іспанії у XIX столітті досліджувалася А. Авілою Фернандесом (Alejandro Avila Fernandez) [39], [40]. Науковець значну увагу відводив аналізу явища мікрополітики нормальних вчительських шкіл у XIX столітті, детально характеризував зміни навчальних планів та програм цих шкіл.

Л. Вега Гіль (Leoncío Vega Gil) присвятив дисертаційне дослідження визначенню основних періодів та змін у системі учительської підготовки у Кастилії-Леоні у 1838–1900 роках [211].

Діяльність учительської нормальної школи в м. Альбасете протягом XIX століття вивчав Ф. Бельмонте Ромеро (Francisco Belmonte Romero) [46].

Питання організації учительської підготовки у м. Саламанка за доби Реставрації досліджував Х. Ернандес Діас (Jose María Hernandez Diaz) [112], [120].

Науковець К. Реаль Аполо (Carmelo Real Apolo) вивчав проблему підготовки вчительських кадрів у нормальній школі м. Бадахоса у 1844–1900 роках [171], [172]. Він зазначав, що в другій половині XIX століття програми педагогічної підготовки обов’язково включали предмет релігії, а в навчальній

програмі 1898 року прямо вказувалося, що “вчитель зобов’язаний навчити катехізису дітей” [172, с. 272].

Питання релігійного виховання у школах початкового навчання за доби Реставрації Монархії, зокрема часу 1875–1902 років, висвітлювала К. Гонсалес Родригес (Carmelita Gonzalez Rodriguez) у працях [108], [109]. Дослідницею детально вивчалися тексти шкільних підручників, призначених для читання вихованцями іспанських початкових шкіл наприкінці XIX – на початку XX століття. Доводилося, що основний зміст цих текстів будувався навколо концептів католицької релігії, передусім концептів віри, надії, любові та Бога. Підкреслювалося, що значне місце в освітньому процесі вихованців шкіл початкового навчання відводилося навчанню молитов. Зазначалося, що саме початкова школа на межі XIX – XX століть була провідним центром релігійного виховання особистості.

Науковець К. Родригес Асеведо (Cruz Javier Rodriguez Acevedo) у публікації “Полемика стосовно предмета релігії в Іспанії” (Anuario de Derecho Eclesiastico del Estado, 2020 р.) аналізував основні історичні віхи законодавчого упровадження обов’язкового вивчення предмета релігії в іспанських школах протягом XIX і XX століть [179]. За його твердженням, саме закон Мойяно від 9 вересня 1857 року закріплював обов’язковість вивчення релігії у державних школах та здійснення релігійного виховання у системі світської освіти, і цей норматив фактично діяв в Іспанії до 1970 року [179, с. 468]. У 1880-х роках розгорнулася полемика іспанських інтелектуалів під проводом Вільного Інституту просвітництва стосовно цього нормативу, проте предмет релігії зберігав обов’язковий характер у школах початкового навчання й надалі [179, с. 470].

С. Іббс-Ліссоргес (Solange Hibbs-Lissorgues) вивчала окремі аспекти проблеми релігійного виховання в Іспанії епохи Реставрації [116]. У роботі “Церква, преса і суспільство в Іспанії (1868–1904)” (Аліканте, 1995 р.) авторка розкривала значення церкви в суспільному житті іспанців у другій половині XIX століття та її вплив на сферу освіти.

Проблему релігійного виховання в Іспанії у 1900–1920-х роках досліджувала А. Йетано Лагуна (Ana Maria Yetano Laguna) [217], [218]. Її дослідження було сконцентровано на вивченні діяльності католицької церкви та розбудові релігійних навчальних закладів в Іспанії на початку ХХ століття, на визначенні впливу церкви на освітній процес у країні за доби Реставрації Монархії.

Е. Бердоте Алонсо (Esther Berdote Alonso) висвітлювала питання релігійного виховання в контексті дослідження жіночої освіти в Країні Басків на межі ХІХ – ХХ століть [51], [52].

М. Пінєро Сампайо (Maria Fernanda Piñero Samprayo) вивчала історичні аспекти та особливості релігійного виховання в освітніх закладах жіночої освіти у м. Віго у 1886–1962 роках [159].

Історик педагогіки Х. Фернандес Сорія (Juan Manuel Fernandez Soria) в окремих публікаціях [99], [100] розкривав значення морального і громадянського виховання в історії освіти Іспанії. На його переконання, традиційна іспанська школа мало уваги приділяла моральному вихованню, більше концентруючись на розумовому вихованні. Тільки з поширенням ідей про “нову школу” постала потреба глибинного вивчення сутності та змісту морального виховання особистості.

Питання морального виховання в школах Каталонії у 1868–1914 роках вивчав А. Естеруелас (Albert Esteruelas i Teixido) [96]. Науковець М. Монтеоліва (Mercedes Vico Monteoliva) досліджувала проблематику історії жіночої освіти в Іспанії, питання морального, розумового, соціального виховання жінки в іспанському суспільстві наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Вона зазначала, що виховання розглядалося в іспанській педагогіці насамперед як “підготовлення людини до життя” [143, с. 223].

К. Бенсо Кальво (Carmen Benso Calvo) в окремих наукових публікаціях [49], [50] здійснювала аналіз проблеми громадянського виховання в освітній сфері Іспанії ХІХ століття. Науковець зосереджувала увагу на шляхах і засобах формування ввічливості та гарних манер поведінки особистості в суспільстві.

За її оцінкою, протягом усього XIX століття ввічливість людини розумілася в іспанській педагогіці як одне з елементарних умінь, як “моральна добродієність”, а формування ввічливості – мало здійснюватися на засадах християнської доктрини [49, с. 361].

Науковці М. Ерраїс Гаскуенья (Mariano Gonzalo Herraiz Gascueña), М. дель Кура (Mercedes del Cura Gonzalez) розкривали окремі аспекти проблеми розумового виховання в контексті дослідження організації установ спеціальної освіти для дітей з особливими потребами в Іспанії у першій третині XX століття [79], [80], [114].

М. Кабальєро Каррільйо (Maria Rosario Caballero Carrillo) проводила теоретичний аналіз проблеми естетичного виховання у Вільному Інституті просвітництва за доби Реставрації [60], [61].

Дослідження теоретичних основ духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX здійснювалося в контексті: висвітлення провідних тенденцій розвитку філософії освіти (С. Гессен [1], А. Огурцов [12], та ін.); компаративного аналізу зарубіжного досвіду педагогічної теорії та практики (Т. Левченко [8], О. Локшина [9] та ін.); історико-педагогічного аналізу освітніх пошуків і перетворень (Н. Дічек [2], Г. Корнетов [6], В. Майборода [10], О. Сухомлинська [16], М. Ярмаченко [13] та ін.); вивчення сутностей і ознак загального педагогічного процесу в сучасній педагогічній теорії (Т. Ромм [14], В. Сластьонін [15], Н. Чернуха [21] та ін.); пізнання духовних основ виховання у філософсько-педагогічній думці (С. Кримський [7], В. Шевченко [22] та ін.); наукового обґрунтування особливостей освітнього процесу в Іспанії на межі XIX – XX століть (Е. Єрмольєва [3], І. Майський [11] та ін.). Мало дослідженими у сучасній історії педагогіки залишаються питання сутності, цілей, змісту, цінностей, методів духовного виховання, відтворених педагогічною теорією та історико-освітньою традицією на зламі століть XIX і XX. Вивчення феномена духовного виховання і його теоретичних основ в іспанській педагогічній думці 1890–1910-х років сприятиме більш повній реконструкції панорами освітньо-культурних процесів в Іспанському

Королівстві за доби Реставрації й уможливить розуміння конкретно-історичних реалій педагогічної ситуації у країні та її інтерпретацій сучасниками.

Проблема духовного виховання є актуальною для сьогодення, оскільки в інформаційну еру межі II – III тисячоліть духовно-антропологічна криза поглинула усе людство. Людина як духовна індивідуальність перебуває в стані всезагального відчуження, в стані “ніхто нікому не потрібний”. Причини цього передовсім слід шукати в тому, що в новітній час було значно розхитано духовно-релігійні опори, на котрих трималося людство протягом багатьох віків. Духовна християнська традиція – один із найзначніших консолідуючих факторів європейського світу. І на сучасному етапі розвитку європейських народів та соціумів вона, хоча і применшила силу впливу, залишається невіддільним складником соціального буття. Духовність є необхідною умовою збереження інтелектуально перетвореного простору. Духовність – то є енергія життя; духовність – це сенси життя; духовність, нарешті, – спосіб буття, на який приречений *homo sapiens*.

## Глава II. Іспанська педагогіка на зламі століть XIX і XX: на перетині епістем

---

На зламі століть XIX і XX іспанська педагогіка ознаменувалася епохальними змінами, однією з яких стало ініціювання відходу від тлумачення виховного процесу у педагогічному дискурсі в його “класичному” смислі. Фактично у тогочасному іспанському педагогічному дискурсі перетнулися щонайменше дві епістемі – класична і неklasична (ці означення є умовними й не відображають усієї повноти висловленого іспанськими інтелектуалами в царині педагогіки на межі XIX – XX століть).

У праці “Слова і речі: археологія гуманітарних наук” (1966 р.) французький філософ М. Фуко розкривав поняття “епістема” таким чином: “<...> нам би хотілося виявити епістемологічне поле, *епістему*, в якій пізнання, що розглядалися поза всіляким критерієм їх раціональної цінності або об’єктивності їхніх форм, утверджують свою позитивність і викривають, таким чином, історію, що є не історією їхнього наростаючого вдосконалення, а, скоріше, історією умов їхньої можливості; те, що повинно виявитися в ході викладу, це виниклі в просторі знання конфігурації, які обумовили найрізноманітніші форми емпіричного пізнання” [20, с. 34–35].

Під поняттям “епістема” М. Фуко розумілася особлива конфігурація “слів”, “речей” та “уявлень”, яка задає умови можливості точок зору, знань і наук, характерних для певної історичної епохи. Він виокремлював в європейській культурі нового часу три епістемі: “ренесансну” (XVI ст.), “класичну” (XVII – XVIII ст.) і “сучасну” (від кінця XVIII – початку XIX ст. до сьогодення). Якщо в “класичній” епістемі основним способом буття предметів пізнання був простір, в якому впорядковувалися тотожності й відмінності, то в “сучасній” епістемі цю роль виконував час, тобто основним способом буття предметів пізнання стала історія. Причину становлення нових наук М. Фуко

бачив не в накопиченні знань і не в уточненні методів пізнання класичної епохи, а в змінненні внутрішньої структури простору пізнання – конфігурації епістемі. Характерна риса “сучасної” епістемі – це поява життя, праці, мови в їхній внутрішній силі, в їхньому власному бутті, закони якого не зведені до логічних законів мислення.

Осмислення освітніх реалій іспанськими інтелектуалами наприкінці ХІХ століття неминуче призводило їх до висновку про те, що в педагогічній сфері необхідні значні й докорінні зміни, коли Іспанське Королівство прагне самозбереження та прогресування. На стику віків ХІХ і ХХ Іспанія переживала переломний час. В імперіалістичній війні зі США 1898 року вона втратила рештки своїх колоніальних володінь. Рівень неграмотності населення сягав відмітки у дві третини. Іспанська преса рясніла публікаціями про “катастрофу” (“занепад”, “смерть”) країни та про її “регенераціонізм” (“відродження”, “воскресіння”). У дискурсі іспанських інтелектуалів на межі ХІХ – ХХ століть освітньому фактору у справі відродження Батьківщини відводилося перше місце. “Щоби оновити країну, необхідно дати їй освіту. Щоби були патріоти, необхідно запалити душі сяянням культури. Поки не зростуть у школах зародки добре керованого навчання, не буде громадян, здатних виконувати свої обов’язки. На сьогодні ж ми маємо тільки сеньйорито з душами, зовні налакованими просвітництвом, або натовп, просякнутий фанатизмом та безідейністю”, – стверджувалося у статті “Відшуковуючи засіб” (газета “El Globo”, 20 жовтня 1899 р.) [59, с. 1].

Прогресивна педагогічна громадськість ратувала і за організаційні зміни в освіті, і за перетворення в змісті освіти. Першорядним бачилося завдання надання елементарної та середньої освіти широким народним масам. Саме це завдання відображало сутність того, що вкладалося у зміст гасел про “єдину”, “народну”, “демократичну”, “нову”, “нейтральну”, “світську”, “свобідну”, “сучасну” школу. Елітарно-аристократичний характер освіти мав змінитися на народно-масовий.

У теперішній Іспанії “в усіх суспільних класах прокинувся інстинкт національного самозбереження”, і країна має стати на шлях оновлення. Воно має розпочатися зі школи. Розбудувавши народну освіту, Іспанія процвітатиме, а нині – “12 мільйонів іспанців не уміють читати і писати, більшість шкільних учителів живуть чудом, дехто ходять просити милостиню від хати до хати; приміщення для початкового навчання – гидкі, а засоби навчання і педагогіка перебувають на висоті часів Вільяорнате кульгавого”, – зазначалося в замітці “Правильний шлях” (газета “La Erosa”, 28 липня 1899 р.) [89, с. 1].

У публікації “Порівняльний аналіз шкіл” (газета “El Liberal”, 11 серпня 1901 р.) педагог Ф. Перейра констатував, що теперішня іспанська школа, “маленька, понура, темна, напівзруйнована, більше нагадує обитель смерті, аніж умістилище життя та енергії”; вона точно “не є середовищем, у якому дух і тіло можуть природно та вільно здійснювати свій розвиток” [157, с. 1].

Педагог наголошував: “Допоки у школі не існує свободи, у ній не можливо добре навчатися вихованцям; допоки не задовольнятимуться потреби вихованців, ми не зможемо сказати, що у нас є освіта, перша умова для розбудови Батьківщини” [157, с. 1].

Іспанські педагоги на межі XIX – XX століть повсякчас виступали в пресі з ідеєю про те, що традицію школи початкового навчання в Іспанському Королівстві необхідно змінювати, коли бажається прогресування освіти. Традиція – ґрунтувалася на навчальній муштрі, меморизмі, зазубренні догматичних істин, обов’язковому вивченні Закону Божого, авторитарному режимі викладання. Вчителі традиційної іспанської школи ставилися до педагогіки виключно як до “мистецтва навчання”, а зовсім не як до науки, і мало піклувалися про розвинення самостійного творчого мислення вихованців та їхній пізнавальний інтерес у навчанні. Та й у педагогічних трактатах 1890–1900-х років, призначених для професійної підготовки шкільного вчительства, панувала позиція, що, прийшовши до школи, вчитель перетворюватиме педагогіку-науку на педагогіку-мистецтво.

У публікації “Загальний характер сучасної педагогіки” (журнал “La Escuela Moderna”, 1900 р.) П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) вказував, що сучасна педагогіка дедалі більше набуває наукового характеру; це “філософська прикладна наука, одночасно раціональна і експериментальна” [25, с. 27]. Наукова педагогіка все більше відходить від догматизму та схиляється до нових орієнтацій. Простежуються дві важливі тенденції сучасної педагогіки: опора на історичний досвід та експериментальне дослідження. Перша тенденція передбачає певні виправлення – відновлення, реставрацію теорій і практик старих часів як фонду педагогічного знання. Історичний досвід має піддаватися науковій критиці, оцінці, визначенню того, що саме є принагідним для теперішнього. Інша тенденція сучасної наукової педагогіки – це її спирання на експериментальне пізнання [25, с. 29].

Під впливом інтелектуального регенераціоністського руху в Іспанії, започаткованого у 1890-х роках, у педагогічний дискурс дедалі масивніше просочувалися гасла про “відродження” та “воскресіння” Вітчизни. Провідну роль на шляху до оновлення країни мало зіграти масштабне реформування освітньої сфери. В іспанській педагогічній думці на зламі XIX і XX віків позначилися нечіткі обриси нової – некласичної – епістеми. Педагогічна наука вдавалася до саморефлексії, “внутрішньої інтроспекції”. Вперше – вона зверталася не до перегляду відомих “істин” у їхній компендійній сукупності, а до пошуку досконально нового – “практичного” – знання. У цьому фундаментальному переосмисленні педагогічна наука виборювала собі інше (самостійне) місце в ієрархії наук, визволяючись із замкненого кордонами антропології та філософії простору.

В іспанських педагогічних трактатах на межі XIX – XX століть важливе місце було відведено питанню про сутність педагогіки – що це: наука чи мистецтво? У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) зазначалося, що педагогіка є і наукою, і мистецтвом одночасно, – наукою, бо вона становить “сукупність

істин стосовно виховання”, а мистецтвом – тому що це “сукупність правил, яких необхідно дотримуватися, щоби здійснювати виховання” [137, с. 10].

У педагогічному трактаті шкільного вчителя П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) стверджувалося, що “педагогіка – це наука, оскільки її істини взаємопов’язані”, але також “педагогіка є мистецтвом – сукупністю правил відповідним чином виховувати дитину” [87, с. 5]. Виховання, навчання і шкільна організація – три складники педагогіки як мистецтва розвивати та вдосконалювати здібності особистості [87, с. 6].

Педагог М. Поло де ла Торібіо (Manuel Polo de la Toribio) у виступі на конференції у Центральній учительській нормальній школі 21 липня 1899 року розмислював про педагогіку як науку й мистецтво. Він наголошував, що педагогіка як наука покликана “зробити всілякі внески у безпосередній, закономірний, цілеспрямований розвиток людини, в її удосконалення та щастя” [74, с. 88]. Оволодіваючи науковими знаннями про педагогічний процес, учитель у своїй діяльності перетворює педагогіку-науку на педагогіку-мистецтво, адже він застосовує знання та вміння в реальній справі. Для учительської праці недостатньо ні суто наукового знання, ні суто практичного мистецького уміння; необхідно їхнє поєднання [74, с. 89–90].

На практиці виявляються два протилежних типи вчителів: перший тип – це вчителі високо інтелектуальні, які володіють науковим знанням і педагогічним мистецтвом, природні ентузіасти, від їхніх істот йде світло та любов до учнів, вони намагаються реалізувати увесь свій потенціал у вихованні; інший тип – це “вчителі бідного розуму, короткочасного польоту, малої душевності, недостатнього знання, холодного серця”, їм скучно й неспокійно у школі. Праця останніх може збити вихованців зі шляху, тому покликання у педагогічній справі є вкрай важливим [74, с. 99–100].

Школа ж відповідно до роздумів іспанських педагогів на переломі століть XIX і XX – мала стати “школою XX століття”, “школою вільного повітря”, “сучасною школою”. У статті “Найзначніша національна проблема” (журнал “La Escuela Moderna”, 1911 р.) учитель Мадридської державної школи

Х. Ерреро Перес (Jose Herrero Perez) проголошував: “Освіта – це більше, аніж найзначніша національна проблема, це найбільш важлива проблема з усіх національних, найголовніша з усіх, це – генеза усіх проблем, найбільш значуща з усіх. І початкова основа, фундаментальна основа вищих студій, – це найпотужніший ресурс для просування в усіх порядках, адже прогрес у сільському господарстві, у промисловості, у торгівлі, у науці то є завжди наслідок початкової освіти, здобутої дітьми у школі” [115, с. 430].

В іспанському педагогічному дискурсі на зламі століть ХІХ і ХХ яскраво відбилися епохальні події в Іспанському Королівстві, пов’язані із занепадом його як колоніальної імперії та структурною кризою реставраційного режиму. У накресленні модернізаційних шляхів розвитку держави іспанські інтелектуали не могли залишити поза увагою об’єктивні потреби глибинного реформування освітньої сфери та виведення народних мас із жахаючої темряви неписьменності. Вони прагнули розбудови “нової” освіти, вбачаючи у ній фундаментальну засаду “нової” Іспанії (оновленої, регенераціоністської). І в цьому животворному мисленневому потоці перетиналися і погляди суворого консерватизму, й оригінальні ліберальні ідеї, а у зіткненні дискурсивних епістем віддзеркалювався незворотній хід часу.

В іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ – ХХ століть наголошувалося, що педагогіка є наукою філософською, оскільки вона є “невід’ємною частиною системи філософії” [31, с. 5].

“Метафізика, філософія природна або реальна, загальне дослідження природи речей, охоплює чотири напрями: онтологію (вчення про буття або суще), теодицею або теологію природну (про Бога), космологію (про світ) і антропологію (про людину)”, – визначалося в “Елементарній філософії” (Барселона, 1896 р.) Х. Ароласа (Juan Arolas Juaní) [38, с. 4]. Антропологія ж розпадається на психологію (вчення про людську душу) та фізіологію (про тіло), адже людина складається з двох частин – душі й тіла [38, с. 4].

Саме психологія як філософсько-антропологічна наука з її численними самостійними напрямками виступала теоретичним підґрунтям педагогіки,

спрямованої на дослідження духовного та фізичного виховання особистості. На межі XIX – XX століть психологія означувалася як “вчення про людську душу” [38, с. 7]. В “Елементарній філософії” йшлося і про те, що психологія ділиться на психологію раціональну та психологію експериментальну, або емпіричну. Перша – вивчає людську душу саму по собі, “у стані абсолютного покою, але із спроможністю діяти”. Інша – спрямована на дослідження зовнішніх проявів людської душі, тобто її цікавить “душа в активному стані” [38, с. 8].

**Експериментальна (емпірична) психологія** підрозділяється на три напрями: ноологію, прасологію (телезіологію) та естезіологію (трансцендентальну естетику). Ноологія – то є “дослідження розуму у відношенні з істиною”. Телезіологія – “вчення про волю у відношенні з добром”. Естезіологія – “теорія про чуттєвість у відношенні із красою” [38, с. 8]. Ці три напрями дослідження охоплюють основні душевні здібності особистості людини.

**Ноологія** – самостійний напрям емпіричної психології на межі XIX – XX століть. В “Елементарній філософії” Х. Ароласа зазначалося, що термін “ноологія” є старогрецького походження і складається з двох частин – “ноос” (“розум, розумність”) та “логос” (“вчення, наука”), тобто “ноологія – це вчення про розумність” [38, с. 73].

Поняття “розумність” (іспанською мовою “*inteligencia*”) буквально в перекладі з латинської мови означає “читати всередині”, “читати очима душі” [38, с. 73]. Людська розумність – це “здібність мислити, знати та розрізняти” [38, с. 74].

Вказувалося в роботі Х. Ароласа й на те, що основна мета людської розумності (природної розумової здібності) – пізнання істини, а вища істина – то є Бог [38, с. 74].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) стверджувалося, що “ноологія – це частина психології, яка стосується пізнання”; “ноологія – це наука, яка досліджує душу як розумне начало” [144, с. 44].

Проблеми, які входять до кола вивчення ноології, – то є розум в цілому, розумові функції зокрема та істина або стан володіння нею. Також у праці зверталася увага на те, що розум (розумність) є “здібністю знати й розуміти”, є “душевною силою, яка спричиняє явища, що звуться розумовими” [144, с. 44].

Відповідно до класифікації, поданої в “Елементарній філософії” Х. Ароласа, функції розуму діляться на три групи: репрезентативні, регулятивні та пізнавальні. Репрезентативні функції – необхідні для збереження та відтворення набутих знань; це – пам’ять, асоціація уявлень та уява (або фантазія). Регулятивні функції є суто індивідуальними і залежать від набутого знаннєвого досвіду; вони засвідчують про науковий характер знання; їх чотири – абстрагування, узагальнення, аналіз та синтез. Пізнавальні функції виступають підґрунтям для отримання знання; становлять дві групи: емпіричні – сприйняття внутрішнє та сприйняття зовнішнє; раціональні – інтуїція та мислення [38, с. 76].

У більшості іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років питання ноології посідали значуще місце в контексті розкриття цілей та змісту розумового виховання особистості. Саме здобуті в межах ноології знання бралися за основу іспанськими педагогами при визначенні того, які розумові функції необхідно розвивати у вихованців шкіл початкового навчання. Теоретичний аналіз питань, пов’язаних із сферою ноології, здійснювався у книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) І. Діаса (Isodoro Diaz). Філософ зазначав, що ноологія – то є “вчення про розумність, роздумування, розуміння” [85, с. 159].

На його переконання, “розумове життя складає сукупність розумових функцій, сприйняття, судження та мислення; це – найвищий ступінь людського життя й основа вищих здібностей людської взаємодії – волі та свободи” [85, с. 160].

В іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть панувало уявлення про те, що розум як духовна сила призначений для пізнання людиною загального й абстрактного; що розум функціонує не внаслідок дії мозку, а внаслідок дії духу,

і що всі інтелектуальні функції – природно властиві особистості, хоча для свого розкриття та проявлення вимагають правильного розумового (духовного) виховання.

*Прасологія (телезілогія)* – інший самостійний напрям емпіричної психології на рубежі XIX – XX століть. В “Елементарній філософії” Х. Ароласа стверджувалося, що терміни “телезілогія” і “прасологія” є старогрецького походження; перший походить від слів “телезіс” (“воля”) та “логос” (“вчення”), а інший – йде від еллінського “прасео” (“працювати”). Телезілогія, або прасологія, – то є “вчення про волю” [38, с. 35].

Поняття “воля” має вже латинське походження, воно означає “здібність бажати, або воліти чи не воліти” [38, с. 35].

За судженням Х. Ароласа, “воля від інших психічних здібностей відрізняється п’ятьма ознаками: воля єдина, ідентична, рівна, безмежна, вільна” [38, с. 35].

Те, що воля єдина, означає, що вона сама, одна, здійснює власні операції. Воля ідентична, бо рівнозначна сама собі й відмінна від інших здібностей. Рівність волі полягає в тому, що нею однаково наділені всі люди. Воля є безмежною з точки зору її устремлінь, завжди зростаючих, та вільною, адже людина є істотою розумною, котра має силу волі, силу волевиявлення [38, с. 35–36].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) вказувалося, що “прасологія – це частина психології, яка стосується волі, <...> це наука, яка досліджує активне начало всіх наших дій” [144, с. 86].

Коло питань, які вивчає прасологія, включає в себе питання про діяльність особистості в цілому, про волю, про свободу, про звички, про добро та щастя [144, с. 86].

За твердженням Л. Морено Бустаманте, людська душа має природну здібність – активність – здатність робити дії, діяти, працювати. Душевна активність може бути спонтанною та вольовою. “Воля – це людська активність,

чинена зі знанням і зі свободою; здатність зважитися діяти або спричинити дію, усвідомлюючи, що можеш вільно керувати нею. Воля – це здібність бажати”, – зазначалося у “Курсі...” [144, с. 86].

Іспанськими педагогами на межі XIX – XX століть прасологія бралася за основу при висвітленні питань морального виховання, адже формування волі особистості розумілося ними як невіддільний складник морального виховання. На їхнє переконання, воля в якості природної здібності дана людині задля усвідомленого чинення моральних дій, тобто добра, що має сприяти досягненню нею “земного” щастя, а з часом – і “вічного”. Теоретичний аналіз питань, пов’язаних зі сферою прасології, здійснювався у книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) І. Діаса (Isidoro Diaz). Філософ підкреслював, що “прасологія – то є вчення про волю”, а воля – це “здібність або безпосереднє начало дій, які означають бажати, не бажати, прагнути, обирати, та з якими ми спрямовуємося на добро, про що раніше усвідомлюємо розумом” [85, с. 203].

Акцентувалася увага в “Антропології...” і на тому, що волею людина наділена, щоби прагнути до загального добра [85, с. 203]; що вольові дії діляться на необхідні й вільні та обрані й імперативні [85, с. 205]; що волі завжди властива свобода [85, с. 208].

Розкривалися основні проблеми прасології і в монографічній праці “Елементи філософії. Психологія” (Барселона, 1912 р.) Ф. Далмау Гратакоса (Federico Dalmau y Gratacos). Філософ робив наголос на тому, що в центрі вивчення прасології – воля людини – здібність, якою вона наділена від природи, передовсім задля того, щоб усвідомлено поширювати добро [83, с. 252].

Отже, для іспанської теоретичної педагогіки на зламі століть XIX і XX прасологія була своєрідним підґрунтям при висвітленні основних питань морального (і ширше – духовного) виховання – його цілей, змісту та цінностей. Нарівні з іншими напрямками тогочасної емпіричної психології (естезіологія, ноологія) прасологія бралася іспанськими педагогами за основу при побудові концепції духовного виховання, або виховання душі особистості. Що є воля,

яким чином вона впливає на чинення людиною добра, як вона пов'язана зі свободою особистості та її щастям – питання, які досліджувалися на межі ХІХ – ХХ століть у контексті прасології. Без відповідей на них іспанська педагогіка була би безсилою пояснити, як необхідно розвивати й спрямовувати волю індивіда – унікальну душевну людську здібність.

*Естеziологія* нарівні з двома іншими напрямками емпіричної психології (ноологією та прасологією) становила своєрідне теоретичне підґрунтя іспанської педагогіки на зламі ХІХ і ХХ століть. В окремих філософсько-психологічних працях естеziологія визначалася як “трансцендентальна естетика”. У праці Х. Ароласа (Juan Arolas Juani) “Елементарна філософія (психологія, логіка та етика)” (Барселона, 1896 р.) стверджувалося, що термін “естеziологія” є старогрецького походження і складається з двох частин – “естезія” (“чуттєвість, відчуття, почуття”) та “логос” (“вчення, наука”), тобто “естеziологія – то є вчення про чуттєвість у зв'язку з красою” [38, с. 13].

Естеziологія досліджує красу, однак не саму по собі, а у її впливі та у її дії на людину як споглядача краси (почуття і судження про прекрасне) [38, с. 13–14].

“Основна мета, до якої спрямовується та прагне людська чуттєвість, є краса, а вища краса – то є Бог”, – підкреслювалося в “Елементарній філософії” [38, с. 14].

У подальшому тексті краса визначалася як “гармонія поєднання з життям” [38, с. 23]. Х. Аролас наголошував: “Подібно до того, як тіло людське піклується про задоволення своїх потреб за принципом корисності, душа в сукупності своїх здібностей постійно прагне до трьох абсолютних переваг – краси, істини та добра. Наша чуттєвість завжди схиляється до краси, як розум до істини, а воля – до добра. Й оскільки Бог є вища краса, вища істина і вище добро, наші здібності природно націлюються на оволодіння Богом, в якому і полягає наше вічне щастя” [38, с. 30].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) вказувалося, що естеziологія –

то є “частина психології, яка спрямовується на аналітичне дослідження чуттєвості” [144, с. 25].

Коло питань, які охоплює естетіологія, – це передусім питання про чуттєвість в цілому, про відчуття та почуття, про насолоду і страждання, про красу та смак [144, с. 25].

Теоретичний аналіз питань, пов'язаних зі сферою естетіології, здійснювався у книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) І. Діаса (Isidoro Diaz). Філософ звертав увагу на те, що чуттєвість людини досліджується і в фізіологічному аспекті, і в психологічному. У першому випадку чуттєвість розуміється як відчуття, пов'язані з нервовою системою індивіда, а в іншому випадку – як почуття, як переживання прекрасного. Естетіологія (як частина емпіричної психології) спрямована на вивчення чуттєвості в її психологічному аспекті [85, с. 87–88].

Іспанські педагоги на межі XIX – XX століть із позицій естетіології пояснювали, в чому полягає сутність естетичного виховання та які цілі воно переслідує. Формування естетичного почуття, або почуття прекрасного, розумілося ними як найважливіший складник духовного виховання особистості. За їхніми міркуваннями, естетичні здібності дані людині від природи задля того, щоби вона змогла пізнавати прекрасне і в тому віднаходити божественне. Розуміючи індивідуальну душу як субстанцію, задану в трьох проявах – відчуттях, розумі та волі, іспанські педагоги намагалися звести цілісну концепцію духовного виховання, в якій виховання душі націлювалося би передовсім на розвинення відчуттів (естетичне виховання), розуму (розумове виховання) та волі (моральне виховання). У цій педагогічній концепції поза знанням, набутим у межах естетіології, складно було би означити сутність та зміст естетичного виховання, спрямованого на розвинення особистісної чуттєвості, формування людського почуття прекрасного.

У філософських роботах межі XIX – XX століть зустрічалися й інші класифікації напрямів психології. Так, у праці “Елементи філософії” (Кордова, 1895 р.) викладача Гранадського університету Х. Еспаньї Льєдо (Jose Esparña

Lledo) констатувалося: “динамілогія – це та частина психології, яка займається дослідженням здібностей душі” [93, с. 77], а у книзі “Філософія. Психологія” (Мадрид, 1900 р.) педагог пояснював, що в структурі психології виокремлюються як самостійні напрями: “динамілогія, яка займається дослідженням душевних потенцій; ідеологія, що вивчає уявлення в цілому; критереологія, яка спрямовується на оцінювання засобів пізнання, та психологія раціональна, що ставить собі за мету дослідження людської душі, котра розглядається і сама по собі, і в єдності з тілесним, адже людина складається з духовного й тілесного” [95, с. 7].

Іспанська педагогіка на зламі віків XIX і XX не могла оминати *динамілогії*, оскільки вся вона – і педагогіка католицького, і педагогіка ліберального напрямів – ґрунтувалася на християнському вченні з його ідеями про активність та безсмертність людської душі. Відповідно до теоретичних положень динамілогії потенції душі обумовлені її сутністю [95, с. 19]; душевні здібності розділяються на активні і пасивні, перші – безпосередньо викликають дію чи зміну, а інші – можуть тільки спонукати до дії, але не обов’язково мати її наслідком [95, с. 21]; душевні здібності можна звести до п’яток груп – вегетативні, чуттєві, розумові, дієві, рушійні [95, с. 22].

Розуміючи духовне виховання в його християнському контексті, П. Мартінес Палао (Pascual Martinez Palao) у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) писав: “система виховання обумовлена сформованим поняттям про людську долю; саме доля є безпосередньою метою виховання, а звідси виходить, що предмет виховання становить розвинення у вихованців тих якостей, які роблять їх щонайпридатнішими для призначеної долі” [137, с. 28].

Динамілогія як науковий напрям психології, який стосується дослідження потенцій людської душі, сукупності природних душевних особистісних здібностей, виступав своєрідним підґрунтям іспанської педагогіки на межі XIX – XX століть, що ні на йоту не відступала від християнського світобачення. У педагогічних трактатах 1890–1910-х років відводилися окремі розділи та глави

для висвітлення основних ідей динамілогії, а потім – обґрунтовувалися безпосередньо теоретичні положення педагогічної науки.

**Ідеологія** – самостійний напрям психології на межі XIX – XX століть. У сучасному гуманітарно-науковому дискурсі поняття “ідеологія” використовується здебільшого в політичному сенсі, проте етимологія слова засвідчує, що первинні його сенси були дещо іншими. Слово “ідеологія” походить з давньогрецької мови і складається з двох частин – “ідея” (“прообраз, уявлення, ідея”) та “логос (“слово, вчення, наука”). Означення терміна, наприклад, у літературознавчій енциклопедії подано таким чином: “ідеологія – сукупність ідей та поглядів у політиці, філософії, праві, віровченні тощо, система теоретичних принципів, що відображає одну з форм суспільного буття” [4, с. 403].

На межі XIX – XX століть поняття “ідеологія” широко застосовувалося в іспанській науковій та підручній літературі зі психології у значенні “вчення про уявлення людини”. Х. Еспанья Льедо (Jose España Lledo) писав: “ідеологія – це та частина філософії, яка стосується міркувань в цілому, або, як казав Пріско, наука про те розумове сяйво, під дією якого людський розум пізнає” [95, с. 61].

Вказувалося в роботі “Філософія. Психологія” і на те, що тлумачення концепту “ідея” не є однозначним, одні філософи під “ідеями” розуміють як чуттєві, так і інтелектуальні уявлення, а інші – виключно інтелектуальні. На погляд Х. Еспанья Льедо, в “ідеях” варто розрізняти суб’єктивну й об’єктивну сторони. Перша показує, що уявлення твориться мозком суб’єкта, спрямованого на пізнання певної речі, а інша – що уявлення є засобом ідентифікації пізнаваної речі, адже мета пізнання – не саме по собі уявлення, а річ, яка пізнається [95, с. 61–62].

Х. Аролас (Juan Arolas Juan) наголошував на тому, що термін “ідея” є багатозначним, а його первинне коріння сходить до значень “бачити” та “знати” [38, с. 131]. На думку філософа, варто розглядати два значення цього терміна – перше значення – “зразок або тип певних речей”, а інше – “поняття або концепт

розумовий”. В “ідеї” обов’язково зустрічатимуться два елементи: сутність – елемент духовний – та спосіб уявлення певної речі [38, с. 131–132].

В “Елементарній філософії” Х. Ароласа “ідеї” діляться на абсолютні, відносні та дедуктивні. Абсолютні “ідеї” виникають внаслідок уваги; відносні – є результатом уподібнення, а дедуктивні – “доньки розмірковування”. За походженням “ідеї” класифікуються на чуттєві, або естетичні, моральні та розумові, однак будь-яка “ідея” засновується на відчуттях або естетичного, або морального, або розумового характеру [38, с. 140].

Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) констатував, що слово “ідея” може означати і “судження”, і “знання”, і “принцип”, і “концепт”, і “думка”, і “точка зору”, й “уявлення” тощо. За будь-якого значення “ідея” передбачає повне та завершене судження, отже, вона є “умовою знання або пізнання” [144, с. 60].

Далі педагог відмічав, що “ідея” не є “чимось більшим за розумове представлення предмета”; уявлення – це “явище свідомості або духовна модифікація” [144, с. 59]; “усі уявлення створюються розумом – одні за допомогою внутрішнього або зовнішнього сприйняття, інші – за допомогою індукції та узагальнення” [144, с. 61].

У “Компендіумі психології, логіки та філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo y Peyrolon) зазначалося, що уявлення можуть бути суб’єктивними й об’єктивними. У першому випадку – вони є знанням у розумі суб’єкта, а в іншому – вони є відображенням об’єкта, про який розмислюється [162, с. 52].

Стосовно походження уявлень – у працях зі психології та філософії стверджувалося, що існують різні “ідеологічні системи”, зокрема, емпіризм (матеріалізм, сенсуалізм), ідеалізм, трансцендентальний раціоналізм, онтологізм, схоластизм [38, с. 133]; [149, с. 164].

Представники емпіризму відносять уявлення на рівні з відчуттями та сприйняттям до чуттєвої форми пізнання, а відчуття розуміють основним

джерелом знання. Ідеалізм утверджує первинність у сфері буття ідеального духовного по відношенню до матеріального, окремі його представники захищають концепцію про “вроджені ідеї”. Трансцендентальний раціоналізм відстоює позицію про походження ідей а priori та гегемонію чистого розуму як джерела знання. Онтологізм – сконцентровується на тому, що “людський розум пізнає у цьому житті Бога безпосередньо або інтуїтивно, вбачаючи у Богові усі розумні речі” [38, с. 137]. Схоластизм, або раціональний психологізм, ґрунтується на тому, що пізнання зачинається зовнішніми відчуттями, а вдосконалюється розумом, що “вроджене у нашому духові є діяльність чуттєва та інтелектуальна” [38, с. 138].

У роботі “Короткий курс метафізики і натурфілософії” (Мадрид, 1898 р.) Х. Орті Лари (Juan Manuel Orti y Lara) поняття “ідеологія” вживалося, зокрема, і в такому контексті: “Чому вчить нас ідеологія рефлексивного пізнання, завдяки якому душа пізнає себе? Вона вчить: по-перше, що душа не пізнає інтуїтивно власну сутність, а пізнає лише дії, в яких саме і виявляється її існування <...>; по-друге, що сутність душі може бути пізнана тільки завдяки тривалому й витонченому дослідженню за допомогою знання багатьох концептів і за аналогією з чуттєвими речами” [149, с. 172–173].

У філософсько-психологічних працях початку ХХ століття панувала позиція, що ототожнення ідей та уявлень характерно виключно для сенсуалізму, а “загальна ідея відрізняється від уявлення”, “загальна ідея походить завжди з абстракції” [83, с. 197]. У книзі Ф. Далмау Гратакоса (Federico Dalmau y Gratacos) “Елементи філософії. Психологія” (Барселона, 1912 р.) стверджувалося: “Є два класи загальних ідей. Одні виступають основою визначень та класифікацій, а інші – загальні ідеї відношень – є джерелом законів, котрі виражають відношення між двома умовами й у порядку фізичному – відношення між явищем та його причиною” [83, с. 197].

Отже, на переконання філософа, ідея та уявлення не можуть ототожнюватися, це зовсім різні речі. Серед основних “ідеологій” він

характеризував аристотелівсько-томістську, декартівську, онтологізм та деякі інші.

У праці І. Діаса (Isidoro Diaz) “Антропология або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) зауважувалося, що “ідеологія – то є найцікавіша частина психології”, що “ідеологія досліджує ідею та питання її природи, походження, властивостей і відношень” [85, с. 168].

Означення поняття “ідея” у філософській роботі було таким: “розумове й абстрактне уявлення предмета або відношення шляхом сформованого уподібнення цього предмета та розуміння” [85, с. 168].

І. Діас відстоював позицію про те, що “ідея” (уявлення про об’єкт) і образ об’єкта не є одним й тим самим, що “образ є передумовою уявлення”. Більше того, “образ не можливо сформувавати”, він обумовлений численністю та різноманіттям об’єктів, які сприймає людина, а уявлення – є “ясним”, “завершеним” та “точним” [85, с. 168–169].

Таким чином, концепт “ідеологія” детально досліджувався в рамках іспанської наукової психології на рубежі XIX – XX століть. Ідеологія як вчення про уявлення людини була невіддільним складником тогочасної іспанської психології. І саме в царині ідеології здійснювався пошук відповідей на питання, як людина уявляє світ, яка природа її особистісних уявлень та яким чином вони формуються в людській свідомості.

**Критереологія** – самостійний своєрідний напрям психології, котра на межі XIX – XX століть залишалася “наукою про душу людини”. В буквальному сенсі критереологія – це вчення про критерії, а критерії (від старогрецького “kriterion” – “розділяти”) – то є здатність розрізняти, певне мірило. У “Компендіумі психології, логіки й етики” (Мадрид, 1891 р.) Л. Елейсальде Йзагірре (Luis Maria Eleizalde e Yzaguirre) поняття “критерії” визначалося таким чином: “засоби, якими користується людська душа, щоби набувати знання” [90, с. 249]. І далі вказувалося, що таких “критеріїв” є чотири: “зовнішні відчуття, психологічна свідомість, розум та авторитет” [90, с. 249].

За твердженням Л. Елейсальде Йзагірре, перші три “критерії” є “внутрішніми” (фактично це пізнавальні здібності особистості) і тільки останній – “зовнішній” (він дозволяє людині пізнавати істини без страху помилятися). Також педагогом зауважувалося, що “критерії є істинними джерелами людського знання природним чином” [90, с. 250].

У “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo у Peyrolon) вказувалося, що поняття “критерій” необхідно визначати з двох сторін – суб’єктивної та об’єктивної. Із суб’єктивної сторони – “критерій – то є здібність, дана нам, щоби судити про деякі речі”; а з об’єктивної сторони – “під критерієм ми розуміємо ті причини, мотиви, ознаки, котрі ми беремо за норму й основу, щоб відрізнити істинне від фальшивого” [162, с. 125].

На погляд педагога, “критеріїв істини – п’ять: очевидність; свідомість; відчуття як зовнішні, так і внутрішні; здоровий глузд та авторитет” [162, с. 125].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) пояснювалося: “розум, дарований людині для пізнання істини, був би абсолютно марним і непотрібним, зовсім не усвідомлював би, що істина існує реально та доводиться, якби не було засобів, котрі уможливають відділення істини від помилки” [144, с. 128].

Цими засобами і виступають “критерії”. До них відносяться: “засвідчення відчуттів, свідомість, розумова очевидність, пам’ять, авторитет і здоровий глузд” [144, с. 129].

У працях Л. Елейсальде Йзагірре [90], М. Поло Пейролона [162], Л. Морено Бустаманте [144] критереологія означувалася як “критика” і становила самостійний розділ логіки. В “Елементарній філософії” Х. Ароласа йшлося про те, що слово “критика” давньогрецького походження, його первинним значенням було “судження” [38, с. 265]. Відмічалося також, що “критика загальна – досліджує судження само по собі та критерії істини, а

критика спеціальна – вивчає судження в його зв'язках з операціями розуміння” [38, с. 265].

За визначенням Х. Ароласа, “судження – це розумова операція, завдяки якій ми сприймаємо і стверджуємо про зв'язок між двома термінами, котрі являють собою два уявлення” [38, с. 265]. Є три стани судження: правота, вірогідність і сумнівність. Правота означає, що істина повністю і глибоко розуміється; її характер – незмінність. Вірогідність – такий стан судження, коли твердження не є абсолютним, бо є страх помилитися; характер вірогідності – мінливість. Сумнівність – інший стан судження, він пов'язаний із відсутністю доводів та аргументів, щоби вважати твердження істинним [38, с. 269–270].

На погляд Х. Ароласа, є чотири причини помилковості при судженні, а саме: “1) швидкість, необдуманість; 2) хвилювання розуму; 3) надмірне захоплення певними авторами; 4) не стримувані пристрасті” [38, с. 273].

Окреслювалися в “Елементарній філософії” і критерії істини. До речі, поняття “критерій” відповідно до тексту книги сходить до старогрецького “судження”. “Критерій істини – це основа, на якій тримається правота наших суджень”, – зазначав Х. Аролас [38, с. 276].

Таких критеріїв він називав шість: “логічний наслідок; очевидність для розуму; зовнішні відчуття; здоровий глузд (інтелектуальний інстинкт); визнаний людський авторитет та свідчення божественного провидіння” [38, с. 277].

У роботі “Філософія. Психологія” (Мадрид, 1900 р.) Х. Еспаньї Льедо (Jose España Lledo) з-поміж засобів пізнання істини визначалися такі: “авторитет мудреців; суспільна згода та божественне одкровення” [95, с. 117].

На межі XIX – XX століть в іспанській психології панували уявлення про те, що душа є живою індивідуальною субстанцією, що вона є безсмертною та даною людині Богом задля виконання доленосного земного призначення. Пізнаючи істину, добро та красу, людська душа торкається божественного. Саме душа особистості, наділена природними розумовими, моральними, естетичними здібностями, підлягає духовному вихованню. Під його проводом

ці здібності розкриватимуться, набиратимуть моці та вдосконалюватимуться. Іспанська педагогіка на зламі століть XIX і XX брала за ідейну основу здобутки психології – і метафізичної, і емпіричної з її самостійними напрямками – динамілогією, ноологією, прасологією, естетіологією, критереологією та іншими. При висвітленні питань розумового виховання іспанські педагоги обов'язково зверталися до критереології. Вважаючи, що людський розум призначений виключно для пізнання істини та істинного, вони обґрунтовували значення розумового виховання в оволодінні людиною засобами осягнення істини та відмежування істинного від фальшивого. У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) зазначалося, що “думати – то є праця, здійснювана душею задля знання” [137, с. 124]; визначалися основні функції розуму як душевної здібності, зокрема увага, сприйняття, пам'ять, уява, судження та мислення.

