

СВІТОГЛЯДНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: СУБ'ЄКТИВНІСТЬ  
У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРАХ

Хазін В.О.

У статті розглядається процес трансформації освітнього процесу з позиції філософського аналізу поняття людської суб'єктивності, яке стало надзвичайно актуальним у сучасній філософії.

*Ключові слова:* процес педагогічної взаємодії, освітньо-філософська парадигма, суб'єктивність.

Розглядаючи основні аспекти сучасної філософсько-освітньої парадигми, можна побачити досить велике розмаїття ідей та концепцій, які спрямовані на визначення місця та відношення між головними учасниками педагогічного процесу. «Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» – змінно-пульсуюча діамножинність, елементи якої можуть змінювати свій вплив у педагогічному процесі, зникати чи виникати, зливатись чи розділятися. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» – це неоднорідна цілісність, « яка не може злитися в однорідність, але не може й розділитися», – вважають вітчизняні дослідники С.Гончаренко і В.Кушнір [6,с.2]. У їхньому розумінні педагогічний процес з позицій сучасної філософії освіти «описується в системі таких понять ( системі координат), як діалогіка, позазнаходженність, поліфонія, багатоголосся, поліцентризм, діамножинність, доповнювальність, розмаїття, невизначеність, антимомія, ... саморозвиток, самовизначеність, само актуалізація» [там же, с.2-3].

Ще один аспект сучасної філософсько-освітньої парадигми пов'язаний зі зміною предметності освіти в глобальному соціокультурному вимірі. Традиційна освіта більшою чи меншою мірою була повернута назовні, мала своєю метою оволодіння знаннями про навколишній світ, тобто мала інструментальний характер. Останній не змінювався навіть тоді, коли метою такого освітнього процесу визначався розвиток особистості, оскільки інструментарій цього розвитку залишався незмінним. В нинішніх умовах значна частина філософів освіти виступає за радикальний перегляд предмета освітньої діяльності. Головна мета освітнього процесу – саморозвиток людини – має вирішуватись при допомозі адекватних засобів. « Власне освіта має бути спрямована не тільки на засвоєння знань про світ, а спрямована на знання про саму людину, її сутність, можливості саморозкриття власної особистості. Освіта має передусім навчити людину здатності самостійно використовувати всі свої можливості як для творчої самореалізації, так і для виконання необхідних у суспільстві функцій» [10, с.74].

Сучасний російський дослідник філософії сучасної освіти Г.Б.Корнетов виділяє найбільш поширені парадигми, що склалися в історії освіти і які тісно переплітаються між собою, утворюючи своєрідне мереживо філософсько-педагогічного процесу від античності аж до наших днів. Це парадигми – педагогіки авторитету, педагогіки маніпуляції і педагогіки підтримки [7, с.107]. Звичайно, поданий перелік є далеко не вичерпаний, як і будь-яка спроба філософського аналізу проблематики освітнього процесу з погляду «філософії XXI ст.». Але можна виділити один найважливіший аспект, який чітко прослідковується у всіх виділених і невиділених філософсько-педагогічних дослідженнях і який є «бюльчим нервом» сучасної філософсько-педагогічної антропології – це саме відношення між спів-учасниками педагогічної взаємодії. На цей аспект – власне відношення як взаємовідношення – неодноразово звертав увагу відомий російський філософ Ф.Т.Михайлов, обґрунтовуючи постулати фундаментальної теорії культури як основи теорії освітньої діяльності і з якими важко не погодитися. Він пише: «...породжуючим і відтворюючим людину відношенням стало те, яке виникло в природних умовах початку антропогенезу і яке відтворюється онтогенезом кожного з нас протягом всієї історії людства. Це – суб'єктивно мотивоване відношення кожного індивіда Homo sapiens до суб'єктивності інших людей та їх відношення до його суб'єктивності» [9,с.173]. Проблема вияснення місця і ролі суб'єктивності у педагогічному процесі і є метою

даного дослідження.

У руслі традиційної педагогічної теорії і практики людська суб'єктивність зовсім не є «проблемою». Тут суб'єктивність виступає предметом усунення, винесення за дужки і розуміється вона як те, що заважає нормальному здійсненню навчальної та «виховної» роботи. У кращому випадку педагогічні посібники відзначають факт необхідного «враховування» деяких «суб'єктивних» сторін. Справді, якщо повністю і без залишку усунути не вдається, то, принаймні, слід «врахувати» суб'єктивність і навіть «звернути увагу», щоб вона, невикорінна та небажана, не порушувала нормального ходу педагогічного процесу, не перешкождала (а в ідеалі – й сприяла) досягнення педагогічних цілей.

