

Володимир Возняк

ПРОБЛЕМА “ТРЕТЬОГО СУБ’ЄКТА” ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються питання логіки побудови педагогічного процесу. Стверджується, що якщо гуманізація освіти пов’язана з утвердженням верховенства суб’єкт-суб’єктної моделі здійснення педагогічних стосунків, то гуманітаризація освіти полягає у радикальній активації “третього суб’єкта”, тобто змісту навчання, яке у такому разі постає як власне культура. Зміст навчання має позбутися об’єктної форми, яка призначена лише для споживання та використання.

Ключові слова: освіта, логіка, гуманізація, гуманітаризація, суб’єкт, матеріал, культура.

Volodymyr Voznyak. The problem of “the third entity” of the educational process

The author examines the logic of construction of the pedagogical process. The author states that if the humanization of education is associated with the rule of subject-subjective model of pedagogical relationships, then humanitarization of education is radical activation of “the third entity”, the content of teaching, which in this case appears as the culture itself. Contents of teaching should get rid of the object shape, which is intended only for consumption and use.

Keywords: education, logic, humanization, humanitarization, subject, material, culture.

Владимир Возняк. Проблема “третьего субъекта” образовательного процесса

В статье рассматриваются вопросы логики построения педагогического процесса. Утверждается, что если гуманизация образования связана с утверждением верховенства субъект-объектной модели осуществления педагогических отношений, то гуманитаризация образования, которое в таком случае предстает как собственно культура. Содержание обучения должно освободиться от объективной формы, которая предназначена для употребления и использования.

Ключевые слова: образование, логика, гуманизация, гуманитаризация, субъект, материал, культура.

Адекватне усвідомлення гострих та системних суперечностей, що накопичуються у сфері освіти, об’єктивно потребує серйозного філософсько-категоріального аналізу. Насамперед варто пильніше вдивитися у логіку здійснення освітнього процесу, у спосіб його побудови. Це дасть змогу побачити витоки наявних проблем та намітити шляхи виходу з кризового стану.

Ідея стосовно необхідності здійснення педагогічної взаємодії як суб’єкт-суб’єктних стосунків вже ствердилася у філософсько-освітній та педагогічній літературі. Але якщо при цьому освіта орієнтована на горезвісні “знання-вміння-навички”, логіка здійснення педагогічного процесу так чи інакше залишається старою. Якщо те, з приводу чого спілкуються учні та вчитель, постає лише як “матеріал” для вивчення та засвоєння, – навчання не може втриматися на висоті суб’єкт-суб’єктних стосунків. Отже, потрібен “*третій суб’єкт*”.

Метою статті є окреслення проблеми “третього суб’єкта” освітнього процесу в контексті пошуків реальних шляхів гуманітаризації освіти. При цьому будемо спиратися на ідеї таких авторів, як Г. С. Батищев, Ф. Т. Михайлов, Г. В. Лобастов, М. Гайдегер.

Сутність *гуманізації* освіти, на наше переконання, полягає в рішучому переході від суб’єкт-об’єктної (S–O) моделі побудови педагогічного спілкування до суб’єкт-суб’єктної (S–S). Необхідність забезпечення *безумовного пріоритету* другого з названих способів взаємозв’язку – зовсім не блага побажання. Річ у тім, що суб’єкт-суб’єктні відносини мають безсумнівну онтологічну первинність так само, як і екзистенціальну достовірність. Людина (філогенетично) не починається з S–O стосунків. Будь-які взаємини людей до природи необхідно опосередковані їхнім ставленням один до одного, здійснюються у певній суспільній формі (К. Маркс). Ф. Т. Михайлов з усією рішучістю стверджує: “відношенням, що породжує і зберігає людину, було, є і назавжди залишиться ставлення до суб’єктивності інших людей, яке шукає *спів-почуття, спів-мисля (с-відомості) і злагоди у спів-дії з ними*, формує мотивацію їх і її поведінки, здатне забезпечити *розширене відтворення* засобів до життя і головних його умов: спільності людей, яка самоорганізується, креативної і когнітивної духовної і духовно-практичної його продуктивності” [9, с. 500].