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) славетного педагога П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) на засадах критереології здійснювався, зокрема, аналіз питання навчання вихованців початкових шкіл відокремлення істинних суджень від фальшивих. Пояснювалося, що “істинними судженнями є ті, в яких суб'єкт наділяється якостями, котрі йому властиві, або, говорячи мовою логіки, в яких наявна відповідність зв'язку між причиною та наслідком, а фальшивими є судження, в яких суб'єкту приписуються якості, котрих він насправді не має” [26, с. 188].

*Психологія метафізична, або раціональна* – самостійний своєрідний напрям психологічної науки на межі XIX – XX століть. За висловом Х. Еспаньї Льєдо, раціональна психологія – це “та частина психології, яка має на меті пізнання людини” [95, с. 123]; раціональна психологія “досліджує людську душу, людську сутність” [95, с. 123].

У книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) І. Діаса (Isidoro Diaz) стверджувалося: “метафізична психологія – це частина психології, яка вивчає сутність душі, її походження і долю, її єдність з тілом та призначення людини” [85, с. 215]. Також зауважувалося про те, що, якщо “емпірична

психологія спрямована на дослідження життєвих феноменів та душевних здібностей”, то метафізична психологія – бере за предмет дослідження саму сутність душі [85, с. 215].

Питання, які ставить перед собою метафізична психологія, – це насамперед: “що є душа?”, “які її властивості?”, “у чому полягає духовність душі?”, “яким є походження душі?”, “що є людська особистість?”, “у чому полягає людське призначення?”. Метафізична психологія пояснює, зокрема, що людська особистість – то є єдність душі й тіла. “Людина не є ні тільки дух, ні тільки душа, ні тільки матерія, а є – поєднання всіх цих елементів, елементів істотно єдиних, які утворюють єдине буття, єдину субстанцію та єдину індивідуальність”, – зазначалося в “Антропології...” [85, с. 235].

У “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo у Peugolon) вказувалося, що “раціональна (метафізична) психологія стосується існування, природи, зв’язків, походження та перебігу людської душі” [162, с. 73].

За визначенням М. Поло Пейролона, “людська душа – це проста субстанція, духовна й безсмертна, створена Богом як субстанціальна форма тіла і тому єдина основа всіх операцій людини – як нервових, так і чуттєвих та розумових” [162, с. 92].

У праці “Елементарна філософія (психологія, логіка та етика)” (Барселона, 1896 р.) Х. Ароласа (Juan Arolas Juani) констатувалося: “раціональна психологія вивчає людську душу саму по собі” [38, с. 145]. Якщо емпірична психологія спрямована на дослідження людської душі у її зовнішніх проявах – явищах, то раціональна психологія – на дослідження душі в собі [38, с. 145].

Відповідно до тексту “Елементарної філософії”: “Індивідуальність [людини] конституційована двома елементами – душею і тілом. Душа – істотний елемент, а тіло – випадковий” [38, с. 175].

На погляд А. Лопеса Муньоса (Antonio Lopez Muñoz), те, що називають метафізичною (раціональною) психологією є психологією загальною, а те, що

називають психологією емпіричною з її окремим напрямом ноологією, естетологією, прасологією – психологією спеціальною. Загальна психологія – то є “наука про душу” [127, с. 6], “наука про загальні властивості душі” [127, с. 8].

Людська особистість складається з двох елементів – душі та тіла. Тіло як буття матеріальне – підвладне законам природи, а душа як буття вільне – підкорюється принципам духовного світу [127, с. 10]. Два елементи людської особистості – душа і тіло – здійснюють особливу діяльність і виконують місію цілісної особистості, їхня єдність подібна до вираженої єдності у максимі: “в здоровому тілі – здоровий дух” [127, с. 13].

У книзі “Елементи філософії. Психологія” (Барселона, 1912 р.) Ф. Далмау Гратакоса (Federico Dalmau y Gratacos) вказувалося, що в центрі вивчення психології – людська душа. Два основних питання стоять перед загальною психологією стосовно сутності та природи душі: по-перше, що є душа сама по собі, як основа розумових та вольових дій особистості; по-друге, що є індивідуальне буття, як поєднання розумної душі та тіла людини [83, с. 314].

Важко переоцінити вплив метафізичної психології на іспанську педагогіку на зламі століть XIX і XX. Іспанські педагоги були глибоко переконані, що особистість людини правильно формуватиметься під проводом духовного та фізичного виховання. Саме душа людини й особистість в цілому розумілися основними об'єктами виховання. Поза знанням, набутим метафізичною психологією, іспанська педагогіка на межі XIX – XX століть була би неспроможною сформулювати цілі та завдання духовного виховання, або виховання індивідуальної душі.

## **Глава III. Категорії християнської етики в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть**

---

За часів Реставрації монархії Бурбонів (1874–1931 рр.) католицька церква в Іспанії мала власний статус, установлений Конституцією Монархії 1876 року. У ст. 11 Основного Закону стверджувалося, що “католицька, апостольська, римська, релігія є державною релігією. Нація зобов’язана підтримувати культ” [76].

Релігійне виховання та навчання основам релігії у межах початкової і середньої освіти стали міцним знаряддям прилучення особистості до церковного життя та католицької традиції у новоствореному Іспанському Королівстві після невдалої спроби побудови Першої Іспанської Республіки. У змісті професійної підготовки учительського корпусу для державних шкіл вивчення педагогічних питань, пов’язаних із релігійним вихованням учнів, було виведено на перше місце. А вся теоретична педагогіка останньої чверті XIX – початку XX століття, представлена і потужним католицьким напрямом, і значно посилюваним від 1890-х років ліберальним напрямом, ґрунтувалася передовсім на християнській релігійній доктрині з її неперевершеною етичною складовою. Можна судити про це, виходячи зі змісту підручної літератури, яка призначалася для педагогічної освіти шкільних учителів, зокрема зі змісту цілого масиву іспанських педагогічних трактатів, виданих у 1890–1910-х роках добре відомими освітянами та викладачами учительських шкіл. Релігійне виховання у більшості з цих праць-посібників визначалося як найголовніший, найбільш важливий напрям виховання.

Релігійне виховання особистості мало виконувати провідну місію у процесі розвинення духовної людської природи, сприяти знайомству людини зі сферою ірраціонального світу, замисленого за Законом Божим, та прилученню її до традиційних суспільних цінностей, священних в ідеологічній системі

Іспанського Королівства після утвердження реставраційного монархічного режиму. У більшості іспанських педагогічних трактатів межі XIX – XX століть за релігійним вихованням закріплювалася мета розвинення у людини релігійного почуття, котре виявиться не тільки в свідомому прийнятті ідеї Бога й бездоганному слідуванні церковним канонам та обрядам, але і в гуманному змінненні земного світу через діяльні любов, прощення, милосердя, співчуття до інших членів людської спільноти.

Іспанська теоретична педагогіка за доби Реставрації Монархії цілком закономірно включала до свого дослідницького поля категорії християнської етики, зокрема, категорії “божественне”, “щастя”, “добро”, “істина”, “краса” та інші. Ці категорії обґрунтовувалися іспанськими педагогами у виховному вимірі і вводилися до наукового обігу з метою окреслення ціннісно-сміслових значень духовного виховання особистості та визначення його провідних цілей. За судженнями іспанських теоретиків педагогіки на зламі століть XIX і XX, розвинення душі людини має здійснюватися з оперттям на “вічні” християнсько-педагогічні духовні цінності. Земний час людського буття – тимчасовий, плінний; він – лише сходинка до потойбічного (небесного, щасливого, вічного) буття. Останнє необхідно заслужити правильним провадженням земного життя, яке має постійно звірятися із заповіданим Богом законом. У стражденному земному світі людина має прагнути наближатися до Бога, пізнавати його, любити й шанувати його самого та все ним сотворене. Бог відкриватиметься особистості поступово, крок за кроком, через пізнання істини, добра і краси, а його благодать здобуватиметься шляхом добродійних діянь та моральних вчинків.

Категорії християнської етики та постулати християнського релігійного вчення бралися за основу при побудові педагогічних концепцій духовного виховання іспанськими інтелектуалами на межі XIX – XX століть. Саме християнський контекст відбивав усю складність наукового педагогічного пошуку на зламі століть, коли під впливом регенераціоністського руху в Іспанії

розгорталася широка полеміка стосовно “світської” (“нейтральної”) освіти та “нової” школи.

Поза питаннями “що є Бог?”, “що є божественне?”, котрі хвилювали іспанських інтелектуалів на зламі століть XIX і XX, не можливо сформувати цілісне уявлення про тогочасний іспанський педагогічний дискурс. *Категорія “божественне”* набула своєрідного тлумачення в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть. Мислима виключно в контексті християнського світобачення, вона розкривалася іспанськими педагогами через означення абсолютного – абсолютних істини, добра, краси. У процесі духовного виховання, спрямованого на розвинення всіх здібностей людської душі – розумових, моральних, естетичних, першорядним для іспанських педагогів видавалося зорієнтування особистості на “абсолютний” зразок, адже саме в душевних прагненнях до досконалості бачилися можливими для реалізації життєві сенси. “Божественне” – то є певна міра, міра усіх речей, усього світового порядку; разом із тим – міра крайня, недосяжна, проте настільки велична, що в наближенні до неї людина виявляється спроможною пізнати світовій устрій та саму себе, усвідомити й виконати доленосне призначення, заради якого їй і дарувалося “земне” життя. Категорія “божественне” для іспанської педагогіки на зламі століть XIX і XX – категорія не просто значуща, а стрижнева; це та вісь, навколо якої вибудовувалася вся тогочасна іспанська педагогічна думка, що знаходила відображення і в різнорідному інтелектуальному дискурсі, і в безпосередньому освітньому процесі.

Видатний літературознавець Х. Руано Корбо (Jose Maria Ruano y Corbo) у книзі “Душа. Метафізичні студії” (Мадрид, 1899 р.) зауважував, що особистість має відповіді на питання “хто я є?”, “звідки прийшла?” та “куди йду?”. Бог – причина буття; Бог – та підвалина, від якої походить усе; Бог – єдиний, до чого усе спрямовується [185, с. 26–27].

У “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo y Peurolon) пояснювалося, що есенція

божественного – у божественному розумі [162, с. 41]; що Бог – нескінченно мудрий, а також нескінченно добрий, святий та справедливий [162, с. 91].

Іспанські педагоги на переломі століть XIX і XX були твердо переконані в тому, що Бог втілюється в істині, добрі, красі, і душа людини, пізнаючи розумне, добре й прекрасне, “зустрічається” з Богом. У “Курсі зі психології, логіки та філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) вказувалося, що слово Боже є для людини найважливішим підтвердженням та джерелом істини. Це підтвердження є абсолютним, бо мудрість Бога безмежна, вона йде від добра й не може вводити в оману [144, с. 135].

У роботі Х. Еспаньї Льедо (Jose España Lledo) “Елементи філософії” (Кордова, 1895 р.) наголошувалося, що непізнаваність нескінченності світу людським обмеженим розумом – головний аргумент доведення всемогутності Вищого Розуму. “Жодна досконалість чи дійсність не зустрічається в Богові так само, як у Його творіннях, але – за Його подобою та гармонією”, – констатував автор [95, с. 207].

Педагог М. Поло Пейролон (Manuel Polo y Peyrolon) стверджував: “абсолютне добро є єдино можливим у Богові, а відносне добро – властиве всім творінням Божим” [162, с. 200].

“Краса, добро і істина – немовби промені світла, яке йде від трьох здібностей душі. <...> Любов до краси рівноцінна любові до добра. Та ж любов направляє нас іноді до морального героїзму і навіть патріотичного <...>”, – зазначав Г. Рекуеро Гарсія у трактаті “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) [173, с. 288].

На думку педагога, краса може бути фізичною, розумовою і моральною. Перша – це краса матеріальних речей, вона сприймається відчуттями, наприклад, при спогляданні квітів. Розумова краса – в істині, яка пізнається розумом, а моральна – у величині добра, яке проявляється у благородних справах [173, с. 286–287].

Відповідно до християнського вчення земне життя відведено людині задля вдосконалення індивідуальної душі і по завершенні цього життя людина має заслужити та здобути Божу благодать – вічне щастя. Підготувати особистість до правильного провадження земного життя та виконання нею свого доленосного призначення покликане виховання душі, або духовне виховання. У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) підкреслювалося: “Вчитель початкового навчання – то є священник, котрий має за настановленням виховувати та навчати дітей. Виховувати й навчати означає підготувати їх до того, щоби вони могли добре виконати свою долю на землі та досягти останньої мети, а для цього вони мають якнайкраще застосувати власні здібності по відношенню до самих себе та своїх ближніх” [137, с. 12].

*Категорія “щастя”* в іспанській педагогіці епохи Реставрації – категорія суто моральна; вона тлумачилася виключно в контексті християнської етики. За міркуваннями іспанських педагогів на межі XIX – XX століть, найголовніша цінність моральності людини – у досягненні щастя “тимчасового” й “вічного”. У підручнику П. Відаля Хіменеса (Prudencio Vidal Jimenez), призначеному для навчання моралі учнів початкових шкіл, червоною ниткою проходила думка про необхідність постійного спрямування людини на добрі діяння задля “спокою у цьому житті та щастя в іншому”. Щастя полягає в тому, щоби робити якомога більше добра і не допускати лиха. Доброчесна поведінка людини сприятиме досягненню щастя не тільки в цьому житті, але й в іншому. Особистість має діяти відповідно до того, як вимагає її свідомість, а свідомість виникає тоді, коли мораль впливає на вчинки людини. “Щоби досягти повного щастя, необхідно мати живу і чисту віру, а це означає цілковите слідування істинам християнської релігії, точне виконання її правил та ставлення із великим презирством до порушення традицій та безбожжя”, – пояснював педагог [215, с. 201].

У “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo y Peugolon) відмічалось, що “людина вважає

себе щасливою, коли може задовольнити усі свої потреби й устремління, і в цьому задоволенні віднаходить спокій” [162, с. 205], а також вказувалося на те, що щастя може бути абсолютним або досконалим та відносним або недосконалим. Останнє – полягає у виконанні людиною своїх обов’язків та чиненні добра, а абсолютне щастя – у наближенні до вищого добра (Бога), у пізнанні його та любові до нього [162, с. 206].

На погляд Х. Ароласа (Juan Arolas Juani), “остання мета є відносною та абсолютною” [38, с. 163]. У першому випадку – вона стосується певного роду речей, наприклад, перемоги у війні, а в іншому – воля з пристрасстю прагне до Бога [38, с. 163].

Викладач Сарагоського Інституту середньої освіти Л. Елейсальде Йзагірре (Luis Maria Eleizalde e Yzaguirre) у “Компендіумі психології, логіки й етики” (Мадрид, 1891 р.) наголошував на тому, що християнська філософія завжди визначала предметом людського щастя – Бога, що щастя людини співвідноситься з її “кінцевою метою”, і в цьому відношенні – “тільки Бог може бути метою вищого щастя людини” [90, с. 342].

За твердженням педагога, “у земному житті людина не може бути повністю щасливою, адже земний шлях людини є лишень сходинкою до іншого, де вона буде вічно щасливою за умови, що своєю свобідною волею прагнутиме до останньої мети” [90, с. 343].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) категорія “щастя” визначалася як “стан ідеального, сповнення усього доброго та позбавлення усього лихого” [144, с. 103].

На погляд педагога, людське щастя найтіснішим чином пов’язано з добром, яке чинить особистість. Більше того, щастя – це наслідок добродійних її діянь. “Оволодіваючи абсолютним добром, людина досягатиме повного щастя; і у здійсненні морального добра полягає щастя, що в цьому житті може досягатися. Із цього виходить, що є два рівні щастя: досконалий, коли щастя

абсолютне або вище, і недосконалий рівень, коли воно – відносне”, – стверджував Л. Морено Бустаманте [144, с. 103].

Характеризуючи рівень абсолютного щастя, педагог підкреслював: “то є блаженство настільки сильне, наскільки і прекрасне, чисте, без домішки страждання, віковічне й нескінченне, незмінне та незвичне” [144, с. 103].

Досягти вищого щастя в земному житті людина не спроможна, оскільки не може здійснювати вищого добра. Проте вона може оволодівати щастям тимчасовим, або відносним, унаслідок чинення добрих справ за власною волею. “Щастя людське або відносне полягає в душевному спокої, який настає від чинення морального добра чи-то практики доброчинності”, – підсумовував Л. Морено Бустаманте [144, с. 104].

Ця ж ідея обґрунтовувалася освітянином А. Серверою Ройо (Antonio Servera y Rojo), зокрема, в статті “Фундаментальний закон освіти” (La Escuela Moderna, 1901 р.). Людині як істоті сотвореній призначена її доля. Виконуючи своє доленосне призначення, особистість прагнучиме до ідеалу добра й досконалості, відповідного її людській природі. Саме в цьому вона знаходитиме щастя. І освіта, сприяючи розвиненню всіх здібностей людини, має виховати її таким чином, щоби вона змогла щонайповніше та щонайдосконалише виконати своє доленосне призначення.

А. Сервера Ройо наголошував: “Освіта у будь-якому разі повинна мати суто моральний характер, засновуючись на релігійному принципі, на тому, що людина найтіснішим, найчистішим і найтоншим чином пов’язана і співвіднесена з ідеалом добра й досконалості, себто з Богом, у якому усе є добро та досконалисть. Із цієї точки зору, освіта – то є релігія, а учитель – священник” [71, с. 454].

Видатний педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) у різних своїх працях здійснював аналіз моральної категорії “щастя”. Найбільш детально він розкривав її у посібнику, призначеному для читання юнацтвом, під назвою “Секрет щастя” (Барселона, 1913 р.). Педагог пояснював, що Бог створив людину для щастя і що людське щастя подібне до Божого, оскільки людина

створювалася за образом та подобою Божою. Прагнути до щастя – єдиний правильний шлях для особистості. Для цього їй дано “устремління до духовного вдосконалення, розумова здібність пізнання та воля любити” [190, с. 7].

Категорія “щастя” розкривається у релігійно-педагогічному вченні Р. Руїса Амадо виключно у площині відношення “людина – Бог”. Вище щастя полягає у Богові як істоті досконалій, всемогутній, неосяжній. Людиною воно не може досягатися у земному бутті, проте людина призначена прагнути до вищого щастя та наближатися до Бога. У земному світі особистість має своїми благими діями заслужити право на вище – “вічне” – щастя. Це – її “остання доля”. Поводирем особистості до щастя “вічного”, за настановленням педагога-богослова, є релігія, оскільки вона – “єдина доктрина, котра проясняє, чому ми так прагнемо щастя, дає нам змогу усвідомлювати наші бажання та вказує шляхи, ідучи якими ми досягатимемо бажаного” [190, с. 81].

Секрет же земного щастя Р. Руїс Амадо розкривав, натякаючи на необхідність дотримання трьох умов: “терпимості щодо неминучого; задоволення від благ наявних та обминання того, що на даний час нам не призначено” [190, с. 183].

На переконання іспанського мислителя, земне щастя людини неможливо уявити без любові, адже “любов – то є духовний зв’язок із добром”, “великий рушій людського життя” [190, с. 115]. Щоб досягати вищого щастя, особистість має прагнути бути гідною справжньої любові, любові доброзичливої. Цей шлях є шляхом вдосконалення розуму, волі та серця. Людина по-справжньому любить тільки тоді, коли вона прагне до добра, бажає добра та щастя іншим [190, с. 120].

У філософсько-педагогічній праці “Релігійне виховання” (Барселона, 1912 р.) Р. Руїс Амадо зазначав: “Бог – у почуттях, і вся енергія морального життя найтіснішим чином пов’язана з їхнім збереженням” [193, с. 80].

Бог втілюється в істині, добрі, красі, і душа людини, пізнаючи розумне, добре й прекрасне, стикається з божественним. Виховання душі людини має

націлюватися на розкриття і розвинення природних духовних здібностей – розумових, моральних, естетичних, релігійних – у процесі спілкування та взаємодії особистості зі світом. Пізнаючи Бога й водночас виявляючи власні духовні властивості, людина здобуває сенси буття, найголовнішим з яких є щастя. Щастя, яке підвладне людині у відведеному їй проміжку земного життя, може здобуватися нею виключно за умови націлювання на складну духовну практику – чинення добрих справ, удосконалення власних здібностей розуму, волі та серця, діяння зі справжньою любов'ю.

Земне щастя людини полягає не в тому, щоби задовольняти нескінченні бажання і примхи, а в тому, щоби відчувати спокій у душі. “Людина має насолоджуватися моментом, даним їй Богом, і тими благами, якими сповнений цей момент”, – настановляв педагог [190, с. 185].

Р. Руїс Амадо, обґрунтовуючи ідею про те, що “щастя – у Богові”, вказував на ті способи, якими людина прямуватиме до здобуття щастя. Насамперед то є пізнання, вдосконалення та любов. За допомогою пізнання людина відкриває істину. Так, педагог, звертаючись до молоді, зауважував, що усі в юному віці бажають бути красивими, але плутають фізичну красу з духовною, бо не відають істини прекрасного. Й далі він пояснював: “В об’єктах, не наділених чуттєвістю, краса полягає у гармонії частин і м’якості кольорів; це є краса фізична, так прекрасні зоряне небо, краєвиди, дорогоцінні каміння, квіти та багато інших об’єктів природи й мистецтва. Живі об’єкти, які наділені чуттєвістю, мають не тільки фізичну красу, але й іншу, більш досконалу, пов’язану з відчуттями. Такою красою нас зачаровують птахи не лишень живими кольорами, а й граціозними рухами <...>. У людині ж є два ступені вищої краси: краса духовна – властивість нашої душі, яка робить нас схожими на янголів; та краса моральна, ще вища за ступенем, – краса добродійності, та, що робить нас подібними до святих, до Бога, святого за своєю сутністю” [190, с. 14].

Спрямовуючись до добродійності, людина на краще змінюватиме навколишній світ. Саме любов до добра й милосердя до оточуючих мають

керувати усіма діями особистості. Тоді її вчинки відповідатимуть заповіданому Божим словом, і вона відчуватиме себе по-справжньому щасливою на землі.

У релігійно-педагогічному вченні Р. Руїса Амадо категорія “щастя” тлумачилася узгоджено з ідеями та постулатами християнської доктрини. Щастя – одна з центральних категорій релігійної етики, нарівні із категоріями справедливості, добра, милосердя. Щастя людини – не Божий дар, а Боже настановлення. Воно є своєрідною платою особистості за правильне виконання нею земного призначення. Заслужити таку плату складно, бо розпоряджатися власним життям людині завжди заважатимуть і зовнішні сили – дані їй долею випробування, і внутрішні – особисті примхи, пристрасті, пороки. Однак іншого шляху немає – шлях один: до Бога нас ведуть істина, добро та краса.

Отже, в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть категорія “щастя” – одна з центральних моральних категорій. Щастя – то є провідна мета виховання душі людини. Саме до націлювання на щастя в земному житті має прийти особистість у процесі духовного виховання. Виходячи з того, що є щастя вище (“вічне”) і земне (“тимчасове”), іспанські педагоги на рубежі XIX – XX століть обґрунтовували ціннісне призначення духовного виховання та його складових – виховання релігійного, морального, розумового, естетичного. Для них – істина, добро, краса є втіленням Бога, і душа людини має спрямуватися на осягнення розумного, доброго та прекрасного, себто на пізнання Бога й любов до Нього, здобуваючи у цьому земне щастя та “вічний” сенс буття.

**Категорія “істина”** в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть набула своєрідного трактування. “Що є істина?”, “що є істинне?” – питання, які іспанські педагоги розкривали у площині відношень “людина – Бог” та “розум – дух”. У “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролон (Manuel Polo у Peyrolon) стверджував: “Істинними є речі, які існують або ж існували, а неіснуючі – фальшивими; звідси виходить, що усяке знання відповідає реальності пізнаваної речі, в цьому випадку воно буде істинним, в іншому – фальшивим. Буття і істина співпадають абсолютно, але, оскільки для людини все є відносним, то, називаючи речі істинними, вона

прагне говорити не тільки про їхнє існування, а й про існування їх такими, якими вона їх пізнала” [162, с. 96].

М. Поло Пейролон зауважував про те, що філософи розрізняють три типи істин, зокрема, істини об’єктивні, або метафізичні; істини суб’єктивні, або логічні та істини моральні. Об’єктивні – то є істини, про які св. Августин казав “істинним є те, що є” [162, с. 97]. Вони існують самі по собі, такими, якими мають бути. Вони необхідні, їм – “суперечить ніщо”. Суб’єктивні істини – це істини, які співвідносяться не безпосередньо з реальністю речей, а співвідносяться з розумінням людини, яке сформувалося в процесі пізнання сутностей існуючих речей. Моральні істини – істини, які відображають співвідношення між думкою та її вираженням, між тим, що людина знає й відчуває, та тим, що говорить про це [162, с. 97–98].

“Загальним чином істину можна означити як узгодження між розумінням та самими речами”, – підсумовував педагог [162, с. 98].

Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) наголошував: “Істина – то є не абсолютна реальність, а є – відношення узгодження та відповідності. Розум конституює істину в момент судження; звідси виходить, що в будь-якому судженні неминуче виводиться істина або протиріччя їй, яке є помилковим; істина буде у випадку, коли досягається узгодження, а помилка – коли не досягається” [144, с. 125].

Істина може бути об’єктивною і суб’єктивною. Перша – це “відповідність знання про об’єкт самому об’єкту”, а інша – це “відповідність знання законам розуму” [144, с. 126].

За твердженням Л. Морено Бустаманте, “розум даний людині, щоби пізнавати істину” [144, с. 128]. Іншої необхідності розуму людини немає. Людина в процесі освіти має навчитися розрізняти істини й хиби. У неї є два основних способи пізнання істини – усвідомлення та розмірковування. Усвідомлення – це “незаперечне засвідчення”, пізнання самих речей, досягнення істини у безпосередньому досвіді. Розмірковування – це

встановлення відношень між речами й судженнями про них, досягнення істини розумовою працею [144, с. 130].

Педагог Л. Елейсальде Йзагірре (Luis Maria Eleizalde e Yzaguirre) у “Компендіумі психології, логіки й етики” (Мадрид, 1891 р.) відмічав, що “істина полягає у відповідності між тим, що розуміється про певні речі, і самими речами” [90, с. 245].

Істина протиставляється фальші; фальш виявлятиме саме невідповідність між розумінням об’єктів і самими об’єктами. Існує чотири стани душі у ході пізнання істини: незнання, вагання, вірогідність та переконаність [90, с. 245–246].

Зауважував Л. Елейсальде і про те, що істини, які пізнає людина, – то є істини двох порядків – ідеального й реального; і всяка наука засновується на істинах цих двох порядків, маючи справу з фактами та загальними принципами. Істини реального порядку пізнаються шляхом спостереження зовнішнього та внутрішнього. Зовнішнє спостереження уможлиблює пізнання явищ матеріального світу, а внутрішнє спостереження – психічних, душевних явищ. Істини ідеального порядку пізнаються шляхом доказу, але можуть бути й аксіомами – істинними положеннями, які не потребують доказу [90, с. 294].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) констатувалося, що “істинними будуть ті судження, в яких якості і властивості визначаються такими, якими вони є, в яких чітко відображається відношення між причиною та наслідком, а хибними – ті судження, що приписують властивості об’єктам, яких немає в дійсності, та відтворюють фальшиві зв’язки між поняттями” [26, с. 188].

За педагогічним настановленням П. де Алькantara Гарсії, у процесі розумового виховання вчителі мають обов’язково пояснювати дітям, чому ті чи інші міркування є істинними, звертати увагу на помилковість міркувань вихованців та сприяти правильному розумінню речей [26, с. 188].

У праці “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) педагога-богослова Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco у Sanchez) зазначалося, що пізнанню істини заважають незнання та хиби. Неуцтво часто заважає людині виконувати свої обов’язки, своє доленосне призначення, а отже, прагнути до “останньої мети”. Проте боротися з неуцтвом простіше, ніж із хибним знанням. Педагог порівнював ці два процеси із засіванням поля – боротися з незнанням подібно до засівання поля, а боротися з хибним знанням – передбачає, що спочатку будуть викорінюватися бур’яни і лише згодом засіватимуться нові трави [54, с. 237–238].

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) наводив визначення “істини” як “відношення тотожності між суб’єктом, який пізнає, і пізнаваним об’єктом”, як “реальності речей або представлення об’єктів та їхніх модифікацій такими, якими вони є, у розумі” [173, с. 171].

Істина може бути логічною і метафізичною. Логічна істина – то є “відповідність між розумінням і пізнаваним об’єктом”, а метафізична – “відповідність речей Вищому Розуму” [173, с. 171].

За твердженням педагога, істина має такі невід’ємні властивості, як: унікальність (істина виражає точне єдине відношення між розумінням й об’єктом), абсолютність (істинна незмінна ні за яких причин) та необхідність (істина не підпорядковується волі людини) [173, с. 171].

Отже, в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть з-поміж інших категорій християнської етики було піддано аналізу категорію “істина”. На глибоке переконання іспанських педагогів, істина абсолютна – Бог – недоступна сотвореній недосконалою людині; особистість може тільки наближатися до абсолютної істини, прагнучи вдосконалювати власні розумові, моральні, естетичні, релігійні здібності. Доступна людині відносна істина – світ, такий, яким його замислив і сотворив Вищий Дух. Мета людини – пізнати істину, так само, як пізнати красу й добро, щоби розгадати Божий задум, заради чого її було приведено в світ земний та наділено безсмертною унікальною душею.

**Категорія “доброчесність”** – одна з ключових категорій християнської етики, поширених в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть. В іспанських підручниках з моралі, виданих у 1890–1910-х роках, простежувалася тенденція акцентування уваги учнів на поясненні того, що є добро і лихо, доброчесне і порочне, святе і гріховне. Так, у підручнику барселонського педагога-богослова С. Пуейо Саламеро (Sebastian Pueyo Salamero) поняття “доброчесність” визначалося як “звичка душі, яка схиляє людину учиняти добре”, або ж “звичай учиняти відповідно до порядку, установленого Богом” [169, с. 220–221].

Мета доброчесності – вдосконалення людини, її почуттів, розуму, волі; доброчесність дає людині змогу “здобути спасіння”. Є доброчесності богословські (теологічні) – надприродні, закладені у душу людини Богом, саме вони уможливають досягнення спасіння. Це доброчесності – віра, надія, милосердя [169, с. 221].

Віра передбачає прийняття того, що не є очевидним або не розуміється. У надії відбиваються довіра людини до чудодійних обітниць, сподівання на вічне щастя, на благодать Божу. Милосердя – найважливіша з усіх доброчесностей, у ній утілюється любов до Бога понад усе, а також любов до ближнього свого.

Окрім богословських, є доброчесності моральні. Вони прямо стосуються людських діянь, чиняться по волі людини. Чотири з моральних доброчесностей називаються головними, тому що від них походять всі інші. Це – розсудливість, справедливість, стійкість і постійність. Вони – основа моральних вчинків людини [169, с. 235].

Роз’яснення порочного у підручнику С. Пуейо Саламеро розпочиналося з визначення, що є гріх. Під гріхом розумілося “вільне і вольове порушення усіякого закону, який зобов’язує по совісті”, або ж, за висловом Св. Августина, “гріхом вважаються будь-які слово, дія чи бажання, протиставлені Божому закону” [169, с. 209].

З-поміж гріхів – сім основних. Це повелося не тому, що ці гріхи є “смертними”, а тому, що саме вони являють собою сім основних пристрастей

людського серця. Кожний із цих основних гріхів – “немовби голова, корінь та джерело багатьох інших гріхів” [169, с. 211].

Основні гріхи – це гордия, жадоба, блуд, гнів, обжерливість, заздрість, лінь. Перший гріх – гордия, він становить “необмежену любов людини до себе”. Людина забуває, що усім зобов’язана Богові. Протиставляється гордині чеснота смирення. Другий гріх – жадоба, то є “необмежене жадання тимчасових благ”. Протиставляється йому щедрість, або “християнська свобода”, завдяки чому людина витрачає свої багатства на добрі й чесні справи. Третій гріх – блуд, то є “необмежене жадання чуттєвих задовольень”. Походить від зіпсування серця та втрати віри. Протиставляється йому невинність, яка стримує пориви такого жадання. Четвертий гріх – гнів, то є “нестримне жадання помсти”. Від нього йдуть ненависть, ворожість, образи, паплюження і т. п. Чеснота, протиставлена гніву, – терпіння. Вона дає змогу людині витримувати образи від інших. П’ятий гріх – обжерливість, що є “невгамовне жадання їжі та питва”. Протиставляється йому поміркованість, яка передбачає, що “ні їсти, ні пити не треба більше, ніж необхідно для збереження життя”. Шостий гріх – заздрість, що є “сум за чужим добром, яке розцінюється як власне лихо, або ж радість від чужого лиха, яке розцінюється як власне добро”. З нього беруть своє коріння наклепи, а протиставляється йому милосердя, яке передбачає любов до ближнього, бажання йому добра й убоління за нього у нещасті. Сьомий гріх – лінь, то є “ослаблення духу чинити доброчесності через незручності, які ті викликають”. Чеснота, протиставлена йому, – старанність, “постійне намагання робити добро заради Бога, заради блага власного та блага ближнього” [169, с. 211–212].

Педагог К. Йєвес (Carlos Yeves) у своєму підручнику, написаному наприкінці 1890-х років для молодших школярів, наводив такий текст під назвою “Доброчесність і порок”: “Що є доброчесність? Звичка чинити добре. Де бере своє походження доброчесність? Головним чином – у Божій любові. Як розвинути доброчесність? Пробуджуючи бажання учиняти добре, робити зусилля і слідувати тому, до чого схиляє дух; згодом чинити добро стане легко, до прагнення досягати мети додасться звичка. У чому дієвість доброчесності? У

духовному спокої, який забезпечує щастя. Що є порок? Звичка учиняти погано. У чому відмінність поганого учинку від пороку? У тому, що він – один, а порок – це ціла низка поганих учинків. Як виникає порок? Піддаючись бажанню задовольняти свої пристрасті або спрямовуючи на це свої наміри, людина легко потрапляє у течію власних бажань і набуває звичку учиняти погано. Що спричиняє порок? Душевний неспокій, докори совісті, велике нещастя, усілякі страждання у житті й у вічності” [219, с. 22–23].

У підручнику Е. Рейга (Enrique Reig у Casanova) добродетель визначалася як “звичка або незмінні воля і намір чинити добро заради Бога” [175, с. 171].

Серед добродетелей богословських називалися віра, надія і милосердя. З них – найважливіша – остання. Милосердя – “добродетель, яка схиляє нашу волю любити Бога понад усе і нашого ближнього, як самого себе” [175, с. 184].

Віра має бути наділена певними властивостями: по-перше, бути всеохоплюючою, ґрунтуватися на пізнанні всіх істин, яким учить церква; по-друге, бути твердою, не піддаватися ні сумнівам, ні коливанням; по-третє, бути постійною, непереможною, ніщо їй не має завадити – ні страждання, ні смерть; по-четверте, живою, натхненною на справи, бо “як тіло без духу є мертвим, так і віра без діла є мертвою” [175, с. 181].

Завдяки надії людина сподівається, що Бог буде милостивий до неї, простить її провини і гріхи та дарує вічне щастя. “Надія має бути твердою, урахувуючи її засади або мотиви, але водночас має бути скромною, не позбавленою страху, адже обітниці чудодійні є умовними, а умовність – у тому, що опора в нас самих, у тому, що ми самі робимо, аби заслужити спасіння”, – констатувалося у підручнику [175, с. 183].

Про богословські і моральні добродетелі йшлося у підручнику Р. Дієса (Rodrigo Diez). Серед моральних добродетелей було схарактеризовано чотири основних – розсудливість, справедливість, стійкість і постійність. Розсудливість – це “добродетель, яка спрямовує розум правильно на справи, що можна зробити” [88, с. 325]. Справедливість – то є “добродетель, завдяки якій ми

віддаємо кожному по заслугах” [88, с. 326]. Стійкість – це “доброчесність, завдяки якій стримуються рухи духу у присутності жажливих речей” [88, с. 326]. Стійкість ототожнюється із терпінням, а останнє має три ступені: 1) терпіти зло без скарг і лихослів’я; 2) терпіти його із радістю; 3) просити Бога, щоби лиха стало менше [88, с. 327].

Постійність – то є доброчесність, яка вимірюється стриманістю, незмінністю людини у складних обставинах її життя [88, с. 327].

У підручнику П. Відаля Хіменеса (Prudencio Vidal Jimenez) доброчесність пояснювалася як прагнення робити добро ближнім без особистого інтересу від цього. “Найважливіша, найвеличніша і найвища умова з усіх, які людина може мати на землі, – це умова бути доброчесною, оскільки з доброчесністю ми виконуємо наші обов’язки й таким чином стаємо одночасно і причиною справжніх заслуг, і основою нашого щастя. Доброчесність не тільки дає нам змогу здобути щастя і безсмертну славу в іншому житті, але й слугує тому, щоби наше життя було сповнене честі і користі, спокою і того щастя, яке можливе тут, на землі”, – констатував педагог [215, с. 29].

Серед найважливіших доброчесностей називалися розсудливість, стриманість, милосердя, правдивість, справедливість, терпимість, скромність, серед гарних людських якостей – чесність, працелюбність, вдячність, ввічливість. Милосердя визначалося як найважливіша доброчинність, адже з неї походять усі інші. Милосердя передбачає любов до Бога і до ближніх людей. Людина, позбавлена милосердя, зветься нелюдяною. Завдяки милосердю людей зводяться лікарні для хворих, благодійні установи для немічних і літніх, для дітей-сиріт і полишених батьками дітей, засновуються школи й освітні установи. З-поміж пороків характеризувалися такі, як ледарство, гординя, пихатість, заздрість, жадоба, наклеп, лихослів’я, богохульство [215, с. 75–76].

В іспанських підручниках з моралі 1890–1910-х років тлумачення доброчесного і порочного велося відповідно до християнського вчення. Розуміння моралі учнями і студентами передбачало усвідомлення її як “абсолютної істини” із чітким розмежуванням доброго і лихого, святого і

грішного, дозволеного і недозволеного (за законом Божим). Чинення добра – вірний шлях виконання людського призначення на землі, яке реалізується вільною волею людини за задумом Божим. Цей шлях – духовний, неможливий без націленості людського духу – живої субстанції – на світоперетворення.

*Категорія “краса”* – одна з провідних категорій християнської етики. Вона бралася іспанськими педагогами на межі XIX – XX століть за основу при побудові концепції естетичного виховання. Краса розумілася як один з проявів божественного. В “Елементарній філософії” (Барселона, 1896 р.) Х. Ароласа (Juan Arolas Juani) наводилося визначення краси як “гармонії поєднання з життям” [38, с. 23].

За твердженням філософа, краса існує в дійсності, вона викликає задоволення особистості – чисте та безкорисливе. Краса має два елементи: сутність та форму. Сутність краси зводиться до чотирьох її властивостей, таких, як: єдність, розмаїття, характер та експресія. Єдність і розмаїття становлять гармонію, а характер й експресія – уможливають поєднання гармонії із життям [38, с. 23–24].

На погляд Х. Ароласа, краса може бути реальною та ідеальною. “Реальна [краса] – та, що існує в дійсності. Ідеальна – та, що існує виключно в уяві митця; вона слугує підґрунтям і нормою у баченні й створенні ним композицій (творів мистецтва або художніх творів)”, – писав філософ [38, с. 25–26].

Реальна краса може бути абсолютною й відотною. Абсолютна краса, за судженням Х. Ароласа, є божественною, це – вища краса, як бувають вища істина та вище добро. Відотною красою наділені сотворені об’єкти, існуючі в реальності. Відносна краса, в свою чергу, диференціюється на фізичну та духовну. Фізична краса властива об’єктам природним, матеріальним, тілесним і зовнішнім, а духовна – об’єктам духовним, психологічним, нематеріальним, внутрішнім. Людина має як зовнішнє, так і внутрішнє сприйняття, тому вона спроможна пізнавати і фізичну, і духовну красу [38, с. 26].

Вказував автор “Елементарної філософії” і на те, що духовна краса є моральною й розумовою. У першому випадку – красою наділені моральні речі,

до яких передовсім відносяться вольові дії особистості, а в іншому – розумові об'єкти, наприклад, мислення людини [38, с. 27].

А. Буено (Angel Bueno) у статті “Урок мистецтва” (La Escuela Moderna, 1894 р.) відмічав, що “красу неможливо відчувати, не розуміти її” та й “ніщо не є красивим поза духом того, хто споглядає” [58, с. 376].

Історик Ф. Пі Маргаль (Francisco Pi Margall) у публікації “Діалоги про красу” (Мадрид, 1901 р.) зазначав, що краса – то є “чуттєве проявлення Бога, душі та сутності речей” [160, с. 8–9].

Також він робив цікаве зауваження про те, що почуття краси не є однаковим у різних людей, у різних народів. Стосовно краси треба завжди враховувати об'єктивний та суб'єктивний фактори [160, с. 12–13].

На думку А. Лопеса Муньоса (Antonio Lopez Muñoz), краса – це “відповідне вираження ідеалу в формі” [127, с. 102]. Для означення краси необхідні категорії єдності, розмаїття та гармонії. Ці категорії є загальними, вони відносяться до сутності всіх об'єктів. Краса несумісна з безладом – якщо розум не пізнаватиме закон гармонії, душа не відчуватиме прекрасне [127, с. 103].

М. Міла Фонтаналс (Manuel Mila y Fontanals) у книзі “Естетика” (Мадрид, 1916 р.) стверджував: “Краса міститься у зовнішній будові об'єкта, в його зовнішньому вигляді, у цілісній формі (у кольорах, лініях і рухах предметів, які сприймаються зором; у звуках, тонах та протяжності об'єктів, котрі сприймаються на слух). Краса є якістю реальною й об'єктивною, так би мовити, наявною в самому об'єкті, вона не залежить від нашого модусу бачення” [142, с. 11].

Далі він вказував на те, що “краса може існувати тільки в справжньому об'єкті”, тобто в об'єкті досконалomu й завершеному. В такому об'єкті всі частини узгоджені між собою та становлять сукупність. І саме в узгодженості частин сукупності, у їхній гармонії і полягає принцип краси. “Краса – це жива гармонія”, – робив висновок філософ [142, с. 22].

На погляд Х. Сурроки Грау (Jose Surroca y Grau), людина у відношенні краси може відчувати її, творити, робити її та судити про неї. По відношенню до краси особистість може виявляти смак – здібність відчувати й цінувати прекрасне; у цій здібності поєднуються чуттєвість та розумність людини [205, с. 10–11].

“Прекрасне – то є форма конкретна, відчутна, гармонійна, сповнена життя, добра та досконалості. Прекрасне збагачує розум, викликає в серці чисте й безкорисливе задоволення, надихає на діяльність, сприяє прагненню насолоджуватися і творити прекрасне; воно є іншим за добре, корисне, істинне та привабливе в цілому”, – зазначав літературознавець [205, с. 29].

Як і інші філософи, Х. Суррока Грау доводив, що “краса є якістю реальною й об’єктивною” [205, с. 31]. Наголошував він на тому, що в теорії про прекрасне простежується дві лінії – реалістична та ідеалістична. Відповідно до реалістичного підходу краса властива виключно природним об’єктам, а згідно з іншим – краса – то є чиста ідея, пізнана людським розумом, яка не міститься в сутностях реальних об’єктів. На цих двох підходах вибудовуються дві різні філософські концепції – сенсуалізм та ідеалізм [205, с. 32].

Отже, категорії християнської етики включалися до поля дослідження іспанських педагогів на зламі століть XIX і XX, бралися за основу при побудові педагогічної концепції духовного виховання. Саме християнське вчення – найзначніша методологічна підвалина тогочасної іспанської теоретичної педагогіки.

## Глава IV. Духовне виховання як явище в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть

---

“Духовне виховання” – центральна категорія іспанської педагогіки на зламі століть XIX і XX. У педагогічних трактатах виховання людини розглядалося як сукупність двох складників – виховання тіла (фізичне виховання) і виховання душі (духовне виховання). На відміну від тілесного, духовне людини (душа) підвладне своєрідним законам розвинення. Людська душа має три вищі здібності – відчуття, волю та розум; вони дозволяють особистості діяти свідомо й вільно. Душевні здібності особистості – відчуття, розум і воля – три найважливіших джерела людської індивідуальності.

Для іспанських педагогів на межі XIX – XX століть виховання душі – особливе явище, яке характеризується органічним тривалим виведенням назовні прихованих у надрах душі індивідуальних здібностей людини – розумових, моральних, естетичних, релігійних. Виховання душі – то є “спосіб олюднення”, процес розкриття у сприятливих педагогічних умовах духовних потенцій особистості. В іспанській педагогіці 1890–1910-х років викристалізовувалася провідна ідея християнського служіння: завдяки цілеспрямованому вихованню душа людини не тільки здійснить свій життєвий земний шлях, а у прагненні до досконалості, перетворить і лик людського суспільства, але також у щоденній боротьбі здобуде “вічну, безсмертну славу”, тобто досягне “останньої мети” – зустрічі з Богом.

В іспанській педагогіці на переломі століть XIX і XX відтворилися епохальні уявлення про двоїстий характер людської природи – тілесної та духовної одночасно. Тілесна природа людини має розвиватися під проводом добре організованого фізичного виховання, а духовна природа, або душа людини, – під проводом духовного. Оскільки людська душа функціонує у трьох

іпостасях – у відчуттях, розумі та волі, духовне виховання має передбачати естетичний, розумовий та моральний напрями розвинення індивідуальної душі.

Для іспанських педагогів, котрі творили на зламі століть XIX і XX, людська душа – жива сила, “істинна субстанція”, джерело особистісних дій та почуттів. Людина від природи наділена душею, вона приведена у світ земний із душевними потенціями, котрі закономірно мають розкритися з часом, розвинутися та цілковито докластися особистістю на виконання доленосного, заповіданого їй Богом, призначення. Саме для розкриття, зміцнення та вдосконалення душевних здібностей людини необхідне правильне духовне виховання. В іспанських педагогічних трактатах межі XIX – XX століть на засадах динамілогії вибудовувалося тлумачення теорії духовного виховання. У призначених для теоретичної підготовки шкільного вчительства підручних педагогічних працях обов’язково визначалося, що виховання душі має бути спрямоване на розвинення трьох фундаментальних її здібностей – відчуттів, розуму та волі. Звідси виходило, що духовне виховання має поєднувати такі напрями виховання, як розумове, моральне, естетичне, релігійне виховання.