Звичайна, традиційна педагогіка так чи інакше в якості своєї філософської основи має крайні форми емпіризму та інтелектуального ірраціоналізму, засобами яких справжня природа людської суб'єктивності бачиться лише суто абстрактно. Сам тип педагогічного мислення і педагогічної практики в їх звичних, «нормальних» формах орієнтований на такий спосіб ставлення людини до світу, в якому насправді суб'єктивність як така елімінується, а якщо і присутня, то лише в редукованому вигляді «поганої суб'єктивності». Власне проблемою, що вимагає адекватного філософського осмислення, суб'єктивність стає лише в контексті мислячої, творчої педагогіки, яка прагне на ділі подолати обмеженість колишньої системи навчання і виховання.

Що ж таке «людська суб'єктивність»? Дати відповідь на це питання, залишаючись у межах традиційної тобто об'єктної логіки, – неможливо. Звичайним шляхом, у спосіб об'єктної концептуалізації суб'єктивність непізнана. Якби визначення не давалися їй у процесі розсудкового пізнання, які б властивості, риси її не виділялися абстрагуючим мисленням – сама сутність суб'єктивності залишатиметься «по той бік». І.В.Ватін пише: «Суб'єктивність є та сторона внутрішнього змісту суспільної людини, яка за своєю організацією протилежна способу організації речі, а отже, конститує її діяльність в якості суб'єкта» [4, с.45].

У онтогенетичному плані суб'єктивність утворюється в процесі діяльного освоєння форм специфічної людської активності, розпредметнення змісту людської культури. У філогенетичному плані суб'єктивність з'являється у світі в міру того, як один вид живих істот, долаючи свою видову обмеженість в процесі виробництва необхідних засобів до життя (у тому числі і необхідних форм спілкування, форм звернень, – як говорить Ф.Т.Михайлов, один до другого, а тим самим і до себе), навчається діяти не за законами своєї видової організації, а відповідно до законів самого світу; іншими словами, коли окрема, відокремлена істота перестає бути просто частиною природи і починає відноситися до природи не як частина до цілого, а як ціле до цілого, як всезагальне до всезагального (Г. Гегель).

В особі людини буття усвідомлює саме себе; через людську діяльність субстанція діє на саму себе, здійснюючи себе і намагаючись зрозуміти сама себе. Людина виявляється здатною витворювати своє буття як людське саме тому, що вона відтворює при цьому буття універсальне. Специфіка людини (і її мислення) – саме у відсутності специфіки, як любив повторювати Е.В.Ільєнков, тобто – у принциповій універсальності. Саме в людині здійснюється перехід від субстанції до суб'єкта, хоча субстанція з самого початку суб'єктна (і у Б.Спінози як *causa sui*, і у Гегеля як абсолютна ідея, що породжує необхідні форми свого саморозвитку); універсальне буття в собі так чи інакше принципово суб'єктне (активне, неспокійне), рухається через іманентну суперечливість, конструюючи свій власний шлях. Суб'єктність буття пов'язана з подоланням власної кінченості. А.А.Хамідов досить обґрунтовано вважає, що «суб'єктність виникає там і тоді, де і коли особливе, кінчене формоутворення якісно і сутнісно виходить за межі кінченості буття. Це можливо лише шляхом перетворення атрибутів субстанції в атрибути власного буття

кінченого формоутворення, шляхом, так би мовити, заміни своїх кінцевих визначень визначеннями універсально – всезагальними, субстанційними» [12, с.499].