Людина й онтогенетично ніяк не починається з суб’єкт-об’єктних відносин. Ця ідея ґрунтовно опрацьована в контексті комунікативної парадигми (М. Бубер, С. Л. Франк, Е. Левінас та ін.) Адже, згідно з С. Л. Франком, ніякого готового суцього-в-собі “Я взагалі не існує до зустрічі з ‘Ти’” [13, с. 356]. Зустріч з “Ти”, ставлення “Я-Ти”, на від-

міну від зв'язку “Я-Воно” (Мартін Бубер), при всьому бажанні ніяк не вдасться представити як суб'єкт-об'єктне. Генріх Батищев досить переконливо показав, що S–O ставлення завжди, навіть при своєму емпіричному переважанні і домінуванні у новоєвропейську епоху як особливої побудови відчуженої соціальності і уречнення більшості з відносин людини до себе подібних і до природи, насправді існує всередині S–S зв'язку, і тоді повна модель може бути представлена схемою: S–O–S [Див.: 1, с. 112-117].

Існує реальна спокуса цю тріадичну модель взяти за основу педагогічного процесу, який рішуче *гуманізований*, тобто в якому відношення до учня як до *об'єкта впливу* (навчання і виховання) неприпустиме. Однак не все так просто, а точніше – зовсім не просто. Якщо те, з приводу чого вступають у спілкування повноправні суб'єкти освіти (учні і вчителі) – а це в першу чергу *знання*, – всього лише об'єкт, “*material*” вивчення, який слід “*пройти*” у строго визначеної послідовності, – то суб'єкт-суб'єктні зв'язки дуже ризикують бути редукованими до звичної *об'єктності*. Але ж так і відбувається, так все і побудовано в системі освіти! Результати пізнавальної, художньої та ін. діяльності попередніх поколінь надходять у структуру педагогічного простору в суто редукованій – *об'єктно-речовій* – формі. Такий їх вид – продукт “творчості” “кулінарів від дидактики” (за влучним й іронічним висловом Ф. Т. Михайлова): вони нібито “адаптовані” для певного віку з урахуванням можливостей учнів і розсудково оброблені для нібито зручності засвоєння. Варто було б запам'ятати, а запам'ятавши – зрозуміти: об'єктно-речова форма аж ніяк *не призначена* для змістовного, творчого, самостійного й одночасно цікавого *распредметнення*, о-своєння, наповнення та розвитку *суб'єктивності* учнів. Вона годиться лише для вживання, заучування, *використання*, пристосування. Знання як об'єкт (матеріал) і тільки об'єкт – відчужене як від живої суб'єктивності його творця, так і від живої суб'єктивності того, хто його “споживає”. Важко не погодитися з Миколою Бердяєвим: “В об'єкті не можна схопити неповторно індивідуального, можна схопити лише загальне, і тому завжди залишається відчуженість. Об'єктивоване буття не є вже буттям, воно препароване суб'єктом для цілей пізнання. Відчуженість від суб'єкта і виявляється найбільш відповідною його пізнавальній структурі” [2, с. 245]. Іншими словами: відчуженість від суб'єкта того, що учням подається в навчальних закладах (середніх і трохи вище середнього – вищих), цілком відповідає тій структурі пізнання (навчання), яка іманентна сучасній освіті.

Однак слід уважно продумати: те, з приводу чого спілкуються учасники педагогічного процесу (іншими словами – *зміст освіти*), – так чи інакше є культурою: все це *вироблене* людством і передано наступним поколінням як дар (в прямому сенсі – задарма) для осмисленого і творчого продовження, розвитку – і в першу чергу – *розвитку у свою суб’єктивність, у суб’єктивність кожного*, в індивідуальність, *суб’єкту унікальність*. Перетворення змісту освіти саме в культуру в повному й істинному значенні цього слова (вірніше – поняття) – ось суть моєї ідеї “третього суб’єкта”. Саме в цьому – суть процесу *гуманітаризації* освіти, а не в простому збільшенні питомої ваги дисциплін соціально-гуманітарного циклу. *Культура* (як зміст і змістовність процесу навчання) – *третьій суб’єкт*, і найскладніша і найголовніше завдання педагога – “надати слово” саме “третьому”, активувати суб’єктивність культури, щоб саме вона і вчила, і виховувала – у смислі: *живила собою* – душу, серце і розум кожного учня.