Викладач Валенсійського Інституту середньої освіти М. Поло Пейролон (Manuel Polo y Peyrolon) у “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) зауважував, що “дух – це субстанція в сутності відмінна й незалежна від матерії, розумна і вільна; раціональна душа є найпростіша, нематеріальна, розумна, вільна та незалежна від тіла настільки, наскільки вона реалізує свої неорганічні можливості” [162, с. 77].

Душа і тіло людини мають розумітися в єдності на трьох рівнях: а) субстанціональному, оскільки істота, яка зветься людиною, може існувати тільки в єдності двох факторів – душі й тіла; коли ж людина помирає, ця єдність руйнується і душа відділяється від тіла; б) природному, адже душа і тіло функціонують поєднано між собою, хоча мають двоїсту, складну природу; в) особистісному, бо з поєднання душі і тіла формується єдина індивідуальна й розумна істота як основа особистості [162, с. 80].

Викладач Сарагоського Інституту середньої освіти Л. Елейсальде Йзагірре (Luis Maria Eleizalde e Yzaguirre) у “Компендіумі психології, логіки й етики” (Мадрид, 1891 р.) наголошував: “душа – це первинна основа життя в тілесній органічній субстанції” [90, с. 9]. Далі він продовжував: “розумна душа є субстанціональна форма людського тіла” [90, с. 138].

Душа – духовної природи, вона за сутністю незалежна від матерії. У “Компендіумі...” духовність душі пояснювалася таким чином. Людський розум пізнає таке розмаїття об’єктів, яке не може вражати виключно органи відчуття. Пізнання таких нематеріальних речей, як можливість, неможливість, право, обов’язок, справедливість, підвладне душі, яка функціонує незалежно від органів відчуття, яка існує відокремлено від матерії. Доказом духовності душі виступає, на думку Л. Елейсальде Йзагірре, й те, що її унікальна здібність – воля, “господарка людських дій”, є “вільною”, є “потенцією незалежною від матерії” [90, с. 94–95].

У посібнику викладача Гранадського університету Х. Еспаньї Льєдо (Jose España Lledo) “Елементи філософії” (Кордова, 1895 р.) наголошувалося, що “душа дає людині змогу відчувати, розуміти й воліти”; душа – це “субстанція нематеріальної природи”, духовна субстанція [93, с. 168]; душа – то є “активний принцип наших почуттів, розмислів та волінь” [93, с. 161].

За твердженням Х. Еспаньї Льєдо, людська душа є простою, адже вона субстанціонально не розпадається на жодні елементи [93, с. 164]; є безсмертною, оскільки вона не руйнується, відділяючись від тіла [93, с. 175]; є духовною, бо існує незалежно від матерії [93, с. 168].

У праці “Філософія. Психологія” (Мадрид, 1900 р.) Х. Еспанья Льєдо продовжив здійснювати теоретичний аналіз категорії “душа”. Він зауважував, що “душа людини – джерело і корінь усіх її дій”, що “душа – істинна субстанція” [95, с. 11].

Також філософ вказував, що людська душа не є досконалою, вона призначена бути складником природного цілого – особистості людини.

Протягом земного життя душа має розкрити свої потенції, зміцнити та вдосконалитися [95, с. 11–12].

А. Буено (Angel Bueno) у книзі “Душа” (Бургос, 1897 р.) розгорнув цілісний аналіз філософської категорії “душа”. Людина як Боже створіння наділена “подібною до божественної субстанцією”, безсмертною, стійкою, – душею. Саме душа відрізняє людину від тварини, оскільки виключно душа дає змогу людині думати й працювати свідомо [57, с. 5–6].

Основною метою життя людини є усвідомлення своєї долі: задля чого її створив Бог. Людина має в процесі життя пізнати сама себе, щоби гідно виконати задумане Богом. І неможливо досягнути величину людської істоти – “компендіуму творіння, натхненної всіма силами природи, облагородженої і піднесеної на всевишній трон” – без пізнання її душі [57, с. 8].

Неоціненне благо влади душі досягається тим, що особистість змалку при звичають боротися з поганими нахилами, навчають думати про Бога, вірувати в нього. Засобом для боротьби з поганими пристрастями є діяльність, сповнена корисних занять і доброї волі. Діяльність людини має ґрунтуватися на любові до Бога, до світу, до наук й мистецтва, адже “без любові немає добра, без добра немає дій, без дій немає добродійності” [57, с. 15–16].

А. Буено наголошував: “така добродійність із добродійностей, як мир душі, або спокій свідомості, душевне самовладання, досягається єдино можливим чином – завдяки постійній роботі над добром; зрозуміло, що допомагає і веде віра в Бога, бо без цієї допомоги нічого не може людина” [57, с. 16].

Велику роль у розвитку душі відіграє воля. Воля, яка виховується у людини змалку, дозволяє їй добиватися перемоги над злом, думати і діяти завжди по-доброму, так, як Бог указав людині. Слаба воля внаслідок поганого виховання може стати передумовою для озлоблення людини, її гріховності та злочинності. Міцна воля – “це істотна умова, краща база усякого щастя; вона, здійснюючи вплив на мислення і діяльність, добивається, щоб дії і уява

спрямовувалися на благо, на благородне, на мудрість та справедливість, яких Всевишній вимагає від людини” [57, с. 18–19].

У “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) викладача Нормальної учительської школи м. Сеговії Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz) зазначалося: “душа, спрямувавшись на зовнішній або внутрішній об’єкт, бере його до уваги, досліджує, замислюється про нього, привласнює його; і, відповідно, віднаходить подібність, привабливість або, навпаки, відразливі сторони, схиляється до приближення або віддалення, до налагодження зв’язку чи його несподіваного розривання; з усього цього заключається, що чутливість – це стан задоволення або неприйняття, взаєморозуміння або відчуження, в який огортається психічна природа в своїй здібності об’єктивного сприйняття” [113, с. 107].

Усередині “простої і невидимої” душі, в різноманітті її діяльності, в її явищах – те, що сприймається, є передумовою, а те, що відчувається, є наслідком; це наказує розум, і це підтверджує досвід [113, с. 108].

Людська душа – це елемент духовної природи. Основними властивостями душі є такі: “єдність, ідентичність, здатність до вдосконалення, безсмертність, сприйнятливність, спонтанність, активність, вільність, відповідальність, приналежність особистості, розумність та усвідомленість” [113, с. 67]. Характеризуючи кожну з властивостей душі, Г. Еррайнс пояснював, що єдність душі – то не є синтез якихось окремих часток, а природна одиниця, індивідуальність душі, феноменальне “я”, котре не перебуває в іншому бутті – “не я”. Ідентичність душі, або “постійність в єдності”, виявляється в тому, що з часом есенція і сила душі залишаються незмінними. Перебуваючи в постійному активному духовному пошуку, людина удосконалюється, виковує власний характер. Душа не сумісна з роздільністю, руйнуванням, вона не гине, не помирає. В земній сфері завдяки органам відчуття душа людини опановує світ – сприймає, думає, відчуває, бажає, вирішує [113, с. 68–69].

Душа активна, і вона є джерелом діяльності. Душа вільна, вольові рішення людина приймає не зосліпу, а засновуючись на внутрішніх

переконаваннях, тому вона відповідає за них. Г. Еррайнс стверджував, що “душа конститує нашу моральну сутність, нашу особистість; робить нас суб’єктами права та обов’язку” [113, с. 70].

Педагог Х. Пагес (Jose Pages Villoslada) зауважував, що “душа людини є чуттєвою, бо відчуває, розумною, бо розуміє і мислить та свободною, бо має здібність обирати” [150, с. 21]. Також він звертав увагу на те, що “душа є невидимий і таємничий двигун тіла живої людини, котре бачить очима, чує вухами, говорить ротом, торкається руками, думає головою і ходить ногами” [150, с. 21].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) стверджувалося, що “людська душа – проста, духовна і безсмертна субстанція; вона є первинною засадою життя” [55, с. 17].

Якщо тіло – субстанція складна, воно складається з частин, є смертним, то душа людини є субстанцією простою, духовною та безсмертною. Педагог підкреслював: “Твердження, що душа є субстанцією, рівнозначно твердженню, що вона існує” [54, с. 36].

Людська душа є простою, бо не ділиться на частини. Душа є духовною, бо спроможна підтримати своє існування без тілесного. Душа є безсмертною, адже не піддається смерті [54, с. 36–37].

“Людина є розумна тварина”, – констатував педагог-богослов в іншій роботі “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) [54, с. 35]. Цю тезу він роз’яснював таким чином: людина є твариною, оскільки має тіло й душу, однак вона на відміну від тварини є істотою розумною, здатною розмірковувати – виводити одні істини з інших, розуміти відношення між ними [54, с. 36].

“Душа є першооснова всіх життєвих діяльностей людини, всіх її потенцій або здібностей. Усі сили та здібності людини походять із душі, тому, стверджуючи про здібності людини, мають на увазі здібності її душі”, – зазначав Р. Бланко Санчес [54, с. 37].

Доля людини полягає в тому, щоби виконати Божий задум – здійснити добро і заслужити вічну славу. Для католицької педагогіки – це найважливіша

ідея, бо від того, що дасть людині виховання, залежатиме її земна доля й досягнення мети, заради якої вона була створена [55, с. 18].

У посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) викладач педагогіки Валенсійської вищої учительської школи Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) зауважував: “тільки людська душа є справжнім відображенням Творця, яке божественним сяянням проступає на чолі людини задля того, щоб вирізняти її серед інших створінь” [173, с. 27].

Тлумачення категорії “душа” в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть здійснювалося виключно в контексті християнської педагогіки з її наголосами на духовному бутті людини, виконанні фатально визначеної долі та приближенні до божественного ідеалу.

П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) стверджував про те, що існують численні й різноманітні визначення поняття “виховання”, передовсім внаслідок розмаїття точок зору і позицій авторів, однак усі вони сходяться на тому, що виховання полягає в розвиненні людської природи задля вдосконалення її; усі погоджуються, що виховання означає випестування тих зародків, які існують в дитині, виведення назовні того, що корениться всередині, за допомогою сукупності методичних дій, яким дано назву “культура”. Розвивати, культивувати й виховувати – це поняття синонімічного ряду. Розвинення людських здібностей та потенцій має на меті вдосконалення людської природи, адже людина має стати тим, ким має бути, і в цьому – полягає удосконалення, про що говорив Платон: “добре виховання – те, що надає тілу й душі усієї досконалості та краси, на які вони здатні” [26, с. 2].

На думку П. де Алькantara Гарсії, душа дитини не представляє собою *vaso vacio* (ісп. “порожній посуд”) або *tabula rasa* (лат. “чиста дошка”), що необхідно наповнювати або на чому необхідно щось довго нашаровувати. Виховання душі полягає не в тому, щоби дати їй талант чи нав’язати добродійності, виховання – це праця, яка не робить нічого більшого за розвинення даного людині природою. Впливова сила виховання спрямована на

перетворення людської природи. Виховання творить “другу природу”, коли вступає в боротьбу з поганими нахилами, коли визволяє людську істоту з рабства тваринної істотності. “Виховання – це спосіб олюднення – підготовки людини для виконання нею різних діяльностей, котрі в індивідуальному, родинному, суспільному модусах конституують людське життя”, – наголошував славетний педагог [26, с. 3].

Далі він уточнював: “виховання означає окультурення нашої природи, надання їй вдосконалення, наскільки це можливо, та підготовки нас до повноцінного життя; воно охоплює, отже, розвиток, направлення і дисципліну всіх наших енергій” [26, с. 4].

У процесі виховання людина здобуває досвід культури поведінки з тим, щоби вона “могла розгорнути свою діяльність не як ізольований індивід, а як дійсний і впливовий член громадянсько-політичного суспільства, до якого він приналежить та чиєму поліпшенню сприяє” [26, с. 6].

П. де Алькантара Гарсія зосереджував увагу на тому, що людині властиві фізичні феномени, які є “продуктом матерії і її комбінацій”, та психічні – “нематеріальні”. Перші виявляються, наприклад, як голод, спрага, дихання; а інші – як дія духу або душі. Тілесне й духовне особистості не тільки мають різну природу, але й розвиваються за різними законами. Дух не займає місця у просторі, він віднаходить свої прояви в тому, що людина думає, відчуває, бажає. Незважаючи на відмінні закони розвитку, дух і тіло людини функціонують в єдності, “у психо-фізичній реальності”, яка найкращим чином виявляється в дії нервової системи, що, з одного боку, гармонізує і регулює всі фізіологічні органи та їхні функції, поєднує і зв’язує їх, а з іншого боку – нервова система – це справжня природна основа духовних функцій, субстрат прояву та розвитку духовного життя людини. Від розвинення нервової системи залежатиме вдосконалення розуму і всіх душевних здібностей особистості [26, с. 30–32].

Вищими або фундаментальними здібностями душі (здібність означає “активну властивість, основу дій”) є відчуття, воля та розум. Саме ці психічні явища дозволяють людині діяти свідомо й вільно. Кожний із трьох феноменів

має особливості, власний спосіб вираження душевної діяльності, не є одне й те саме – відчувати, думати, воліти. “Чуттєві феномени є властивістю відчуттів, які характеризуються більшими зв’язками (відносно інших здібностей) з тілом, і тому ці феномени лише долучаються до простої модифікації “я”, з чого виходить, що чуттєвість – виключно суб’єктна, а вже розум передбачає пізнаний об’єкт, бо він є суб’єкт-об’єктний, і він не має тих зв’язків із тілом, від чого є більш незалежним. Воля за характером має вільне буття: вона започатковує діяльність, володарює нею та не підпорядковується зовнішнім враженням, як дві інші здібності”, – пояснював П. де Алькантара Гарсія [31, с. 60].

“Виховання – це курс і культура, яких вихователь надає здібностям, силам та якостям вихованця для досягнення в ньому усього можливого вдосконалення”, – зазначалося у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) [137, с. 24].

На погляд педагога, виховання передбачає ціль – зробити людину кращою, більш кріпкою, більш розумною, більш пригідною для життя. З цим досвідом людина виконає свою долю на землі, і “життя стане для неї шляхом, який призведе до останньої мети” [137, с. 25]. Особистість у процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для земного тимчасового життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, і для вічного життя – останньої мети [137, с. 27].

За твердженням П. Мартінеса Палао, “людину серед інших живих істот вирізняють здібність до вдосконалення, здібність до навчання, моральність та соціальність” [137, с. 18]. Людина здатна до вдосконалення, вона може перероджуватися із закоренілого злочинця у законослухняну й милосердну особу, а дикі племена спроможні перетворюватися на цивілізовані народи. Здібність людини до навчання уможливорює під проводом іншої людини – педагога – розвинення всіх індивідуальних якостей. Моральність особистості заснована на трьох функціях душі: мимовільному пізнанні добра й лиха в діях, виявленні причин схильності до добра або лиха та прагненні працювати над

своїми якостями. Соціальність же заснована на потребі індивіда жити спільно з іншими, докладати власні здібності на суспільне благо. До властивостей людської душі П. Мартінес Палао відносив і розумність та релігійність. Розум – це духовна здібність, яка уможлиблює пізнання людиною справжніх істин та яка вирізняє людину з-поміж живих істот. Релігійність же спрямовує людину до постійного пошуку Бога, до усвідомлення власної малості перед значущістю світу та величчю Бога [137, с. 18–19].

Розмірковуючи про сутність людської душі, педагог характеризував такі її атрибути, як єдність, ідентичність та дієвість. Єдність душі полягає в тому, що індивідуальна душа неділима, не розпадається на частини. Ідентичність душі – це ознака її постійності. Тіло може змінюватися за формою, а душа – ні. Дієвість душі, або її активність, – це сила, яка започатковує, породжує рух. Розум – лише інструмент душі, за його допомогою реалізуються душевні здібності [137, с. 19–20].

На переконання П. Мартінеса Палао, розвиненням душі, або психічним життям людини, має займатися духовне виховання. Воно розподіляється відповідно до здібностей душі на: виховання розумове, яке має справу з розумовими функціями від простого сприйняття до величного роздумування; виховання моральне, яке спрямовується до якостей людської гідності; виховання естетичне, що звертається до розвинення почуттів; і, нарешті, виховання релігійне, котре направляє нашу душу до натхненного єднання з Богом [137, с. 26].

Викладач педагогіки П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) зазначав: “Під вихованням розуміється все те, що стосується існування людини, – її зв’язки з Богом, родиною, суспільством, батьківщиною і, нарешті, з усім тим, що має відношення до вдосконалення та облагороджування людства” [78, с. 15].

У процесі виховання мають розвинутися та вдосконалитися людські здібності задля того, щоб особистість змогла виконати призначену їй земну долю та досягти вічності. Провідними завданнями виховання є розвинення

інтелектуальних здібностей індивіда; пробудження, оживлення й укріплення моральних та релігійних почуттів; сприяння фізичному розвитку вихованця [78, с. 15–16].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Díaz Muñoz) стверджувалося: “виховання призначене спрямувати упорядковано здібності людини, щоби вона могла виконати щонайдосконаліше свою долю у цьому житті” [87, с. 17].

Мета виховання полягає в тому, щоби сформувати прагнення людини наближатися до досконалості Бога. Виховання облагороджує людину шляхом передачі їй культури, формує її серце завдяки культивуванню добра, настановляє її розум, вказуючи на права й обов’язки перед Богом, перед суспільством, самою собою. “Виховання – це розвинення здібностей і призначень людини задля виконання долі людства”, – підкреслював П. Діас Муньос [87, с. 18].

За судженням педагога, дані особистості від природи душевні здібності – розум, воля і відчуття – розкриються тільки під проводом своєчасного й цілеспрямованого духовного виховання з його напрямками естетичним, розумовим, моральним та релігійним. Естетичне виховання вможливить розвинення чуттєвості людини; розумове – сприятиме розвиненню особистісних здібностей розуміння; моральне – впливатиме на формування волі індивіда; релігійне – дозволить проявитися почуттям, розумінню та волі людини по відношенню до Бога [87, с. 18–19].

Педагог Г. Еррайнс у “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) зауважував, що “виховання не повинно переслідувати якість часткові чи оманливі цілі, а прагнути до цілісної, справжньої, наміченої Вищим Майстром, мети – здійснення свого особливого призначення кожним із створінь, долі, яку людина не попіратиме святотатствено, а поважатиме, слідуватиме їй” [113, с. 12].

Про те, що “добре виховання може стати панацеєю від усього соціального лиха”, йшлося у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-

Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez) [97, с. 21]. Педагог відмічав: “в буквальному сенсі виховання означає ведення і направлення людської істоти на життєвому шляху, а за змістом – виховання передбачає дотримання свідомою розумною істотою набору упорядкованих й осмислених принципів та правил з метою досягнення відносного самовдосконалення” [97, с. 18].

На думку Х. Фернандеса-Хіменеса, сенс виховання полягає у вдосконаленні людської істоти, завдяки чому вона зможе досягти земного щастя та здобути вічне. Вдосконалювати необхідно дані від природи здібності, або потенції, через які проявляється та працює дух. То є – “моральність, соціальність, прагнення до досконалості, здатність виховуватися, а також мова” [97, с. 11].

Педагог роз’яснював, що це за здібності. Так, моральність – це здібність особистості, яка полягає у пізнанні добра й відділенні його від лиха, у чиненні добрих справ та боротьбі з лихими. Моральність засновується на відповідальності людини за свої дії. Соціальність – це вроджена, спонтанна властивість особистості, вона не є продуктом звичаїв або угод. Людина створювалася для життя в спільноті. Прагнення індивіда до досконалості прямо пов’язано з його здатністю виховуватися. За допомогою виховання індивідуальність розвивається і вдосконалюється. Виховання – це засіб, а досконалість – мета [97, с. 11–12].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) висловлювалася думка, що предметом виховання є розвинення можливостей або здібностей людської душі. Метою виховання є вдосконалення людини, підготовлення її до життя, озброєння її засобами виконання своєї долі на землі та досягнення майбутнього щастя [55, с. 18–19].

На погляд Р. Бланко Санчеса, виховання відіграє значущу роль у формуванні моральних чеснот і вищих душевних якостей, воно укріплює слабкі здібності. “Талант так само, як і характер, залежить головним чином від виховання. Виховання здатне змінювати земний лик. У найвищому ступені

виховання – це праця суспільного відродження. У вихованні – велична таїна покращення людської природи. Виховання – це справжнє перетворення. Виховання дитини – це велика життєва справа, адже людина пройде свій шлях без помітних відхилень до старості, коли буде настановлена від перших років”, – проголошував педагог-богослов [55, с. 22].

Р. Бланко Санчес стояв на тій позиції, що особистість, народжуючись недосконалою, потребує духовної практики вдосконалення протягом життя; і саме духовне виховання найпершим чином забезпечить розкриття й розвинення здібностей та потенцій людської душі. “Виховання має навчити людину піднятися над самою собою, за умови що інші люди сприятимуть цьому піднесенню”, – стверджував видатний педагог [55, с. 19].

У праці “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) Р. Бланко Санчес зауважував, що виховання є грандіозною працею, спрямованою на відшліфовування кожної ланки великого ланцюга – людства. На його переконання, “хибним є думати, що можна виховувати частки цього ланцюга окремо від інших” [54, с. 43].

Також педагог-богослов звертав увагу на те, що не уявляється можливим вивчати закони виховання людини поза знанням, яке дає динамілогія, адже саме ця галузь психології досліджує особистісні душевні здібності. Педагогіка вже із знанням про душевні здібності націлюється на виведення законів та принципів виховання індивідуальної душі. Духовне виховання має багато складників, зокрема, розумове виховання, спрямоване на розвинення пізнавальних здібностей вищого порядку; естетичне виховання, направлене на розвинення чуттєвості особистості та її гарного смаку; моральне виховання, призначене укріплювати волю, та релігійне виховання, необхідне для формування у людини релігійного почуття [54, с. 101].

Педагог, мовознавець Л. Парраль Крістобаль (Luis Parral Cristobal) у книзі “Повна теорія виховання для вчителів” (Вальядолід, 1900 р.) зазначав, що виховання – то є гармонійне плекання людських здібностей, психічних і фізичних; сприяння природному розвитку особистості. Виховання необхідне

зادля вдосконалення особистості, приведення її до виконання земного призначення. У процесі виховання мають розкритися всі потенції людини й набути більшої моці, покращитися [153, с. 9–10].

“Людина добре вихована соромиться неуцтва, ледарства, пороку, поганих вчинків, проте намагається працювати, докладати зусиль, щоби навчатися, займатися чимось корисним та гідним, поводитися чемно й дотримуватися усіх чеснот”, – розмислював педагог [153, с. 11].

На його погляд, виховання індивіда повинно мати обов’язковий характер у державі, жодна людина не може бути позбавлена права виховуватися та освічуватися. “Болісно, що в Іспанії не можуть здобувати освіту усі іспанці”, – із відчаєм констатував педагог [153, с. 13].

Л. Парраль Крістобаль був глибоко переконаний у тому, що виховання вможливує здобуття всіх благ людства. “Виховання – безцінний скарб. Трапляються фальшиві випадки, ніби сяє штучне каміння, що немає справжньої цінності діамантів. Ми маємо дати справжнє виховання, засноване на вічних і універсальних принципах справедливості й милосердя”, – настановляв педагог [153, с. 16].

В іншій педагогічній праці “Соціальне виховання: аналітичне дослідження” (Вальядолід, 1899 р.) Л. Парраль Крістобаль указував, що, народжуючись недосконалою тілесно і духовно, людина потребує покращення за допомогою виховання. “Сутність виховання полягає в удосконаленні духовної та фізичної природи людини”, – зазначав він [152, с. 32–33].

У посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero Garcia) стверджувалося, що поняття “виховання” і “розвинення” є тотожними. За судженням педагога, мета виховання полягає саме в розвиненні природних здібностей та якостей особистості; виховання сприяє вдосконаленню людини, покращенню даного їй від природи; виховання необхідне, щоби навчити людину жити в суспільстві, виконувати своє доленосне призначення та прагнути до останньої мети, заповіданої Богом [173, с. 4–5].

Г. Рекуеро Гарсія вказував на те, що духовне виховання має компоненти – розумове, моральне, естетичне, релігійне виховання, оскільки “душа людини, хоча і є єдиною, виявляється через розумові, чуттєві та вольові здібності” [173, с. 29].

Педагог Е. Мартін (Enrique Martin) висловлювався стосовно значення виховання в суспільному оновленні. “Могутність і влада народів, – зауважував він, – визначаються тим ступенем природної, духовної, інтелектуальної та естетичної культури, на якому вони знаходяться, а набуття культурного досвіду становить безпосередню мету виховання” [136, с. 356]. Істинне виховання пробуджує і вдосконалює розум людини, спрямовує її волю, підносить й очищує її почуття, формує характер особистості, і все це здійснюється одночасно з тим, щоби людина змогла піти дорогою добра та сповнити власне призначення. Ті народи, у котрих освіта і виховання були підтримані урядами, досягали власних цілей, ставали незалежними й могутніми. Саме тому, якщо іспанський народ бажає оновлення і повернення власної моці, він має першочергово дбати про виховання та освіту. Ця праця нелегка, вона потребує волі, наполегливості, завзяття [136, с. 357].

С. Сіліо Кортес (Cesar Cilio y Cortes) у монографії “Національна освіта” (Мадрид, 1914 р.) зауважував, що виховання облагороджує людський дух. “Навчання без основи – виховання – не творить, не спроможне творити, міцні спільноти; а творить навпаки – розрізнених індивідів, зайнятих боротьбою один з одним за першість”, – писав він [201, с. 49].

У наукових розвідках початку ХХ століття Х. Баутісти Енсеньята (Juan Bautista Enseñat) доводилося, що вдосконалення душі особистості має розумітися як закон виховання. Людина не народжується досконалою, проте протягом життя вона має постійно прагнути до вдосконалення, передовсім щоби заслужити Божу благодать. Удосконалення душі здійснюватиметься під проводом доброго виховання, воно полягатиме в розвиненні, зміцненні та покращенні природних людських здібностей [44, с. 25].

“Виховання має взяти за основу природу, підправити її та вдосконалити, але в жодному разі не руйнуючи її”, – підкреслював Х. Баутіста Енсеньят [44, с. 31].

Таким чином, в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть висвітленню питання про те, що є виховання індивідуальної душі, приділялася значуща увага. Іспанські педагоги наполегливо доводили, що виховання душі як цілеспрямований шлях розкриття й розвинення духовних потенцій особистості є необхідним для становлення її як істоти людяної та розумної. Саме від сприятливих педагогічних умов духовного виховання, за їхнім настановленням, залежатиме те, чи зможе людина виконати обидва своїх заповіданих Богом призначення – земне тимчасове життя та досягнення “вічного щастя”. Іспанські педагоги-теоретики на зламі століть XIX і XX під вихованням передовсім розуміли “спосіб олюднення”, підготовлення особистості до виконання різних видів діяльності, напрацювання досвіду культури поведінки, індивідуальне вдосконалення, озброєння людини засобами виповнення земної долі та здобуття Божої благодаті.

Концепт “духовне виховання” – стійка понятійна конструкція, широко застосовувана в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть. Даний концепт засвідчував, що вихованню мала підлягати насамперед душа особистості, духовне людини, здатне проявлятися як розум, відчуття та воля. Духовне виховання зі складовими компонентами релігійного, морального, розумового, естетичного виховання мало спрямовуватися на розкриття, розвинення та вдосконалення природних здібностей і потенцій душі людини.

## Глава V. Цілі духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на зламі століть XIX і XX

---

Визначення цілей духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на зламі століть XIX і XX здійснювалося шляхом конкретизації цілей релігійного, морального, естетичного та розумового виховання. Панувало уявлення, що духовна природа людини є складною, для свого проявлення у формах емоційно-чуттєвого сприйняття світу, ціннісних ставлень до навколишнього середовища, свідомих перетворень об'єктивної дійсності вона вимагає виховання в особистості розумових здібностей, формування моральних якостей, плекання почуттів прекрасного й піднесеного. Обґрунтовувалося, що **релігійне виховання** виконує особливу місію в освітньому процесі. Воно за призначенням має розкрити і розвинути духовну природу людської істоти. У більшості іспанських педагогічних трактатів межі XIX – XX століть за релігійним вихованням закріплювалася мета розвинення у людини релігійного почуття, котре виявиться не тільки в свідомому прийнятті ідеї Бога й бездоганному слідуванні церковним канонам та обрядам, але і в гуманному зміненні земного світу через діяльні любов, прощення, милосердя, співчуття до інших членів людської спільноти. Релігійне виховання уможливить набуття людиною життєвих особистісних сенсів, дозволить їй, спираючись на систему традиційних суспільних цінностей, посталу в багатовіковому історичному процесі, перетворювати світ свобідною людською волею, не руйнуючи його божественної духовної сутності. Сфера божественного, піднесеного, ірраціонального світу, поступово відкриваючись людині, віднайде відгук у її душі і збагатить розум пізнанням однієї із дивовижних форм суцього.

У книзі “Світло душі” (Мадрид, 1891 р.) М. Ревілья (Manuel Revilla Oyuela) вказував, що найголовнішою заповіддю людини має бути така: “Люби

Господа, Бога твого, всім своїм серцем, усією душею та з усім розумінням” [177, с. 15].

Викладач педагогіки в Учительській нормальній школі м. Пальми П. Креспі (Pedro Crespi) в роботі “Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання” (Пальма, 1891 р.) стверджував: “Релігійне виховання – то є напрям виховання, призначений направляти релігійне почуття у дітей, пробуджувати його відповідно до закону Божого і вчення церкви. Релігійне виховання є украй важливим, бо воно є фундаментом усієї освіти та найбільшим благодіянням, що може бути дарованим людству” [78, с. 67].

На погляд П. Креспі, пізнання релігійних істин є значущим і необхідним задля досягнення щастя людиною, а релігійне виховання стане тим путівником, котрий допоможе їй уберегтися від життєвих помилок. Релігійне почуття є природним для людини. Любов, віра, прихильність, відданість, ушанування, повага, спрямовані до Бога, є проявами релігійного почуття. Щоби розвивати у вихованців релігійне почуття, або почуття піднесеного, педагог має культивувати у їхніх душах віру, надію та милосердя, постійно звертатися до ідеї Бога та заохочувати вивчення християнських істин ними [78, с. 68].

П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) зауважував, що релігійне почуття – то є “невід’ємне прагнення нашої природи, характерне для всіх людей” [31, с. 134]. Релігійне почуття закладається у людське серце, і важливо виховувати його змалку, надати йому правильного спрямування. Розвинення релігійної культури вможливить оволодіння людиною істинами й добродійностями, позбавить її забобонів та фанатизму [31, с. 135].

Викладач Вищої нормальної учительської школи у м. Вальядоліді П. Діас Муньос (Pedro Diaz Muñoz) у “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) наголошував, що призначенням релігійного виховання є підготовлення дитини до духовного життя, а його зміст – розвинення у серці дитини любові до Бога, віри у Боже Провидіння та призвичаювання до життя за законом Божим. Вивчення релігійних та церковних канонів є підвалиною релігійного виховання.

Значення релігійного виховання полягає в тому, що воно дозволяє людині “наблизитися до Творця, любити Бога та служити йому” [87, с. 97].

На переконання П. Діаса Муньоса, релігійне виховання сприяє вдосконаленню людської природи завдяки тому, що особистість навчається добродійностям та моральності. Релігія – то є шлях до моральності, до розуміння, до милосердя. “Усі наші помилки спричинені нашими бажаннями і страстями; і коли немає релігії, якої сповнене наше серце, коли вона не розкриває нам істинні причини, походження зла, то яка сила тоді призведе до людського розуміння?” – розмірковував педагог [87, с. 98].

Релігія покликана творити братерство поміж людьми і народами, вона спрямована проти людського егоїзму, честолюбства, користі. Релігійне виховання запалить людське серце світлом, а без віри людина зіб’ється зі шляху, ослабіє. “Виховання без Бога є оманливим; виховання без принципу безсмертя душі є немовби будівлею без твердого фундаменту, схиляється, руйнується під власною вагою”, – констатував П. Діас Муньос [87, с. 99].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) освітянина П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) зазначалося, що людина в процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для земного тимчасового життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, і для вічного життя – останньої мети. Виховання не може оминати релігійного почуття, природного й необхідного людині. Завдяки релігійному вихованню людина навчається вірі, надії, милосердю, молитві [137, с. 165–167].

П. Мартінес Палао розглядав релігійне виховання в поєднанні з моральним. Він писав: “Мета морального виховання – творити у вихованця моральний характер – правильне мислення; розум, який не вчинить нечесно; благородні почуття, які надихають; і волю, узгоджену з усім цим. Таким є останній і вищий ступінь виконання призначеного долею. Мета ж релігійного виховання – на межі, наприкінці долі, це – зустріти Бога й отримати вічне життя та щастя” [137, с. 167].

За судженням педагога, релігійне виховання невіддільне від морального, так само, як невіддільні мораль і релігія одне від одного. “Мораль – не є щось більше за розвиток та діяльність життя як долі, яку ми маємо сповнити тут, на землі; релігія – це прагнення завершення, до якого призначала ця доля, ця діяльність, що починається в колиці і закінчується в могилі. Мораль настановляє нас на шлях, який ми маємо пройти; релігія відкриває нам щастя завершення цього шляху”, – розмислював П. Мартінес Палао [137, с. 167].

Також у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” зазначалося про те, що “можливі дві системи релігійного виховання – одна, заснована на страхові, покаранні, непохитній праведності; інша – заснована на любові, сподіванні, духовному пробудженні. Ця остання, сповнена співчуття, завжди буде обиратися добрим педагогом” [137, с. 167].

Подібні думки було висвітлено в “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) викладача Нормальної учительської школи м. Сеговії Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz). У праці було акцентовано увагу на тому, що релігійне виховання в іспанських школах є обов’язковим, а вчитель повинен добре знатися на католицькому вченні. Релігійне виховання сприяє оволодінню учнями основними істинами, розумінню добра та краси [113, с. 272–273].

Автори книги “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.) – учителі барселонських державних шкіл П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Вільяс-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) – відмічали, що релігійне виховання спрямовано на формування релігійного почуття у вихованців, а в цьому почутті поєднуються і любов, і милосердя, і прощення. “Релігійне почуття відкриває перед нашими очима перспективу кращого світу, воно дає нам змогу розглядати наше теперішнє існування як мандрівку із перешкодами та стражданнями; ми йдемо цим шляхом, переживаючи всі покарання, у країну праведності”, – підкреслювали педагоги [154, с. 128–129].

Викладач Вищої учительської школи м. Кордови Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) наголошував, що релігійне виховання спрямоване на культивування відносин

людини з Богом, на оволодіння знаннями, необхідними для цього. “Первинні і загальні знання про добро й лихо, про справедливе й несправедливе, почуття любові до наших ближніх, розуміння самої ідеї Бога як започаткування і завершення всіх речей, та вдячність до Нього мають виховуватися з усією рішучістю”, – настановляв педагог [97, с. 115].

Про те, що релігійне виховання є необхідним для шкіл, йшлося в книзі “Повна теорія виховання для учителів” (Вальядолід, 1900 р.) Л. Парралья Крістобаля (Luis Parral Cristobal). Зокрема, педагог зазначав, що релігійне виховання має здійснюватися не виключно у формі теоретичного навчання, а постійно орієнтуватися на практику. Вихованці мають слідкувати, щоби поводитися з іншими людьми відповідно до християнських настановлень – нікому не робити поганого й намагатися чинити добрі справи. Л. Парраль Крістобаль підкреслював, що “релігійне виховання – це важливий складник соціального виховання, адже релігія супроводжує все життя людини – від часу її хрещення і до могили” [153, с. 155].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) пояснювалося: пануюча в теперішній педагогіці думка про те, що релігійне виховання передбачає розвинення у людини окремого релігійного почуття, є хибною. Релігійне виховання – це виховання всіх задатків душі, які слугують Богові, спрямовуються на служіння Богові. Основною метою релігійного виховання є “формування дитини задля присвячення нею себе Богові” [55, с. 120–121].

На думку Р. Бланко Санчеса, “релігія – це основа моралі; мораль без релігії, мораль загальна, важка для дотримання деякими індивідами, неможлива для народу” [55, с. 121]. Він стояв на позиції, що саме релігія вможливіє збереження індивідуального та суспільного добробуту. Поза релігійним вихованням неповноцінною буде освіта людини. Оскільки освіта підготовлює особистість до життя, то релігійне виховання сприятиме розбудові суспільного порядку [55, с. 121].

Як виходило зі змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років, релігійне виховання в освітньому процесі мало виключну місію, яка полягала в пробудженні, розкритті та розвиненні духовної природи людини. Для більшості авторів педагогічних трактатів, виданих на зламі століть XIX і XX, релігійне виховання уявлялося необхідним через те, що воно уможлиблювало розвинення релігійного почуття, або почуття піднесеного, в особистості. Релігійне виховання – це та сфера впливу на індивіда, яка наповнена імперативами, вимогами жити і діяти за чітко встановленими правилами та зразками. Трансмісія історичної традиції вірування – це ключова мета релігійного виховання. Проте чи призначений людський розум виключно для неперервного утілення традиції у нових поколіннях, чи ця традиція значно обмежує можливості людського розуму? – питання, яке для іспанської педагогіки на межі XIX – XX століть могло мати лише “абсолютно істинне” рішення. На початку XX століття будь-який учень іспанської школи початкового навчання із легкістю упізнав би і завершив молитовний вираз: “Dios te salve; llena eres de gracia...” [33, с. 52].

Розуміючи людську істоту таким чином, що вона наділена від природи моральними здібностями та задатками, іспанські педагоги на зламі століть XIX і XX вважали, що в процесі **морального виховання** першорядним є розкриття та розвинення цих природних індивідуальних моральних здібностей. Особистість із розвиненими моральною свідомістю і моральними почуттями виконуватиме суспільні й громадянські обов’язки, перейматиметься проблемами інших людей і приходитиме на допомогу у скрутний для них час, поводитиметься в соціумі відповідно до заповідей християнського вчення та здійснюватиме свій земний шлях із вірою у справедливість світу, створеного за Божим задумом. В іспанських педагогічних працях 1890–1910-х років передбачалося націлювання морального виховання на розвинення людської волі, моральної свідомості та моральних почуттів. Захищалася позиція практико-орієнтованого характеру морального виховання, відповідно до якої досягнення добродійної поведінки вихованців є більш значущим порівняно зі знанням моральних приписів та

правил поведінки в суспільстві. Мала місце тенденція розглядати моральне виховання в поєднанні з релігійним, а цілі морального виховання визначати в контексті останнього, саме тому розуміння моральності людини розкривалося іспанськими педагогами не в її соціальній детермінованості, а в її певній зумовленості Божою волею. Ідеал морального виховання і ідеал релігійного виховання для іспанської школи на межі XIX – XX століть трактувався визначними наставниками вчителів як одне й те саме.

Питання морального виховання є “одвічним” у педагогічній науці. Педагогіка як наука соціальна прагне звести той ідеал людини, який є відображенням актуального запиту суспільства. Зрозуміло, що виховний ідеал людини може розглядатися виключно як втілення ідей, які виражають дух конкретної історичної епохи, так само, як і моральність людини надто ув’язана з організаційними нормативами певної людської спільноти в заданий історичний час. Мораль – один із тих феноменів, який породжується колективною свідомістю, нею ж підтримується та санкціонується. Моральне виховання – найважливіший механізм впливу колективної свідомості на особистість людини, головна засада входження людини в соціальний простір, або простір суспільних відносин. Саме моральне виховання визначає ті ціннісно-значущі соціальні орієнтири для особистості, за якими вона вимірює “людяність” своїх учинків та “толерантність” суспільства до них. Моральне виховання передбачає прищеплення індивіду тих соціальних інстинктів, з якими він набуває людського вигляду та з якими в людському соціумі він точно знає, що спричиняє власними діями.

Моральне виховання – один з основних напрямів освітнього процесу в іспанських школах на межі XIX – XX століть. Варто сказати, що в навчальних посібниках для школярів необхідність моралі обґрунтовувалася тим, що “вона [мораль] навчає людину, як поводитися в цьому житті, щоби досягти вічного щастя” [33, с. 93].

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років проблемі морального виховання було відведено особливе місце, оскільки за моральним

вихованням закріплювалося “доленосне” значення, вплив на увесь хід життя людини. П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках з педагогіки” (Пальма, 1891 р.) писав: “Моральне виховання – це той напрям виховання, який має на меті розвинення та спрямування моральних здібностей, призвичаювання людини до виконання моральних обов’язків” [78, с. 54].

Необхідність морального виховання є очевидною, саме воно дозволяє особистості контролювати власну поведінку, слідкувати за власними звичками, пізнавати індивідуальне доленосне призначення; моральне виховання дає людині змогу відрізнити добро від лиха, добродійне від порочного, святе від гріховного; моральне виховання вможливує пізнання людиною самої себе, упереджує згубу її у вирі пристрастей, у хаосі аморальності. Розвинення моральних якостей особистості передбачає виховання її волі, моральної свідомості та моральних почуттів. Завдання вчителя – спрямувати волю вихованця на благо. Моральне виховання має ґрунтуватися на постулатах християнського вчення, останнє є поводитирем людини в житті. Моральне виховання людини полягає все ж таки не в тому, щоби вона вивчила і знала певні максими та правила поведінки, а в тому, щоби вона вела себе добродійно, відповідно до того, як вимагають правила суспільної моралі [78, с. 54–55].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) висловлював думку про те, що моральне виховання має на меті забезпечення людини засобами й умовами, аби вона могла керувати своїми діями та спрямовувати їх на добрі справи, втілюючи увесь свій потенціал у різних сферах суспільного життя. Моральне виховання передбачає вдосконалення особистістю власних моральних здібностей. Воно не може обмежуватися вивченням моральних правил, не може зводитися до моральних настановлень вихованцям. “Моральність є першою необхідністю добре організованих спільнот та основою всякого добробуту”, – вказував педагог [31, с. 144].

Раніше, у “Компендіумі теоретико-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) він стверджував: “моральність людини не може бути повноцінно

сформованою поза культурою розуму, адже розум просвітлює свідомість та поширює своє світло на волю” [26, с. 104].

П. де Алькантара Гарсія рішуче відстоював позицію стосовно того, що дитина не народжується ні поганою, ні доброю, що від природи вона має лише моральні задатки, а от для їхнього розвитку необхідно створювати сприятливі педагогічні та соціальні умови [26, с. 107].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діас Муньос (Pedro Díaz Muñoz) наголошував: “Метою морального виховання є формування і укріплення моральних здібностей. Моральні здібності – то є воля і мотиви, які спрямовують діяльність, а також пристрасті, інстинкти, моральні почуття та моральна свідомість” [87, с. 106].

На думку П. Діаса Муньоса, основний механізм здійснення морального виховання – це вдосконалення волі людини та зміцнення її характеру. Необхідно постійно спрямовувати волю людини на добре діяння і виконання моральних обов’язків, щоби це стало звичним для неї. Оскільки “характер – це результат вольових звичок”, то доречною в умовах школи є виховна робота над виробленням гарних звичок у учнів. Завдяки моральному вихованню у людини формуватиметься культура моральних почуттів; вона вчитиметься розрізняти добрі справи й лихі, вчитиметься виконувати свої моральні обов’язки – перед Богом, перед іншими людьми; у неї проявлятимуться певні моральні якості, зокрема смиренність та сердечність [87, с. 106–107].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінес Палао (Pascual Martinez Palao) вказував: “моральне виховання ставить собі за мету виховання моральних здібностей – свідомості, розуму і волі, а також моральних почуттів” [137, с. 166].

Загалом же, на погляд педагога, моральне виховання націлюється на творення характеру людини. На шляху до цього важливо формувати правильну свідомість, досконалий розум, благородні почуття, і з усім цим завжди узгоджувати волю особистості [137, с. 167].

За твердженням П. Мартінеса Палао, “найнеобхіднішими моральними почуттями є любов людини до Бога, до ближніх, до самої себе” [137, с. 169]. Любов до Бога проявлятиметься у благочесті, покірливості, милосерді; любов до ближніх – у дружбі, співчутті, вдячності, повазі, братерстві, доброзичливості; любов до себе – у гідності та честі, у свободі та мужності. Ці почуття має пробудити й укріпити моральне виховання. Разом із тим моральне виховання має позбавити людину негативних почуттів, наприклад, марнославства, пихатості, жорстокості [137, с. 169].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) зазначав, що під моральним вихованням слід розуміти сукупність засобів, за допомогою яких людина набуває гарних звичок і позбавляється поганих, а спиратися моральне виховання має на моральні здібності людини [97, с. 118].

Як і інші педагоги, Х. Фернандес-Хіменес звертав увагу на те, що моральне виховання і навчання моралі – не тотожні речі. Якщо перше – є метою, то друге – тільки одним із необхідних елементів для досягнення цієї мети. “Моральне виховання дає нам засоби для розкриття й розвинення моральних здібностей, для набуття чи позбавлення звичок; навчання моралі просвітлює нас, дає нам поняття і розуміння причин чинення або відхилення певних дій. Навчання має характер теоретичний, виховання – практичний; навчання формує дух, а виховання – характер; навчання вводить людину в науку, а виховання – приводить її до добродійності”, – роз’яснював педагог [97, с. 119–120].

На переконання Х. Фернандеса-Хіменеса, “ідеал морального виховання – це характер людини”, але характер – не як “сукупність звичок й уподобань індивіда”, а як “воля упорна, розумна, справедлива, добра та стійка перед усіма невдачами” [97, с. 123–124].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) наголошував: “Моральне виховання має на меті розвинення волі. В окремих трактатах із педагогіки під моральним

вихованням розуміють спрямування пристрастей і через те включають під вплив морального виховання розвинення всіх виявлених здібностей. Наше тимчасове та вічне щастя визначається тими вольовими діями, які ми робимо, саме виховання волі – найважливіша справа виховання, і до неї ми маємо підійти з особливою увагою” [55, с. 89].

За настановленням педагога-богослова, вчитель не повинен забувати, що “воля є вільною і моральне виховання має спрямовуватися на формування людей вільних, котрі саме за своєю волею чинитимуть добре” [55, с. 90].

У книзі “Повна теорія виховання для учителів” (Вальядолід, 1900 р.) Л. Парралья Крістобалья (Luis Parral Cristobal) йшлося про те, що моральне виховання передбачає навчити людину відповідати за свої вчинки. Будь-яка дія, узгоджена з моральним законом, є доброю, а дія, яка суперечить моральному закону, є поганою. А що є моральний закон? Передовсім це – Божа заповідь, проста для розуміння, доступна на всіх мовах людства. Моральний закон – це не закон права. Більше того, значна частина статей правового закону суперечить моральному, саме тому народи живуть під гнітом, у жебрах, у варварській неграмотності. “Моральний закон – то є немовби сонце, яке освітлює усю землю; а правовий закон – то є немовби свіча, десь світить краще, десь – гірше, усе – не освітлює, і світло дає тільки тоді, коли її запалять”, – проводив порівняння Л. Парраль Крістобаль [153, с. 118].