Ф.Т.Михайлов, інтерпретуючи погляди М.Ліфшиця на проблему ідеального, пише: «...виникнення «мислячої матерії», а саме людства, первісно і об'єктивно передбачено самою суттю вселенського Буття: замкнутістю на всю його цілісність кожного окремого акта її простягання і ділення. Іншими словами, тотожність загального і окремого досягається неминучим актом здійснення першого у другому. Інакше: відображенням в окремій події всієї всезагальності і цілісності Буття. Так і окрема подія «людина розумна» можлива виключно як особливий факт у гармонії цілого, що відображає всюєю своєю суб'єктивністю всезагальну і цілісну суть вселенського Буття. Ідеальність його людської суб'єктивності – неминуча, хоча й особлива форма розвитку ідеальності самого буття, що здійснює себе здатністю відображення своєї цілісності у всьому своєму окремому і виключному» [9,с.159]. Людська суб'єктивність є відображення, проявлення і виявленням одвічної ентелехійності світу, буття, його іманентної суб'єктності.

Тому суб'єктивне - не просто «не-об'єктивне», але в певному сенсі є вища форма об'єктивного. Суб'єктивність як мікрокосм, незважаючи на постійну загрозу своєму існуванню в глибинах матеріального універсуму, тим не менше «має більшу онтологічну цільність, ніж весь цей універсум» [7, с.232]. І саме парадоксальне і таємниче в тому, що така «онтологічна цільність» притаманна тому, що позбавлене предметності, що не існує як річ.

Будучи внутрішньою формою людської індивідуальності, суб'єктивність ідеальна, вона є душа. Але це ідеальність особливого роду: суб'єктивність не тільки форма здійснення чогось, відмінного від неї, а й форма здійснювання самої себе. Суб'єктивність є «декий смисловий центр, своєрідне «ядро», що визначає і виражає суб'єкту спрямованість людини. Цей центр є «знаком самого себе», а не тільки відображенням об'єктивної дійсності, а також і місця людини в цій дійсності» [4, с.72]. Суб'єктивність є особлива ідеальна реальність, специфічна й унікальна форма тотожності ідеального і реального. Вона не має локалізації в просторі, вона не підпорядковується причинно-наслідковим зв'язкам, тут немає детермінації. Будучи вкоріненою у глибинах універсального буття, людина емпірично живе у світі об'єктів. І тут суб'єктивність протистоїть об'єктно-речовому; в цьому протистоянні вона виступає як суб'єктне. Опозиція суб'єктного і об'єктного висловлює зовнішню протилежність. Суб'єктність ніби оберігає суб'єктивність як таку від посягання світу речей.

Якщо сутність людини є сукупність (ансамбль) всіх суспільних відносин, то сутність людської суб'єктивності є така їх сукупність, яка продукована у формі індивідуальних смислів [4, с.87]. Тим самим суб'єктивність постає як «для-себе-буття» – і в гегелівському, і в сартрівському розумінні «для-себе-буття»: у першому випадку – як змістовне зняття «буття-в-собі» і «буття – для-іншого», в другому ж - як екзистенція.

Так, людська суб'єктивність розвивається в ході навчання і виховання – поза цим процесом вона просто не відтворюється, не відбувається. Але якщо метою педагогічного процесу поставити завдання «формування суб'єктивності», відбудеться черговий обман, підміна, підставка, і почне розкручуватися нова петля посягання на живу людину, але тепер вже не на форми її поведінки, а на її смисловий центр.

А тому проблема полягає не в «переорієнтації» педагогіки на «людську суб'єктивність», а в зміні типу, способу здійснення відносин учасників педагогічного процесу, при якому власне вперше і з'являється простір для зростання суб'єктивності або, принаймні, зменшується тиск на неї. У цьому плані, як нам видається, вельми значущими для сучасного розуміння педагогічного процесу є ідеї екзистенційної антропології Мартіна Бубера. Власне запідозрити нашу педагогіку в особливих симпатіях до екзистенційної філософії досить складно, але без досвіду екзистенціалізму (як, втім, і інших філософських шкіл, орієнтованих антропологічно, принаймні антипозитивістски) вирішувати найгостріші проблеми сучасної педагогічної теорії та практики досить важко. Хоча ми звикли за останні роки придумувати своє «рідно – патріотичне», але потім здивовано розводимо

руками, мовляв хотіли ж, як краще...