Ми були дуже раді, коли подібні думки зустріли у недавній публікації Г. В. Лобастова: “Щоб предмет культури виступив у функції, що визначає індивіда, індивід своєю діяльністю повинен актуалізувати суб’єктивні потенції самого культурного буття. Інакше кажучи, процес визначення індивіда історичною культурою є процесом самовизначення його посередництвом культури. Ще інакше: своєю індивідуальною активністю індивід не протистоїть зовнішньому буттю з його природними та історичними визначеннями, а якраз навпаки – приводить в активний рух суб’єктивність цієї культури, співпадаючи, отожднюючись з нею. Потенції буття відразу і безпосередньо стають його потенціями” [7, с. 89]. Тут сказано все – або майже все. За такою логікою (вона ж онтологія і теорія пізнання, тобто – діалектика) і повинен бути побудований *нормальний* педагогічний процес.

У “ненормальному” ж навчанні (і вихованні), у традиційному, теперішньому, перетвореному, переверненому, спотвореному – все відбувається далеко не так. Змістовність культури ґрунтовно редукована до об’єктивності, до “*матеріалу*”, – вона втрачає свою *ідеальну природу* як свою істину і перетворюється на просту *матерію-матеріал*. Згадаймо, у Платона (який вперше і ввів у філософію термін “*ὑλη*”, у латинському варіанті перекладається саме як “матерія”) під “матерією” – мається на увазі відразу ж: і *матеріал* для будь-якого становлення (вірніше, згідно з А. Ф. Лосевим, саме становлення як матеріал), і “*мати-годувальниця*” всіх речей. Відчужена педагогіка всю увагу зосередила на “*матеріалі*” (який дітям треба “*дати*”, який діти повинні “*пройти*” і за ритмічність проходження якого з учителя і питають) і

геть відсікла “мати-годувальницю”. Культура у такому спотвореному (або ж – адаптованому¹ вигляді) *не живить*, “не воспитывает” (рос.), не виховує, не окормлює дитячі душі, реальну суб’єктивність, що перебуває у стані становлення. Вона – не мати-годувальниця, а *зла мачуха* (як у Попелюшки), вона примушує повторювати і заучувати. Недарма Евальд Васильович Ільєнков говорив, що повторення – не мати, а мачуха навчання. Повторювати треба чуже, зовнішнє і непотрібне. Той ж зміст, який освоєний учнем відразу як його діяльнісна здібність, не потребує повторення, – він освоєний, став *своїм*. Особливо виразно руйнівна активність дидактики від розуму проявляється у дисциплінаризації (штучному розщепленні) освіти, у способі побудови навчальних програм (про це багато й добре написано В. В. Давидовим), в текстах і самій мові навчальних посібників. У зв’язку з цим не можна не погодитися з Феліксом Михайловим: “... за триста років міцно закорінена в природознавчій науці логіка теоретизування привчила нас до текстів нормативних, описово-директивних, чимось дуже схожим на інструкції по користуванню побутовими приладами. Недарма ж майже всі підручники написані таким текстом” [9, с. 471]. У подібній ситуації *суб’єктність культури не активується*; культура редукована до об’єкта-речі, який слід спожити, вжити і тільки; а людині *не під силу* воскресити змертвіле, померле з явними ознаками розкладу. Ось чому від такого-то “змісту”, який намертво скутий розумовим ланцюгом, і розумовою (зовнішньою) метою, учнів “верне”.

Вводячи дитину в суб’єкт-об’єктні зв’язки (відпускаючи, приводячи її до школи), привчаючи її ставитися до знання як до об’єкта-матеріалу і чітко “за наукою” годуючи її таким матеріалом, ми привчаємо (тобто – виховуємо) її діяти за об’єктно-речовою логікою, привчаємо до речового мислення, речового відношення, *споживачтва*. Грунтовне уречення (у Марксовому розумінні і батіщевській інтерпретації та до-розвитку цієї категорії) є *реальністю* освітнього процесу. А тут парадоксальним (і дуже іманентним) чином переплетені об’єктна речовість і нестримний активізм під ручку з конструктивізмом.