У “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz) було окреслено призначення морального виховання як стратегії спрямування поведінки вихованців допоки вони самі не усвідомлюватимуть й не осмислюватимуть наміри, причини та наслідки власних дій [113, с. 276].

Педагоги П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Вільяс-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) у праці “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.) основними цілями морального виховання визначали гармонізацію інстинктів і пристрастей людської душі та правильне формування моральних почуттів. Оскільки людській природі властиві як “благотворні”

інстинкти (допитливість, наслідування), так і “погані” (деструкція, жорстокість), школа має за допомогою морального виховання сприяти постійному проявленню перших та поступовому згасанню інших [154, с. 120].

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) у посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) писав: “Моральне виховання має на меті упорядковано спрямувати людські дії на благо задля досягнення [людиною] тимчасового і вічного щастя. Оскільки людські дії – це діти волі, то й моральне виховання має ґрунтуватися на волі та моральних здібностях. Значення морального виховання – велике, якщо урахувати його вплив на фізичний та інтелектуальний розвиток і більше того – на досягнення кінцевої мети, заради якої людина була створена” [173, с. 245].

На думку Г. Рекуеро Гарсії, не можна вирішити проблему “заспокоєння совісті” ні у процесі розумового виховання, ні у процесі естетичного. Внутрішнє задоволення від результатів власних дій людина може отримати тільки тоді, коли має розвинену моральну свідомість, а вона формується у процесі морального виховання. Моральне виховання має два складники: перший – етичний, який передбачає виховання волі; інший – естетичний, котрий необхідний для формування почуттів “задля цінування краси” [173, с. 246].

В іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть відстоювалася ідея про те, що мораль і релігія невіддільні одне від одного, а завдання морального виховання мають визначатися в контексті релігійного виховання. За твердженням П. Мартінеса Палао, “без релігії людина тільки випадково може стати моральною істотою” [137, с. 168], а Р. Бланко Санчес зауважував, що “народи, у яких не було істинної релігії, по-великому обманювалися у справі моралі” [55, с. 90].

На переконання іспанських педагогів на межі XIX – XX століть, принципи моралі необхідно шукати в порядку, встановленому Богом. Релігія дає людині можливість відчувати свій зв’язок з Богом, релігія дає і сукупність моральних норм, дотримання яких дозволяє наближатися до Бога. Як зазначав

Л. Парраль Крістобаль: “Практика усіх добрих справ, які становлять досвід людства, є предметом морального і релігійного виховання. Обидва є сукупністю благодійних принципів та правил, щоби поводитися добре з Богом та з людьми” [153, с. 138–139].

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років яскравим чином відбилася тенденція палкого захисту визначними освітянами, наставниками вчительства, трансмісії виховної традиції, усталеної задовго до епохи Реставрації монархії в Іспанії. Традиція суворо диктувала націлювання іспанської школи на ідеали духовного виховання, означені католицькою церквою. Перед школою прямо ставилося завдання привести людину до церкви, до віри, до Бога. Релігійне виховання, спрямоване на плекання віруючих християн, смиренних праведників, – провідна місія іспанської школи на межі XIX – XX віків. Особистість із її природними розумовими здібностями, моральними прихильностями, естетичними задатками могла набути людського лику тільки шляхом засвоєння релігійної моралі. Усі цілі морального виховання окреслювалися в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років виключно в контексті релігійного виховання. Іспанській школі в її усталеній традиції легшим видавалося прилучення людини до “граду Божого”, аніж до “граду земного”. Однак, те, що поза моральним вихованням неможливо уявити особистість із добродійними мотивами й намірами поведінки, – значуще “психологічне відкриття” іспанських педагогів, засвідчене у їхніх ґрунтовних педагогічних трактатах на зламі століть XIX і XX.

У тлумаченні цілей **естетичного виховання** іспанські педагоги виходили з того, що дані людині природою естетичні здібності не розвинуться самі собою, що для їхнього розкриття та розвинення необхідні організовані педагогічні умови. Цілеспрямоване естетичне виховання дозволить за допомогою різноманітного педагогічного інструментарію (уроків образотворчого мистецтва, художньої літератури, музичної культури; відвідин музеїв, мистецьких галерей, художніх виставок, театральних вистав; екскурсій на природу та ін.) пробудити в дитячих душах естетичне почуття, або почуття

прекрасного, розкрити естетичні здібності вихованців та надати їм великої сили творити й цінувати прекрасне.

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках з педагогіки” (Пальма, 1891 р.) стверджував: “естетичне почуття, або почуття прекрасного, – одна зі здібностей, яка засвідчує про благородне походження людської природи” [78, с. 59].

Почуття прекрасного надихає людину на безкорисливу любов, на ушанування світу, в якому вона живе. Культура естетичного почуття сприяє зміненню звичок, доланню сили пристрастей, надихає на творення доброти та благородства [78, с. 59].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) зазначалося, що “естетика – це частина психології, яка звертається до людської чуттєвості. Її оскільки почуття є діяннями чуттєвості, а з цих почуттів найбільш чистим і високим є почуття краси, розуміємо красу як божественне світло, подібне до ранкової зорі” [137, с. 109].

Основною метою естетичного виховання, на погляд П. Мартінеса Палао, є розвинення здібностей душі відчувати та цінувати прекрасне [137, с. 109].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) йшлося про те, що естетичне виховання покликане розвивати почуття, формувати культуру почуттів; естетичне виховання призначене відкрити людині світ краси. За твердженням педагога, “необхідно розрізняти три типи краси: красу абсолютну, красу реальну та красу ідеальну, або художню” [87, с. 93]. Він пояснював, що абсолютна краса – втілюється у Богові, реальна – зустрічається у сотвореній вищою силою природі, а ідеальна краса – твориться уявою або мистецтвом [87, с. 93–94].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) наголошував на тому, що естетичне виховання спрямовується на плекання почуття прекрасного, на розвинення чуттєвості. Виховання людини не може вважатися повноцінним, якщо воно не ураховує

почуття. Естетичне виховання вможлиблює пізнання особистістю краси природи та мистецтва, формування гарного смаку, воно впливає на розвинення таких людських почуттів, як любов, патріотизм, милосердя [97, с. 106–107].

На думку Х. Фернандеса-Хіменеса, “в усьому прекрасному є порядок і гармонія, які доносяться уявою до серця” [97, с. 108].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) висловлювалася думка про те, що “естетичне виховання має відношення до моральної цінності прекрасного” [31, с. 129]. Педагог відстоював позицію старогрецьких стоїків – краса має ототожнюватися з добром, великі добродієності походять із почуття прекрасного. Саме тому, за судженням П. де Алькантара Гарсії, естетичне виховання є значущим підґрунтям морального [31, с. 130].

Мета естетичного виховання – споглядання і цінування краси. Педагог має сформувати у вихованців культуру естетичного почуття. Джерела краси – природа та мистецтво. Природа, створена за Божою волею, є порядок і гармонія, а це – елементи прекрасного. Мистецтво ж – це “прикраса життя”, це “очищення і облагородження душі” [31, с. 131].

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) у книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) констатував: “естетичне виховання – це напрям загального виховання, який передбачає розвинення почуттів, котрі уможливають цінування краси, істини та добра” [173, с. 273].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) наголошував, що “естетичне виховання полягає у формуванні гарного смаку” [55, с. 112].

Педагог-богослов підкреслював: “формування і вдосконалення гарного смаку відбувається при спогляданні захоплюючих видовищ природи та величних творів мистецтва” [55, с. 112].

В іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть **розумове виховання** призначене розкрити й розвинути розумові (інтелектуальні) здібності особистості. У тогочасних педагогічних трактатах своєрідним чином

тракувалося співвідношення розумового виховання та навчання. Здебільшого іспанські педагоги відстоювали позицію про те, що навчання є тільки джерелом знання, яке живить розум, а розвинення розумових здібностей душі, даних людині від природи, уможлиблюється за умови організованого розумового виховання. Останнє передусім спрямовується на проявлення та вдосконалення різних функцій розуму людини, таких, як сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, розуміння, судження. Процес розумової діяльності в іспанських педагогічних трактатах ототожнювався з пізнанням. Пізнання розумілося як суб'єкт-об'єктне відношення між людською душею і пізнаваним предметом, унаслідок встановлення якого в розумі виникають, піддаються аналізу, обдумуванню, творенню умовиводів та суджень образи об'єктів дійсності.

Характерно чимало розбіжностей у визначеннях основних розумових функцій та операцій, у поясненнях послідовності розвитку розумових здібностей душі людини, наведених в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років. Проте у тлумаченні концепту “розумове виховання” іспанські педагоги приходили до одного знаменника – обґрунтування значення розвинення розуму для розкриття і вдосконалення духовної природи людини. Розум і дух для іспанської педагогіки на межі XIX – XX століть – поняття тотожні. Розум дає людській душі змогу пізнати світ, пізнати саму себе й урозуміти власне доленосне призначення – навіщо людина була приведена у земний світ Богом та навіщо вона має заслуговувати право на благодатну “вічність”.

Духовна природа людини може розкритися тільки тоді, коли всім людським здібностям, дарованим Богом, гармонійним чином буде надано добре виховання – і моральним здібностям, і вольовим, і естетичним, і розумовим. Це – провідна думка іспанських педагогів на зламі століть XIX і XX, яка канвою проходить через низку педагогічних трактатів. У тлумаченні концепту “розумове виховання” вони виходили з того, що людина, будучи від природи наділена інтелектуальними здібностями, потребує для їхнього повноцінного розвитку створення спеціальних педагогічних умов: з одного боку, організації

навчання, у процесі чого людина здобуватиме знання, що збагачуватиме її розум; з іншого боку – здійснення розумового виховання, яке сприятиме розкриттю індивідуальних інтелектуальних здібностей вихованців та їхньому вдосконаленню.

В “Елементарних замітках з педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) констатувалося: “розумове виховання – це той напрям виховання, який стосується розвинення і вдосконалення різних інтелектуальних здібностей людини” [78, с. 35].

Основна мета розумового виховання полягає в тому, щоби спрямувати інтелектуальні здібності на виконання доленосного призначення, для якого була створена людина. Залишаючись неуком, індивід не в змозі прагнути до щастя ні в його земному модусі, ні в його модусі вічному. Набувати знання та досвіду, пізнавати істину і навчатися правилам поведінки у житті – провідні шляхи розвинення інтелектуальних здібностей [78, с. 36–37].

На погляд П. Креспі, інтелектуальні здібності є не що інше, як різноманітні прояви властивості особистості пізнавати світ; це – передовсім “сприйняття, увага, пам’ять, уява, судження та мислення” [78, с. 36].

Педагог доводив, що розвиваються інтелектуальні здібності поетапно – спочатку проявляється чуттєве сприйняття, згодом – увага, яка дозволяє утримувати знання про об’єкти, пізніше – пам’ять, котра уможливіє збереження набутих знань, а з часом розкриваються судження й мислення. Усі ці розумові функції тісно пов’язані між собою і тільки всі разом забезпечують повноцінне розвинення особистості [78, с. 36].

П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) стверджував: “розумове виховання має на меті розвинення всіх енергій, які конституують нашу здібність думати і пізнавати” [26, с. 165].

Далі педагог уточнював. Досягнення цієї мети передбачає урахування двох важливих умов: по-перше, того, що розвиток розумових здібностей потребує правильного їх спрямування і тренування; по-друге, того, що розум

має жититися знаннями так само, як тіло живиться харчуванням. Перша умова відображає необхідність виховання розуму, а інша – необхідність його навчання [26, с. 165–166].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії наголошувалося: “розум – це здібність душі пізнавати речі і розуміти істини” [31, с. 64].

Відповідно до вчення славетного педагога “пізнавати означає бачити або представляти у свідомості реальність об’єкта, який пізнається, вирізняючи його серед відмінних інших та порівнюючи його з подібними” [31, с. 65]. Способи і засоби здійснення праці розуму з мислення і формування або набуття знань називаються “функціями розуму”. Функціями розуму, які проявлятимуться одразу при безпосередньому спрямуванні суб’єкта на пізнаваний об’єкт, будуть “увага, сприйняття і рішення”, а функціями, котрі виявлятимуться в процесі пізнання об’єкта, – “поняття, судження й умовиводи” [31, с. 65]. У ході пізнавальної діяльності можуть здійснюватися й інші функції розуму. Так, “похідними функціями уваги будуть спостереження, обдумування, абстрагування, порівняння та узагальнення” [31, с. 65–66].

У “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) зазначав: “розумове виховання стосується життя розуму і призначається для розвинення, спрямування та збереження пізнавальних здібностей” [97, с. 66].

На переконання педагога, розум виявляється різними способами, наприклад, через сприйняття, увагу, пам’ять, уяву, судження, міркування, осмислення, розуміння, узагальнення тощо. Х. Фернандес-Хіменес зауважував, що “окремі педагоги, серед них Ж. Руссо, вважають, що розвиток розумових здібностей дитини здійснюється поетапно – спочатку розвивається чуттєве сприйняття, згодом – пам’ять і пізніше – розум. Інші ж педагоги відстоюють позицію, що розумові здібності розвиваються усі одразу, і цей процес є спонтанним” [97, с. 67–68].

На погляд Х. Фернадеса-Хіменеса, ідеал розумового виховання – це розвинення всіх даних людині інтелектуальних здібностей відповідно до їхнього призначення; і між самими цими здібностями не повинно виникати суперечностей, бо всі вони спрямовуються на досягнення однієї мети [97, с. 69].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) йшлося про те, що розумове виховання має ставити собі за мету розвинення розуму індивіда, а джерелом для цього стане пізнання світу, усього навколишнього, усього, що впливає на нього. “Розум – то є здібність пізнавати, а пізнання – це влада душі над уявленням дійсності речей. Для прояву цієї здібності мають бути суб’єкт, об’єкт і відношення: суб’єкт – це душа, яка пізнає; об’єкт – це будь-яка пізнавана річ, однією з них може бути і сама душа; відношення – це пізнавальний зв’язок між суб’єктом та об’єктом”, – пояснював педагог [137, с. 118].

За його висловом, “як у житті тіла мозок є органом королівським, органом, який керує усіляким рухом, так само у вищому житті духу розум є здібністю ключовою, здібністю, яка направляє й упорядковує діяльність душі” [137, с. 118–119].

П. Мартінес Палао вважав, що “процес пізнання полягає в тому, щоб у душі формувалися образи об’єктів із їхніми якостями і відношеннями”, а “мислення – це робота душі з пізнання” [137, с. 124].

У “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) Г. Еррайнса (Gregorio Herraiz) констатувалося: “розум – це здібність зосереджувати увагу, мислити, сприймати, пояснювати, знати, пам’ятати й відтворювати за нашою духовною природою” [113, с. 74].

На переконання Г. Еррайнса, під розумовими здібностями треба мати на увазі способи розумової діяльності. До них варто відносити увагу, мислення, розуміння, судження.

“Розуму необхідний метод (напрям або шлях), який веде до знання та який у загальному значенні буває двох видів – метод аналітичний і метод синтетичний, аналіз і синтез”, – вказував педагог [113, с. 89].

Далі він роз'яснював цю тезу таким чином. Метод аналітичний передбачає, що до вершини знання необхідно сходити поступово, крок за кроком, від відомого до невідомого, від об'єкта до ідеї, від явища до причини, від часток до цілого. Метод синтетичний – це прямування від загального й абстрактного до часткового і конкретного, від цілого до частин, від причини до явища, до дедукції, до наслідків [113, с. 89–90].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) стверджував, що “розумове виховання націлюється передусім на розвинення розуміння” [55, с. 74].

Біда окремих сучасних шкіл, за міркуванням педагога-богослова, полягає в тому, що вони у справі розумового виховання роблять культ пам'яті, але зовсім не піклуються про розуміння дитини [55, с. 74].

Р. Бланко Санчес, обґрунтовуючи значення розумового виховання у школах початкового навчання, робив деякі важливі висновки. За його педагогічним настановленням, “розумове виховання має допомагати досягненню мети загальної освіти; розумове виховання спрямовується на пізнавальні здібності вищого порядку; у процесі розумового виховання має розвиватися здібність розуміння, щоби людина могла набувати знань та установлювати багато відношень; у справі розумового виховання необхідно враховувати дані про відмінності здібності розуміння у вихованців; розумове виховання є неможливим без попереднього виховання, навіть недосконалого, чуттєвих здібностей, оскільки ці здібності проявляються раніше розумових” [54, с. 252–253].

В “Елементарному педагогічному трактаті” наголошувалося, що розуміння є тією функцією розуму, котра вирізняє духовних істот з-поміж живих. Розуміння людини може представляти собою розумність – знання істин, та розсудливість – здатність виводити з істин інші. “Розуміння – це пізнавальна здібність, чия безпосередня і пряма мета – увесь світ”, – підкреслював Р. Бланко Санчес [55, с. 70].

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero García) вважав, що “розумове виховання має на меті розвивати інтелектуальні здібності за допомогою відповідних вправ, змушуючи розум мислити” [173, с. 169].

Обґрунтовуючи значення розумового виховання в житті людини, педагог вказував: “без розумового виховання людство назавжди лишилося б у дитячому стані, жило б як тварини, будучи недосконалим, як і вони” [173, с. 169].

Так само, як і інші іспанські педагоги, Г. Рекуеро Гарсія доводив, що розумове виховання та навчання – не є одне й те саме. Розумове виховання – то є ширший за навчання процес. Навчання тільки створює умови для розвинення розуму, пропонує знання, у той час як виховання займається безпосереднім розвитком розумових здібностей [173, с. 170].

За твердженням Г. Рекуеро Гарсії, “розум – це одна із сил духу, призначена для розуміння та розмірковування” [173, с. 170].

Відповідно до його педагогічного вчення розум спрямовується на оволодіння істиною, однак, як і всяка сила, він обмежений. Саме через свою обмеженість людський розум не спроможний осягнути таїни, сутність яких – нескінченність, як, наприклад, не спроможний пізнати таїну Бога. Пізнання – це сфера зіткнення людини з об’єктивною дійсністю. Пізнання буває емпіричним (спостереження), раціональним (доведення) та емпірико-раціональним (поєднання двох попередніх). Якщо зосереджуватися на предметі пізнання, то можна розрізнити чуттєве й розумове пізнання, де перше – є дослідженням конкретних об’єктів за допомогою відчуттів, а інше – проникненням у сутність речей за допомогою розуму, здатного робити абстрагування. Якщо ж акцентувати увагу на суб’єкті пізнання, то варто відокремлювати зовнішнє і внутрішнє пізнання, де перше – є дослідженням матеріального світу (перцепція), а інше – заглибленням у внутрішній духовний світ (рефлексія) [173, с. 174].

На погляд Г. Рекуеро Гарсії, розумові функції доцільно класифікувати на емпіричні, концептуальні, відтворювальні і раціональні. Емпіричні розумові функції здійснюються “при зовнішньому і внутрішньому сприйнятті знань та

їхньому усвідомленні розумом”. Концептуальні (абстрагування й узагальнення) – слугують “для перетворення сприйнятих знань шляхом індивідуальної абстракції та розгрупування”. Відтворювальні (пам’ять) – необхідні для пригадування знаного. Раціональні розумові функції (судження і мислення) уможливають поєднання одного знання з іншим та отримання нового [173, с. 179–180].

Людський розум – одна з найпотемніших речей земного буття. Його енергія – невичерпна, йому не підвладно досягнути хіба що таїну Бога. Для іспанських педагогів, котрі творили на зламі століть XIX і XX, розум – це дух, духовна енергія, якою людина наділена по волі Божій. Однак це не просто “небесний” дар, а скоріше – приречення людини. Сповнюючи своє доленосне призначення, людина здобуває “вічність”. Розум дозволяє їй правильно (за законом Божим) розпорядитися обмеженим у часі земним буттям.

Іспанськими педагогами на межі XIX – XX століть за розумовим вихованням індивідуальної душі закріплювалася грандіозна місія, не стільки в особистісному, скільки надприродному сенсі. Розкриття, проявлення і вдосконалення інтелектуальних здібностей індивіда мають значення не стільки для блага земного його існування, скільки для потенційного надбання ним небесної благодаті. Людський розум, маючи творчу сутність і будучи інструментом перетворення реальності, не є тим не менше самотійною силою, а є тільки силою підрядною, підпорядкованою “таїні Бога”. Саме тому людському пізнанню підвладні і об’єктивний світоустрій, і суб’єктивний роздум, але для нього недосяжні ні абсолютна свобода (Бог), ні вічна безмежність (небуття). Виховати розум означає настановити людину на шлях істинний, де істина уже установлена. На цьому шляху людський розум може ставати владикою істини і навіть її суддею, проте ніколи не посягне стати її зачинателем.

## Глава VI. Закони і принципи духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть

---

В іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть духовне виховання розглядалося як здійснюване за певними правилами – законами. Одним із найважливіших законів виховання П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) визначав закон дотримання у вихованні одночасно свободи і влади. Йдеться про те, що процес виховання має ґрунтуватися на засадах свободи – з тим, щоби людина сформувалася як вільна й діяльна істота, але також педагог, застосовуючи вимоги, повинен скеровувати розвиток індивідуальних здібностей – з тим, щоби особистість поставала відповідно до своєї розумної природи. “Коли виховання має на меті сприяти, направляти й дисциплінувати спонтанний розвиток, а він розпочинається із самим життям, то видається обов’язковим наслідком те, що від самої колиски виховання має уважно ставитися до його [розвитку] проявів, піклуватися про нього, щоби не набув він порочних спрямувань, та надавати можливу опору для здібностей, які зародилися”, – вказував П. де Алькantara Гарсія [26, с. 50].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькantara Гарсія окреслював ті загально-педагогічні умови виховання, за яких воно досягатиме своєї мети:

а) виховання має ґрунтуватися на пізнанні людської природи, воно має здійснюватися відповідно до природи людини, а не всупереч їй;

б) виховання повинно бути комплексним, або повним, спрямованим і на тілесне, і на духовне людини, “на всі елементи, енергії, схильності і т. п., які становлять, інтегрують нашу психофізичну природу” [31, с. 23];

в) виховання має бути прогресивним, в усіх аспектах виховання має йти від меншого до більшого, від малого до великого, від відомого до невідомого, від легкого до складного, від мимовільного пізнання до осмисленого;

г) виховання повинно бути поступовим, що передбачає поважне ставлення до різних ступенів розвитку людської природи;

д) виховання має бути гармонійним, або органічним, що означає рівнозначне розвинення у вихованця всіх його здібностей;

е) виховання повинно бути активним, що впливає з активної істотності вихованця, це передбачає насамперед його самостійну дієвість у виховному процесі;

є) у вихованні культура, яка дається особистості, має її зацікавити, має бути привабливою, красивою, закладатися для того, щоби спрямовувати людину на любов і ніжність, а не на насильство та жорстокість [31, с. 22–24].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) здійснював теоретичний аналіз такого закону виховання душі, як верифікація змін. Педагог має постійно враховувати, що в душі дитини з плином часу відбуваються переміни, але кожна з душевних здібностей потребує особливої своєчасної уваги. Ідеал виховання бачиться в тому, що всі людські здібності набудуть розвитку відповідно до своєї цінності та значущості. Душевна здібність особистості, яка проявляється першою, – це відчуття. Життя починається в оточенні квітів, зі співом птахів, із журчанням ручаїв, із врожаєм фруктів, із враженнями, які радують почуття, і вже згодом виникає бажання довідуватися про об’єкти – основа пізнання величного світу [97, с. 68–70].

П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Віньяс-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) у книзі “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.) стверджували: “виховання – це повне і гармонійне розвинення людських здібностей, а також “удосконалення” даних здібностей” [154, с. 10].

Педагоги акцентували увагу на тому, що одним з головних суб'єктів виховання людини є суспільство, адже саме від суспільного впливу особистість засвоює ідеї, почуття, прагнення, вірування, звичаї [154, с. 15].

П. Паскуаль де Санхуан і Х. Вільяс-Кусі зауважували і про те, що виховання хлопчиків та дівчаток має бути націлено на їхню відмінну місію в соціумі. Так, для хлопчиків бажано надавати перевагу тим завданням і вправам, які спрямовують на подолання труднощів, на жадання перемагати. Для дівчаток же виховання має переслідувати мету виконання “майбутньої місії миру та любові”, тому і вправи мають бути для них іншими, сповненими “м'яких та спокійних рухів” [154, с. 22].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) зазначалося, що “мистецтво виховання ґрунтується на кількох принципах-аксіомах:

- 1) людина завжди піддається вихованню;
- 2) задля виховання людини необхідно пізнавати її;
- 3) є здібності, небагато, які розвиваються спонтанно, та є інші, їх більше, котрі виявляються з вихованням;
- 4) відповідна практика – це загальний і необхідний спосіб виховання;
- 5) виховання має бути комплексним, гармонійним та прогресивним <...>;
- 6) людина має бути вихованою співмірно з її метою;
- 7) найкращий метод виховання полягає у тому, щоби сприяти роботі природи, спрямовуючи кожну здібність до її виповнення;
- 8) виховання вимагає авторитету від учителя, діяльності від вихованця та методу, або організації, від практики” [55, с. 22–23].

Р. Бланко Санчес у подальших главах своєї фундаментальної науково-педагогічної праці окреслював і такі правила – закони виховання, як-от: у вихованні здібностей душі необхідно брати до уваги, в якому порядку вони проявляються, а також відхилення, котрі у них спостерігаються; виховувати людину необхідно відповідно до її природи, як істоту розумну й вільну; виховні вправи можна звести до таких типів: чуттєве сприйняття світу, оволодіння

істиною, споглядання краси та практика добра; для того, щоб успішно просуватися у вихованні, необхідно вивчати не лише загальні умови розвитку дитини, але й індивідуальні особливості її [55, с. 22–23].

Серед основних принципів духовного виховання в іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть було обґрунтовано принципи природовідповідності, гармонії, оптимізму виховання, активності вихованців та деякі інші. Так, *принцип природовідповідності*, який вважався найголовнішим принципом духовного виховання, роз'яснювався як необхідність забезпечення сприятливих педагогічних умов задля поступового, гармонійного і повноцінного розвинення всіх розумових, моральних, естетичних, релігійних здібностей особистості; як заборона порушення в процесі виховання людської природи та даного людині від природи – душі, розуму, волі, відчуттів, характеру, талантів.

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) наголошував, що виховання передовсім має ґрунтуватися на пізнанні людської природи, воно має здійснюватися відповідно до природи людини, а не всупереч їй. “Щоби розвивати й направляти людську природу, перше, що необхідно зробити, – довідатися про її різноманітні прояви й діяти відповідно до цих даних; не можна правильно настановити істоту, чия природа не з'ясована, і у справі виховання не можна йти проти природи”, – розмислював педагог [31, с. 12].

Також П. де Алькантара Гарсія акцентував увагу на тому, що у вихованні для правильного спрямування особистості, важливо знати, якою вона має бути, яка її доля, яке її людське призначення. “Виховання – то є підготовлення до життя, у процесі виховання особистість формується як індивідуальність, як соціальна істота, як людина свого часу”, – відмічав педагог [31, с. 12].

Психолог У. Гонсалес Серрано (Urbano Gonzalez Serrano) у статті “Закон виховання” (La Escuela Moderna, 1892 р.) писав, що педагогові необхідно насамперед бачити у вихованцеві живу істоту, а не “м'який віск”, якому можна надати будь-якої форми. Вихованець є особистістю із властивою їй природою,

спадковістю. Під впливом виховання можна змінити тільки певні звички цієї особистості [110, с. 82].

“Замість правила *contra naturam* має бути максима *sequere naturam*, це є закон виховання. Прописує цей закон: ставитися до природи як даного, перш ніж братися за виправлення її можливих відхилень, і створювати сприятливі умови для прояву спонтанності вихованця”, – наголошував психолог [110, с. 84].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінес Палао (Pascual Martinez Palao) висловлював міркування про те, що однією із властивостей людської особистості як найрозумнішого Божого створіння на землі (і в силу цього – найвищого з-поміж живих істот) є властивість піддаватися вихованню, а виховання має ставити собі за основну мету – вдосконалення людських природних здібностей та особистості в цілому. Виховання особистості має передусім бути відповідним до розумної людської природи, себто виховання повинно природним чином слідувати тому Божественному задуму, згідно з яким людина була приведена в земний світ і згідно з яким вона наділена доленосним призначенням [137, с. 18–19].

Г. Еррайнс (Gregorio Herrainz) у “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) з-поміж найголовніших правил виховання душі визначав таке: “виховання не має суперечити природним умовам розвитку вихованця, воно має сприяти природному еволюційному руху, і зле робить той, хто стримує, примушує, йде проти течії” [113, с. 143].

Виходячи з цього правила, вчитель у виховному процесі повинен спиратися на діяльність самого вихованця, на його власні зусилля. Це не означає, що виховання допускає спонтанність, не контрольованість, навпаки, виховання будується на “прозорих” вимогах, посильних для дитини [113, с. 143].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) основним принципом виховання визначався принцип природовідповідності. Педагог доводив, що насамперед у виховній

справі необхідно пізнавати людину й виховувати її “співмірно з її метою”. Найкращий метод виховання полягає в тому, щоби сприяти роботі людської природи, спрямовуючи кожен душевну здібність до її найповнішої реалізації [55, с. 22–23].

Пізніше, у посібнику “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) Р. Бланко Санчес наголошував: “Виховання людини має узгоджуватися із сутністю істоти вихованця, а також має сприяти його існуванню. <...> Виховання завжди обумовлене категоріями місця і часу. Будь-який час є правильним для безпосереднього й непрямого виховання людини, але епоха – буде найбільш сприятлива та, за якої природним чином розвиватиметься її [людини] розум. Виховання – своєрідна якість. Виховання призначене, будучи якістю, удосконалювати людину у її сутності та у її справах” [54, с. 105–106].

Сам принцип природовідповідності виховання педагог-богослов трактував наступним чином: “Людина, як і всі природні істоти, конституювана з матерії і форми. Природа започатковує матерію перш ніж дати їй форму, основу, на яку мають спиратися усі дії виховання та навчання. І оскільки людина є істотою природною, до неї і виховання її мають докладатися такі природні принципи. Природа прагне до збереження видів більше, аніж до збереження індивідів. Звідси випливає, що виховання має відповідати природним умовам людського виду” [54, с. 110].

Підсумовуючи свої міркування стосовно принципу природовідповідності виховання, Р. Бланко Санчес підкреслив: “Виховання має узгоджуватися із законами природи. Виховання має бути сприятливим для спрямування і укріплення природного розвитку” [54, с. 113].

У книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero Garcia) стверджувалося, що в процесі виховання вчитель має точно розуміти, коли не треба втручатися у спонтанний розвиток особистості вихованця, а коли необхідно встановлювати певні обмеження щодо проявів характеру особистості або ж попереджати негативні впливи. Найважливішим принципом виховання, на тверде переконання Г. Рекуеро Гарсії

(і у цьому переконанні він апелював до Ж. Руссо), є принцип природовідповідності. Вихователь не повинен ставитися до дитини ні як до ангела, ні як до тварини, не повинен ні ідеалізувати її, ні заперечувати в ній добрих намірів. Його першорядне завдання – сприяти гармонійному поєднанню свободи і влади у вихованні, щоби, не порушуючи даного людині від природи й не ламаючи саму людську природу, плекати в людині духовну істоту, яка розумітиме своє доленосне призначення в житті та сповнюватиме його [173, с. 19–20].

Отже, в іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть з-поміж найважливіших законів і принципів виховання визначними іспанськими педагогами, наставниками учительства, спеціально виділявся й обґрунтовувався принцип природовідповідності виховання. Це засвідчувало, яке вагоме значення відводилося тогочасними іспанськими педагогами обстоюванню гуманістичних основ виховання й освіти, захисту справжніх духовних цінностей педагогічного мистецтва.

Серед провідних принципів виховання в іспанських педагогічних трактатах на рубежі XIX – XX століть обґрунтовувався і *принцип гармонії виховання*. Сутність цього принципу розкривалася через необхідність направлення виховання на всі сторони душі особистості – і на розум, і на відчуття, і на волю. Гармонія виховання досягатиметься тоді, коли не переважатиме жодна зі здібностей душі особистості над іншими, а всі вони розвиватимуться відповідно до своєї природи. У публікації “Гармонія, якої треба дотримуватися у вихованні різних здібностей людини” (*Gaceta de Instrucción Pública*, 5 лютого 1890 р.) зазначалося: “Виховання індивіда – справа складна, комплексна і делікатна. У вихованні необхідно звертати основну увагу на гармонійне розвинення всіх людських здібностей” [35, с. 257–258].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (*Pedro de Alcantara Garcia*) наголошувалося на тому, що “виховання має бути гармонійним, або органічним, що означає рівнозначне розвинення у вихованця усіх його здібностей” [31, с. 23].

П. де Алькантара Гарсія зауважував, що часто в історії культ виховання засновувався на переважанні однієї із трьох фундаментальних здібностей душі – або відчуттів, або розуму, або волі. Це основна причина того, що духовне життя людини відбувалося “у справжньому дисбалансі”. Важливо, щоб у процесі виховання увага приділялася рівномірному розвитку всіх трьох складників духовного життя людини та досягалася його гармонія [31, с. 61–62].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) констатував: “є три фундаментальні здібності душі: розум, відчуття та воля” [97, с. 66]. Здібності людини відчувати, думати й воліти функціонують спільно, але в різних випадках можуть різнитися за своєю силою. “Аксіоматичні закони педагогічної філософії устанавлюють як перший і основний із принципів – комплексне виховання, тобто виховання всіх і кожного з елементів людського індивіда. <...> Якщо розвиватиметься, не виключним, а головним чином, відчуття, в результаті існуватиме індивід із вразливим характером. <...> Якщо виховуватиметься основним чином розум, матимемо егоїстичну особу, позбавлену прив’язаностей, доброти, нерішучу й розгублену. Коли ж виховання зосередиться на волі, виховуватиметься стальний характер, без краплини розсудливості, норавливий та упертий. Тільки комплексне виховання всіх здібностей і всіх органів може дати простір для підготовки людини, здатної реалізувати усі цілі повного життя”, – настановляв педагог [97, с. 67].

У “Трактаті з антропології і педагогіки” (Мадрид, 1896 р.) Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz) пояснювалося: “виховання душі – це сприяння і ведення її розвитку, передбачення і попередження наскільки можливо її дисгармонійності, а також намагання подолати прояви останньої” [113, с. 210].

Шкільний учитель із м. Сантьяго Г. Родригес Гарсія (Gerardo Rodriguez Garcia) у статті “У пошуку педагогічних орієнтирів” (La Escuela Moderna, 1898 р.) зазначав, що в освітньому процесі недостатньо передати людині знання, педагогіка має орієнтуватися на виховання всіх духовних здібностей. Виховання повинно мати гармонійний характер, призначатися “і формувати

художній смак, і розвивати соціальні почуття, і плекати в людині любов, і зміцнювати її волю, і закладати звички, і урегульовувати пристрасті, і закаляти характер” [181, с. 329].

Людина не являє собою виключно розум. Людське життя не становить просту серію уявлень, знань та понять. Людина у своїй діяльності керується і безсвідомими імпульсами. Саме тому педагогіка має передовсім спрямовуватися на вивчення законів розвинення людської природи [181, с. 330–331].

У публікації “Виховання і навчання” (Las Noticias, 1899 р.) М. Поло Пейролон (Manuel Polo у Peugolon) стверджував, що у виховному процесі не можуть ігноруватися ні фізичні, ні розумові, ні моральні здібності особистості. Саме в ході комплексного виховання урахувуватиметься принцип гармонії, не надаватиметься перевага тим чи іншим здібностям людини, а вони розвиватимуться всебічно. Нині навчання переважає над вихованням, і “моральний прогрес нашої епохи не досягає рівня інтелектуального прогресу” [164, с. 1].

Немає сенсу чекати на суспільне оновлення від політичних інституцій та змін у законодавстві, суспільне оновлення може здійснитися за умови “вдосконалення божої сутності людини”. Необхідно для цього, “щоби мати, священник і вчитель справили вплив на серце молоді людини, будучи найдосконалішими вихователями” [164, с. 1].

Л. Парраль Крістобаль (Luis Parral Cristobal) у праці “Повна теорія виховання для учителів” (Вальядолід, 1900 р.) відмічав, що виховання – то є гармонійне плекання людських здібностей, психічних і фізичних; сприяння природному розвитку особистості. Виховання необхідне задля вдосконалення особистості, приведення її до виконання земного призначення. У процесі виховання мають розкритися всі потенції людини й набути більшої моці, покращитися [153, с. 9–10].

Про те, що виховання має бути гармонійним, комплексним і прогресивним, йшлося у роботі “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco у Sanchez). Педагог вказував, що

виховання має бути спрямованим на всі духовні потенції особистості. У процесі виховання увага педагогів має однаковою мірою зосереджуватися на розвиненні кожної із духовних здібностей вихованців – і розуму, і відчуттів, і волі [54, с. 129–130].

У книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero Garcia) доводилося, що “гармонійне виховання всіх духовних потенцій особистості – єдина істинна концепція виховання” [173, с. 11]. У виховному процесі не можна надавати перевагу розвиненню виключно розумових або моральних, або естетичних здібностей. Тільки той підхід у вихованні буде правильним, коли одночасно урахуватимуться всі індивідуальні здібності особистості та всім їм рівномірно й рівноцінно приділятиметься потрібна увага [173, с. 11].

Оскільки “душа людини є неділимою на частини, простою”, у вихованні варто звертатися саме до цілісної душі особистості. Не відокремлювати розвинення розуму та відчуттів, а одночасно впливати і на те, і на інше, сприяючи духовному вдосконаленню людини [173, с. 28–29].

Іспанські педагоги на межі XIX – XX століть рішуче закликали дотримуватися принципу гармонії виховання. Вони обстоювали педагогічну позицію про необхідність гармонійного спрямування розвитку даних людині від природи індивідуальних здібностей. І тілесне, і духовне особистості мають рівнозначно прогресувати, і розум, і відчуття, і воля її мають набувати у процесі виховання закономірного повноцінного вдосконалення.

Інший принцип виховання, означений в іспанських педагогічних працях на рубежі XIX – XX століть, – принцип *активності вихованців*. Педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) стверджував, що саме в діяльності дитини розвиватимуться її природні здібності – як фізичні, так і розумові, моральні, естетичні. Ручна праця сприятиме формуванню волі особистості [187, с. 8–9].

У лекції під назвою “Оптимізм у вихованні та у житті” (Барселона, 1915 р.) Р. Руїс Амадо доводив, що “виховання має бути оптимістичним”. Він

розмірковував так: “Виховання не може здійснюватися по відношенню до вихованця, не урахувавши його волі. І ця воля не розгорнеться на повну силу без упевненості вихованця. Та й, не докладаючи вольових зусиль, він взагалі не зможе успішно навчатися” [189, с. 3].

Отже, важливим принципом виховання має бути принцип оптимізму виховання, який полягає в тому, що задля подолання труднощів освіти особистістю необхідно сприяти її впевненості у своїх силах та можливостях, спираючись на її волю в оволодінні знаннями та досвідом. Більше того, важливо, щоби ця впевненість вихованця у власних силах, була справжньою, а не фальшивою [189, с. 3].

П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891 р.) обґрунтовував принцип активності вихованців. Педагог наголошував, що у виховному процесі обов’язково необхідно спиратися на діяльність самих вихованців. “Діяльність, дії, рухи – це прояви життя. Життя природним чином здійснюється в русі. Для розвинення і зміцнення різних індивідуальних здібностей необхідно робити вправи. Душевні здібності так само, як і тілесні, зміцнюватимуться та вдосконалюватимуться лише за умови, що практикуватимуться”, – зазначав П. де Алькантара Гарсія [26, с. 35–36].

Цю думку педагог продовжував розвивати у праці “Інтуїтивне виховання” (Мадрид, 1902 р.). На його переконання, людині властивий інстинкт активності, а сама активність є “загальним законом життя”; саме “внаслідок активності розвивається все в природі” [28, с. 282–283].

Дитина, як будь-який живий організм, має природну силу – активність, яка є джерелом її зростання та розвинення. “Дійсно, без власної природної активності індивіда не можуть розвинути жодні його дарування, ні талант, ні характер; завдяки активності проростають вроджені прихильності, визначається покликання, кріпне характер, вирізняються та зміцнюються здібності, моральне почуття виринає з темних надр несвідомого, а воля дедалі більше набуває справжнього вираження”, – писав П. де Алькантара Гарсія [28, с. 283].

На те, що виховання не можливе без активності самого вихованця, вказував і Р. Бланко Санчес у книзі “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.). “Виховання має бути істотним чином активним, особливо з боку вихованця. Виховання, як усяка діяльність, має дві форми: іманентну – у вихованцеві та транзитивну – у вихователів. Виховання має викликати у вихованцеві зміну, що покращуватиме його. Виховання має вдосконалювати потенцію та дію”, – підкреслював педагог-богослов [54, с. 106].

Таким чином, іспанськими педагогами на межі ХІХ – ХХ століть були визначені та пояснені такі найважливіші принципи духовного виховання, як принципи природовідповідності, гармонії, оптимізму виховання, активності вихованців. На переконання іспанських теоретиків педагогіки, дотримуючись цих основних принципів у виховному процесі, вчителі сприятимуть своєчасному проявленню, розвиненню, зміцненню та покращенню природних індивідуальних здібностей і потенцій особистості, спрямовуючи загальний процес формування її душі.

## Глава VII. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть: розвинення релігійного та естетичного почуттів

---

В іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть основними складниками змісту духовного виховання було визначено: розвинення релігійного, естетичного та морального почуттів; формування розуму та вдосконалення всіх розумових здібностей особистості; формування моральної свідомості людини та розвинення її волі. У процесі духовного виховання мали розкритися, проявитися й розвинутися всі душевні здібності особистості – розумові, моральні, естетичні, релігійні.

Найважливішим напрямом духовного виховання іспанськими педагогами на зламі століть XIX і XX окреслювалося **релігійне виховання**. Педагогічно-теоретики відстоювали позицію про те, що релігійне виховання виконує в освітньому процесі особливу місію, сприяючи пробудженню, розкриттю та розвиненню духовної природи людської особистості. Поза релігійним вихованням не уявлялося можливим проявлення душі людини, поза релігійним вихованням утрачалися орієнтири засвоєння моральних норм та імперативів індивідом. І саме релігійне виховання мало сформувати у свідомості школярів шанобливе ставлення до незаперечного авторитету церкви з її багатовіковою традицією поклоніння.

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках з педагогіки” (Пальма, 1891 р.) визначав найважливішим пріоритетом релігійного виховання пізнання самої ідеї Бога. На погляд П. Креспі, учитель має піклуватися про правильне роз’яснення вихованцям сутності Божественного, а також тих властивостей, якими наділений Бог як творець, захисник, істота мудра, справедлива, вічна, нескінченна та велична [78, с. 68].

Вивчення істин Священного писання має спиратися, по-перше, на дослівне прочитання тексту, а по-друге, на роз'яснення тексту вчителем, просте і ясне. Основний зміст навчання релігії у школах початкового навчання передбачає чотири складники: “1. Знання про Бога, його існування та його властивості. 2. Уявлення про людську душу та її безсмертя. 3. Прочитання Священного писання. 4. Вивчення релігійних догм” [78, с. 79].

П. Креспі застерігав про те, що у процесі вивчення тексту Священного писання вчителю важливо дбати не стільки про тренування пам'яті вихованців, скільки про розуміння ними християнського вчення. Необхідно пробудити релігійне почуття вихованців, укріпити їхню віру, привнести у їхні душі сенси та красу релігійних істин, а також підготувати їх до прийняття церковних таїнств, зокрема причащення [78, с. 79–80].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) указувалося на те, що предмет “Християнське вчення та Священна історія” є найнеобхіднішим у школі, оскільки він дозволяє школярам “ознайомитися із правилами і постулатами служіння Богові у цьому житті та досягнення небесної благодаті” [87, с. 129].

Зміст релігійного виховання в межах шкільної освіти охоплює такі складники: знання про Бога і його властивості; розуміння відносин людини і Бога; вивчення обов'язків, за виконання яких людина може заслужити Божу благодать; опанування основного тексту Старого й Нового Заповітів; вироблення добродійної поведінки [87, с. 130].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) йшлося про те, що при опануванні Християнського учення школярами вчителю необхідно особливу увагу звертати на роз'яснення і заучування окремих молитов, на пояснення Декалогу, на читання уривків про добродійності та гріхи, про милосердні справи християнина [137, с. 205].

У праці “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.) П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Віньяс-Кусі (Jaime Viñas y

Cusi) стверджували, що вивчення релігії у школі ґрунтується на трьох засадах – ознайомлення із Катехізисом християнської віри; читання текстів Священного писання та заучування релігійних і моральних обов'язків християнина [154, с. 206].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) наголошував, що вивчення Священного писання в межах школи початкового навчання має бути циклічним. Спочатку в дитини мають формуватися первинні уявлення про Бога, людину, душу, долю, призначення, гріхопадіння. У другому циклі вчителю необхідно ознайомити дітей безпосередньо з текстом Біблії, надаючи при цьому прості конкретні пояснення значення окремих слів та виразів. У наступному циклі буде доречним вивчення Священного писання за тематичною програмою. Так, вивчення Нового Заповіту варто побудувати за темами: “Благовіщення. Народження Ісуса Христа. Побиття немовлят. Втеча до Єгипту. Ісус у храмі. Іоанн проповідує і хрестить. Хрещення Господа Ісуса. Спокушання Ісуса у пустелі. Скликання апостолів. Дива Ісуса Христа. Воскресіння Лазаря. Вхідження до Єрусалиму. Свята вечеря. Таїнство євхаристії. Молитва у Гетсиманському саду. Ув'язнення Ісуса. Іуда. Пілат. Розп'яття і смерть Ісуса. Похорон. Воскресіння. Вознесення. Сповнення учнів Святого Духу. Проповідь Петра. Смерть Стефана – першого мученика за віру. Святий Павло. Послання апостолів” [97, с. 140–142].