Основна ідея екзистенційної антропології Бубера полягає в розрізненні двох типів зв'язку: «Я–Воно» і «Я–Ти». Світ «Воно» є речово-структуроване буття, об'єкт пізнання та використання; тут необмежено панує причинність. Зв'язок «Я – Ти» є власне людським відношенням як таким, що реалізується в трьох сферах: життя з природою, життя з людьми і життя з духовними сутностями. Саме у цьому відношенні і відбувається зустріч, що й визначає справжність людського буття. Світ «Воно» – впорядкований, координований. Світ «Ти» не може бути упорядкованим, бо він є життєва повнота в здійсненні сенсу. «Поки розпростертий наді мною небосхил Ти, вітри причинності згортаються клубком у моїх ніг, і колесо долі зупиняється» [3, с.298]. Континіум світу «Воно» має достатню цільність і міць на тлі крихкості проявів «Ти». Світ «Ти» позбавлений цільності, бо в ньому все пронизує один одного.

Але лише тут перебуває суб'єктивність як така. «Справжня суб'єктивність може бути зрозуміла лише динамічно, як коливання Я в його тузі за істиною. І тут же джерело, де зароджується і зростає прагнення до все більш високого, абсолютного відношення, до повноти участі в бутті. У суб'єктивному визріває духовна субстанція особистості» [3, с.334].

Немає особливої потреби доводити, що наша традиційна педагогіка цілком поглинена світом «Воно», системами всіляких залежностей, як речових, так і особистих. Життєва повнота в такому педагогічному просторі втрачається і всі зв'язки зіщулюються від функціональної одномірності. Звичайна педагогіка перебуває в полоні позитивізму. А позитивізм, як він характеризується в традиції російської релігійної філософії, є світогляд, заснований на вірі в безмежне панування у світі причинно-наслідкових зв'язків. Звідси, до речі, і пріоритет науки (у зредукованих формах) як однієї з форм духовної активності людини, і основний акцент у навчанні – на засвоєння «основ наук» чисто разсудково-емпіричного типу (про що безперечно довели дослідження російського педагога і психолога В.В.Давидова). Всередині позитивістських орієнтованих педагогічного процесу особистість відчуває себе досить незатишно, і скільки б не проголосували її метою навчання і виховання, на ділі вона виступає лише засобом реалізації зовсім інших цілей. Суб'єктивність, як така, цілісно розгортається лише у відносинах, побудованих за образом «Я – Ти».

Однак, як можливий і чи можливий взагалі педагогічний процес, який здійснюється, так би мовити, «за Бубером», у формі «Ти-образного» буття? Так, можливий, про що засвідчує практика педагогів-новаторів, які зламали стереотипи старого педагогічного мислення. Але для цього необхідна радикальна зміна всієї підстави педагогічного процесу, перехід від переважно суб'єкт-об'єктних зв'язків до суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від панування та підпорядкування до спів-праці, спів-творчості. При цьому немає сенсу стверджувати, що в «центрі» нової педагогіки стоїть жива особистість дитини. Тут просто немає єдиного «центру», немає тієї «мішені», на яку націлені різноманітні освітньо-виховні засоби. Перефразовуючи висловлювання Миколи Кузанського, можна сказати, що контекст суб'єкт-суб'єктних відносин (співробітництва) є нескінченне коло, центр якого всюди, а периферія – ніде. Тут і фігура педагога не є центральною, кожен учасник педагогічних відносин «є центром незкінченності», «знаходиться посеред цього світу» (Ж.Маритен).

У контексті суб'єкт-суб'єктних відносин педагог вже не виступає в ролі вихователя, він – не «той, хто виховує». Тут «виховує» сам характер відносин, до якого причетні учасники педагогічного процесу, і той культурний зміст, що стає не просто предметом освоєння, предметом споживання, - а змістом спілкування.

Якщо педагогічний процес покликаний розвивати, а не калічити, не пригнічувати суб'єктивність учнів, їх вміння самовизначитися у світі, самовизначитися у вертикалі абсолюту, бути цілісними суб'єктами всіх своїх відносин; іншими словами, якщо педагогічний процес покликаний готувати учнів не стільки до перебування у світі «Воно», але у першу чергу до всього спектру відносин «Я–Ти», до відношення до світу, людей, природи,

культури не як до сукупності речей-об'єктів, то в такому випадку «Ти-образність» не просто якась мета, а реальний шлях, спосіб здійснення всього процесу, з самого початку є принциповим.

Спосіб побудови спілкування має вирішальне значення. При цьому самим складним тут є перехід від лінгво-психологічної до онто-логічної (в термінах концепцій «глибинного спілкування» Г.С.Батищева).