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років визначалося, що провідним способом вивчення Християнського вчення є “метод катехізисного запитування”, а Священне писання – краще опановувати “методом катехізисного розуміння”. Так, наприклад, пояснення стосовно того, що є релігія, будувалося в шкільних підручниках за формою “питання – відповідь”: “Скільки основних засад будь-якої релігії? Дві: 1. Існування Бога. 2. Безсмертність душі. Хто є Бог? Це вища істота за сутністю і за природою, творець і захисник усіх речей. Які докази існування Бога? 1. Природна причина; ніщо не виникає само по собі, для всього, що існує, має бути першопричина, і ця першопричина – Бог. 2. Інша причина – чудове упорядкування всесвіту;

достатньо спостерігати за гармонією всесвіту, постійною зміною зірок, пір року та життям множини істот, які населяють землю, щоби зрозуміти, що є нескінченний розум, і цей нескінченний розум – Бог. 3. Інша причина – єдина згода всіх народів; незважаючи на те, що люди живуть у різних країнах, різняться за мовами та звичаями, усі, тим не менше, визнають існування вищої істоти, яка називається Богом. Що властиво Богові? Досконалість його Божественної природи. Які основні властивості Бога? Основними властивостями є такі: 1. Бог один, бо було б суперечністю допускати двох нескінченно досконалих істот. 2. Бог простий, бо він позбавлений частин. 3. Бог вічний, бо він не має ні початку, ні кінця. 4. Бог є всемогутній, адже він створив усе з нічого. 5. Бог неосяжний, він обіймає все і поширюється всюди. 6. Бог є справедливий, він винагороджує і карає кожного відповідно до його справ. 7. Бог милосердний, він прощає образи. 8. Бог мудрий, він створив усі речі чудово. 9. Бог є незалежний і вільний, адже завжди учиняє по волі і нікому її не передає. 10. Бог є незмінний, бо він ніколи не змінює рішення. 11. Бог є захисник і упорядник усіх речей, адже усі речі існують в установленому порядку. 12. Бога називають Божественним Провидінням, оскільки він слідкує за усім створеним, спрямовуючи його до найвищих цілей. Кого називають атеїстами? Тих, хто заперечує існування Бога. Що передбачає всяка релігія? Дві речі: 1. Пізнання Бога. 2. Культ, якому необхідно поклонятися” [33, с. 82–84].

У посібнику барселонського освітянина Х. Андреу (Jose Andreu у Folch) було запропоновано учителям шкіл початкового навчання побудувати вивчення всього Священного писання за формою “питання – відповідь”. Для прикладу такий уривок: “Кого обрав Христос для поширення свого учення? Дванадцятьох неписьменних чоловіків, яких назвав апостолами, або посланниками. Як їх звали? Петро, Андрій, два брати; Яків, Іван, сини Зеведея; Пилип, Варфоломій, Матвій, Фома, Симон Кананіт; Яків, Іуда, сини Алфея; Іуда Іскаріот, пізніше замінений Матфієм. Яким було перше диво, сотворене Ісусом? Перетворення води на вино на весіллі у Кані Галілейській на прохання своєї матері. Чи були інші дива Божого Спасителя? Ще було багато інших, а основні – це:

1. Нагодував п'ятьма хлібами та двома рибами п'ять тисяч осіб. 2. Ходив по воді. 3. Наказав бурі і хвилям вщухнути, коли переправлявся з учнями на човні через Галілейське озеро. 4. Воскресив Лазаря, брата Марфи і Марії Магдалини. 5. Зцілював біснுவатих. 6. Зцілив десятюх прокажених. 7. Повернув життя дочці Іаіра, начальника синагоги. 8. Дав зір сліпому, слух і мовлення глухому недорікуватому. Які засоби використовував Христос, щоби його вчення було зрозумілим для неграмотного люду? Уподібнення і порівняння, які отримали назву притчі” [33, с. 59–60].

В іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть відстоювалася позиція про те, що релігійне виховання, здійснюване в школах початкового навчання, значно впливає на формування релігійної свідомості вихованців, їхніх почуттів та ставлень до дійсності. На переконання іспанських педагогів, найпершим чином релігійне виховання учнів мало ґрунтуватися на навчанні основам католицької релігії, себто на вивченні Священного писання. Релігійне виховання мало призначатися для того, щоби школярі, по-перше, озброювалися знаннями про Божественне започаткування світу, про сутність Божественного, набували елементарні уявлення про основні події, описані в Біблії; по-друге, почали виявляти особливі почуття – віру в Бога і любов до нього, співчуття до ближнього, прощення, милосердя; нарешті, у своїй поведінці прагнули чинити добрі справи й дотримувалися всіх релігійних та моральних обов'язків, прописаних у Християнському вченні.

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років зверталася особлива увага їхніх авторів на обов'язковому підкріпленні теоретичного навчання основам релігії практичним навчанням, зокрема заучуванням і використанням у повсякденному житті молитов, відвідуванням і прослуховуванням церковної меси, виконанням церковних співів та певних релігійних обрядів. Це мало сприяти ознайомленню школярів із устроєм церкви та поступовому прилученню їх до церковного життя.

Характерною рисою іспанської школи епохи Реставрації монархії було її слідування за канонами католицької церкви. Школи початкового навчання мали

відігравати першорядну роль у поширенні християнського вчення та прилученні вихованців до традиційно-релігійного способу життя. Релігійне виховання – найголовніший механізм взаємодії школи і церкви, двох різних за формою суспільних середовищ, проте дуже схожих за змістом. І церква, і школа прагнуть просвітити людей, передати знання, сформувати свідомість; і церква, і школа націлюються на виховання духовно-моральних якостей людини; і та, і інша передбачають перетворювальне ставлення людини до дійсності, але – школа, йдучи за релігійною догмою, штучно обмежує простір свободи розуму і втрачає свою найціннішу функцію – навчання людини самотійному творчому мисленню. Живучи за “абсолютно істинними” релігійними приписами, особистість не прагне до різнобічного дослідження об’єктивної реальності, до наукового пошуку, який передбачає виявлення та розтинання матерії, критичне й аналітичне оперування думкою.

Зі змісту іспанських педагогічних трактатів межі XIX – XX століть виходило, що школа мала уподібнитися церкві, так само, як і церква, забезпечувати трансмісію абсолютної істини, вести людину до релігійної віри. Така школа, застигла в архаїчній традиції догматизму і меморизму, у дійсності вирішувала завдання творення з нових поколінь дітей “смирених праведників”, проте мало сприяла розквіту науки у країні, яка щойно стала на шлях індустріальної модернізації. Така школа могла привести людину до Творця, але не до творчості. Така школа могла служити церкві і державі, але не особистісній свободі. З іншого боку, традиція – теж шлях, шлях своєрідний, шлях по-своєму складний, і це той історичний шлях, який століттями проторувався іспанською освітою, визначав саму її серцевину. Та й, урешті-решт, заглиблюючись у Священне писання, читач віднайде у ньому ні що інше, як пронизливу духовну історію, історію єдиного в своєму роді шляху возз’єднання із Богом, історію дивовижного релігійного смислу (слово “релігія” походить від латинського *religare* – “відновлювати зв’язок”) та значно збагатить власний емоційно-чуттєвий світ.

Напря́м **естетичного виховання** – один із провідних напрямів духовного виховання відповідно до фундаментальних педагогічних праць межі ХІХ – ХХ століть. Визначення концепту “естетичне виховання” іспанськими педагогами на зламі століть ХІХ і ХХ фактично збігалось і зводилося до визнання двох обов’язкових педагогічних завдань: формування естетичного почуття, або почуття прекрасного, та розвинення гарного смаку особистості.

У публікації викладача педагогіки С. Арналя Рамоса (Santiago Arnal y Ramos) “Концепт естетичного виховання” (La Escuela y el Hogar, 1893 р.) стверджувалося: “Естетичне виховання призначене спрямовувати й укріплювати здібність пізнавати прекрасне, відточуючи гарний смак” [37, с. 121].

Провідною метою естетичного виховання є формування у людини почуття прекрасного. Прекрасним (красою) називається “усе, що має властивість подобатися нам у чистому вигляді, у безкорисливому [сенсі]” [37, с. 121].

За міркуванням С. Арналя Рамоса, основа краси – єдність, єдність есенціальна. Краса має три форми: абсолютну, яка полягає у Богові; дійсну, або природну, яку зустрічаємо у природі; ідеальну, або художню, що твориться уявою та мистецтвом. Пізнання краси – це справа розуму, який, щоби відчувати, сприймає. Почуття прекрасного містить і зв’язок із релігійним почуттям, адже людина здатна пізнавати та відчувати Бога [37, с. 121–122].

Основними засобами естетичного виховання С. Арналь Рамос визначав природу та мистецтво. Педагог указував і на те, що якщо в перші роки життя у дитини формується спонтанний досвід почуття прекрасного, коли вона спостерігає за сонячним промінням на стіні або чує чарівні звуки пташиного співу, то у подальшому – в шкільному віці – вона навчається судити про красу, у неї розвивається справжнє сердечне естетичне почуття [37, с. 122–123].

П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) присвятив висвітленню питання естетичного виховання не одну зі своїх публікацій. За його вченням, розвинення почуттів людини важливе для її життєдіяльності настільки ж, наскільки й розвинення розуму. Цьому має сприяти комплексне

виховання, спрямоване на гармонійне розвинення всіх духовних здібностей особистості. Здібність відчувати красу є так само природною здібністю, як і здібності мислити та воліти. У людському серці закладена любов до краси, своєрідний “інстинкт прекрасного” [30, с. 10–11].

Х. Вердес Монтенегро (Jose Verdes Motenegro) у замітці “Естетичне виховання” (El Liberal, 1898 р.) писав, що “у будь-якому творі мистецтва є щось почерпнуте зі природи” і що “немає іншої місії естетичного виховання, окрім тієї, щоб уважно й зачаровано споглядати природу” [214, с. 2].

Х. Вансес (Julia Vances) у публікації “Про естетичне виховання у школах” (La Escuela Moderna, 1899 р.) зауважувала, що естетичні здібності людини, як і інші її здібності, потребують постійного тренування та вдосконалення. Школа для цього має використовувати і прямі, і непрямі засоби. Серед останніх – облаштування декору класів, шкільної будівлі; саджання квітів навколо школи та доглядання їх. Прямими засобами виховання почуття прекрасного у школярів стануть природа й мистецтва. “Природа є найкращою з книг, що вчить любити та відчувати красу”, – наголошувала педагогиня [210, с. 198].

Мистецтва сприятимуть формуванню естетичного почуття, коли вихованці їм правильно будуть навчатися. Тоді вони зможуть відрізнити справжні витвори мистецтва від фальшивих [210, с. 201].

Педагог Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) пояснював, що стосовно естетичного виховання важливо враховувати два елементи: розвинення у людини судження про прекрасне і формування у неї почуття прекрасного. Перший елемент має відношення до розуму, а інший – до чуттєвості. На погляд педагога, характер краси – порядок, який існує у природі, якого досягають митці у мистецтві [144, с. 41].

Філософ Х. Орті Лара (Juan Manuel Ortí y Lara) вказував, що чуттєвість людини є зовнішньою та внутрішньою. Зовнішня чуттєвість – то є відчуття: зорові, слухові, нюхові, смакові та дотикові. Внутрішня чуттєвість – це

“загальне почуття, інстинктивна здібність, уява, чуттєва пам’ять” [149, с. 112–113].

У брошурі “Виховання естетичного почуття” (Мадрид, 1901 р.) А. Нуньєс (Alvaro Nuñez) зазначав, що “естетична здібність людини є природною” і що “людина – природний художник, бо носить у своїй душі немовби дзеркало, де відбивається уся краса світу” [147, с. 6].

Педагог підкреслював: “Бог наділив людину розумом, спроможним пізнавати гармонію речей, у якій істотним чином полягає краса, і дав серцю людському силу прагнути до краси та любити її” [147, с. 5].

Естетичне почуття, або почуття прекрасного, – лише одна з душевних здібностей особистості. По суті естетичні здібності індивіда рівноцінні його пізнавальним здібностям. Від того часу, як проявляються перші промені розуму людини, вона тягнеться до краси природи. “Мета естетичного виховання полягає в тому, щоб уможливити виявлення та розвинення природних естетичних здібностей особистості”, – вказував педагог [147, с. 7].

Відповідно до концепції А. Нуньєса виховання – то є розвинення прихованих духовних сил людини. Основна мета виховання полягає в тому, щоби привести людину до свідомого виконання нею свого земного призначення. Для цього має розвинутилася душа людини, усі дані їй Богом здібності. “Талант педагога полягає в умінні вилучати із загадкових сфер мислення, почуття, прагнення для покращення особистості з тим, щоби вона спрямувалася до мети, заради якої її створив Бог. Виховання душі, отже, є операція відцентрова, операція з виведення з нашого власного єства невизначеного і несвідомого, розкриття свідомого, розвинення його, змінення, очищення та направлення до Бога, що є основою усіх речей та метою, до якої усі мають прагнути”, – стверджував педагог [147, с. 8–9].

За судженням А. Нуньєса, здібності, якими Бог наділив людину, – то є психологічні (духовні) скарби. Поступово розкриваючи їх у собі, особистість усвідомлюватиме покладене на неї Богом земне призначення. Цьому має сприяти процес виховання загалом, націлений на гармонійне розвинення всіх

природних здібностей людини. Розвиваючи естетичні здібності вихованців, учитель не переслідує іншої мети, як привести їх до досягнення істини та любові до Бога як абсолютного добра. Істина, добро й краса необхідні людині для вдосконалення, для наближення до Абсолюту [147, с. 9–10].

У статті “Естетика, школа і вчитель” (La Escuela Moderna, 1910 р.) педагог Ф. Рібот (Francisco Ribot) наголошував, що при недосконалому естетичному вихованні викривлятиметься розвиток людського розуму; ніхто не зможе вважатися культурною особистістю без знання культури, без цінування прекрасного [178, с. 758].

Педагог писав: “краса – це порядок, гармонія, доброта, пропорція, досконалість, величність, ідеал, істина, природність, простота... “розкіш істинного”, урешті-решт, сукупність усіх найгідніших та найвищих якостей; логічно, отже, що вона викликає почуття справжні, великодушні, добрі, благородні прагнення людства...” [178, с. 762].

М. Мендес Бехарано (Mario Mendez Bejarano) в “Лекціях про філософію мистецтва” (Мадрид, 1916 р.) стверджував, що “абсолютна краса вже встановлює для нас досконале співвідношення між ідеєю та її проявом” [141, с. 18].

На погляд педагога-богослова Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco у Sanchez), почуття прекрасного є не здібністю людини, а “досконалим станом її душевних здібностей, спроможних сприймати красу” [54, с. 343]. Він вважав, що краса об’єктів сприймається людиною не внаслідок наявності у неї спеціальної естетичної здібності, а сприймається в цілому відчуттями та розумом особистості. Прекрасне викликає переживання людини, почуття та естетичні емоції.

Головним завданням естетичного виховання має бути “формування гарного смаку особистості”, а це досягається “при спогляданні захоплюючих видовищ природи та величних творів мистецтва” [54, с. 345–346].

Важливими засобами естетичного виховання стануть шкільні екскурсії на природу, відвідування учнями музеїв і пам’яток, читання літературних творів,

декламування віршів, співи, малювання, ручна праця та інші заняття [54, с. 346].

На думку педагога-богослова Р. Руїса Амадо (Ramon Ruiz Amado), доцільно відділяти красу фізичну від краси духовної та моральної. В юному віці всі бажають бути красивими, штучно прикрашаються, однак плутають фізичну красу з духовною, бо не відають істини прекрасного. Педагог роз'яснював: “В об'єктах, не наділених чуттєвістю, краса полягає у гармонії частин і м'якості кольорів; це є краса фізична, так прекрасні зоряне небо, краєвиди, дорогоцінні каміння, квіти та багато інших об'єктів природи та мистецтва. Живі об'єкти, які наділені чуттєвістю, мають не тільки фізичну красу, але й іншу, більш досконалу, пов'язану з відчуттями. Такою красою нас зачаровують птахи не тільки живими кольорами, але й граціозними рухами <...>. У людині ж є два ступені вищої краси: краса духовна – властивість нашої душі, яка робить нас схожими на янголів; та краса моральна, ще вища за ступенем, – краса добродетельності, та, що робить нас подібними до святих, до Бога, святого за своєю сутністю” [190, с. 14].

У своєму виступі на конференції у Мадридському Атенейі у квітні 1913 року славетна письменниця Е. Пардо Басан (Emilia Pardo Bazan) відмічала, що розвинення почуття прекрасного у вихованців початкових шкіл сприятиме і розвиненню релігійного та морального почуттів, і формуванню характеру особистості, і вдосконаленню розуму. Почуття прекрасного призначене для розуміння та переживання мистецтва, для устремління до ідеалів людства.

Доповідачка переконувала слухачів, що людина за своєю природою є художником, і справа естетичного виховання – розкрити й розвинути природні естетичні здібності особистості. Мистецька ж справа – це органічне явище для людини; важко уявити людську спільноту, яка не мала би мистецтва. І мистецтво, і культура загалом не мають бути привілеєм вищих суспільних класів, а мають бути доступними для всіх членів соціуму [75, с. 273–274].

Отже, іспанські педагоги на межі XIX – XX століть заглиблювалися у вивчення сутності та змісту феномена прекрасного. Естетичне почуття

щонайпотужніше виражає “благородне походження людської природи” (П. Креспі), щонайміцніше засвідчує необхідність переживання краси для розквіту душі людини. Естетичне почуття, або почуття прекрасного, даного людині від природи (від Бога), потребує плекання – тривалої духовної практики.

В іспанській теоретичній педагогіці на зламі століть XIX і XX за естетичним вихованням особистості закріплювалося ціннісне призначення – навчити людину бачити і розуміти прекрасне у сотвореному Богом світі та насолоджуватися прекрасним завдяки розвиненню власних природних естетичних здібностей. Краса – то є один із дивовижних проявів суцього. Пізнаючи та осягаючи прекрасне, людина вчиться розуміти Бога, його добру волю, його всемогутню благодать. Розуміння і переживання краси – це і є дотик до Божественного, це і є одне із утілень земного щастя, щастя людського буття.

## Глава VIII. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть: формування моральної свідомості та волі

---

Напрямок **морального виховання** – інший провідний напрямок духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть. Важливим змістовним компонентом духовного виховання визначалося формування моральної свідомості особистості. При висвітленні основних питань морального виховання іспанські педагоги обов’язково окреслювали концепти “моральна свідомість”, “моральні почуття”, “воля”, “мотиви поведінки”; визначали шляхи і засоби формування моральної свідомості, моральних почуттів та волі; наводили педагогічні поради й настанови щодо правильного спрямування процесу морального розвитку особистості. На переконання іспанських педагогів, котрі творили на зламі століть XIX і XX, поза моральним вихованням у людини не сформуються добродійні мотиви й наміри поведінки, не розвинеться сила волі, не укріпиться характер. Вони включали до змісту морального виховання навчання школярів моральним приписам і релігійним заповідям, розуміючи, що “моральне виховання” – набагато ширший процес за “моральне навчання”. У процесі морального виховання мала не просто постати особистість із розвинутою моральною свідомістю, але ця особистість мала визнаватися й шануватися в суспільстві завдяки своїй добродійній поведінці, завдяки своїй суспільно-корисній діяльності. В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років визначався цілий спектр моральних та соціальних обов’язків, необхідних для підтримання суспільного благополуччя, котрі належало засвоїти вихованцям шкіл початкового навчання.

Загалом питання морального виховання розглядалося в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть виключно у його зв’язку з релігійним та соціальним вихованням. Ідеал моральності людини трактувався іспанськими

педагогами в контексті релігійного повчання, а соціальне виховання не уявлялося таким, що має сенс, без опанування основ моралі, передовсім моралі релігійної (християнської). В окремих випадках, наприклад, у вченні видатного педагога-богослова Р. Руїса Амадо (Ramon Ruiz Amado) [192], [193] навіть вибудовувалася своєрідна ієрархія виховних напрямів, у якій на умовну вершину зводилося релігійне виховання, йому підпорядковувалося моральне виховання, а моральному (і відповідно релігійному вихованню) – соціальне. Визначення цілей і змісту виховання в іспанській педагогіці на межі ХІХ – ХХ століть виходило із прочитання, розуміння і тлумачення католицької доктрини з окресленими у ній “тимчасовим” й “вічним” модусами людського буття. Моральне виховання у синтезі з релігійним та соціальним вихованням набувало в іспанській педагогічній думці глибинного онтологічного сенсу, воно мало слугувати і “тимчасовим”, і “трансцендентальним” цілям буття. Чим правильніше людина буде дотримуватися правил християнської моралі, чим повніше стане віддавати свої життєві сили на вдосконалення суспільства, тим більше вона наблизатиметься до Божої благодаті, до “вічного щастя”, до “небесного раю”.

Проблема морального виховання завжди спряжена з розумінням ідеалу моральності людини. Роздуми про моральність обов’язково торкаються понять про добро, благо, справедливість, правду, свободу, совість, милосердя. Моральні цінності, на яких мала виховуватися людина, іспанськими педагогами на зламі століть ХІХ і ХХ черпалися зі Священного писання (релігійна детермінанта). Засвоєння цих моральних цінностей особистістю відповідно до науково-педагогічних праць 1890–1910-х років мало ґрунтуватися на її душевних природних здібностях, які можуть розвинути тільки під проводом добре організованого морального виховання у його поєднанні із соціальним та релігійним (соціальна детермінанта). Людина як носій моральних цінностей прагнучиме до постійного самовдосконалення, а тим самим до вдосконалення соціуму, реалізуючи Божий задум про людське призначення (моральна детермінанта).

Педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) стверджував, що творення людини як істоти моральної є основним сенсом виховання. “Її [дитини] виховання, її моральне виробництво, досягається у меті, про яку ми сказали: щоби вона була щасливою, її намагаються зробити доброю; це є основна мета виховання; для того, щоби вона була щасливішою за своїх батьків, її прагнуть зробити кращою за них; це є творення прогресивного елемента”, – роз’яснював педагог [192, с. 30].

На його погляд, розвинення моральної свідомості особистості має і суспільно значущий сенс. “Загалом, там, де відсутня моральність у домінуючому ідеалі суспільства і виховання, неможлива гармонія суспільних відносин, а отже, громадянське процвітання й індивідуальне міцне щастя”, – зауважував Р. Руїс Амадо [192, с. 35].

У підручнику П. Відаля Хіменеса (Prudencio Vidal Jimenez) зазначалося, що виховання має на меті “підготувати покоління [людей] до суспільного порядку, в якому вони існуватимуть, і відповідно підготувати людину, щоби вона змогла повністю виконати своє призначення у житті, а також досягти останньої мети, задля якої вона була створена” [215, с. 9].

Про те, що моральне виховання має сприяти досягненню людиною трансцендентальних цілей, вів мову викладач Інституту середньої освіти у м. Логроньо А. Хімено Карідад (Antonio Jimeno Caridad). У своєму підручнику з етики він наголошував, що “остання мета – це досягнення вищого щастя людиною” і що “всі зусилля людини у земному житті мають спрямовуватися до останньої мети” [122, с. 26].

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) зауважував, що у процесі морального виховання в особистості мають розвинутися моральні здібності, а саме – воля, моральна свідомість та моральні почуття. Над формуванням волі дитини і спрямуванням її на благі діяння вчитель повинен працювати постійно. Він повинен знати, що людській природі властиві певні інстинкти та прихильності, зокрема інстинкти наслідування, допитливості, колективності. Ці інстинкти справляють значний вплив на

розвинення дитячої душі. І вчителів необхідно дбати про те, щоби ці інстинкти спрямовувалися виключно на гарні вчинки [78, с. 56–57].

“Моральна свідомість людини – це її внутрішній голос, який постійно наполягає на необхідності виконання моральних обов’язків”, – зазначав педагог [78, с. 58].

За міркуванням П. Креспі, моральна свідомість людини розвинеться поступово під впливом умов навколишнього середовища. Тому важливо, щоби у процесі морального виховання були створені спеціальні педагогічні умови, які би дозволили дитині пізнавати, що є добро і лихо, добродійність і порок [78, с. 58].

Формування моральних почуттів – невіддільний складник морального виховання. Учитель має знати, що моральні почуття можуть бути благодійними (любов, справедливість, доброзичливість, милосердя, ніжність, слухняність, правдивість, люб’язність, щирість, довіра, дружба, повага, доброта та ін.) і лихими (гордість, пихатість, егоїзм, заздрість, неприязнь, гнів, ненависть, жорстокість, страх, помста, черствість та ін.) [78, с. 60].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) стверджувалося, що моральне виховання має спрямовуватися на плекання моральних здібностей – свідомості, розуму і волі, а також моральних почуттів. Формування моральної свідомості передбачає виховну роботу над “здібністю розрізняти й судити про добро і лихо учинків” [137, с. 162]. Призначення моральної свідомості – попередження людини про необхідність чинення добрих дій та уникнення творення поганих. Механізм дії моральної свідомості побудований таким чином: після доброго вчинку людина отримує як винагороду – внутрішнє задоволення, після поганого – як покарання – муки совісті. Розвинення моральної свідомості – шлях до морального вдосконалення особистості [137, с. 162].

Педагог К. Йєвес (Carlos Yeves) вказував, що вже зі школи початкового навчання дитина має вчитися розуміти, що є моральний обов’язок і яким чином його треба виконувати. Визначалися чотири групи моральних обов’язків, про

які змалку мали пам'ятати вихованці: обов'язки людини перед Богом; обов'язки перед самою собою; обов'язки перед іншими людьми; обов'язки, пов'язані зі справою або професією. Зокрема, основні моральні обов'язки людини перед Богом – то є “поклоніння, вдячність, страх, довіра, віра, надія і любов” [219, с. 23].

За міркуванням К. Йєвеса, моральні обов'язки людини у ставленні до інших людей – це повага та любов. Вони ґрунтуються на тому, що люди від природи є рівними. Кожна людина має замислюватися над тим, щоби не робити іншій того, чого не бажає, щоби робили їй. По відношенню до інших людей буде порочним вважати себе вищим за них, а також якості пихатості, гордості, зарозумілості. “Буде правильним ставитися до інших із доброзичливістю”, – настановляв педагог [219, с. 28].

Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) називав моральні обов'язки людини перед Богом “релігійними”, оскільки вони ґрунтуються на релігійних добродіях любові-милосерді, вірі та надії. Найперший і найголовніший релігійний обов'язок людини – милосердя. Він передбачає любов до Бога понад усе. “Людина зобов'язана почитати Бога, боятися його та поклонятися йому” – наголошував Л. Морено Бустаманте [144, с. 374–375].

Віра – то є “священний обов'язок”, віра в Бога – то є усвідомлення, що “Бог – абсолютна істина, вічна і незмінна” [144, с. 379].

Викладач Інституту у м. Бадахосі Т. Ромеро де Кастилья (Tomas Romero de Castilla) відмічав: “обов'язок – це будь-яка діяльність або бездіяльність, приписана природним законом” [184, с. 107].

Моральні обов'язки людини – це обов'язки перед Богом, перед ближніми своїми та перед самою собою. Стосовно моральних обов'язків перед Богом Т. Ромеро де Кастилья визначав дві групи обов'язків: “теоретичні”, які людиною мали виконуватися “за розумінням”, зокрема, це обов'язки набувати знання про Бога та його властивості; і “практичні” обов'язки, що проваджуються людиною

“за почуттям та волею”, наприклад, поклоніння Богові, моління [184, с. 113–114].

Моральні обов’язки особистості перед самою собою – передовсім це уважне ставлення до власної душі, до її здібностей відчувати, думати й воліти. Важливо дотримуватися естетичної та моральної культури в житті. Людина має піклуватися і про власну розумову культуру, не тільки вдосконалювати здібність спрямовувати свій розум на пізнання істини, але й обходити усе, що може призвести до хиб, несприятливим чином вплинути на неї [144, с. 395].

У підручнику П. Відаля Хіменеса (Prudencio Vidal Jimenez) йшлося про те, що людина має виконувати багато моральних обов’язків – перед Богом, перед своїми батьками, вчителями, особами старшими за віком, мудрістю, посадою, загалом – перед іншими людьми, перед Батьківщиною. Зокрема, громадянин ніколи не має жалітися і сваритися на свою Батьківщину, він має невтомно працювати й віддавати свої зусилля на благо народу [215, с. 70–71].

За настановленням П. Відаля Хіменеса, понад усе люди мають бути вдячними Богові, адже “Бог дав нам життя, здоров’я, дав нам свою ласку, свою любов, його милосердя дає нам прощення за всі наші помилки, за всі наші гріхи, якщо ми по-справжньому розкаємося” [215, с. 141–142].

Педагог-богослов Р. Дієс (Rodrigo Diez) зауважував, що в повсякденному житті люди один по відношенню до одного мають безліч моральних зобов’язань. Так, батьки повинні ставитися до своєї дитини з любов’ю, доглядати, виховувати, піклуватися про неї. Діти по відношенню до батьків мають відчувати любов, повагу, мають допомагати своїм батькам [88, с. 385–386].

У посібнику барселонського освітянина Х. Андреу (Jose Andreu y Folch) наголошувалося: “мораль передбачає виконання людиною обов’язків перед Богом, перед самою собою, перед ближніми своїми та перед суспільством” [33, с. 94].

Обов’язки перед Богом – такі: вірувати у нього, любити понад усе, підкорятися його волі, довіряти йому, захоплюватися ним і боятися його.

Обов'язки людини перед самою собою – це “обов'язки стосовно власної душі й тіла”. Людина має піклуватися про власну душу, розвивати розум шляхом набуття нових знань, удосконалювати волю. Обов'язки перед ближніми – ґрунтуються на трьох заповідях Закону Божого: “люби ближнього як самого себе; учиняй з іншими так, як хочеш, щоб учиняли з тобою; не роби іншому того, чого не хочеш, щоби робили тобі” [33, с. 94–95].

За судженням Х. Андреу, по відношенню до інших людина повинна діяти з милосердям, справедливістю та ввічливістю. Обов'язки перед суспільством становлять велику групу обов'язків і розподіляються на обов'язки перед подружжям, батьками, дітьми, вчителями, учнями, господарями, слугами, управителями, підлеглими. Так, учитель зобов'язаний “старанно працювати, щоби навчити й виховати своїх учнів; настановити їх на шлях добродетельності; вірно повідомляти батькам про недоліки у навчанні їхніх дітей” [33, с. 97–98]. Учні по відношенню до своїх духовних наставників зобов'язані “поважати їх; слухатися їх; молитися за них” [33, с. 97]. Управитель зобов'язаний “ставитися до підлеглих із доброзичливістю; здійснювати керівництво справедливо; слідкувати за суспільним порядком; заохочувати розвинення наук та мистецтв; дбати про повагу до законів та дотримання їх” [33, с. 98]. Підлеглі (громадяни) мають “дотримуватися законів, установлених цивільною та церковною владою, і виконувати їхні положення; сплачувати податки державі зі своїх доходів; власним життям за потреби захищати батьківщину” [33, с. 99].

Моральні обов'язки, яких має дотримуватися людина, були чітко окреслені іспанськими педагогами на межі XIX – XX століть, переважно у їхніх працях-посібниках, призначених для навчання моралі школярів. Моральні обов'язки передбачали як певні свідомі ставлення особистості в соціальному просторі – по відношенню до інших людей, так і виконання нею конкретної діяльності перед соціумом, наприклад, підтримки батьків, виховання дітей, поклоніння Богові та відвідування церкви. Освоєння моральних обов'язків учнями іспанських шкіл початкового навчання мало як соціальні сенси (відтворення дітьми установлених зразків суспільної поведінки), так і

особистісні (привичаювання до культурно-ціннісного способу життєдіяльності близького оточення); уможлиблювало стійку інтеграцію людини в соціумний світ та усвідомлення себе нею як частки цього світу взаємовідносин.

У текстах для читання наводилося багато прислів'їв і приказок про добродетності та пороки, наприклад, такі, як: “Мовчання – золото” [215, с. 18]; “Той, у кого довгий язик, із часом тяжко кається” [215, с. 19]; “Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, хто ти” [215, с. 27]; “Ледарство живить порок і веде у безодню” [215, с. 37]; “Голос совісті – це є голос провидіння” [215, с. 45]; “Хочеш бути вільним – не допускай боргів” [215, с. 51]; “Час – великий скарб, він цінніший за золото” [215, с. 63]; “Заздрість гнітить людину більше, ніж змагальність надихає” [215, с. 69]; “Милосердя є дар неба, а отже, джерело, з якого випливають усі великі справи” [215, с. 78]; “Жадоба – то є гріх, що з доброї людини робить погану” [215, с. 83]; “Коли мало тканини, треба шити короткий плащ” [215, с. 124]; “Сьогодні ткач, завтра – коваль, а післязавтра – прошак” [215, с. 137]; “Той, хто збирається полювати на двох птахів, жодного не піймає” [215, с. 138]; “Простити кривдника – найкраща помста” [215, с. 194].

П. Діас Муньос (Pedro Diaz Muñoz) у “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) висловлював думку про те, що у процесі морального виховання мають проявитися й укріпитися моральні здібності людини – воля, мотиви діяльності, пристрасті, інстинкти, моральні почуття та моральна свідомість [87, с. 106].

Особлива увага автора “Педагогічних заміток” зосереджувалася на тому, що вчитель повинен розібратися в першу чергу, з якими характерами і темпераментами дітей він має справу. Апатична дитина чи енергійна, смілива чи сором'язлива, весела чи меланхолійна, відкрита чи замкнена – це ознаки темпераменту, даного людині природно. Учитель не може змінити темперамент дитини на інший, але, визначивши його властивості у кожної дитини індивідуально, він зможе правильно спрямувати формування її характеру [87, с. 108].

За педагогічним настановленням П. Діаса Муньоса, вчитель має своєчасно подбати про правильне спрямування інстинктів дитячої душі.

Педагог має знати, що є “хороші” інстинкти – це інстинкти допитливості, активності, колективності та інші; а є – “погані”, наприклад, інстинкти егоїзму, жорстокості, привласнення. Завдяки оволодінню дитиною гарними звичками “погані” інстинкти щезатимуть, а “хороші” – проявлятимуться з більшою силою. Так, інстинкт активності дозволить дитині бути постійно зайнятою корисною справою – читанням, лічбою, письмом; інстинкт допитливості – за його вірного направлення дасть змогу дитині пізнавати добрі та красиві речі, шукати відповіді на хвилюючі запитання; інстинкт колективності – уможливить розвинення у людини почуттів дружби, любові, гармонії, сердечності [87, с. 108–109].

Значне місце у своїй педагогічній праці П. Діас Муньос відводив аналізу питань виховання волі, які розглядалися ним у контексті висвітлення проблеми морального виховання. За судженням педагога, від сили волі залежить вдосконалення всіх здібностей людини. “Воля – це влада”, – проголошував він [87, с. 102].

Будь-якій вольовій дії передують мотиви – ідеї, знання, судження, пов’язані із цією дією. Необхідними елементами вольової дії є намір, рішення, вибір та виконання. Воля – єдина в своєму роді, індивідуальна, необмежена, вільна, властива кожному індивідові. “Природа волі – чуття і вибір <...>, а засновується воля на розумі, бо поза розумом ми не можемо судити ні про добро, ні про правду речей”, – пояснював П. Діас Муньос [87, с. 104].

На думку П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao), важливим складником морального виховання людини є формування її волі як “здібності воліти чи не воліти” [137, с. 156]. Коли людина воліє, то вона наважується діяти. Воління може проявлятися у трьох формах (стадіях волі) – просте воління, відносне та розсудливе. Просте воління – це певна схильність людини діяти, але ця схильність не підтримується мотивами до дії. Відносне воління – пов’язане вже з наявністю мотивів та причин діяти. Коли ж людина приймає на основі цих мотивів і причин діяти остаточне рішення, її воління стає розсудливим [137, с. 156].

За твердженням педагога, “вольове розсудливе діяння для людини – це завжди вибір, а вибір неможливий без свободи” [137, с. 157]. Про це вислів Овідія “бачу і схвалюю краще, а дотримуюся поганого”, де “бачу і схвалюю краще” – не є рішенням, а є простим волінням, а “дотримуюся поганого” – є вольовим (вільним) рішенням [137, с. 157–158].

П. Мартінес Палао вважав, що саме виховання волі сприяє формуванню характеру людини і цього так не вистачає в сучасній освіті. А характер – це не що інше, як “узгодження між думкою і справою, між проявленням волі й поведінкою індивіда” [137, с. 158].

Про те, що в ході морального виховання в особистості має насамперед сформуватися сила волі, велася мова в “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez). У книзі зазначалося, що основна увага педагогів школи має бути сконцентрованою на формуванні гарних звичок у вихованців, адже “звичка – друга природа” [55, с. 104]. Шкільне середовище в цілому сприяє закріпленню у дітей звичок гарних манер поведінки, звичок вірувати, сподіватися, співчувати та багатьох інших. Важливо привчати людину з дитинства до праці, працьовитість – це якість, яка закладається в початковій школі, а впливає на все подальше життя. З раннього дитинства необхідно і боротися з пороками, такими, як егоїзм, брехня, лінь та деякими іншими [55, с. 105–106].

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років розкриття змісту морального виховання розпочиналося з аналізу педагогічних умов виховання волі. Формування волі у шкільному просторі розумілося визначними іспанськими педагогами як одне з найскладніших виховних завдань. Складність цього завдання пояснювалася тим, що на розвинення волі впливає багато факторів, серед яких основний – залежність волі від фізіологічних, емоційних, розумових та рухових властивостей конкретного індивіда. Поза вихованням волі не мислилося ні формування характеру особистості, ні набуття людського вигляду особою. Виховання волі школярів передбачало зосередження значної уваги вчителів на цьому процесі, врахування ними множини педагогічних і

психологічних умов розвитку індивідуальної душі, тривалої педагогічної праці з вироблення вольових дій у поведінці вихованців. Іспанськими педагогами-теоретиками на межі ХІХ – ХХ століть відстоювалася позиція: саме виплекана у багаторічній праці сила волі стане фундаментальною підвалиною кріпкого людського характеру, завдяки чому людина зможе долати всілякі життєві труднощі, що неминуче випадуть на її долю та неодноразово випробовуватимуть її.

Акцентувалася увага у фундаментальних педагогічних працях межі ХІХ – ХХ століть і на значенні правильного спрямування волі у виховному процесі. На погляд П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia), важливо у вихованні недопускати ні пригніченості волі особистості, ні розгнужданості її, а притримуватися правила гармонійного поєднання свободи вихованця із владою педагога [31, с. 139–140]. На думку Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero Garcia), у вихованні необхідно прагнути уникати двох крайнощів – з одного боку, постійного пригнічення дитячої волі і протиставлення їй іншого рішення; а з іншого боку – постійного потурання дитячим примхам. Відповідальність за правильне виховання волі у дітей цілком лежить на педагогові. Останній має пам'ятати, як настановляв Г. Рекуеро Гарсія, – “заохочення і покарання будуть справжньою отрутою для розвинення волі, особливо у перші роки життя, коли воля не керується неухильними законами обов'язку. Ключ до виховання волі – у створенні гарних звичок” [173, с. 271–272].

Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) відмічав, що відсутність морального виховання робить людину або нерішучою та слабкою, або капризною та впертою. Моральне виховання дає змогу людині по-справжньому набути свободи. “Завдяки розвиненій моральній свідомості людина зможе діяти розумно і вільно. Тільки тоді вона поважатиме сама себе і поважатиме інших людей”, – підкреслював педагог [97, с. 125].

Навчити людину відповідати за свої вчинки вважав основним ціннісним призначенням морального виховання Л. Парраль Крістобаль (Luis Parral

Cristobal). Зміст морального виховання, за його педагогічною концепцією, має співпадати зі змістом релігійного виховання. Моральний закон людства – це Божа заповідь. “Нам заповідано ставитися з повагою і добром до іншої людини, жити чесно, поводитися добродійно й уникати пороків, допомагати нужденному, а також [заповідано] усім нам бути братами, гідними дітьми небесного батька”, – писав Л. Парраль Крістобаль [153, с. 118].

У книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) зауважував, що індивід від природи має тільки зародки моральних здібностей, а розвинулися вони зможуть під впливом соціального середовища. Саме тому необхідна цілеспрямована виховна робота з формування моральної свідомості та вироблення гарних звичок у людини. Моральність особистості залежатиме від того, які приклади та зразки поведінки вона отримувала в дитинстві з навколишнього середовища [173, с. 249].

Воля в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть розумілася передовсім як моральна здібність людини, унікальна, єдина у своєму роді. І підходи до виховання волі в умовах шкільного середовища вимагали особливої уваги вчителів, саме тому здебільшого питання виховання волі розкривалися в іспанських педагогічних трактатах, виданих у 1890–1910-х роках, в окремих темах і главах. У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) стверджувалося, що воля – це “практична духовна здібність”, воля – це “найвища моральна здібність” [31, с. 137].

Людська воля як форма діяльності має певні модуси спрямування духу, зокрема, такими модусами виступають свобода діяння та звичка. Свобода розуміється тут у значенні моральному, як усвідомлення людиною себе та володіння собою. Без такої свободи людина перетворюється на свавільну та капризну істоту [31, с. 138].

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) називав волю “єдиною моральною здібністю”, “здібністю направляти нас до добра за свідомим розумінням” [78, с. 56].

Л. Елейсальде Йзагірре (Luis Maria Eleizalde e Yzaguirre) у “Компендіумі психології, логіки і етики” (Мадрид, 1891 р.) зазначав, що вольова дія заснована на розумовому усвідомленні мети – загального блага, до якого прагне людина. Обов’язковими елементами волі як психологічної властивості є: намір досягти мети; рішення; вибір та виконання. Природа волі – вибір [90, с. 69].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palaos) наводилося традиційне визначення волі як “здібності воліти чи не воліти” [137, с. 156].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) зазначалося: “воля – це здібність воліти, зумовлювати нас діяти, робити свідомо те, що ми робимо” [87, с. 101].

Автори праці “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.), учителі П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Вільяє-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) відмічали: “Одна з найблагородніших прерогатив людської істоти – це свобода волі, здібність діяти відповідно до того, як указують нам наші воля, розум та почуття” [154, с. 130].

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Rescuero Garcia) у посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) констатував: “Воля – це здібність воліти чи не воліти. Воління – це передумова виконання дії, воно передбачає попереднє усвідомлення добра у формі мети” [173, с. 259].

Будь-який вольовий акт складається з двох дій – розумової і чуттєвої. Воля – складна психологічна здібність, вона формується пізніше інших здібностей і підноситься над ними. Із правильного виконання волі постає свобода, а із неї – відповідальність [173, с. 260].

На погляд Г. Рекуеро Гарсії, вольові явища варто класифікувати за двома групами: 1) дієві, коли вольові дії виконуються; 2) недієві, коли вольові акти обмежуються прийняттям рішень [173, с. 262].

Відповідно до змісту іспанських педагогічних трактатів межі ХІХ – ХХ століть моральне виховання – один із ключових напрямів духовного виховання людини. Воно передбачає розв’язання складних педагогічних завдань

гармонізації природних людських інстинктів; формування моральної свідомості особистості, її моральних почуттів, волі, характеру; вироблення в особистості гарних поведінкових звичок; виховання і закріплення у людській свідомості прагнень та намірів поводитися добродійно, виконувати суспільні обов'язки, слідувати Божим заповідям та реалізовувати власне призначення в житті. Моральне виховання як процес трансмісії моральних цінностей дозволяє людині призвичаїтися до суспільного укладу, інтегруватися у світ соціальних відносин; а як процес розкриття моральних здібностей уможливорює вираження внутрішнього духовного ціннісного світу людини. Для іспанської педагогіки на зламі століть XIX і XX джерело обох цих процесів – Бог. Саме тому іспанська школа, уподібнившись до церкви, спрямовувала людину до пізнання ірраціональних смислів, а не емпіричної реальності, до пізнання, заснованого на вірі, а не на досвіді. Однак і під значущим релігійним тиском школа не позбавляється своєї соціальної функції – прилучення людини до суспільного життя з його традиціями, звичаями, нормами, суперечностями – живою тканиною людської взаємодії; а суспільна мораль не втрачає свого раціонального сенсу – обмеження свободної волі однієї людини свобідною волею іншої.

## Глава ІХ. Зміст духовного виховання в іспанській педагогіці на межі ХІХ – ХХ століть: формування розуму

---

Відповідно до змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років **розумове виховання** – це той напрям духовного виховання, який призначається для розвинення і вдосконалення розумових (інтелектуальних) здібностей особистості. Іспанські педагоги на межі ХІХ – ХХ століть вважали, що розумові здібності людини, або її розум, є властивістю душі. Операції, які здатен робити розум, – це його “функції”. Саме розвинення всіх функцій розуму людини і становить зміст розумового виховання.

В іспанській теоретичній педагогіці на зламі століть ХІХ і ХХ панувало уявлення про те, що розумом людина наділена Богом з конкретною метою – вона має правильно виконати своє доленосне призначення. Розум дарований людині для пізнання об’єктивного світу і самої душі з тим, щоб особистість змогла вірно, відповідно до закону Божого, скористатися здобутим знанням та досягти земного щастя. Пізнавальна діяльність індивіда, у процесі якої розкриватимуться, розвиватимуться, вдосконалюватимуться інтелектуальні здібності, тлумачилася іспанськими педагогами з позицій християнської доктрини, тому людський розум для них – ніщо інше і ніщо більше за механізм виконання індивідуальною душею земного призначення.

Першим складником розумового виховання за логікою іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років було окреслено **розвинення уваги**. В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) констатувалося, що увага – це “дія, яка виражає наше прагнення до пізнання, коли ми спрямовуємо розум на даний об’єкт, в одну точку, зосереджуємося на певному об’єкті або питанні” [78, с. 39–40].

Увага може бути мимовільною, або інтуїтивною, і рефлексивною, або довільною. Перша – здійснюється без втручання волі, ще вона називається цікавістю, а інша – і є власне увагою [78, с. 40].

Про те, що розумова діяльність людини розпочинається з уваги, йшлося у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao). Педагог наголошував, що розумова діяльність розпочинається з уваги. Проявами уваги стануть сприйняття та усвідомлення. Завдяки увазі людина отримує знання. “Увага – це є зосередження розуму на об’єкті для пізнання його. Якщо доля розуму пізнавати, а для пізнання необхідно докладати увагу, то звідси прямо виходить, що увага має велике значення і найголовніше, щоби розум міг виконати свою долю”, – роз’яснював педагог [137, с. 124–125].

Сприйняття визначалося у “Компендіумі...” як вищий ступінь уваги та як одна з функцій здібності мислити. Сприйняття дозволяє душі формувати образи об’єктів. Воно може бути зовнішнім, якщо його джерелом виступають об’єкти навколишнього світу, і внутрішнім, якщо джерелом є “об’єкти психологічного порядку – ідеї, почуття, вольові рішення” [137, с. 128].