Зрозуміло, в логіці розгортання суб'єкт-суб'єктних відносин не все так просто. Наше життя, кажучи словами Мартіна Бубера, по суті є «коливання між Ти і Воно»; «піднесена печаль нашого жереба: кожне Ти в нашому світі приречене перетворитися на Воно» [3, с.303]. Про це ж йдеться і у Ж.-П.Сартра, що досліджує тонку діалектику «Для-себе-буття» та Іншого: ми без кінця переходимо від іншого-об'єкта до іншого-суб'єкта, і хитанню цьому немає кінця. Той-інший нам відкритий одночасно як суб'єкт і як об'єкт, але ця одночасність реально неможлива в принципі [11, с.98-99]. Іншими словами, утриматися на висоті суб'єкт-суб'єктного відношення неможливо, та й, втім, не завжди потрібно. Необхідно просто субординувати різні типи відносин і утримати домінування таких, усередині яких тільки й може жити і дихати суб'єктивність.

Людська суб'єктивність не може бути предметом формування, вона самоформується, проростає, не будучи «чимось», «якоюсь там». Тому завдання педагога (в умовах переходу до нового типу педагогічних відносин) - не «формування суб'єктивності», а в першу чергу – береження, забезпечення її, як від посягань речово-об'єктного детермінованого світу, так і від власне «виховательських» посягань. Це – по-перше. І по-друге – забезпечення умов для зростання суб'єктивності, дарування свободи для її становлення. А для цього необхідно утримування пріоритету атмосфери «для-себе-буття» в усьому педагогічному процесі, зняття з нього занадто великого навантаження, моралізаторства і здійснення всієї повноти життєвого, буттєвого спілкування, що, звичайно ж, не дає ніяких гарантій успіху, бо для людської суб'єктивності, як такої, атрибутивно властива непередбачуваність...

Узагальнюючи сказане зазначимо, що проблема людської суб'єктивності в освітньому процесі стала актуальною для дослідження зовсім недавно, тому назріла необхідність більш глибокого і конкретного філософсько-педагогічного її вивчення, відповідно хоча б у межах тих педагогічних парадигм, які виділяє Г.Б. Корнетов. А це вже проблема більш глибокого і детального дослідження, яке виходить за межі окремої статті.

### Література

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Генрих Степанович Батищев. – СПб.: РГХИ, 1997.
2. Батищев Г.С. Человек совершенствующийся / Генрих Степанович Батищев // Учительская газета. – 1988. – 3 марта.
3. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер / Квинтэссенция: Философский альманах 1991.– М.: Политиздат, 1992.– 284 с.
4. Ватин И.В. Человеческая субъективность / Игорь Владимирович ватин – Ростов-н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1984.– 367 с.
5. Гончаренко С. Педагогический процес з погляду «філософії ХХІ ст.» / С.Гончаренко, В.Кушнір // «Шлях освіти» – 2005.– №1.– С.2-7
6. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса / Григорий Борисович Корнетов // Гуманитарні науки. – 2001. – №1.– С.85-108
7. Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем / Жак Маритен // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – 376с.
8. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Феликс Трофимович Михайлов. – М.: «Индрик», 2003.– 273 с.
9. Михайлов Ф.Т. Идеальное – это о чем? / Феликс Трофимович Михайлов // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. – М.: Микрон-принт, 2004. – С.155-177
10. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / Михайло Ілліч Романенко // Практична філософія. – №2 – 2004.
11. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто / Жан-Поль Сартр // Философские науки. – 1989. – №3.
12. Хамидов А.Х. Развитие / Абдул-Хамид Хамидов // Диалектическая логика. Категории сферы сущности и целостности. – Алма-Ата: Изд –во «Наука» Каз. ССР, 1987.

Хазін В.О.

#### Мировоззренческие трансформации современного образования: субъективность в педагогическом контексте

Рассматриваются проблемы обновления процесса образования в контексте современной философии с точки зрения обращенности ее к субъективности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогический процесс, образовательная парадигма, субъективность.

Khazin V.O.

#### World-outlook transformations of contemporary education: subjectivity in the pedagogical context

The author of the article has considered the issues of the educational process renovation. The modern philosophy from the point of view of its appealing to subjectivity of the educational process participants has been taken into account.

Key words: philosophical-pedagogical paradigm, educational process, educational interaction, subjectivity.