П. Діас Муньос (Pedro Diaz Muñoz) у “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) наводив визначення розумових здібностей як “різних операцій, які виконує людське розуміння” [87, с. 50]. До розумових здібностей педагог відносив “зовнішнє сприйняття, увагу, пам’ять, мову, уяву, судження, розуміння, мислення, внутрішнє сприйняття, абстракцію, узагальнення, індукцію та дедукцію” [87, с. 50].

За твердженням П. Діаса Муньоса, “зовнішнє сприйняття – це функція розуму, за допомогою якої ми пізнаємо якості предметів зовнішнього світу, наприклад, кольори, форми і звуки”, а “внутрішнє сприйняття – то є інтелектуальна функція, завдяки якій душа пізнає сама себе” [87, с. 54].

У “Педагогічних замітках” подавалося визначення уваги як “зупиненого зосередження розуму на предметах, які вражають наші відчуття і які ми бажаємо пізнати” [87, с. 60]; указувалося на те, що за допомогою уваги

людський дух спрямовується і сконцентровується на пізнаваному об'єкті; підкреслювалося, що дух пронизує об'єкт, який вивчається, немовби відволікаючись від усього навколишнього [87, с. 60].

П. де Алькantara Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) стверджував: “увага – це первинна функція мислення, від неї залежить увесь хід думки” [31, с. 73].

Без уваги не буде доброї науки, не стане корисним навчання. За допомогою уваги у розумі вигравіровуються уявлення, зберігаються і відтворюються вони пам'яттю, а поєднуються у процесі розуміння. Завдяки увазі пізнаються властивості об'єктів. Саме тому “увага є досконалою формою розуму” [31, с. 74].

Думка про те, що увага – це вольова свідомо здібність спрямовувати і концентрувати розум на певному предметі, висловлювалася в “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez). “Набута у процесі виховання, звичка зосередження уваги – то є шлях до усього, прямий і простий”, – зазначав педагог [97, с. 74].

У “Судженнях із педагогіки” проявами уваги визначалися: спостереження (увага відчуттів), обдумування (увага свідомості), дослід (спостереження повторюване у різних умовах), роздум (тривале розмислювання), доведення (увага, зосереджена на обґрунтуванні), споглядання (акцентування уваги на зовнішніх предметах, коли для точного знання не достатньо відчуттів) [97, с. 75].

Окреслюючи педагогічні умови, необхідні й достатні для розвинення такої розумової функції, як увага, автори педагогічних трактатів сходилися на тому, що зацікавлення вихованців у навчальному процесі відіграє вирішальну роль у розвиненні їхніх розумових здібностей, а навчання зосередженню уваги “відкриває замок науки”. Х. Фернандес-Хіменес відмічав, що розвинення довільної уваги ґрунтується на зацікавленні та природному бажанні пізнавати, і підкреслював, що увагу особистості необхідно правильно спрямувати, а для цього першорядним стане урізноманітнення навчального процесу [97, с. 74].

Р.Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) у праці “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) висловлював точку зору про те, що увага – не розумова здібність, а вольова дія. “Без уваги споглядання об’єктів не викличе відчуття”, – переконував педагог [54, с. 217].

За міркуванням Р.Бланко Санчеса, увазі можуть перешкоджати два “пороки”: приголомшення, яке зовсім несумісне з увагою, та глибока задумка, що є надмірно настійливою і тривалою дією [54, с. 217–218].

У книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuro Garcia) констатувалося: “Інтенсивність, різноманіття і новизна вражень – то є зовнішні стимули, які впливають на увагу. Ось чому живі кольори, вперше побачені іграшки і постійна переміна ігор так подобаються дітям. Індивідуальні властивості, уподобання, інтерес, звичка та потреба є внутрішніми стимулами сприяння [увазі]” [173, с. 170].

Нудьга і стомлюваність щонайсильніше послаблюють увагу дитини. Педагогові необхідно враховувати й ту обставину, що концентрація уваги обумовлюється темпераментом людини [173, с. 188].

Інший складник розумового виховання, схарактеризований в іспанських науково-педагогічних працях 1890–1910-х років, – *розвинення пам’яті*. Для іспанської школи на межі ХІХ – ХХ століть було характерне явище меморизму – орієнтування всього освітнього процесу на запам’ятовування учнями знань більше, ніж на розвинення мислення та творчості.

В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) пам’ять було визначено як “здібність, за допомогою якої ми зберігаємо й відтворюємо набуті знання” [78, с. 43].

Щоби навчальний матеріал добре запам’ятовувався учнями, педагогові необхідно у його викладанні дотримуватися кількох умов, зокрема, враховувати, що краще запам’ятовується цікавий матеріал, матеріал, який був зрозумілий, повторений у різних комбінаціях, а також, якщо він використовувався протягом тривалого часу. Важливо навчити учнів і методу асоціації понять, який

передбачає пригадування певного поняття шляхом вибудовування ланцюга пов'язаних із ним уявлень [78, с. 44].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) пам'ять людини порівнювалася з архівом, адже пам'яті підвладно зберігати враження та уявлення, відтворювати їх та висловлювати, немовби вилучаючи з архіву [137, с. 146].

Обґрунтовуючи значення пам'яті для інтелектуального розвитку особистості, П. Мартінес Палао наголошував, що поза пам'яттю всі інші розумові здібності людини повноцінно не розвиваються; натомість людина з гарною пам'яттю вчитиметься добре й швидко, а її розум постійно збагачуватиметься знаннями. У “Компендіумі...” було зазначено про два види пам'яті: пам'ять механічну, котра стосується уявлень і уможливорює пригадування фактів, місць, слів, звуків, дат, форм, та пам'ять раціональну (ідеальну), яка робить можливим пригадування понять і міркувань. Учителеві важливо розібратися, який із цих видів пам'яті переважає у кожного з учнів, і зорієнтувати увесь навчальний процес, виходячи з цього знання [137, с. 147–149].

У “Педагогічних замітках” (Памплони, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) зазначалося, що пам'ять – то є “розумова функція, за допомогою якої ми зберігаємо й відтворюємо набуті знання” [87, с. 65].

На погляд педагога, значення пам'яті важко переоцінити, оскільки “без неї не існувало б ні мистецтв, ні наук, не було би можливим органічне життя” [87, с. 66].

У “Педагогічних замітках” наводилася класифікація видів пам'яті, відповідно до якої розрізнялися три види: пам'ять механічна, раціональна та змішана [87, с. 68].

За настановами П. Діаса Муньоса, для розвинення пам'яті вихованців необхідно враховувати, що краще запам'ятовуються ті факти, які людина сприймала уважно, ті враження, які її зацікавили, які були радісними для неї. У

навчальному процесі вчитель має свої пояснення супроводжувати наочною. Також він має навчити дітей методу асоціації уявлень [87, с. 69–70].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) пам’ять людини ототожнювалася зі “сприйняттям минулого” (“усвідомленням зв’язку з часом”). Відмічалось про те, що за допомогою пам’яті людина зберігає і відтворює набуті знання та стани свідомості, може розмірковувати про об’єкти, які відсутні на даний час для безпосереднього споглядання, може пригадувати свої почуття та вольові дії. Пам’ять виконує три функції: закарбування, зберігання і відтворення [31, с. 80].

У “Педагогічному трактаті” наголошувалося на тому, що пам’ять – найважливіша з розумових здібностей, адже “вона необхідна для усіх операцій духу”. Без пам’яті не стане можливою наука життя – досвід. Без пам’яті людина буде позбавлена основи для розвитку власної особистості [31, с. 81–82].

За педагогічним настановленням П. де Алькantara Гарсії, у процесі розвинення пам’яті особистості (як і загалом у процесі розумового виховання) учителеві необхідно враховувати такі фактори: фізичний стан індивіда, загальний стан його здоров’я; його психологічні можливості, зокрема, здібність зосереджувати увагу на предметах; здібність отримувати ясні, яскраві й інтенсивні враження від об’єктів; можливість з інтересом вивчати ті чи інші явища дійсності; уміння встановлювати асоціації уявлень та понять [31, с. 84–86].

У “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez) було визначено пам’ять як “функцію, котра сприяє зберіганню і довільному відтворенню душевних явищ” [97, с. 76]. Припускалося, що саме пам’ять дозволяє людині утримувати в розумі знання та застосовувати їх у практичній діяльності. На переконання Х. Фернандеса-Хіменеса, пам’ять існує у двох формах – як пам’ять відчуттів та як пам’ять розуму. Перша зміцнюється унаслідок розширення досвіду відчуттів, а інша – унаслідок призвичаювання розмислювати [97, с. 80].

Як і інші педагоги, Х. Фернандес-Хіменес наполегливо доводив, що для розвинення пам'яті найпершим чином треба дбати про живість та яскравість вражень, які здобуває дитина в освітньому процесі, а згодом про опанування нею методу асоціації уявлень [97, с. 78].

У посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero Garcia) констатувалося: “пам'ять – це розумова функція, яка полягає у зберіганні і відтворенні здобутих знань” [173, с. 200].

Розрізнялися два види пам'яті: механічна пам'ять, або чуттєва, яка дозволяє відтворення вражень, і розумова пам'ять, яка вможлиблює відтворення понять та думок [173, с. 200].

Г. Рекуеро Гарсія акцентував увагу на тому, що для розвинення пам'яті важливо дотримуватися комплексу умов, бо “пам'ять – це і закарбування, і зберігання, і відтворення” [173, с. 203]. Необхідно, щоб і враження людини були живими та глибокими, і сприйняття упорядкованим, і увага довільною [173, с. 203–204].

За судженням педагога, найбільш достовірною психологічною теорією про сутність пам'яті є теорія, відповідно до якої пам'ять має асоціативну природу. Навчання методу асоціації уявлень є одним із найголовніших шляхів розвинення пам'яті вихованців початкових шкіл [173, с. 205].

Г. Рекуеро Гарсія вказував і на такі умови покращення пам'яті, як-от: – у навчанні треба слідувати логічному порядку; – у пізнанні варто йти від відомого до невідомого; – у навчанні необхідно використовувати таблиці і схеми; – варто вчитися зосереджувати увагу; – для збереження знання у пам'яті необхідно постійно його повторювати; – в освітньому процесі не потрібно перевантажувати пізнавальний матеріал тощо [173, с. 211].

Отже, в іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ – ХХ століть було чітко окреслено ті педагогічні умови, які сприятливим чином впливають на розвинення і покращення пам'яті вихованців шкіл початкового навчання. Іспанські педагоги сходилися на тому, що розвинення пам'яті як складник розумового виховання вимагає особливої уваги, адже пам'ять – це та розумова

здібність, без якої неможливий тривалий процес набуття знання та досвіду, неможливе становлення людської особистості. Однак і те, що увесь освітній процес необхідно звести виключно до запам'ятовування знання учнями, видавалося іспанським педагогам хибним. Саме тому в іспанських педагогічних трактатах межі XIX – XX століть повсякчас висловлювалися поради про необхідність відступу від тенденції меморизму школи і спрямування найголовнішої освітньої установи на розвинення мислення та творчості учнів.

Наступний складник розумового виховання, підданий аналізу в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років, – *розвинення уяви*. Уява – це той дар Божественного Провидіння, який даний виключно людині і який утілює творчу сутність людського розуму. В іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть обґрунтовувалася ідея про те, що формування уяви є передумовою розвинення раціонального (теоретичного, наукового) мислення.

В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) стверджувалося: “уява – це здібність, за допомогою якої ми можемо відтворити в розумі образи об’єктів, які нас вразили, і сформувані інші, які існуватимуть тільки в нашому розумі, матимуть суто ідеальні форми та природу” [78, с. 45].

Завдяки уяві людина створює мистецтва, удосконалює технічні засоби, розвиває індустрію, підносить науку. Уява – це “той фокус, в якому сходяться сподівання людини” [78, с. 45].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) висловлювалося міркування про те, що “розум не може охопити своїм баченням усю реальність”, хоча “його основна функція – пізнання реальності” [137, с. 137].

“Реальність постає перед людським розумом ніби у двох півкулях – світлій і темній, пізнаваній і таємничій. Це таємниче людина пояснює завдяки своїй уяві”, – розмислював педагог [137, с. 137–138].

На погляд П. Мартінеса Палао, уява – це чуттєве враження, вона передує розумовому пізнанню понять. Педагог порівнював стани свідомості людини в

дитинстві та людства в давнину, коли уява панувала над розумом, і наполегливо доводив, що пізнання істини з часом приводить людину до справжнього розуміння об'єктивної дійсності [137, с. 138–139].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Díaz Muñoz) наводилося визначення уяви як “функції, яка дозволяє відтворювати ментально образи бачених предметів і комбінувати різні пізнавальні елементи, наявні у розумі” [87, с. 72].

На думку педагога, уява може бути відтворювальною, а може бути творчою. На дитячу уяву впливає багато того, що безпосередньо пізнається, і обстеження природних об'єктів, і читання про цікаві історичні пригоди, і вивчення діянь святих та мудреців [87, с. 75].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) пояснювалося: “уява – то є сила, за сприяння якої душі являються об'єкти та явища ніби дійсні для відчуттів, однак насправді відсутні, і навіть ті, які ніколи не існували в дійсності” [31, с. 90].

Як і інші педагоги, П. де Алькантара Гарсія пропонував розрізняти уяву відтворювальну (відтворюються матеріальні об'єкти) і уяву творчу (створюються ідеальні форми). Перша – пов'язана з пам'яттю людини, з пам'яттю відчуттів; інша – з комбінуванням відомого, з чого вибудовуються нові уявлення [31, с. 91].

У “Педагогічному трактаті” П. де Алькантара Гарсії настановлялося задля розвинення уяви у вихованців шкіл початкового навчання ураховувати такі умови: по-перше, темперамент дитини, адже для різних темпераментів необхідні різні вправи на проявлення уяви; по-друге, ступінь оволодіння дитиною умінням чітко розмежувати правду й вигадку; по-третє, оберігання дітей від сприйняття жахів, у тому числі від читання текстів, які можуть викликати страхи у дитини; по-четверте, орієнтування на розвинення уяви змісту уроків малювання і ручної праці; по-п'яте, обережність у пробудженні дитячої уяви [31, с. 93–94].

У книзі “Повна теорія виховання для учителів” (Вальядолід, 1900 р.) Л. Парралья Крістобалья (Luis Parral Cristobal) зауважувалося: “за допомогою уяви ми відтворюємо у розумі образи об’єктів, уже пізнаних нами з тією формою, розміром і кольорами, з якими ми їх сприйняли” [153, с. 73].

За судженням педагога, без розвинення уяви людство не знало би мистецтва, науки, не було би винаходів, величних теорій [153, с. 74].

Л. Парраль Крістобаль наголошував, що до питання про виховання уяви дітей треба підходити з обережністю, адже, уявляючи якісь речі, дитина може лякатись і плакати. У процесі розвинення уяви вчителям необхідно обов’язково враховувати, який тип темпераменту характерний для особистості вихованця. Також важливо спрямовувати й підтримувати розвинення дитячої уяви в тому, що більше бажається дитині, – у малюванні, у ліпленні, у майструванні і т. п. Вже з дитинства варто вчити вихованців розрізняти казкові сюжети й реальні події, відділяти міфічних героїв від дійсних історичних осіб [153, с. 75–76].

У посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero Garcia) констатувалося: “уява – це чуттєва діяльність із відтворення пізнаних образів або ж утворення нових за допомогою уявного зусилля із форм довільних” [173, с. 193].

Педагог вказував, що дитяча уява проявляється дуже рано, діти часто в іграх вигадують різні речі. Поступово, розвиваючи розум за допомогою численних наук, людина вчиться відрізняти реальне від ілюзорного, істинне від хибного, правдиве від фальшивого [173, с. 196].

В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років розвиненню уяви вихованців шкіл початкового навчання приділялася значна увага. Іспанські педагоги доводили, що розвинення уяви особистості – невіддільний складник розумового виховання. Саме уява щонайяскравішим чином відображає творчу природу людського розуму, сприяє проявленню людської особистості як суб’єкта творчої діяльності, як унікального перетворювача навколишнього світу та даного їй від природи. Щоправда, в іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ – ХХ століть уява розумілася не стільки як генератор творчої діяльності

людини, скільки як предиктор творення розумових образів у її голові. Тим не менше те вагоме значення, яке закріплювалося за розвиненням уяви у процесі розумового виховання особистості визначними іспанськими педагогами, наставниками учительства, на зламі століть XIX і XX, засвідчувало про глибоке розуміння ними творчої сутності розуму людини та необхідності пізнання його своєрідних психічних феноменів.

Невіддільні складники розумового виховання відповідно до змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років, – **розвинення судження та мислення**. Розвинення мислення особистості – одне з найскладніших освітніх завдань. Воно хвилювало в різні часи і педагогів-практиків, і педагогів-теоретиків. Визначні іспанські педагоги на межі XIX – XX століть обґрунтовували значення розвинення мислення задля розкриття розумової природи особистості та вдосконалення її інтелектуальних здібностей.

В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) визначалося: “судження – то є розумова здібність, завдяки якій ми підтверджуємо або заперечуємо відношення узгодження чи неузгодження, наявного між двома уявленнями, як результат їхнього поєднання” [78, с. 47].

П. Креспі роз’яснював, що здібність робити судження уможливорює пізнання особистістю істини. Є два класи суджень: перший – це “судження про об’єкти, які вражають наші відчуття, вони називаються фактами або питаннями”; інший – це “судження про наші власні уявлення, вони називаються відношеннями або абстракціями” [78, с. 47].

За твердженням П. Креспі, “мислення – то є розумовий акт, у якому ми порівнюємо два судження, що зветься причинами, виводячи з цього порівняння інше судження, що зветься наслідком” [78, с. 49], і далі: “мислення являє собою розмірковування, тобто низку міркувань або суджень, пов’язаних між собою, задля досягнення з’ясування остаточної істини” [78, с. 50].

На переконання педагога, під мисленням розуміються дві функції: індукція – “піднесення пізнання від фактів до законів” і дедукція – “сходження пізнання від причин до наслідків” [78, с. 50]. Для розвинення мислення дітей

педагогові необхідно найпершим чином навчити їх розумовим операціям індукції та дедукції [78, с. 51].

За висловом П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao), “судження – це відношення між об’єктами, а мислення – це відношення між відношеннями” [137, с. 130].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) педагог стверджував: “мислення є пізнавальною операцією, в основі якої лежить обумовлення, тобто пошук відношення, наявного між двома судженнями” [137, с. 130].

П. Мартінес Палао підкреслював, що розвинення мислення учнів здійснюватиметься напевне, коли міркування пропонуватимуться їм як проблемні запитання; коли вони виконуватимуть вправи на пояснення певних явищ із використанням сполучника “тому що” [137, с. 131–132].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) висловлювалися такі міркування: “Мислення – це акт розуміння, в якому ми виводимо одну думку з іншої. Для цього умовиводу нам необхідний засіб, котрий зветься аргументом. Форма, в якій мислення виражає себе, називається аргументацією, а серія аргументацій складає міркування, або дискурс” [87, с. 78].

Мислення може бути індуктивним і дедуктивним. Індуктивний шлях – то є шлях від часткового до загального, від фактів до законів, від частин до цілого; дедуктивний шлях – це шлях від загального до часткового [87, с. 80–81].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) наголошувалося: “мислення – це судження про судження, або пояснення змісту судження” [31, с. 96].

Мислення виявляється тоді, коли встановлюється зв’язок між двома й більше судженнями. Цей зв’язок є причинно-наслідковим. Без мислення людське пізнання залишалося би на рівні чуттєвої інтуїції, емпіричного знання, воно не піднялося би до рівня знання законів, які виводить наука. Саме мислення є тією ознакою, за якою людина підноситься над тваринами.

Мислення вможлиблює знання людиною абсолютного й істотного, властивого об'єктам дійсності [31, с. 96–97].

Відповідно до педагогічного вчення П. де Алькантара Гарсії у процесі розвинення мислення вчитель має, по-перше, слідкувати, щоб у дітей не формувалися хибні уявлення про явища реальності; по-друге, починати навчання формулюванню суджень із порівняння, пошуку аналогій; по-третє, навчання розмірковуванню застосовувати на різних уроках – і при вивченні мови, і при вивченні історії, географії, математики, фізики та інших предметів [31, с. 98].

Педагог зауважував і про те, що обов'язковим для розвинення мислення є навчання методам індукції та дедукції; навчання розумовим операціям спостереження, порівняння, осмислення, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення [31, с. 104].

У книзі “Судження з педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez) йшлося про те, що мислення передбачає здійснення трьох операцій: по-перше, розуміння понять; по-друге, формулювання суджень і, нарешті, формування думок. “Мислення – це акт і також результат установлення зв'язків між двома судженнями й більше” [97, с. 89], – констатувалося у педагогічній праці і далі роз'яснювалося: “Судження – перша і основна з інтелектуальних операцій, а всі інші – тільки ведуть до формування судження. Ні сприймати, ні порівнювати, ні абстрагуватися, ні узагальнювати, ні пригадувати, ні твердити про щось людина не може без установлення відношення тотожності чи неузгодження, тобто без формування судження” [97, с. 89–90].

Як і інші педагоги, Х. Фернандес-Хіменес вказував на те, що мислення здійснюється способами індукції та дедукції, “способами відмінними, проте такими, які доповнюють один одне” [97, с. 91].

На погляд педагога, ці два способи мають під собою підґрунтя – педагогічну аксіому, відповідно до якої набуття знання людиною відбувається у порядку від простого до складного [97, с. 91].

У “Судженнях із педагогіки” зазначалося і про те, що “розум – це здібність мислити поняттями, пізнавати, чому і як улаштовані всі речі” [97, с. 94].

Мислення може бути теоретичним (“спекулятивним”, за означенням Х. Фернандеса-Хіменеса) і практичним. При першому – людина набуває знання “істин, які стосуються сутностей”, при другому – знання певних “істин, необхідних для життя, що конституують загальне значення” [97, с. 94].

Для розвинення мислення вихованців учителям необхідно дбати про те, щоби вони вчилися спостерігати, розмірковувати, порівнювати, формулювати точні судження і ясні думки та постійно тренувалися в цьому [97, с. 95].

У посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero Garcia) стверджувалося, що розвинення мислення потребує навчальної роботи над багатьма розумовими операціями – порівнянням, абстрагуванням, узагальненням та ін. Необхідними педагогічними умовами у здійсненні цієї роботи є такі: по-перше, навчання має бути посильним для дитини; по-друге, у процесі пізнання треба просуватися поступово від відомого до невідомого, від часткового до загального; по-третє, важливо вчитися визначати значення понять, ознаки об’єктів, робити граматичний аналіз речень [173, с. 220–221].

Іспанські педагоги-теоретики на межі XIX – XX століть сходилися на тому, що мислення є складною розумовою операцією, щонайменше для її здійснення дитина має навчитися формулювати судження та визначати поняття. Вони закликали вчителів шкіл початкового навчання звертати особливу увагу в освітньому процесі на розвинення мислення вихованців, адже саме ця розумова здібність особистості безпосереднім чином виводить її на духовний шлях буття, вможливує розв’язання нею усіх завдань свого доленосного призначення.

У ґрунтовних науково-педагогічних працях 1890–1910-х років простежувалася тенденція обов’язкового обґрунтування значення розвинення тієї чи іншої розумової здібності (уваги, пам’яті, уяви, судження, мислення) у цілісному повноцінному розвитку людського розуму. Іспанськими педагогами

захищалася позиція про творчу природу людського розуму, хоча сутність інтелектуальної творчості розумілася своєрідним чином. На переконання іспанських педагогів, людський розум спроможний генерувати ментальні образи об'єктів, спроможний виводити одні істинні судження з інших і формувати думки, проте він “позбавлений права” творити саму об'єктивну дійсність. Творча природа людського розуму виявляється у змінах знань, образів, світобачень, але не виявляється як есенціальна творчість із її дієвим націлюванням змінювати світ, оскільки Творець – єдиний і непізнаний. Людина не творить своєї долі, не обирає її, а тільки підкорюється вже визначеному для неї фатуму зверху. Для іспанської педагогіки на межі ХІХ – ХХ століть людський розум – лише механізм утілення Божественного призначення. Він набуває знання, аналізує їх, узагальнює, судить, виводить нові судження з відомих, мислить, мовить, зберігає й відтворює думки, вигадує неіснуючі речі, розуміє світовий устрій, складає вірші та аргументує доводи, проте ніколи не усвідомлює в собі Божественної сили творення як діяння, творення як абсолютної свободи – не досконалої, а незалежної.

Відповідно до змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років фундаментальними здібностями душі є розум, відчуття та воля, а виразити себе душа може насамперед у *мові*. У “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) проголошував: “мова – найдорогоцінніший інструмент душі, у мові душа виявляється у повному обсязі” [97, с. 97].

Педагог роз'яснював цю тезу таким чином: за допомогою мови людина може виражати свої уявлення, завдяки мові виявляються всі стани свідомості розумної істоти [97, с. 96].

В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) зазначалося, що вивчення мови необхідне для розвинення розумових здібностей особистості, що вивчення мови має неперевершене значення, бо “слово є одним із суспільних зв'язків, якими поєднано усе людство; і, хоча неможливе спілкування всіх людей однією мовою, кожний має

добре знати свою, щоби виражати нею ясно свої думки й підтримувати суспільні відносини” [78, с. 90].

За педагогічним настановленням П. Креспі, людина має постійно вдосконалювати свою мову, адже завдяки мові вона може виражати думки й почуття, завдяки мові вона розуміє те, що призначається для неї, і стає зрозумілою тому, до кого спрямовує свої слова. Вивчення мови у школах початкового навчання має бути і практичним, і теоретично-практичним. У першому випадку – діти почнуть звертатися і висловлювати думки кастильською мовою, нехай і помиляючись; а в іншому – вони запам’ятовуватимуть правила й пояснення та закріплюватимуть їх відповідними вправами [78, с. 90–91].

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) підкреслювалося, що мова – передовсім душевна здібність, саме завдяки мові невидима душа людини висловлюватиметься й усвідомлюватиметься іншими [137, с. 151].

Володіння мовою людиною передбачає “використання слів і мовних конструкцій у їхньому істинному значенні” [137, с. 153–154].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) вказувалося, що мова – це “вираження мислення за допомогою слів”; це “загальна система матеріальних знаків, які слугують для представлення та трансмісії психологічних явищ” [87, с. 87].

Вивчення мови необхідне насамперед тому, що людина вчиться мислити та висловлювати назовні те, що містить її душа [87, с. 87–88].

Про те, що мова є засобом вираження внутрішнього життя і внутрішніх психічних станів людини, йшлося у “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia). “Мова – то є сукупність або система знаків, за допомогою якої проявляється і виражається уся духовна реальність індивіда; за допомогою якої він [індивід] і висловлює свої внутрішні стани, і спілкується із ближніми”, – стверджувалося у “Педагогічному трактаті” [31, с. 109–110].

Далі пояснювалося, що елементами мови є: значення (означуване, смисл), яке може бути невичерпним; знак, що є форма або екстеріоризація означуваного; означення, себто відношення, яке встановлюється між знаком та значенням [31, с. 110].

П. де Алькантара Гарсія вважав за необхідне розрізнати мову як функцію природну і мову як функцію розуму, або духу. У першому випадку мову можна означити як “психофізичний рух”, бо мова – водночас і фізіологічне явище, і психологічне. В іншому випадку – мова є суто психологічним, або духовним, явищем. І в цьому останньому сенсі вона уможлиблює не тільки екстеріоризацію внутрішніх психічних станів людини, але й установлення зв’язків з іншими людьми, внаслідок чого існує суспільне життя. На переконання педагога, “поза мовою не розкривається і не розвивається людський розум” [31, с. 113–114].

У книзі “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсія (Galo Recuero Garcia) писав: “Мова має на меті висловлення того, що ми відчуваємо, думаємо і бажаємо за допомогою зовнішніх знаків. Мова може бути виражена фонетично, графічно й мімічно, відповідно – знаками виступають слова, письменна та жести. Мова є зв’язком, який об’єднує людей у суспільстві; тварини, без сумніву, спілкуються між собою, однак це спілкування є неповноцінним, бо вона не становить духовного виявлення. Мова є яким доказом людської розумності і гідним способом висловити найабстрактніші концепції” [173, с. 231].

Педагог підкреслював, що завдяки мові людина висловлює те, що твориться у її душі. “Мова – є немовби матеріалізація духу, пластична форма мислення, дзеркало розуму”, – наголошував він [173, с. 238].

На думку Г. Рекуеро Гарсії, мова виконує два значущі завдання для особистості: перше – вираження думок, а інше – попередження їхньої втрати. Коли певні уявлення людина не може виразити за допомогою слова, вони не зберігатимуться в розумі і щезнуть із нього [173, с. 238–239].

Р.Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) у праці “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) констатував: “мова – то є система знаків, а знак – це чуттєвий об’єкт, який дає уявлення про інший об’єкт” [54, с. 341].

За судженням педагога-богослова, мова людини – не стільки здібність сама по собі, скільки сукупність різних здібностей, або функцій, передусім розумових. Для того, щоби встановити зв’язки між знаками, образами об’єктів і самими означуваними об’єктами, людина має керуватися такою розумовою здібністю, як розуміння. Щоб оволодіти мовою, необхідні вольові здібності, здібності чуттєві та пізнавальні. “Мова – це складна духовна функція, завдяки якій людина визначається або відкривається для ближніх”, – підсумовував педагог [54, с. 341–342].

Раніше, в “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р.Бланко Санчес зауважував, що дар слова в умовах школи можна розвивати у бесідах, на уроках читання, при виконанні вправ на редагування та різних творчих вправ. За умови розвинення усіх даних людині здібностей душі вдосконалюватиметься і її мова [55, с. 110].

В іспанській теоретичній педагогіці на зламі століть XIX і XX акцентувалася увага на тому, що виховання людської душі не може оминати такого завдання, як розвинення мови особистості. Іспанські педагоги доводили, що мова – це той унікальний засіб, котрий дозволяє людині “матеріалізувати дух”, висловлювати зміст власної душі, тим самим відчиняючи її для інших людей. Значущість розвинення мови особистості у процесі духовного виховання полягає насамперед у тому, що мова робить можливим вираження людиною думок за допомогою знаків, спілкування людей між собою та функціонування суспільства. В основі кожної із цих потенцій лежить ніщо інше, як дух.

## Глава X. Цінності духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі XIX і XX століть

---

З-поміж цінностей духовного виховання в іспанській педагогіці на переломі століть XIX і XX вирізнялася цінність *свободи особистості*. “Свобода – найпрекрасніша якість, котрою Бог прикрасив розумну душу людини, тож вона – наслідок розуму та волі, відзнака істоти, створеною за образом і подобою Божими”, – наголошував викладач філософії К. Парпаль Маркес (Cosme Parpal y Marques) [151, с. 4].

На погляд педагога М. Поло Пейролона (Manuel Polo y Peyrolon), “свобода – це здібність обирати за волею” [162, с. 64]; свобідною дією є “та, що чиниться за внутрішнім переконанням із розумінням мети не за необхідністю і без будь-якого примусу” [162, с. 65].

Педагог Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) стверджував, що “свобода – то є влада людини над рішеннями її волі” [144, с. 94]. Розуміючи свободу таким чином, маємо визнати, що вона передбачає владу не тільки над рішеннями, але й над можливістю змінити їх.

Педагог вказував на те, що з трьох здібностей душі, якими є відчуття, розум та воля, лише воля може бути свобідною. “Свобода є есенціальна умова волі”, – зазначав Л. Морено Бустаманте [144, с. 94].

На думку педагога, свобода може бути метафізичною (психологічною); моральною; природною; соціальною (політичною). Метафізична свобода – це “основа всіх інших свобод”; це особистісна влада над рішеннями волі. Моральна свобода – то є “докладання метафізичної свободи до моральних вчинків”. Природна свобода – це “психологічна свобода, переведена у зовнішні дії”, а соціальна свобода – це “та, що походить із правильного устрою суспільства” [144, с. 95].

Х. Аролас (Juan Arolas Juaní) у праці “Елементарна філософія (психологія, логіка й етика)” (Барселона, 1896 р.) стверджував: “свобода – це спроможність людини обирати з рішенням передбачувану розумом мету” [38, с. 49].

Людська свобода буває двох видів: перший – свобода від примусу, вона виключає будь-який примус та насилля ззовні; інший – свобода від внутрішньої необхідності, вона повністю ототожнюється з волею, що стає керівницею всіх дій особистості [38, с. 49].

І. Діас (Isidoro Diaz) у книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) констатував: “свобода – то є атрибут волі і навіть більше – атрибут людської особистості” [85, с. 207].

Вільна дія має чотири елементи: рішення, вибір, намір та виконання. Рішення – це первинна стадія вольової дії, тут працює розум, а не воля. На стадії вибору – до розуму підключається воля, адже здійснюється пошук засобів досягнення бажаної мети. Намір – це вже безпосереднє воління. Виконання – заключна стадія вольової дії, усі душевні здібності людини підпорядковуються волі, а точніше – свободі [85, с. 208].

Зазначав філософ і про те, що воля і свобода – це різні здібності людини. “Свобода полягає у відсутності або виключенні всякої необхідності, внутрішньої чи зовнішньої, у здатності особистості переважати над власною природою або ж володіти нею”, – підкреслював І. Діас [85, с. 210].

На погляд філософа, свободу варто розглядати в трьох аспектах: по-перше, в аспекті суперечності – свобода виявляється як вибір між діянням або без діянням; по-друге, в аспекті специфічності – свобода постає як вибір між тим, щоби чинити саме це діяння, а не інше; по-третє, в аспекті протилежності – свобода спрямовується або на добро, або на лихо [85, с. 210].

Ф. Далмау Гратакос (Federico Dalmau y Gratacos) в роботі “Елементи філософії. Психологія” (Барселона, 1912 р.) зауважував, що “вільна дія – не обумовлена; вона такої природи, що навіть задані необхідні їй умови є опціональними, – чи воліє воля чи ні” [83, с. 259].

Мислитель звертав увагу й на те, що термін “свобода” не є синонімічним слову “незалежність”. Свобода розуміється в моральному сенсі, вона означає, що людина є суб’єктом по відношенню до морального закону. “Справжня свобода полягає у прискореному віддаленні від можливості вчиняти погано”, – наголошував Ф. Далмау Гратакос [83, с. 272–273].

На переконання іспанських педагогів, які творили на межі XIX – XX століть, свобода людини – найважливіша цінність духовного виховання, або ж виховання душі, особистості. Людська душа може розгорнутися на повну міць, коли виявлятимуться, розкриватимуться і вдосконалюватимуться душевні здібності – відчуття, розум та воля. Остання здібність душі людини – воля – унікальна, вона одна вможливує свобідне людське діяння. Не спрямовуючись до свободи, не здобуваючи її, особистість перешкоджає власній душі виконати земне доленосне призначення. Саме свобода, за судженням іспанських педагогів, вирізняє людину з-поміж інших живих істот, як наділену розумною душею, розумною волею. Свобідна людина вчинятиме морально, житиме за законом. За висловом педагога Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero Garcia), “той, хто по волі й по праву покірний, ніколи не помиляється та не несе відповідальності у сфері моральності” [173, с. 264].

На думку славетного педагога П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia), висловлену у “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.), умовами особистісної свободи є самоусвідомлення та володіння собою. Без дотримання цих умов свобода перетворюється на свавілля й каприз [31, с. 138].

Отже, свобода людини – особлива цінність духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX. Свобода – це розуміння людиною доленосного призначення своєї душі. Свобода є орієнтиром особистості до земного та вічного щастя. Свобода – це той Божий дар, яким людині найскладніше розпорядитися, однак саме свобода дає змогу індивідуальній душі втілювати в земному бутті духовну сутність, а не рабську.

Іншою важливою цінністю духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX визначалася *моральність людини*. Іспанськими

педагогами феномен моральності досліджувався у трьох вимірах – аксіологічному, гносеологічному, праксеологічному. В аксіологічному вимірі моральність інтерпретувалася як необхідна умова досягнення особистістю “тимчасового” (земного) і “вічного” (небесного) щастя. У гносеологічному вимірі моральність людини – індикатор розвиненої у неї моральної свідомості – здібності розрізняти добро й лихо, добродієність і порок, святість та гріховність. У праксеологічному вимірі моральність людини – то є вільне чинення добрих справ, що включає і свідоме виконання людиною моральних обов’язків – перед Богом, перед іншими людьми, перед самою собою.

У трактуванні концепту “моральність людини” іспанські педагоги на межі ХІХ – ХХ століть ні на йоту не відступали від християнської етики. Розкриття феномена моральності людини велося ними за такими параметрами, як: цільове призначення, ціннісні сенси, сутнісні ознаки, змістовні елементи. Велике значення у формуванні моральності людини відводилося іспанськими педагогами справі морального виховання. Саме під проводом добре організованого морального виховання, насамперед в освітніх установах, можуть розвинути моральні здібності особистості, дані їй від природи. Розуміння того, яким чином має бути організований цей педагогічний процес, не видавалося можливим поза осмисленням феномена моральності людини у розмаїтті його вимірів. Іспанські педагоги сходилися на тому, що моральне виховання лише допомагає розкритися моральності особистості – властивості, притаманній людській істоті від народження, але ж воно і є тим обов’язковим механізмом, який приводить цю властивість у дію, даючи людині змогу осягати “вічний” смисл життя.

Розвинення моральності людини – одне з найважливіших завдань духовного виховання, розв’язуваних в іспанській педагогіці на межі ХІХ – ХХ століть. Саме поняття “моральність” визначалося по-різному, разом із тим переважно обґрунтовувалася ідея про те, що людина народжується із задатками до моральності – моральними здібностями, а для їхнього розвитку необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Моральність людини окреслювалася

іспанськими педагогами не як статична характеристика, щось одного разу й назавжди задане, а як динамічна, змінювана, процесуальна характеристика. Моральність людини потребує постійного вдосконалення, величезної праці самої особистості, її значних духовних зусиль. Перше питання, яке розглядали іспанські педагоги на межі XIX – XX століть стосовно моральності людини, – навіщо, заради чого її треба цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати. Тим самим задавався пошук ціннісно-сміслових значень моральності людини (аксіологічний вимір). Інше питання – чи достатньо для проявлення моральності людини знання про мораль? В іспанській педагогічній думці на зламі століть XIX і XX це питання при визначенні змісту морального виховання було найбільш дискусійним. Виховання моральності людини могло здійснюватися передусім шляхом навчання моральних приписів, постулатів та правил. А от яким чином людина скористається здобутим знанням про мораль? Як її можна навчити жити добродібно? Тут починалася та проблемна зона, у площині якої окреслювалися сутнісні ознаки моральності (гносеологічний вимір). Нарешті, питання про те, як має визначатися моральність людських вчинків, що вкладається у зміст поняття “добродібна поведінка”, відкривали поле для роздумів про діяльну сторону моральності (праксеологічний вимір).

Педагог Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado), представник католицького напрямку іспанської педагогічної думки межі XIX – XX століть, стверджував: “моральність – це якість, властива людським вчинкам; отже, морального вчинку немає там, де людина не діє вільно по совісті” [192, с. 49].

Для того, щоби вчинки людини з точки зору моралі були добрими, недостатньо зовнішніх умов, має бути внутрішній дух, націлений на досягнення моральної мети [192, с. 49–50].

Барселонський педагог-богослов С. Пуейо Саламеро (Sebastian Pueyo Salameo) наголошував: “Моральність людських вчинків полягає у відповідності або невідповідності вічному закону – Божій волі. Для чинення моральної дії необхідно поєднання розуму і волі, перший – бачитиме мету дії, інша – слугуватиме її справжньому виконанню” [169, с. 205].

У підручнику для молодших школярів, написаному наприкінці 1890-х років педагогом К. Йєвесом (Carlos Yeves), зазначалося, що людські вчинки за критерієм моральності діляться на добрі та погані; добрі вчинки – ті, які відповідають закону Божому, а погані – ті, які йому не відповідають. Найважливіша моральна проблема для людини – відрізнити добро від лиха. Далі дослівно за текстом: “Що розуміється під добром? Добро – це усе, що Бог послав нам. А лихо? Усе, що Бог заборонив нам. Що означає вчиняти добре? Дотримуватися доброчесності” [219, с. 20].

В аксіологічному вимірі моральність людини інтерпретувалася іспанськими педагогами на межі XIX – XX століть як шлях досягнення “тимчасових” і “трансцендентальних” цілей. Знання моральних норм, приписів та максим, дотримання моральних доброчесностей, виконання моральних обов’язків – необхідні умови для здійснення земного життєвого шляху людини. Цей шлях є обмеженим у часі, завершуваним. Ним вимірюється досконала реалізація людського (доленосного) призначення, заради якого Бог привів людину в земний світ. Моральність особистості в “тимчасовому” модусі буття – повне провадження власною свобідною волею Божого задуму, відповідно до якого людина як найвище Боже творіння постійно прагнучим до вдосконалення, чим заслуговуватиме право на Божу благодать – “небесний рай”, або “вічне щастя”.

За міркуваннями іспанських педагогів на межі XIX – XX століть, найголовніша цінність моральності людини – у досягненні щастя “тимчасового” і “вічного”. Про те, що моральність людини – підґрунтя для досягнення трансцендентальних цілей, йшлося у педагогічній праці викладача етики А. Хімено Карідад (Antonio Jimeno Caridad). Педагог вказував, що “остання мета – це досягнення вищого щастя людиною” і що “всі зусилля людини в земному житті мають спрямовуватися до останньої мети” [122, с. 26].

Л. Парраль Крістобаль (Luis Parral Cristobal) вважав моральність особистості її основним орієнтиром по життю. Людина завжди має пам’ятати, що є “тимчасові” блага і є “вічні”. “Тимчасові” блага можуть бути

матеріальними (багатство), розумовими (талант, освіта), моральними (характер, милосердя, набожність). Вони супроводжують земне життя людини, необхідні їй у земному житті, однак вони – лише засоби для досягнення “вічних” благ [153, с. 120].

У *гносеологічному* вимірі моральність людини розглядалася іспанськими педагогами на зламі століть XIX і XX, по-перше, як результат правильно сформованої моральної свідомості, що дозволяє особистості не тільки розрізняти добре й погане, добродіє і порочне, святе і гріховне (відповідно до християнської доктрини) та розмірковувати і судити про це, але й слідкувати за власними вчинками, розуміти відповідальність за свої дії; по-друге, як умова освоєння та змінення світу, адже моральність – то є насамперед ставлення людини до навколишнього, і якщо це ставлення буде не добродієним, людина своїми діями спричинятиме руйнацію довкілля і головним чином – порушуватиме той порядок, за яким соціум організований.

Педагог Е. Санс Ескартін (Eduardo Sanz y Escartin) висловлював думку про те, що зміцнення духу особистості потребує не лишень розвинення розуму, але й формування моральної свідомості. “Не так важливо пізнавати багато, як пізнавати правильно. У навчальних предметах треба більше дбати про якість, аніж про кількість. Наука, яка не покращує наших прихильностей, яка не озброює нас для боротьби за життя, яка не направляє нас до добра, є наука фальшива і пагубна. Не є, як зазвичай вірять, народи сильніші тим, що багато освічені, але є сильніші тим, що краще освічені. І ця якість освіти визначається не тільки правильним спрямуванням пізнання, розуміння, гармонії теорії та практики, але й основним чином – морального елемента, який уможливорює перетворення знання на дію, особистого інтересу на обов’язок”, – зауважував педагог [198, с. 9].

С. Пуейо Саламеро (Sebastian Pueyo Salamero) звертав увагу на те, що моральність людських вчинків визначається відповідно до узгодження їх із вічним законом – Божою волею, який людина має пізнати. Зовнішнім регулятором людських вчинків є закон, а внутрішнім – совість. Совість – “то є

практичне судження розуму про добро чи лихо учинку, який треба зробити або ж не допустити у певних обставинах, у які потрапив індивід” [169, с. 208].

В іспанській теоретичній педагогіці на межі XIX – XX століть захищалася ідея про те, що моральність людського вчинку має включати до свого змісту і добродесність помислу – задуму, або наміру, учинити саме такі дії, які спричинять добро. Спираючись на зміст іспанських підручників з моралі, виданих у 1890–1910-х роках, можна судити про те, що розуміння моралі учнями і студентами передбачало усвідомлення її як “абсолютної істини” з чітким розмежуванням доброго й лихого, святого і грішного, дозволеного та недозволеного (за законом Божим). Основна ідея засвоєння моралі вихованцями: чинення добра – вірний шлях виконання людського призначення на землі, яке реалізується вільною волею людини за задумом Божим; цей шлях – духовний, неможливий без націленості людського духу – живої субстанції – на світоперетворення.

У *праксеологічному* вимірі моральність людини окреслювалася в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX передовсім як чинення моральних дій або добрих справ, як виконання моральних обов’язків, як добродесне поведіння людини в соціумі.

На погляд педагога Р. Дієса (Rodrigo Diez), “будь-який, вільно здійснюваний, людський вчинок є добрим чи поганим із позиції моралі” [88, с. 303]. З одного боку, моральний вчинок – це завжди вільне діяння людини, але з іншого – він має повністю відповідати волі Божій, бути добрим, як його замислив Бог [88, с. 304].

Значуща цінність духовного виховання – моральність особистості – набула широкого висвітлення в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть. Якщо залишити осторонь усі розбіжності педагогів у тлумаченні концепту “моральність людини”, можна звести його до такої формули: моральність людини – це діяння, здійснювані свобідною волею особистості добродесним помислом, спрямовані на звершення добра. Щонайменше три складники мають бути в наявності для досягнення моральності як стійкої якості особистості – по-

перше, воля людини чинити добрі діяння, адже моральність заснована на розумній і вільній природі людини; по-друге, задум, що передбачає настання таких наслідків діяння, які розцінюються як добро відповідно до закону Божого; і, нарешті, саме діяння, результатом якого має стати добро. Три виміри моральності людини – аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний – дозволяють уявити цей феномен немовби не у планіметричному, а у стереометричному огляді. Людина за своєю природою (як її замислив Бог) схильна до чинення моральних дій. У процесі пізнання закону Божого особистість навчається розпізнавати добро й відділяти його від лиха. У своєму прагненні до Божої благодаті і вільному свідомому прийнятті волі Божої вона плекає думки про добродесні способи життєустрою. Для здобуття “вічного” щастя (заради Бога) вона націлюється на “тимчасові” (заради спільноти) добрі учинки. В іспанській педагогічній думці на межі XIX – XX століть стосовно феномена моральності людини виявляються такі сенси, як: ірраціональний – людина усіма своїми добрими справами обов’язково заслужить право на “вічність”; раціональний – індивідуальне життя в людській спільноті вимірюється моральними діяннями людини; і гуманістичний – особистість не може здобути щастя (добро, свободу, благодать, смисл) без звершення людських (моральних) вчинків. Саме моральність дозволяє людині в земному світі розкрити людське у собі і повністю утілити його в діяннях з удосконалення навколишнього, тим самим осягаючи “вічний” смисл життя.

Ціннісне призначення морального виховання тлумачилося іспанськими педагогами на рубежі XIX – XX століть переважно не в контексті суспільної детермінованості моралі, а в контексті осмислення моралі як Богом визначеної реальності, як ірраціонального явища.

Педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) підкреслював: “метою морального виховання є формування у вихованця гармонійної сукупності всіх добродесностей, для чого недостатньо прививати й роз’яснювати моральні ідеї, але необхідно також зміцнювати волю

відповідними вправами, і робити це доти, доки не з'являться звички, що стане гарантією постійного морального добра” [192, с. 68].

За міркуванням педагога, моральне виховання спрямовується на формування добрих людей. Це передбачає пізнання вихованцями основних моральних ідей, формування їх як “гарних синів батьківщини”, плекання “людей своєї епохи”, підготовлення “людей корисних суспільству та щасливих” [192, с. 81].

Ціннісне призначення морального виховання полягає в тому, щоби людина навчилася робити добро, добрі справи. За настановленням педагога Л. Паррала Крістобаля (Luis Parral Cristobal), особистість має пам'ятати, що є “тимчасові” блага, а є “вічні”. “Тимчасові” блага можуть бути матеріальними (багатство), розумовими (талант, освіта), моральними (характер, милосердя, набожність). Вони супроводжують земне життя людини, необхідні їй у земному житті, однак вони – лише засоби для досягнення “вічних” благ [153, с. 120].

Виходячи зі змісту педагогічних трактатів, іспанські педагоги на межі XIX – XX століть тлумачили цінності моралі і ціннісне призначення морального виховання в контексті релігійної (християнської) етики. Вони переконували, що моральне виховання людини має сприяти не стільки виконанню нею “тимчасового” (земного) призначення, скільки її націленості на “вічне” (небесне, щасливе) буття. Ідеал людини в земному модусі буття – то є смиренний праведник, який воліє і прагне наблизитися до Бога, заслужити місце у “вічному раю”. Іспанські педагоги на зламі століть XIX і XX, захищаючи ірраціональне призначення морального виховання, тим не менше не утрачали його раціональний сенс – сприяння формуванню у людини ясного (розумового) усвідомлення причин та наслідків дій, здійснюваних власною свobodною волею.

Не менш значуща цінність духовного виховання, окреслена в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть, – *розумність людини*. Характерним для педагогічних праць цього часу є значні розбіжності у визначенні основних розумових функцій. Частіше за все іспанські педагоги намагалися протиставити

розум і відчуття, розуміючи їх як дві різні властивості душі (звідси виникало, наприклад, уявлення про дві пам'яті людини – пам'ять відчуттів та пам'ять розуму). Поширеним було уявлення і про те, що виключно розум – показник духовної природи людини, що розум і є дух. Прагнення іспанських педагогів окреслити усі можливі функції розуму людини тільки підтверджувало те, яке вагоме значення відводилося ними справі розумового виховання особистості на зламі століть XIX і XX.

Педагог М. Поло Пейролон (Manuel Polo y Peyrolon) у “Компендіумі психології, логіки і філософії моралі” (Валенсія, 1890 р.) визначав розум як “здібність розуміти” [162, с. 40]. Процес урозуміння завжди має суб'єкт-об'єктний характер, оскільки розумна істота наділена здібністю розуміння, вона і спрямовується на пізнання об'єктів, які підлягають пізнанню. Людське розуміння, на погляд педагога, є властивістю розумної душі, воно вможливорює пізнання людиною загального й абстрактного, або ж “нематеріального у матеріальних речах”. Предметом розуміння є сутність, його кінцева мета – істина [162, с. 40–41].

У “Компендіумі...” М. Поло Пейролона наводилися класифікації розуміння на групи: інтуїтивне і мовленнєве; теоретичне і практичне; виражене й потенційне. Так, якщо інтуїтивне розуміння здійснюється на рівні споглядання об'єктів, то мовленнєве – вже на рівні мислення, яке передбачає виведення одних істин з інших. Якщо теоретичне розуміння становить оволодіння істиною, або споглядання істини, то практичне – обов'язково веде людину до діяльності, певних операцій [162, с. 42–43].

Пізніше М. Поло Пейролон зауважував про те, що варто розрізняти пізнання чуттєве і пізнання розумове. Якщо перше – “стосується завжди речей матеріальних, простих і конкретних”, то інше – “властиве виключно людині, має відношення до чистого духу і стосується завжди речей ідеальних, загальних та абстрактних” [163, с. 95]. Унаслідок цього має бути і виховання, спрямоване на розвинування відчуттів, і виховання, направлене на розвинування душі, яке передбачає передовсім розвинування розуму. Розумове виховання має

підпорядковуватися певним педагогічним законам, зокрема процес пізнання має будуватися таким чином, щоби то був шлях від конкретного до абстрактного, від часткового до загального, від відомого до невідомого [163, с. 95].

Педагог Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) наводив визначення розуму як “здібності знати або розуміти” [144, с. 44]. Розум – то є душевна сила, призначена для проявлення інтелектуальних явищ. Розум має унікальне призначення: він відкриває людині бачення на гармонію усього сотвореного Богом; він уможливорює пізнання людиною самої себе [144, с. 45].

Процес пізнання передбачає установлення відношення між суб’єктом, який пізнає, і об’єктом, який пізнається, або “установлення відношення між я та не-я”. Знання є результатом встановленого відношення між розумною істотою і реальністю, яку розум вивчає. Основними розумовими функціями у “Курсі...” Л. Морено Бустаманте було названо зовнішнє і внутрішнє сприйняття, увагу, судження, пам’ять, уяву, абстрагування, узагальнення, індукцію, дедукцію та означення [144, с. 45–46].

Педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) у книзі “Розумове виховання” (Барселона, 1909 р.) пояснював, що у процесі розумового виховання необхідно враховувати дві сторони: суб’єктивну – хто здійснює процес пізнання і якими природними розумовими здібностями наділений цей суб’єкт; та об’єктивну – на що спрямований процес пізнання, що стане знанням суб’єкта [191, с. 217].

За судженням Р. Руїса Амадо, “пізнання може бути емпіричним (множина об’єктів), спекулятивним (необхідні закони) і естетичним” [191, с. 222].

У процесі розумового виховання вчитель має спиратися на те, що вихованці різняться за своїми інтелектуальними здібностями, даними їм від природи. Розумове виховання має спрямовуватися на розвинення відчуттів, уяви, пам’яті, мислення; воно обов’язково має передбачати навчання розумовим операціям абстрагування, класифікації, узагальнення, аналізу, синтезу, індукції, дедукції.

Учениця Мадридської Центральної учительської нормальної школи Е. де Лукас Онья (Enriqueta de Lucas y Oña) у замітці “Розумове виховання” (Revista General de Enseñanza, 1910 р.) підкреслювала: “Розумове виховання має на меті розвинення, розкриття, удосконалення здібностей нашого духу, розуму” [130, с. 5].

Авторка замітки доводила, що у процесі розумового виховання необхідно мати на увазі і саму мету – розвинення розуму людини, і засоби (навчальні предмети), якими ця мета досягатиметься. Педагог має керуватися настановленням М. Монтеня – “формуєте розум, а не наповнюйте його” [130, с. 5].

Шкільний учитель із м. Сантьяго Г. Родригес Гарсія (Gerardo Rodriguez Garcia) у публікації “Психофізіологічні і педагогічні основи для початків розумового виховання” (La Escuela Moderna, 1910 р.) акцентував увагу на тому, що пізнання – насамперед психофізіологічний процес. Не варто зводити розумове виховання до навчання шкільних предметів, адже розум формуватиметься внаслідок розвинення інтелектуальних здібностей людини, а не внаслідок простого нагромадження наукових знань [180, с. 664].

В іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть за розумовим вихованням закріплювалося важливе ціннісне призначення. Розвинення всіх розумових функцій особистості – сприйняття, уваги, пам’яті, уяви, судження, мислення – дозволить повноцінно виявитися цілісному розуму, спроможному перетворювати світ узгоджено з людським призначенням, замисленим Богом. Завдяки розвиненню розуму людина усвідомлюватиме й виконуватиме особистісне доленосне призначення, здобуваючи “тимчасове” щастя в земному житті та заслуговуючи “вічне” – у подальшому.

## Глава XI. Методи і засоби духовного виховання в іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть

---

Педагогічним порадам і настановам стосовно виховання душі особистості в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років приділялася значна увага. Окреслювалося розмаїття методів і засобів виховання в цілому та окремих напрямів виховання зокрема. Разом з тим в іспанській педагогічній теорії на межі XIX – XX століть не було чіткого розмежування концептів “методи”, “засоби”, “форми”. Те, що одні педагоги відносили до методів виховання, інші – вважали виключно засобами, а дехто – називав формами. Здебільшого в іспанських педагогічних трактатах аналіз методів здійснювався у розділі “Методологія” задля розкриття питань організації шкільного навчання – його систем, методів, процедур та форм. Проте й у визначенні та характеризуванні цих параметрів розбіжності були великими.

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Díaz Muñoz) метод було визначено як “шлях, яким іде розум в пошуку істини” [87, с. 115].

На погляд педагога, метод має велике значення, він сприяє прогресуванню наук. “Метод необхідний людському розуму, як світло очам”, – зазначав П. Діас Муньос [87, с. 115].

За твердженням П. Мартінеса Палао (Pascual Matrinez Palao), “метод – це шлях, який обирається для набуття серії знань та закріплення їх в розумі” [137, с. 192].

В “Елементарній філософії” (Барселона, 1896 р.) Х. Ароласа (Juan Arolas Juaní) вказувалося: “метод загалом – це шлях, яким ми йдемо, щоби досягти чогось” [38, с. 245].

За судженням філософа, метод буває “науковим” або “інстинктивним”. Науковий метод – то є насамперед аналіз та синтез. Інстинктивний (спонтанний) метод виявляється тоді, коли людина діє не за волею, а за інстинктом [38, с. 245–246].

Поняття “метод” в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX застосовувалося переважно в її дидактичній частині. Саме щодо процесу навчання здійснювався аналіз системи, методів та процедур вивчення різних шкільних предметів. В іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років при висвітленні питань стосовно виховання частіше використовувався термін “засоби”. Так, в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) стверджувалося: “система стосується єдино та виключно організації навчання; метод вказує шлях, якого необхідно притримуватися у вивченні всякого предмета; а процедура – це спосіб зробити пізнаними наші знання” [78, с. 75].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) висловлювалася думка про те, що в педагогіці виокремлюються і методи виховання, і методи навчання. Метод як “упорядковане докладання відповідних засобів для досягнення мети” стосується і виховання в цілому, і викладання конкретного навчального предмета зокрема [31, с. 162].

За педагогічним настановленням П. де Алькantara Гарсії, для розвинення релігійної культури та духу віри вихованців учитель має використовувати різні засоби. Найперше – це *особистий приклад вчителя*, який слугуватиме для вихованців орієнтиром для досягнення всіх таїн релігії; також учитель, який добре знає християнське вчення, віднайде в ньому усілякі поради й настанови для пробудження віри та укріплення духу своїх учнів [31, с. 136].

На думку П. де Алькantara Гарсії, учитель має піклуватися про те, яким чином він сприймається вихованцями, яким чином він впливає на розвинення їхніх душ. Саме вчителеві належить роль тлумача світоустрою, і він має з

обережністю донести до своїх учнів ідею Бога. Важливо – навчити любити Бога і з повагою ставитися до всього Божественного [31, с. 135–136].

Про те, що особистий приклад учителя є найпотужнішим методом духовного виховання, вело мову багато іспанських педагогів-теоретиків на межі XIX – XX століть. У “Педагогічних замітках” П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) наголошувалося, що вчитель володіє багатим методичним інструментарієм для здійснення релігійного й морального виховання. На перше місце серед методів виховання був поставлений особистий приклад вчителя [87, с. 100].

За судженням П. Діаса Муньоса, авторитет учителя тримається на багатьох опорах, зокрема, “вчитель має виявляти по відношенню до вихованців любов, повагу, справедливість, міць характеру, бездоганну поведінку, дисциплінованість та володіння наукою” [87, с. 177].

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) вказував, що найперше, на що має звертати увагу вчитель у процесі морального виховання, – це на власний приклад. Засновуючись на природній схильності дитини імітувати поведінку інших людей, саме вчительський приклад стане тим важливим орієнтиром для вихованця, який дозволить бачити й запам’ятовувати певні зразки добродійної поведінки. Приклад – це “жива й відчутна форма”, і вчитель повинен подбати про те, щоби то був добрий приклад [78, с. 57].

На переконання П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao), “авторитет учителя повинен мати опікунський характер” [137, с. 248]. Авторитет має проявлятися в любові до дітей, у доброму ставленні до них, у розумінні потреб вихованців, у характері й твердості духу при необхідності здолаття певних перешкод [137, с. 248].

Педагог-богослов Р. Бланко Санчес (Rufino Blanco y Sanchez) зауважував, що важливим джерелом морального виховання школярів стане особистий приклад учителя. Вихованці просто наслідуватимуть гарний приклад поведінки. Але оскільки вони можуть наслідувати і поганий приклад, то педагогові

належить добре слідкувати за власними діями. Великого значення у виховному процесі варто надавати ознайомленню дітей із добрими прикладами та зразками поведінки славетних історичних діячів, мудреців, святих [55, с. 107–108].

Серед основних засобів *релігійного виховання* іспанські педагоги на зламі століть XIX і XX виділяли обов'язкове вивчення школярами предмета “Християнське учення та Священна історія”. Значуща увага методиці вивчення цього предмета була приділена майже в усіх відомих педагогічних трактатах 1890–1910-х років. З-поміж допоміжних засобів духовного виховання (однак не менш важливих) визначалися: вивчення молитов учнями; виконання ними церковних співів та деяких церковних обрядів; відвідування меси в церкві.

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) основними засобами релігійного виховання учнів шкіл початкового навчання називалися такі: викладання предмета “Християнське учення та Священна історія”; пояснення вчителем змісту Євангелія; читання молитов учнями при входженні до школи та при виході з неї; виконання церковних співів та окремих церковних обрядів; відвідування вихованцями меси; навідування до хворих і підтримка їх; споглядання природи [87, с. 100–101].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) підкреслювалося, що потужним засобом релігійного виховання особистості стане опанування нею предмета “Християнське вчення та Священна історія” [31, с. 135].

На погляд педагога, під час вивчення текстів Священного писання вчителіві необхідно акцентувати увагу на запам'ятовуванні учнями окремих молитов та використанні їх у повсякденному житті [31, с. 192].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) йшлося про необхідність заучування напам'ять тексту Катехізису вихованцями шкіл початкового навчання. Проте тільки теоретичного навчання буде замало, за настановленням педагога-богослова. Важливо в освітньому процесі зосередитися на практичній стороні релігійного виховання. Для цього використовувати такі засоби, як: відвідування

учнями меси в церкві; читання молитов Розарію; ознайомлення з окремими церковними ритуалами, наприклад, із причащенням [55, с. 251–252].

У монографічній праці “Релігійне виховання” (Барселона, 1912 р.) Р. Руїса Амадо (Ramon Ruiz Amado) висловлювалася думка про те, що релігійне виховання школярів має здійснюватися шляхом зацікавлення їх вивчати основи релігії та християнської віри. За твердженням педагога, “безпосередній інтерес, коли може досягатися з достатньою інтенсивністю, є найефективнішим [засобом]” [193, с. 45].

Р. Руїс Амадо уточнював, що “інтерес безпосередній може бути емпіричним, спекулятивним і практичним” [193, с. 49]. Емпіричний інтерес – виникає з природного бажання пізнавати; він проявляється як сприйняття нових об’єктів. Учитель, щоби пробудити цей інтерес у вихованців, використовує яскраві зображення у книгах, розповіді, цікавинки, наприклад, на теми з історії. Спекулятивний інтерес – пов’язаний із розумною природою людини; він проявляється як націлювання на розкриття причин явищ. Розвиваючи цей вид інтересу особистості, вчитель сприяє оволодінню учнями розумовими операціями індукції та дедукції. Практичний інтерес – заснований на схильності всіх людей реалізовувати власні потенції, на природній активності людини. Щоби розвивати практичний інтерес дітей, учитель дбає про урізноманітнення видів діяльності [193, с. 49–50].

Р. Руїс Амадо доводив, що при звичаювання особистості до церкви змалку є найголовнішою умовою її релігійного виховання. Щоби сформувалося в неї релігійне почуття, любов до Бога, вона має передовсім бути воцерковленою [193, с. 115].

Педагог-богослов визначав чотири основних педагогічних засоби навчання вихованців Катехізису: “живий голос учителя; підручники; біблійні зображення; шкільна дошка” [193, с. 210]. Допоміжними засобами, на його погляд, є письмові вправи та педагогічні екскурсії [193, с. 210].

Вчитель мадридської школи В. Кастро Легуа (Vicente Castro Legua) вважав, що в освітньому процесі загалом слід застосовувати такі засоби: живий

голос педагога; індивідуальне навчання; практичні вправи; письмо та читання; шкільні екскурсії [70].

З-поміж провідних методів *морального виховання* іспанські педагогі-теоретики на межі XIX – XX століть особливо виділяли формування гарних звичок у вихованців та практику добродійностей.

Г. Рекуеро Гарсія (Galo Recuero Garcia) у посібнику “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) зазначав, що розум, воля і свідомість – то є три опори, на яких зводиться моральне виховання. Людина від природи має задатки до моральності, але розвинути вони можуть тільки під впливом суспільного середовища, в якому вона живе. Тому важливо із самого раннього дитинства розпочинати цілеспрямоване моральне виховання [173, с. 249].

П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Віньяс-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) у книзі “Виховання жінки. Педагогічний трактат” (Барселона, 1896 р.) зауважували, що формування моральних почуттів у дітей потребує спеціальної виховної роботи з боку шкільних педагогів. Змалку належить працювати над вихованням благородних почуттів доброти, справедливості, правди, дружби та інших [154, с. 120].

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) вказував, що потужним засобом морального виховання є формування звичок у дитини шляхом постійного повторення певних дій, допоки дитина не почне виконувати їх із легкістю. За міркуванням педагога, звички формуються у людини дуже швидко, і вчителів необхідно враховувати це та своєчасно працювати над виробленням й закріпленням гарних звичок у вихованців [78, с. 57–58].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) стверджувалося, що з метою розвинення волі варто зважити на такі педагогічні засоби, як:

- 1) шкільна дисципліна, бо вона дозволяє дитині звикати слідувати певним установленим правилам, визнаним спільнотою необхідними;
- 2) праця, яка уможливорює боротьбу з лінощами та слаботами;

3) практика добродійностей, зокрема чесності й гарних звичок [87, с. 104–105].

На погляд П. Креспі (Pedro Crespi), на формування волі, найбільший вплив чинять особистий приклад педагога та набуття людиною звичок [78, с. 56–57].

Педагог-богослов Р. Руїс Амадо (Ramon Ruiz Amado) вважав дисципліну “сукупністю виховних дій, спрямованих безпосередньо на формування волі вихованця” [192, с. 259]. На його думку, дисципліна – один із найміцніших нарівні з формуванням звичок особистості засобів морального виховання.

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) з-поміж засобів морального виховання визначалися такі: по-перше, приклад (оскільки дитині властивий інстинкт імітування поведінки); по-друге, дисципліна; по-третє, приписи моральні та релігійні, котрі мають засвоїти вихованці шкіл початкового навчання; по-четверте, культура моральних здібностей, тобто практика гарних звичок та різних моральних добродійностей [31, с. 145–146].

В іспанських педагогічних працях 1890–1910-х років з’ясовувалися і засоби *естетичного виховання*. Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) пояснював, що спочатку людина споглядає прекрасне, бо воно захоплює її уяву, але згодом це стає звичкою, вираженням сформованого смаку. Учитель постійно має звертати увагу вихованців на прекрасне в усьому навколишньому. Засобами естетичного виховання стануть організовані заняття учнів співами, малюванням, ручною працею [97, с. 110].

П. Креспі (Pedro Crespi) в “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) визначав з-поміж засобів розвинення естетичного почуття ознайомлення вихованців шкіл початкового навчання з різними видами мистецтв; споглядання природи; практику малювання, співів, літературного читання [78, с. 59].

В “Елементарному педагогічному трактаті” (Мадрид, 1901 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) вказувалося, що важливими засобами естетичного виховання стануть шкільні екскурсії на природу, відвідування учнями музеїв та пам’яток, читання літературних творів, декламування віршів, співи, малювання, ручна праця та інші заняття [55, с. 112–113].

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) з-поміж засобів естетичного виховання називалися такі: по-перше, навколишній світ (тому вкрай важливо вчителям слідкувати за станом шкільної будівлі, її декоруванням); по-друге, споглядання природи (вихованці шкіл початкового навчання мають значну частину навчального часу проводити на природі); по-третє, зайняття ручною працею; по-четверте, навчання малюванню та образотворчим мистецтвам; по-п’яте, навчання музиці та співам; по-шосте, напрацювання навичок каліграфічного письма та читання [31, с. 133].

В іспанській педагогічній теорії на зламі століть XIX і XX широко окреслювався методичний інструментарій *розумового виховання*. Окремо визначалися способи та засоби розвинення основних розумових функцій – уваги, пам’яті, уяви, мислення, судження.

У “Педагогічному трактаті” (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) наголошувалося, що задля розвинення розуму вчитель має, по-перше, слідкувати, щоб у вихованців не формувалися хибні уявлення про явища реальності; по-друге, починати навчання формулюванню суджень із порівняння, пошуку аналогій; по-третє, навчання розмірковуванню застосовувати на різних уроках – і при вивченні мови, і при вивченні історії, географії, математики, фізики та інших предметів [31, с. 98].

У праці П. де Алькантара Гарсії було окреслено педагогічні умови, які вчитель має урахувати у процесі розвинення уваги вихованців. По-перше, дбати про зацікавлення вихованців у процесі навчання, адже “інтерес – унікальний талісман для розвитку уваги” [31, с. 75]. По-друге, урізноманітнювати навчальний процес, організовувати різні види навчальних

робіт та завдань, чергувати пояснення із запитаннями до учнів. По-третє, піклуватися про захоплююче подання нового навчального матеріалу, бо “нове завжди приваблює і повертає увагу задля пізнання його” [31, с. 75].

Важливими засобами розвинення пам'яті стануть, по-перше, оволодіння мистецтвом мнемотехніки; по-друге, тренування механічні – постійні повторення слів та висловів; по-третє, опанування деяких розумових процедур, наприклад, при читанні тексту визначати його смисл, досягати повного розуміння всіх речень та значень слів [31, с. 87–88].

У праці “Педагогіка. Теорія виховання” (Мадрид, 1912 р.) Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) зазначалося, що проявлення розуміння матиме своїми наслідками і проявлення уваги. Вивчення наук сприятиме розвиненню розуміння, вдосконаленню свідомості, розумової пам'яті й самого розуму. “Навчання має бути привабливим для вихованців”, – підкреслював педагог-богослов [54, с. 253].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) вказувалося на те, що розвинення уваги в дитини ґрунтується на природному інстинкті цікавості. Для того, щоби навчити дитину зосереджувати увагу, вчителю необхідно її зацікавлювати, наприклад, свої пояснення супроводжувати наочними прикладами. Педагог має не забувати й про те, що дитині простіше буде зосереджувати увагу, коли вона виконуватиме певну діяльність. Також важливим є слідкування вчителем за власним мовленням, адже “дитина зможе уважно слухати педагога тоді, коли його мова буде спокійною за тоном, зрозумілою, простою, елегантною” [87, с. 62–64].

Одним із найскладніших завдань у педагогічному процесі, на погляд П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao), є формування довільної уваги вихованців. У дитинстві виявляється тільки мимовільна увага, а от вироблення довільної уваги потребує виховної праці. Задля цього вчитель повинен не перевантажувати уроки і дбати, щоби його пояснення були зрозумілими для учнів. Головне – це викликати любов вихованців до пізнання, до розмірковування [137, с. 127].

В “Елементарних замітках із педагогіки” (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) містилися педагогічні настанови стосовно розвинення розумових здібностей особистості. Так, на думку П. Креспі, в освітньому процесі викликати дитячу увагу зовсім неважко, оскільки бажання пізнавати й цікавість є природними для людини. Пробуджуючи цікавість дітей, учитель має просто і ясно відповідати на питання, котрі виникають у них. А найважливішим завданням в освітньому процесі є правильне спрямування дитячої уваги та навчання її зосередження. Задля підтримання уваги учнів учитель має використовувати різні цікавинки на уроках, пояснення чергувати зі вправами [78, с. 41–42].

У роботі П. Креспі пропонувалося розмаїття засобів розвинення уяви вихованців шкіл початкового навчання. Зокрема, було зазначено про важливість бесід із дітьми, які би мали на меті опис та пояснення певних явищ; було вказано на велике значення для проявлення уяви вихованців завдань на вигадкування чогось небаченого, неіснуючого та завдань на вільне прикрашання літер, завершення текстів оповідей або речень тощо [78, с. 46].

У “Педагогічних замітках” (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) акцентувалася увага на значущості таких способів та засобів розвинення мислення, як-от: по-перше, вчитель має пояснювати дітям мотиви всіх дій, виконання яких від них вимагається; по-друге, при навчанні зіставленню суджень діти повинні вміти пояснити, чому щось стверджується або заперечується; по-третє, педагог має постійно звертати увагу учнів на значення слів, особливо у випадках багатозначності термінів; по-четверте, вчитель має спрямовувати мислення дітей на пошук істини, адже істина – об’єкт розуміння; по-п’яте, всі предмети, які вивчаються в школі, слугують розвиненню розуму, проте блискучий ефект справляють також шкільні екскурсії на природу, на підприємства [87, с. 85].

Таким чином, в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть питання методів і засобів виховання душі особистості вивчалось детально. При характеристиці кожної із душевних здібностей у педагогічних трактатах 1890–

1910-х років – відчуттів, розуму, волі – обов’язково наводилися конкретні педагогічні поради, яким чином їх необхідно розвивати. При висвітленні питань релігійного, морального, естетичного, розумового виховання іспанські педагоги сконцентровували увагу саме на визначенні педагогічних умов та методичного інструментарію духовного виховання, оскільки практична сторона освітнього процесу була для них не менш важливою, аніж теоретична. Варто зазначити і про те, що для іспанських педагогів, котрі творили на зламі століть XIX і XX, значущим видавалося опертя на активність та діяльність вихованців в освітньому процесі, на їхній пізнавальний інтерес, на їхні творчі зусилля. В іспанській педагогіці того часу зачиналася глибинна саморефлексія, і серцевина традиційної педагогіки – догма – чи не вперше ставилася під сумнів.

## Післямова

---

Феномен духовного виховання (виховання душі) в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX розглядався переважно крізь призму християнської традиції. Іспанські педагоги визначали духовне виховання як процес виведення назовні з надр душі, розкриття й розвинення індивідуальних особистісних природних здібностей і потенцій, процес необхідний передовсім задля того, щоби душа людини пізнала й виконала своє доленосне призначення в земному житті та заслужила “вічне” щастя. Земне буття людини є тимчасовим, людина наділена ним по волі Божій. За час земного буття душа має пізнати зовнішній світ, а також власний внутрішній світ, і завдяки цьому пізнанню урозуміти, навіщо вона була сотворена Богом. Осягаючи в земному житті добро, красу та істину, душа доторкається до Бога, наближається до Абсолюту, істотно вдосконалюючись.

Іспанські педагоги-теоретики на межі XIX – XX століть здійснювали глибинний аналіз категорій християнської етики, зокрема, категорій “божественне”, “істина”, “добро”, “краса”, “щастя”. Ці категорії – фундамент, на якому зводилася педагогічна концепція духовного виховання. Провідна мета виховання душі людини визначалася як мета, сповнена глибинного релігійного сенсу, а саме – спрямування всього духовного розвитку особистості на усвідомлення та виконання нею свого земного призначення, Божою волею замисленого. У сповненні власного земного призначення людина здобуватиме “тимчасове” щастя, а також заслуговуватиме право і на “вічне” (абсолютне) щастя, щоправда, не підвладне бути осягнутим особистістю в земному просторі.

На розвинення духовної природи вихованців освітніх закладів відповідно до суджень та міркувань авторів педагогічних трактатів 1890–1910-х років мало спрямовуватися передовсім релігійне, але також і розумове, моральне, естетичне виховання. Релігійне виховання мало виконувати провідну місію у

процесі розвинення духовної людської природи, сприяти знайомству людини зі сферою ірраціонального світу, замисленого за Законом Божим, та прилученню її до традиційних суспільних цінностей, священних в ідеологічній системі Іспанського Королівства після утворення реставраційного монархічного режиму. Висвітлені в іспанських педагогічних трактатах межі XIX – XX століть, питання місії, цілей та змісту релігійного виховання віддзеркалюють усю глибину устоїв закостенілої в архаїчній традиції тогочасної іспанської школи.

Питання морального виховання особистості – одне з ключових в іспанській теоретичній педагогіці на переломі століть XIX і XX. Його трактування здійснювалося визначними іспанськими педагогами в контексті християнської етики, а саме моральне виховання здебільшого розумілося як складник релігійного виховання. Опанування учнями шкіл початкового навчання основ моралі мало спиратися на християнське вчення з його чітким розмежуванням доброго і лихого, добродійного і порочного, святого й гріховного. У процесі морального виховання передбачалося не тільки навчати школярів моральним приписам та максимами, але й формувати в них гарні звички поведінки. За моральним вихованням особистості закріплювалися як “тимчасові” цілі (підготувати її до земного суспільного життя), так і “трансцендентальні” (спрямувати її до виконання індивідуального людського призначення, задля якого вона була приведена в земний світ Богом).

Значущий напрям духовного виховання в іспанській педагогіці на межі XIX – XX століть – розумове виховання. Означивши за його мету розвинення всіх інтелектуальних здібностей людини, даних їй від природи, іспанські педагоги вдалися до детального аналізу кожної із функцій розуму та з’ясування всього комплексу педагогічних умов, необхідних та достатніх для повноцінного розумового розвитку особистості. Серед основних розумових здібностей людини в іспанських педагогічних трактатах 1890–1910-х років було визначено увагу, пам’ять, уяву, судження та мислення. Стосовно розвинення кожної із цих розумових здібностей педагогами-теоретиками було запропоновано оригінальні настановлення. У поясненнях сутності розуму іспанські педагоги на межі XIX –

XX століть притримувалися спільної думки про те, що розум є властивістю душі і призначений для пізнання людиною світу. Характерно багато розбіжностей і в окресленні структури пізнавальної діяльності, і у визначенні основних розумових функцій та операцій. Разом із тим у кожному з іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років утілено велике прагнення наставників учительства досягнути природу людського розуму та з'ясувати його значення у становленні людської особистості як духовного ества.

Не менш значущий напрям духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX – естетичне виховання. Розвинення почуття прекрасного – одна з найнеобхідніших умов формування естетичної культури особистості. Почуття прекрасного здатне піднести людину до вершин духу й таланту. На глибоке переконання іспанських педагогів на межі XIX – XX століть, краса – один із проявів божественного. Пізнаючи красу, людина вчиться розуміти Бога та вірувати в Нього. Краса має і моральний сенс: божественне світло краси виявлятиметься в людському намірі чинити добро.

В іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX основні цінності духовного виховання – релігійність, моральність, розумність, свобода особистості – виражали передовсім глибинний гуманістичний смисл. Релігійність, моральність, розумність, свобода – то є складники духовності людини. Дух як есенціальна основа людської особистості задає смисли буття. Тілесне, хоча і діє за своєрідним законом, тільки наповнюючись енергією духу, спроможне постати як людська особистість. Дух – то є провідник життя; серце, котре в своєму битті відтворює биття всесвіту. Людська душа – це ні що інше, як зв'язок людини зі всесвітом – з іншими людьми, з навколишнім, із Всевишнім. Душа кріпне та вдосконалюється у взаємодії зі всесвітом, злітає на розпростертих крилах і тримається у повітрі у молінні Богові. Душа пробуджується в спілкуванні з ближніми, спалахує дивним полум'ям, зцілюючи стражденне.

Виховувати людську душу – складна праця, за розмислами іспанських педагогів на межі XIX – XX століть. Душа має відчувати, розуміти й воліти,

розгортати індивідуальні почуття, розум та волю на повну міць, відшуковувати природні таланти й віддавати їх людству. Людська душа не може зростати й міцнішати без доброго виховання – плекання, пестування, настановлення. Під проводом правильного духовного виховання людська душа відчуватиме Бога, любитиме Його, розумітиме істинне, схилатиметься до прекрасного, творитиме добре, волітиме свobodно.

В іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX концепція духовного виховання (виховання душі) особистості набула системного оформлення. Іспанськими педагогами-теоретиками було визначено провідні цілі, змістові компоненти, ціннісні значення, методичний інструментарій духовного виховання; з'ясовано ті педагогічні умови, за яких духовне виховання щонайдієвіше впливатиме на розвинення людської особистості; обґрунтовано значущість релігійного, морального, розумового, естетичного виховання у справі формування та вдосконалення індивідуальної душі. Серцевина цієї концепції, її гуманістичні сенси не втрачають своєї онтологічної та аксіологічної значущості, адже сьогодні, змінивши архітектоніку світоустрою, не може свobodно зводити будівлю прийдешнього без цеглинок духовності. Сила духу, розум душі, одухотворення життя для теперішнього людства необхідні, як і понад століття тому.

---

## Джерела

---

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: “Школа-Пресс”, 1995. 448 с.
2. Дічек Н. П. Методологічні аспекти модернізації вітчизняних історико-педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (83). С. 67–75.
3. Ермольева Э. Г. Испания: образование и политика. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 88–101.
4. Ідеологія. У кн.: Літературознавча енциклопедія. У 2 томах / автор-укладач Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ “Академія”, 2007. Т. 1. С. 403.
5. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч.1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под. ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. Москва: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000. 382 с.
6. Корнетов Г. Б. История педагогики: монография. Москва: АСОУ, 2013. 460 с.
7. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 21–25.
8. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.
9. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 3–4. С. 6–15.
10. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 10/2012. № 4. С. 31–36.
11. Майский И. М. Испания 1808–1917. Исторический очерк. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 453 с.
12. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. Санкт-Петербург: РХГИ, 2004. 520 с.

13. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
14. Ромм Т. А. Горизонты и границы воспитания. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. Т. 2, № 1. С.75–82.
15. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. Москва: Академия, 2003. 192 с.
16. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. 2005. Вип. 1. С. 5–29.
17. Унамуно М. О трагическом чувстве жизни у людей и народов. Агония христианства / пер. с исп., вступ. ст. и коммент.: Е. В. Гараджа. Киев: Символ, 1997. 414 с.
18. Феррер-и-Гуардия Ф. Современная школа. La escuela moderna / пер. с исп. Э. Сагтарова; вступ. ст. Д. И. Рублева. Москва: URSS: Либроком, 2012. 128 с.
19. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой. СПб: ИЦ “Гуманитарная Академия”; Университетская книга, 2004. 416 с.
20. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой. СПб: А-сad, 1994. 407 с.
21. Чернуха Н. М. Гуманітарна освіта: умови для формування толерантності особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (2). С. 80–84.
22. Шевченко В. І. До вічних істин – через сучасне буття. *Віче*. 1999. № 8. С. 78–89.
23. Alcalá Ibañez M., Castan Esteban J. L. Documentos para la historia de la educación en España. La provincia de Teruel (1845–1930). Salamanca: FahrenHouse, 2020. 306 p.
24. Alcalá Ibañez M. La escuela rural: historia de la enseñanza primaria en la provincia de Teruel, 1857–1931. Tesis doctoral. UNED, Madrid, 2016.

25. Alcantara Garcia P. Caracteres generales de la Pedagogia contemporanea. *La Escuela Moderna*. T. XVIII. 1900, enero – junio. P. 27–34.
26. Alcantara Garcia P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid: Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1891. 440 p.
27. Alcantara Garcia P. Educacion estetica y ensenanza tecnica. *La Educacion Moderna*. 1897. Nº 74, mayo. P. 321–325.
28. Alcantara Garcia P. Educacion intuitiva. Lecciones de cosas y excursiones escolares. Madrid: Libreria de Perlado, Paez y C., 1902. 318 p.
29. Alcantara Garcia P. La educacion popular. Madrid: Libreria Universal, 1881. 73 p.
30. Alcantara Garcia P. Necesidad de atender en la educacion a la cultura del sentimiento estetico. *La Escuela Moderna*. 1898. Nº 88, julio. P. 8–16.
31. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid: Saturnino Calleja, 1896. 440 p.
32. Alvarez Garcia M. La ensenanza secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845–1901). Tesis doctoral dirigida por O. Negrin Fajardo. Madrid: UNED, 1993.
33. Andreu y Folch J. Historia Sagrada, Religion, Moral y Urbanidad. Nociones de estas asignaturas para los niños que concurren a las escuelas de primera ensenanza. Barcelona: Imprenta y Libreria de Montserrat, 1901. 111 p.
34. Aranguren J. Moral y sociedad: introduccion a la moral social española en el siglo XIX. Madrid: Ed. “Cuadernos para el Dialogo”, 1966. 202 p.
35. Armonia que debe existir en la educacion de las diversas facultades del individuo. *Gaceta de Instruccion Publica*. Madrid, 5 de febrero de 1890. Nº 34, año II. P. 257–258.
36. Arnal S. Concepto de la educacion estetica. I. *La Escuela y el Hogar. Revista pedagogica*. Pamplona, 10 de diciembre de 1893. Nº 10, año I. P. 109–110.
37. Arnal S. Concepto de la educacion estetica. II. *La Escuela y el Hogar. Revista pedagogica*. Pamplona, 20 de diciembre de 1893. Nº 11, año I. P. 121–123.
38. Arolas Juani J. Filosofia elemental (Psicologia, Logica y Etica). Barcelona: Imprenta Gutenberg, 1896. 555 p.

39. Avila Fernandez A. La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares de la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones pedagógicas*. 1987. Nº 4. P. 173–186.
40. Avila Fernandez A. La formación de los maestros en España: una deuda histórica. *Historia de la educación*. 2007. Nº 26. P. 327–340.
41. Balsera P. Educación en el País Vasco: el magisterio y la enseñanza elemental (1857–1930). Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1987.
42. Balsera P. Las escuelas de artes y oficios en el País Vasco, 1879–1929. *Historia de Educación*. 1999. Nº 18. P. 191–215.
43. Barbens F. Curso de psicología escolar para maestros dado en la Universidad Industrial de Barcelona el año 1915. Barcelona: Luis Gili, Librero – Editor, 1916. 502 p.
44. Bautista Enseñat J. El libro de la familia. Modo de formar el alma, el corazón, la voluntad, la inteligencia y el carácter de los niños y de la juventud. Barcelona: Montaner y Simón Ed., 1915. 293 p.
45. Becerro de Bengoa R. La enseñanza en el siglo XX. Madrid: Edmundo Capdeville, 1900. 390 p.
46. Belmonte Romero F. La escuela normal de maestros de Albacete en el siglo XIX. Tesis doctoral dirigida por O. Negrin Fajardo. Madrid: UNED, 1997.
47. Benejam J. El problema educativo. Hacia el mejoramiento de la escuela y el bienestar del maestro. Ciudadela: Imprenta y Librería de Salvador Fabregues, 1910. 77 p.
48. Benejam J. La alegría de la escuela. Ciudadela: Imprenta y Librería de Salvador Fabregues, 1899. 237 p.
49. Benso Calvo C. La urbanidad Cristiana. La transmisión del código social burgués en los ámbitos escolar y doméstico de la España liberal. *Famille et education en Espagne et en Amerique Latine / G.-L. Guereña (dir.)*. Tours: Presses universitaires François-Rabelais, 2002. P. 359–372.
50. Benso Calvo C. La urbanidad y la educación cívica como disciplinas escolares: relación e implicaciones. *Sarmiento*. 2008. Nº 12. P. 35–55.

51. Berdote Alonso E. Mujer y educacion. El caso de las vedrunas en el Pais Vasco, siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educacion*. 2016. Nº 4. P. 107–139.
52. Berdote Alonso E. Mujer y educacion: las Hermanas Carmelitas de la Caridad en el Pais Vasco 1870–1931. Tesis doctoral dirigida por P. Davila Balsera y L. Naya Garmendia. Bilbao: Universidad del Pais Vasco, 2018.
53. Blanco y Sanchez R. El niño y sus educadores. Teoria de la enseñanza. Madrid: Imp. de la “Revista de archivos”, 1912. 384 p.
54. Blanco y Sanchez R. Pedagogia. Primer tomo. Teoria de la educacion. Madrid: Imp. de la “Revista de Archivos”, 1912. 375 p.
55. Blanco y Sanchez R. Tratado elemental de Pedagogia. Madrid: Imprenta Moderna, 1901. 333 p.
56. Borja y Jimenez A. Programa elemental de Pedagogia. Albacete: [s.n.] (Eduardo Miranda), 1900. 161 p.
57. Bueno A. Alma. Burgos: Imp. y lib. de Hijos de Santiago Rodriguez, 1897. 33 p.
58. Bueno A. Una leccion de arte. *La Escuela Moderna*. 1894. Nº 38, mayo, año IV. P. 374–381.
59. Buscando el remedio. *El Globo*. Viernes 20 de octubre de 1899. Nº 8.723, año XXV. P. 1.
60. Caballero Carrillo M. El primer manual de Historia del Arte con destino al bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Rios. *Imafronte*. 2000. Nº 15. P. 17–27.
61. Caballero Carrillo M. La educacion estetica y la historia del arte en la Institucion Libre de Enseñanza. Tesis doctoral dirigida por C. Gutierrez-Cortines Corral. Murcia: Universidad de Murcia, 1998.
62. Caminero F. Examen critico del krausismo. *Revista de España*. Madrid, 1869. T. X, año II. P. 254–272.
63. Canales Serrano A. La modernizacion del sistema educativo español, 1898–1936. *Bordon. Revista de Pedagogia*. 2013. Nº 65 (4). P. 105–118.

64. Canes Garrido F. Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos de siglo (1900–1910). Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 1989.
65. Canto y Riera P. Cartilla de educación físico-moral social y político-económica para niños de doce a catorce años de edad. Novelda: [s.n.] Imp. de la Viuda é hijos de Antonio Cantó, 1894. 96 p.
66. Capitan Diaz A. Breve historia de la educación en España. Madrid: Alianza Editorial, 2002. 407 p.
67. Capitan Diaz A. Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875–1951). *Revista Española de pedagogía*. 2002, año LX. Nº 223, septiembre–diciembre. P. 461–480.
68. Casas y Sanchez M. Elementos de Historia de la Pedagogía. Madrid: Salvador Hermanos, 1919. 262 p.
69. Castellanos R. En busca de un nuevo ideal de educación. *La Mañana*. Madrid, 14 de septiembre de 1919. Nº 3.548. – P. 8–9.
70. Castro Legua V. Cuestiones de pedagogía práctica. Medios de instruir. Madrid: Librería De La Viuda de Hernando y C., 1893. 265 p.
71. Cervera y Royo A. Ley fundamental de la enseñanza. *La Escuela Moderna*. 1901. Nº 122, mayo. P. 452–454.
72. Cieza Garcia J. Mentalidad social y educación. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios: 1900–1930. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1987.
73. Cieza Garcia J. Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*. 1986. Nº 5. P. 299–316.
74. Conferencia dada en la Escuela Normal Central de Maestros el día 21 de julio de 1899 por el Maestro de las Escuelas públicas de Madrid D. Manuel Polo de la T. Toribio. *La Escuela Moderna*. 1899, agosto. Nº 101, año IX. P. 81–100.

75. Conferencias de cultura pedagógica. A cargo de la Condesa de Pardo Bazan. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Miércoles 30 de abril de 1913. Nº 1.195, año XXV. P. 273–276.
76. Constitución de la Monarquía Española (30 de junio de 1876) [Recurso electrónico]. Modo de acceso: <http://www.dircost.unito.it/cs/docs/CONST%201876.htm>.
77. Costa Rico A. Aproximación a la historia de la enseñanza primaria en Galicia en el primer tercio del siglo XX (1898–1936). Tesis doctoral dirigida por A. Escolano Benito. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1983.
78. Crespi P. Nociones elementales de Pedagogía o principios de educación y métodos de enseñanza según el programa de esta asignatura en la Escuela Normal de Maestros de Baleares. Palma: Establecimiento tipográfico de Juan Colomar y Salas, 1891. 206 p.
79. Cura Gonzalez M. Cuidar el cuerpo y desarrollar la mente: medicina e infancia en la España del primer tercio del siglo XX. *La infancia y sus metamorfosis (España 1920–1975)* / M. Franco et B. Riesgo-Martin. Paris: Centre de Recherche sur l'Espagne Contemporaine, 2016. P. 40–66.
80. Cura Gonzalez M. Higiene mental y educación terapéutica: la pedagogía ortofrénica en la España del primer tercio del siglo XX. *Historia de Educación*. 2009. Nº 28. P. 89–107.
81. Dalmau y Gratacos F. Elementos de Filosofía. Ética. Barcelona: Luis Gili Ed., 1911. 283 p.
82. Dalmau y Gratacos F. Elementos de Filosofía. Lógica. Barcelona: Luis Gili Ed., 1912. 364 p.
83. Dalmau y Gratacos F. Elementos de Filosofía. Psicología. Barcelona: Luis Gili Ed., 1912. 430 p.
84. Delgado Criado B. Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789–1975). Madrid: Fundación Santa María (Madrid). Ediciones Morata, 1994. 976 p.

85. Diaz I. Antropologia o filosofia del hombre. Madrid: Imprenta de Candido Alonso y Compañia, 1915. 273 p.
86. Diaz Muñoz P. Compendio de Antropologia y Pedagogia. Valladolid: Imprenta y Libreria Nacional y Extranjera de Andres Martin, 1914. 686 p.
87. Diaz Muñoz P. Nociones de Pedagogia. Pamplona: Imprenta, Libreria de N. Aramburu, 1896. 250 p.
88. Diez R. Elementos de religion y de moral para uso de los alumnos de segunda enseñanza y utilidad de toda clase de personas. Salamanca: Imprenta de Calatrava, 1895. 434 p.
89. El buen camino. *La Epoca*. Viernes 28 de julio de 1899. Nº 17.651, año LI. P. 1.
90. Eleizalde e Yzaguirre L. Compendio de Psicologia, Logica y Etica. Madrid: Establecimiento Tipografico de G. Juste, 1891. 500 p.
91. Elias Martinez L. Programa de Estudios Superiores de Pedagogia. Logroño: Imprenta y libreria de El Riojano, 1912. 20 p.
92. Escribano Perez J. Instruccion y educacion social de la mujer. *Revista Contemporanea*. Madrid, 1892, enero – marzo. T. LXXXV, año XVIII. P. 508–524.
93. España Lledo J. Elementos de filosofia. Cordoba: Imprenta y Libreria del Diario de Cordoba, 1895. 240 p.
94. España Lledo J. Filosofia. Nociones de sociologia. Madrid: Libreria de Hernando y Compañia, 1901. 255 p.
95. España Lledo J. Filosofia. Psicologia. Madrid: Libreria de Hernando y Compañia, 1900. 225 p.
96. Esteruelas i Teixido A. La educacion moral en la Cataluña contemporanea (1868–1914). Corrientes e influencias. Tesis doctoral dirigida por C. Vilanou Torrano. Universitat de Barcelona, 2006.
97. Fernandez-Jimenez J. Disertaciones de Pedagogia para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza. Cordoba: Imp. La Region Andaluza, 1898. 292 p.

98. Fernandez Lozano F. La ley moral. Critica de algunos sistemas de moral contemporanea. Logroño: Imprenta y libreria de El Riojano, 1904. 27 p.
99. Fernandez Soria J. Educacion moral y educacion civica. Aportaciones de la escuela nueva. *Estudios sobre educacion*. 2014. Vol. 26. P. 197–217.
100. Fernandez Soria J. La educacion moral. Una preocupacion historica. *Bordon. Revista de pedagogia*. 2001. Vol. 53, Nº 3. P. 341–354.
101. Fernandez y Sanchez I. La memoria. *La Escuela Moderna*. 1903. Nº 148, julio. P. 12–16.
102. Garcia del Real M. Articulos y conferencias. Madrid: Imprenta Hijos de J. A. Garcia, 1905. 168 p.
103. Garcia Hoz V. La educacion en la España del siglo XX. Madrid: Rialp, 1980. 377 p.
104. Giner de los Rios F. Ensayos sobre educacion. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1915. 355 p.
105. Gonzalez-Blanco E. La libertad de enseñanza. Madrid: Imprenta de Domingo Blanco, 1910. 32 p.
106. Gonzalez-Blanco E. Los origenes de la religion. Disertaciones criticas. T. 1. Madrid: Imprenta de Bernardo Rodriguez, 1909. 288 p.
107. Gonzalez-Blanco E. Los origenes de la religion. Disertaciones criticas. T. 2. Madrid: Imprenta de Bernardo Rodriguez, 1911. 338 p.
108. Gonzalez Rodriguez C. Ideologia y educacion religiosa en los libros de lectura de la escuela de Restauracion Española (1875–1902). *Historia de Educacion*. 1998. Nº 17. P. 233–249.
109. Gonzalez Rodriguez C. Ideologia y educacion religiosa en los libros de lectura de la escuela primaria de la Restauracion (1875–1902). Tesis doctoral dirigida por Jose Maria Hernandez Diaz. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997.
110. Gonzalez Serrano U. La ley de la educacion. *La Escuela Moderna*. 1892. Nº 11, febrero. P. 81–84.

111. Guereña J., Hernandez Diaz J. y otros. Nuevas miradas historiograficas sobre la educacion en la España de los siglos XIX y XX. Madrid: Ministerio de Educacion, 2012. 452 p.
112. Hernandez Diaz J. La formacion de maestros en la Salamanca de la Restauracion (1875–1900). La Escuela Normal que conocio Gabriel y Galan. *Salamanca: Revista de estudios*. 2005. Nº 52. P. 105–128.
113. Herrainz G. Tratado de Antropologia y Pedagogia. Madrid: Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1896. 565 p.
114. Herraiz Gascueña M. Aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo XX. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1995. 378 p.
115. Herrero Perez J. Importantisimo problema nacional. *La Escuela Moderna*. 1911, junio. Nº 238, año XXI. P. 430–433.
116. Hibbs-Lissorgues S. Iglesia, prensa y sociedad en España (1868–1904). Alicante: Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert” y Diputacion de Alicante, 1995. 462 p.
117. Historia de la educacion en España: autores, textos y documentos / O. Negrin Fajardo (dir.), M. Alvarez Garcia (coord.). Madrid: UNED, 2004. 674 p.
118. Historia de la educacion en España contemporanea. Diez años de investigacion / J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio, A. Tiana Ferrer (eds.). Madrid: Centro de Publicaciones de Ministerio de Educacion y Ciencia, 1994. 395 p.
119. Historia de la educacion (edad contemporanea) / A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter, F. Sanz Fernandez (coords.). Madrid: Editorial UNED, 2005. 350 p.
120. Influencias inglesas en la educacion española e iberoamericana (1810–2010) / J. M. Hernandez Diaz (coord.). Salamanca: Ediciones Anthema, 2011. 667 p.
121. Jerez Perchet A. El libro de la mujer. Educacion social y familiar. Higiene y economia domestica. Barcelona: Libreria de Antonio J. Bastinos, 1899. 208 p.
122. Jimeno Caridad A. Nociones de Etica. Zamora: Imp. de Enrique Calamita, 1901. 160 p.

123. Labra R. La enseñanza religiosa en las escuelas publicas de España. Madrid: Tipografía “Sindicato de Publicidad”, 1913. 64 p.
124. La educacion en España a examen (1898–1998) / J. Ruiz Berrio, A. Bernat Montesinos, M. Dominguez, V. Juan Borroy (eds.). Vol. 1. Zaragoza: Institucion “Fernando el Catolico”, 1999. 420 p.
125. La educacion nacional. Ajuste de cuentas. *La Justicia*. Madrid, Viernes 7 de febrero de 1890. Nº 769, año III. P. 1.
126. Lopez Catalan J. Educacion de los sentidos. Madrid: Libreria de Hernando, 1889. 184 p.
127. Lopez Muñoz A. Lecciones de filosofia elemental. Madrid: Imprenta del Asilo de Huerfanos del Sagrado Corazon de Iesus, 1899. 220 p.
128. Lo que dice el Dr. Piernas. *El Liberal*. Sabado 12 de noviembre de 1898. Nº 6.980, año XX. P. 1.
129. Lorenzo Vicente J. Claves historicas y educativas de la Restauracion y de la Segunda Republica (1876–1936). *Revista Complutense de Educacion*. 2001. Nº 1, Vol. 12. P. 215–249.
130. Lucas y Oña E. La educacion intelectual. *Revista General de Enseñanza*. Madrid, 15 de octubre de 1910. Nº 20, año I. P. 5–6.
131. Luis Andre E. El problema de la educacion civica. *La España Moderna (Madrid)*. 1914. Nº 304, abril. P. 91–110.
132. Luzuriaga L. Historia de la Educacion y de la Pedagogia. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A., 1971. 9 ed. 275 p.
133. Madrid, ciudad educadora, 1898–1938. Memoria de la escuela publica. Ensayos en torno a una Exposicion / M. Mar del Pozo Andres (coord.). Madrid: Ayuntamiento de Madrid / Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019. 466 p.
134. Mar del Pozo Andres M. La renovacion pedagogica en España (1900–1939): etapas, características y movimientos. En Atas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica, editado por Ernesto Candeias Martins. Castelo Branco: Alma Azul, 2003. P. 115–160.

135. Mar del Pozo Andres M. Las escuelas primarias publicas en Madrid (1913–1931). Tesis doctoral dirigida por I. Gutierrez Zuloaga. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1996.
136. Martin E. La educacion como medio de regeneracion social. *La Escuela Moderna*. 1898, noviembre. Nº 92, año VIII. P. 355–359.
137. Martinez Palao P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Murcia: Libreria de D. Clotilde Santamaria, 1893. 300 p.
138. Martinez y Diaz A. La educacion y el Estado. *La Escuela Moderna*. 1902, enero. Nº 130, año XII. P. 5–24.
139. Memoria sobre el estado del Instituto de Segunda Enseñanza de la Provincia de Lerida durante el año escolar de 1890 a 1891, que en el solemne acto de la apertura del curso de 1891 a 1892 leyo el doctor D. Jose Oriol Combelles y Navarra. Lerida: Imprenta y Libreria de Jose Pla, 1891. 50 p.
140. Memoria sobre el estado del Instituto de Segunda Enseñanza de la Provincia de Lerida durante el año escolar de 1891 a 1892, que en el solemne acto de la apertura del curso de 1892 a 1893 leyo el doctor D. Jose Albiñana Rodriguez. Lerida: Imprenta y Libreria de Jose Pla, 1892. 64 p.
141. Mendez Bejarano M. Conferencias sobre filosofia del arte. Madrid: Imprenta Española, 1916. 96 p.
142. Mila y Fontanals M. Estetica. Madrid: Tipografia del Sagrado Corazon, 1916. 204 p.
143. Monteoliva M. Una herencia para la educacion de las mujeres del siglo XX: las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX. *Revista de Educacion*. 2000. Num. extraordinario. P. 219–228.
144. Moreno Bustamante L. Curso de psicologia, logica y filosofia moral. Logroño: Imp. y Lib. de D. Ricardo M. Merino, 1892. 464 p.
145. Negrin Fajardo O., Vergara Ciordia O. Historia de la educacion. Madrid: Dykinson, 2018. 386 p.
146. Nieto Serrano M. Biologia del pensamiento. Madrid: Establecimiento Tipografico de Enrique Teodoro, 1891. 427 p.

147. Nuñez A. La educación del sentimiento estético. Estudio de pedagogía infantil. Madrid: Imprenta de San Francisco de Sales, 1901. 24 p.
148. Orti y Lara J. Curso abreviado de metafísica y filosofía natural. Vol. I. Metafísica general u ontología. Madrid: Sociedad Editorial de San Francisco de Sales, 1897. 121 p.
149. Orti y Lara J. Curso abreviado de metafísica y filosofía natural. Vol. II. Filosofía natural. Madrid: Casa Editorial de San Francisco de Sales, 1898. 200 p.
150. Pages Villoslada J. Filosofía de la muerte del hombre. Córdoba: Imprenta y Pap. Catalana, 1897. 113 p.
151. Parpal y Marques C. La libertad de enseñanza según la ley fundamental de España. Memoria presentada al Sexto Congreso Católico nacional celebrado el mes de julio de 1902 en Santiago de Galicia. Barcelona: Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, 1903. 22 p.
152. Parral Cristóbal L. La educación social: estudio analítico. Valladolid: Imp. y Libr. de Andrés Martín, 1899. 228 p.
153. Parral Cristóbal L. Teoría completa de la educación para los maestros y maestras. Valladolid: Imp. y Libr. Nacional y Extranjera de Andrés Martín, 1900. 158 p.
154. Pascual de San Juan P., Viñas y Cusi J. La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al Magisterio. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, 1896. 377 p.
155. Pascual Hernansanz A. Leer, escribir, contar y rezar. La escuela en los pueblos de Madrid en el siglo XIX. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Ordenación Académica, 2003. 265 p.
156. Perales B. Educación integral. *La Escuela Moderna*. 1902, octubre. Nº 139, año XII. P. 241–244.
157. Pereira F. Escuelas comparadas. *El Liberal*. Domingo 11 de agosto de 1901. Nº 7.978, año XXIII. P. 1.

158. Perez Parejo R., Soto Vazquez J. Unas notas sobre la vida diaria en las aulas de educacion primaria de Extremadura a finales del siglo XIX. *Revista de Estudios Extremeños*. 2013. T. LXIX. Num. I. P. 599–624.
159. Piñero Sampayo M. La accion educativa de los colegios religiosos femeninos en la ciudad de Vigo (1886–1962). Tesis doctoral dirigida por A. Costa Rico. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2013.
160. Pi Margall F. Dialogos sobre la belleza. Madrid: Imprenta de los Hijos de J. A. Garcia, 1901. 45 p.
161. Pi y Arsuaga F. La educacion moral. *El Nuevo Regimen*. Madrid, 16 de diciembre de 1899. Nº 467, año IX. P. 1–2.
162. Polo y Peyrolon M. Compendio de Psicologia, Logica y Filosofia moral. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre, 1890. 280 p.
163. Polo y Peyrolon M. La enseñanza española ante la ley y el sentido comun (cuestiones pedagogicas). Valencia: Tipografía Moderna, A C. de Miguel Gimeno, 1908. 238 p.
164. Polo y Peyrolon M. La enseñanza integral. Educacion e instruccion. *Las Noticias*. Barcelona, Lunes 18 de diciembre de 1899. Nº 1367, año IV. P. 1.
165. Pomes R. La educacion social y familiar. Obra escrita en vista de los mejores y mas modernos tratados nacionales y extranjeros por D. Ramon Pomes. Barcelona: Libreria de Julian Bastinos, 1902. 234 p.
166. Posada A. Ideas pedagogicas modernas. Madrid: Libreria de Victoriano Suarez, 1892. 355 p.
167. Posada A. Los estudios sociologicos en España. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de julio de 1899. Nº 472, año XXIII. P. 214–224.
168. Puelles Benitez M. Politica y educacion: cien años de historia. *Revista de Educacion*. Extraordinario 2000. La educacion en España en el siglo XX. Madrid, 2000. P. 7–35.
169. Pueyo Salamero S. Lecciones de religion y moral. Barcelona: Imprenta de la Casa Provincial de Caridad, 1911. 340 p.

170. Rangel C. Educacion de la voluntad. *La Escuela Moderna*. 1905. Nº 173, agosto. P. 525–537.
171. Real Apolo C. La configuracion del sistema educativo español en el siglo XIX: legislacion educativa y pensamiento politico. *Campo Abierto*. 2012. Vol. 31, Nº 1. P. 69–94.
172. Real Apolo C. La escuela normal de maestros de Badajoz (1844–1900). Tesis doctoral inédita dirigida por A. Avila Fernandez y A. Montero Pedrera. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2015.
173. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia: Establecimiento tipografico “La Gutenberg”, 1912. 363 p.
174. Recuero Garcia G. Pedagogia. Direccion de Escuelas y Didactica Pedagogica. T. 2. Valencia: Establecimiento tipografico “La Gutenberg”, 1912. 277 p.
175. Reig y Casanova E. Elementos de religion y moral. Palma: Tip. de la Viuda e Hijo de Juan Villalonga, 1893. 427 p.
176. Reuma nacional. *El Imparcial*. Madrid, 15 de octubre de 1895. Nº 10.214, año XXIX. P. 1.
177. Revilla Oyuela M. La luz del alma. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1891. 160 p.
178. Ribot F. La estetica, la escuela y el maestro. *La Escuela Moderna*. 1910. Nº 230, octubre. P. 758–762.
179. Rodriguez Acevedo C. La polemica asignatura de religion en España. Laicismo, la nueva religion de adoctrinamiento politico estatal. *Anuario de Derecho Eclesiastico del Estado*. 2020. Vol. XXXVI. P. 457–486.
180. Rodriguez Garcia G. Bases psicofisiologicas y pedagogicas para los comienzos de la educacion intelectual. *La Escuela Moderna*. 1910. Nº 229, septiembre. P. 662–674.
181. Rodriguez Garcia G. Buscando orientacion pedagogica. *La Escuela Moderna*. 1898. Nº 86, mayo. P. 325–331.
182. Rodriguez Garcia G. La educacion intelectual y el pensamiento moderno. *La Escuela Moderna*. 1899. Nº 103, octubre. P. 241–248.

183. Rodríguez García G. Por la cultura de España. *La Escuela Moderna*. 1910. Nº 227, julio. P. 489–492.
184. Romero de Castilla T. Elementos de filosofía moral para uso de los alumnos del Instituto de esta provincia. Badajoz: Imprenta y Encuadernación La Minerva Extremeña, 1893. 232 p.
185. Ruano y Corbo J. El alma. Estudios metafísicos. Madrid: La España Editorial, 1899. 232 p.
186. Ruibal A. Los problemas fundamentales de la filosofía y del dogma. T. 1. Madrid: E. Hernández, 1913. 405 p.
187. Ruiz Amado R. De trascendencia! La educación por la acción. Conferencia dada en la Oficina de Trabajo de la A. S. P. Barcelona: Oficina de Trabajo de la Acción Social Popular, 1910. 17 p.
188. Ruiz Amado R. El arte de enseñar o Didáctica General con un resumen de Paidología. Barcelona: Librería Religiosa, 1916. 273 p.
189. Ruiz Amado R. El optimismo en la educación y en la vida. Conferencias por el P. Ramón Ruiz Amado, S. J. Parte primera. Barcelona: Librería Religiosa, 1915. 50 p.
190. Ruiz Amado R. El secreto de la felicidad. Barcelona: Librería Religiosa, 1913. 190 p.
191. Ruiz Amado R. La educación intelectual. Barcelona: Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar, 1909. 708 p.
192. Ruiz Amado R. La educación moral. Barcelona: Librería Religiosa, 1913. 574 p.
193. Ruiz Amado R. La educación religiosa. Barcelona: Gustavo Gili, ed., 1912. 424 p.
194. Ruiz Amado R. La Iglesia y la libertad de enseñanza. Madrid: Establecimiento Tipográfico “Sucesores de Rivadeneyra”, 1907. 135 p.
195. Ruiz Berrio J. El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010. 361 p.

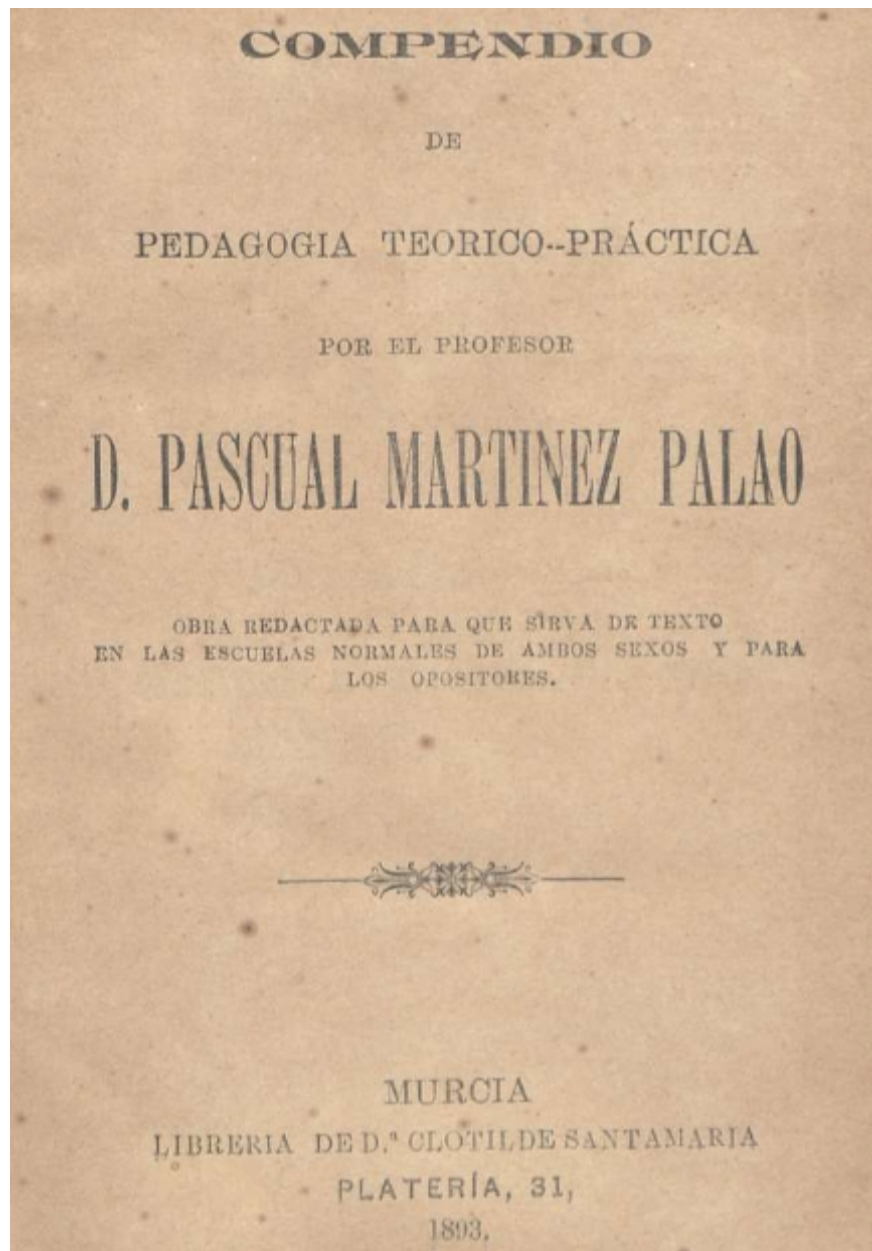
196. Sanchidrian Blanco C. El “Centro pedagogico gratuito” de Malaga: una institucion para mejorar la formacion de las maestras a finales del siglo XIX. *Historia de la educacion. Revista interuniversitaria*. 2010. Nº 6. P. 249–259.
197. Sanchidrian Blanco C. La enseñanza en Malaga durante la Restauracion (1874–1902). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1986.
198. Sanz y Escartin E. La educacion moral. Madrid: Imprenta de E. Raso Lopez, 1910. 60 p.
199. Sebastia Alcaraz R. Las escuelas normales de Alicante desde el siglo XIX hasta 1975. Tesis doctoral dirigida por J. Santacreu Soler. Alicante: Universidad de Alicante, 2018.
200. Sela A. La educacion del caracter. Barcelona: Antonio J. Bastinos, ed., 1890. 207 p.
201. Silio y Cortes C. La educacion nacional. Madrid: Libreria española y extranjera de Francisco Beltran, 1914. 242 p.
202. Silio y Cortes C. Problemas del dia. Madrid: Libreria de Victoriano Suarez, 1900. 296 p.
203. Soto Vazquez J. Las escuelas de niñas en Los Santos de Maimona (1857–1910). *Revista de Estudios Extremeños*. 2010. T. LXVI. Num. I. P. 91–136.
204. Sureda Garcia B. Consideraciones sobre el concepto de educacion en las investigaciones historicas. *Educacio i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*. 1980. Nº 1. P. 37–40.
205. Surroca y Grau J. Elementos de estetica y teoria literaria. Madrid: Imprenta de Felipe Marques, 1900. 372 p.
206. Torre-Isunza R. Filosofia Cristiana. T. I. Prolegomenos. Madrid: Est. Tip. “Sucesores de Rivadeneyra”, 1897. 383 p.
207. Torrome R. Compendio de Historia Sagrada y Etica Evangelica con problemas de Etica. Madrid: Libreria de Hernando y Compañia, 1901. 210 p.
208. Turin Y. La educacion y la escuela en España de 1874 a 1902: liberalismo y tradicion / traducción del francés por J. Hernandez Alfonso. Madrid: Aguilar, 1967. 380 p.

209. Uña J. De la educacion nacional. *La Escuela Moderna*. 1897. Nº 71, febrero. P. 81–91.
210. Vances J. De la educacion estetica en las escuelas. *La Escuela Moderna*. 1899. Nº 102, septiembre. P. 195–203.
211. Vega Gil L. Evolucion historica de las instituciones, programas y metodos de formacion de maestros: area de Castilla y Leon (1838–1900). Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1986.
212. Vega L. La educacion nacional. *La Justicia*. Madrid, Jueves 23 de octubre de 1890. Nº 1024, año III. P. 1.
213. Vega L. La educacion nacional. II. *La Justicia*. Madrid, Jueves 13 de noviembre de 1890. Nº 1045, año III. P. 1.
214. Verdes Montenegro J. La educacion estetica. *El Liberal*. Madrid, Martes 15 de marzo de 1898. Nº 6.738, año XX. P. 2.
215. Vidal Jimenez P. La aurora de la niñez. Libro moral de lectura para niños y niñas. Guadalajara: Establecimiento Tipografico de Antero Concha, 1908. 210 p.
216. Viñao A. La historia de la educacion en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*. 2002. Nº 15, Vol. 7. P. 223–256.
217. Yetano A. La enseñanza religiosa en Barcelona durante la Restauración. Educacion burguesa y beneficencia de patronato. Tesis doctoral dirigida por A. Jutglar. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1981.
218. Yetano A. La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900–1920). Barcelona: Anthropos Editorial, 1988. 410 p.
219. Yeves C. Mentor de los niños. Coleccion de tratados para la primera enseñanza. Madrid: Libreria de Hernando y C., 1898. 256 p.
220. Zurita R. El gran problema. *La Escuela Moderna*. 1908. Nº 198, febrero. P. 116–121.

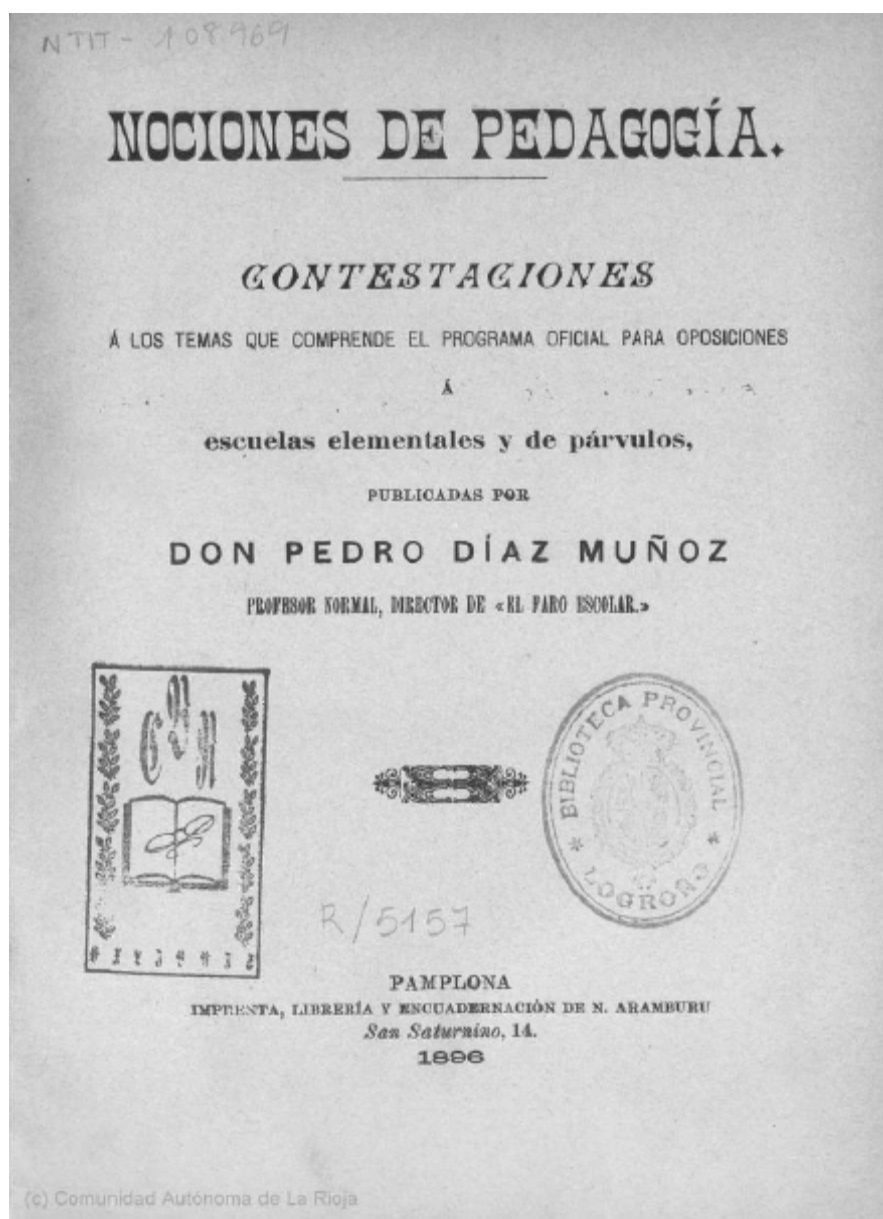
## Додатки

---

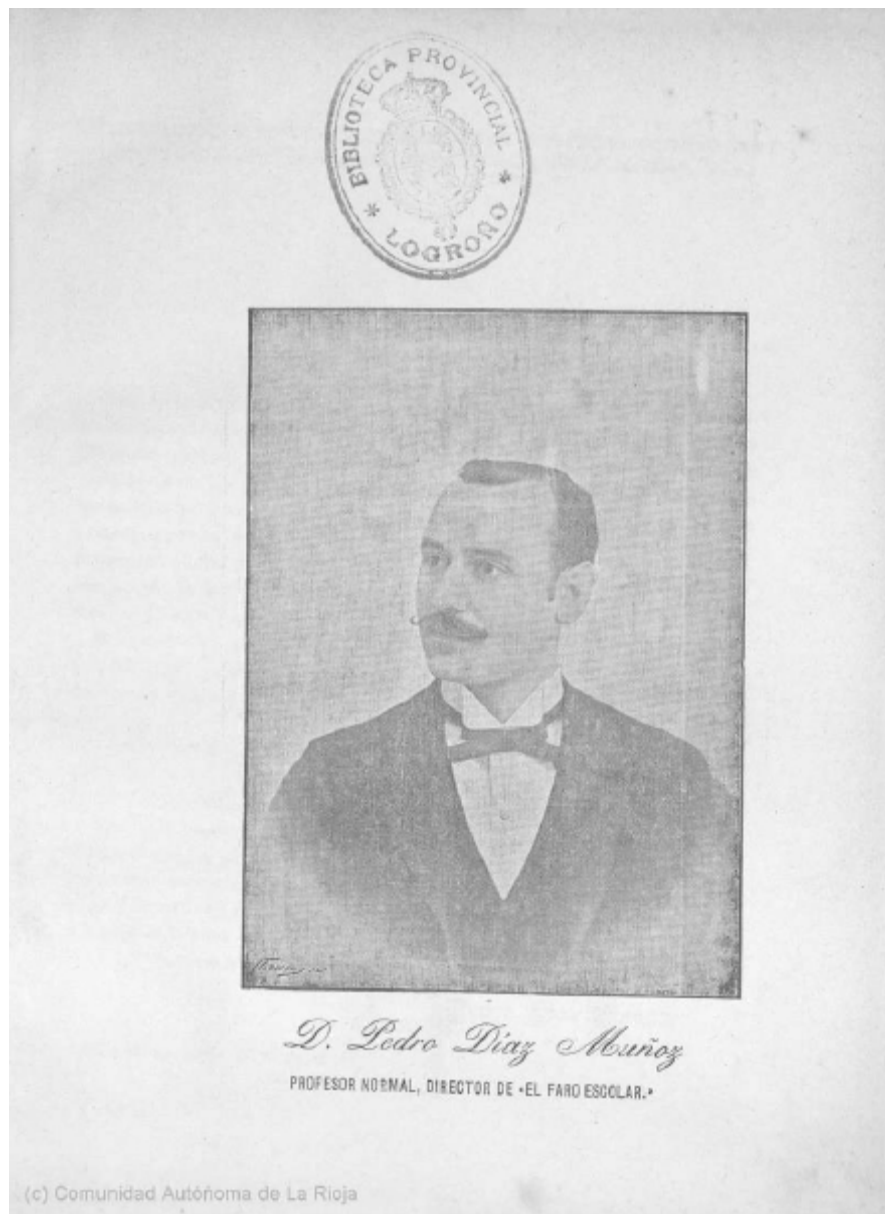
Додаток А



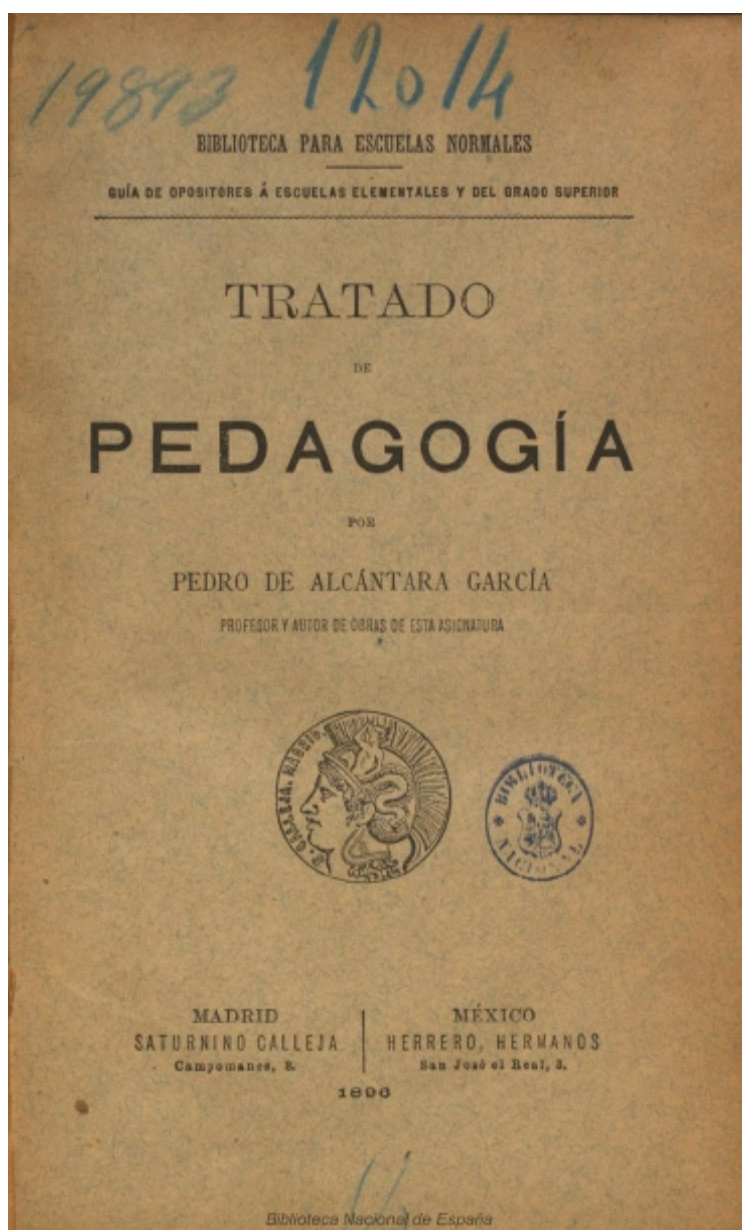
Титульна сторінка “Компендіуму теоретично-практичної педагогіки”  
Паскуаля Мартінеса Палао (Мурсія, 1893 р.)



Титульна сторінка “Педагогічних заміток” Педро Діаса Муньоса  
(Памплона, 1896 р.)

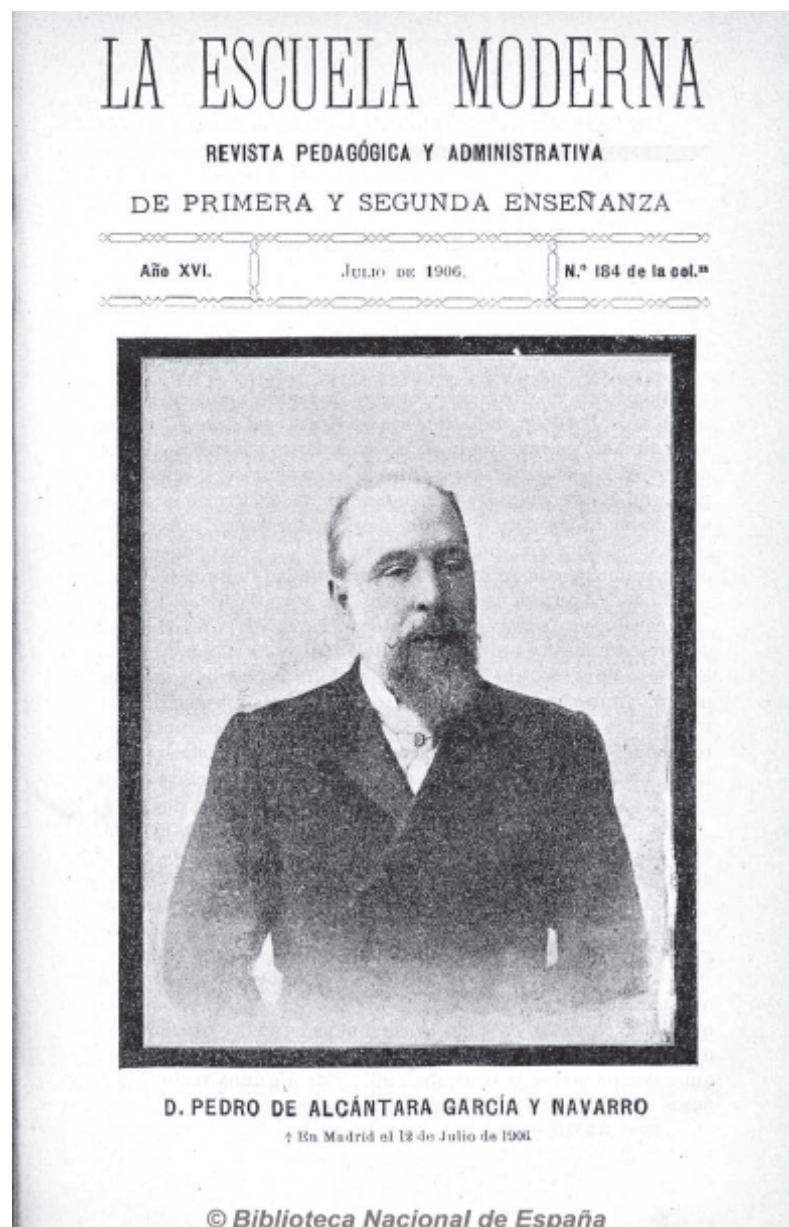


Портрет автора “Педагогічних заміток” Педро Діаса Муньоса,  
вміщено на початку книги

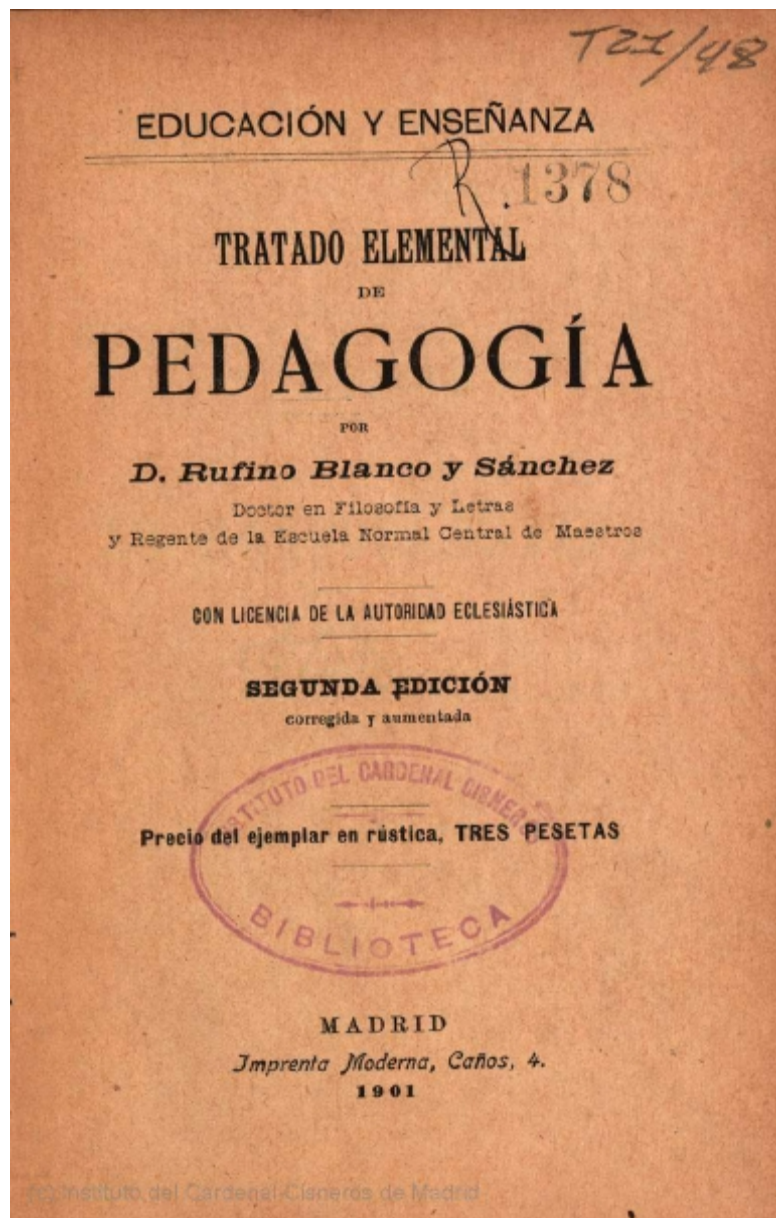


Титульна сторінка “Педагогічного трактату” (Мадрид, 1896 р.)

Педро де Альконтара Гарсії



Портрет Педро де Алькантара Гарсії,  
вміщено в журналі “La Escuela Moderna” (№ 184, липень 1906 року)



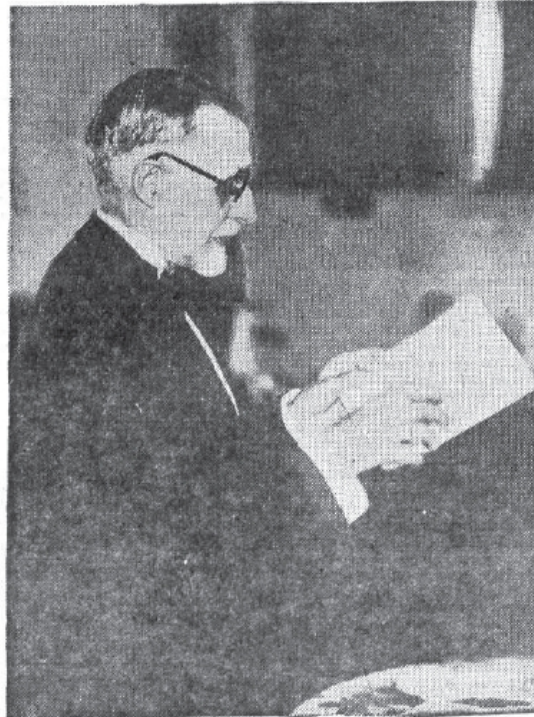
Титульна сторінка “Елементарного трактату з педагогіки”  
(Мадрид, 1901 р.) Руфіно Бланко Санчеса

te los cuales tenía no aparecer suficientemente revolucionario, como lo exponen las siguientes referencias del escritor ruso Paul Schostakowsky, trazadas de mano maestra.

Dice así: «La explicación de la situación revolucionaria creada por el Gobierno provisional hay que buscarla en la estricta aplicación de los principios constitucionales de los skadets, proclamados por la revolución intelectual, y también en las posibilidades prácticas que tenía el Gobierno provisional para impedir tal o cual acción subversiva, y, en general, para gobernar. Es cosa clara que desde los primeros días de la revolución, la autoridad del citado Gobierno se desvaneció ante la arrogancia de los primeros «Soviets de obreros, soldados y campesinos», que surgieron en Petrogrado, por obra y gracia de los bolcheviques, ejerciendo desde el primer momento sobre el proletariado, es decir, sobre ciertas categorías de obreros, un ascendiente indiscutible. La razón era muy sencilla: mientras que el Gobierno provisional representaba el Poder, es decir, encarnaba la idea del orden, el Soviet encarnaba la idea de la libertad anárquica y, en consecuencia, la del desorden, que atraía irresistiblemente al alma popular.»

«Reunido por los bolcheviques, el Soviet contaba entre sus miembros a los principales caudillos revolucionarios, que, apenas proclamada la libertad, o, mejor dicho, el libertinaje, acudieron a Petrogrado de todas partes. Es fácil imaginar que el verbo demagógico de los ex deportados exilados, producía sobre las crédulas masas obreras un efecto mucho más poderoso que el balbuceo de los gobernantes intelectuales, diluido en agua de rosas.»

«La situación fué más que seria, pues al lado de la agitación y pro-



NUEVO ACADEMICO DE LA DE CIENCIAS MORALES Y POLITICAS.—Don Rufino Blanco leyendo su discurso de ingreso. (Foto Albero y Segovia.)

co y Sánchez, catedrático jubilado de la Escuela Normal de Madrid, director de «El Universo», presidente de «Cruzados de la Enseñanza», ex gobernador de Segovia durante la dictadura, y autor de numerosas obras pedagógicas.

El recipiendario leyó un notable discurso sobre «los fundamentos de la educación moral y de la educación física», en el cual, después de hacer un elogio fervoroso de su antecesor, don José Sánchez Guerra, estudió las ideas modernas sobre la voluntad, el libre albedrío y la educación de éste para el dolor y para el sacrificio, necesarios y aun útiles en la vida. Fijó las normas de la educación moral, de la educación cívica y patriótica, y afirmó que la Escuela de Trabajo y el sistema del «self-government», son organizaciones modernas de la educación que pueden contribuir eficazmente a la educación moral y cívica de niños y adolescentes.

Contestó al nuevo académico, en nombre de la Corporación, don Juan Zaragüeta y Bengoechea, quien hizo un elogio del señor Blanco Sánchez como catedrático, escritor y periodista.

Asistió al acto numeroso y distinguido público, que aplaudió y felicitó a ambos conferenciantes.

**EL SIGLO FUTURO** agradecerá a sus lectores, suscriptores, anunciantes y correligionarios, que sean aficionados a la Lotería, hagan sus pedidos a la Administración número 15 de Sevilla, conocida por La Lotería de la plaza de la Europa, de nuestro particular amigo y correligionario, ex oficial de Artillería, don Miguel Escamez.

© Biblioteca Nacional de España

Фото з портретом Руфіно Бланко Санчеса,  
видання «El Siglo Futuro» (30 березня 1933 року)



Живопис “Chicos dibujando” (“Діти малюють”) Ігнасіо Пінасо (Ignacio Pinazo Samarlench), 1890 р., із колекції Національного музею Прадо, м. Мадрид



Живопис “La lección de piano” (“Урок фортепіано”) Мануеля Раміреса Ібаньеса (Manuel Ramirez Ibañez), 1892 р., із колекції Національного музею Прадо, м. Мадрид



Живопис “Los afligidos” (“Стражденні”) Еміліо Поя Далмау (Emilio Roy Dalmau), 1910 р., із колекції Національного музею Прадо, м. Мадрид

Наукове видання

Зайченко Наталія Іванівна

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ В ІСПАНСЬКІЙ  
ПЕДАГОГІЦІ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ ХІХ І ХХ**

**монографія**

Видавець ФОП Ямчинський О.В.  
03150, Київ, вул. Предславинська, 28

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи ДК № 6554 від 26.12.2018 р.

Формат 60×84/16. Наклад 100 пр. Ум. друк. арк. 14,2. Зам. № 55.

Виготовлювач ТОВ «ЦП «КОМПРИНТ»  
03150, Київ, вул. Предславинська, 28

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи ДК № 4131 від 04.08.2011 р.