Ми постійно скаржимося на надмірну формалізацію і бюрократизацію освітнього простору, не обтяжуючи себе вникнути у саму логіку

¹ Тоді педагог, що *викладає перед* дітьми адаптовані знання, — “адаптер”, він же ще й “мікшер”, “трансформатор” (тому що голосно й нудно гуде), “транслятор”, точніше – “ретранслятор”... і жодним чином *не педагог*, який веде дитину у світ знань, точніше – у світ людини, у той загадковий і дивний світ, де можна зустрітися з Істиною, Добром, Красою, врешті-решт – з самим собою, ще не знайденим, але справжнім.

таких феноменів. А тому – приречені на тотальне, системне відтворення їх власними зусиллями (але при цьому завжди скаржимося на “дядька” – чи то з кабінету директора, чи то з управління освіти, чи то з міністерства). Ми самі, як це не прозвучить дивно, бюрократизуємо навчальний (він же – і виховний) процес. Ф. Т. Михайлова зазначає: “Панування бюрократії, яка служить приватним інтересам, в тому числі і в освітній сфері культури, закріплює як головний (якщо не єдиний) її предмет саме казенні структури, стандартні засоби і способи (зокрема: дидактику навчання) трансляції наявних, безперервно старіючих знань, умінь і навичок. Що гасить особистісну креативну мотивацію всіх учасників освітнього процесу. Тим самим перетворює культуру освіти в стандартно відтворювану структуру” [11].

У зв’язку з цим варто звернутися до характеристики К. Марксом волюнтаристського, “спіритуалістичного” характеру бюрократії, яка “хоче все створити, тобто... вона зводить волю в “causa prima” (першопричину – Ред.), бо її існування знаходить своє вираження лише в діяльності, зміст для якої бюрократія отримує ззовні, отже, лише формуванням цього змісту, його обмеженням вона може довести своє існування. Для бюрократа світ є просто об’єкт його діяльності” [8, с. 273]. – “Творча активність”, не в міру старанна і, так би мовити, інноваційна, чиновних осіб від освіти, якраз підпадає під усі названі Марксом моменти. Але якщо для вчителя його учні – “просто об’єкт його діяльності”, і зміст освіти – простий об’єкт педагогічної взаємодії (об’єкт-матеріал для вивчення), якщо діяльність вчителя є зовнішнім формуванням ззовні даного “змісту” – то що ж собою являє після подібної експлікативної характеристики такої вчитель? У що його перетворили, спершу неабияк загидивши самий освітній простір? Звичайно ж, у талановитих, розумних, вчителів, які самозабутньо люблять своїх учнів, які вміють налагодити навчання як *спільну справу*, все відбувається *інакше*, по-справжньому, по правді, по Істині (яка не чужа Добру і Красі).

Ще кілька слів про уречнення стосовно освітнього процесу. У просторі переважання розумової форми діяльності будь-яка предметність виступає у формі об’єкта, речі, а, як вважає Гегель, “річ є щось абстрактно-зовнішнє, і я сам є в ній щось абстрактно-зовнішнім” [4, с. 329]. І відчуває себе в такому процесі учень дійсно чимось абстрактно-зовнішнім, якоюсь статистичною одиницею, і ніякі декларації щодо “індивідуального підходу” тут не допоможуть, як, втім, виправити суть справи не можуть будь-які декларації. Ось чому дітям вчитися в таких умовах і за такою схемою явно нецікаво. А чому? Чому

справжній інтерес учня – по той бік навчального процесу, а часто – і по той бік добра і зла, по той бік змістовних, істинних художніх форм?

Кастрована безжальним розумом педагогіка нічого живого породити не може. Народження як розвиток, як продовження *розвитку всієї культури у живу суб'єктивність учня* невіддільне доморослої логіці розуму; тут цілком діалектичний процес. А Гегель у “Феноменології духу” впевнено стверджує, що зміст діалектичного руху “в самому собі є від початку до кінця суб'єкт” [5, с. 36]. Іншими словами, якщо цю думку обернути у філософсько-педагогічний контекст, то навчання (і виховання), якщо воно може і бажає бути саме *розвитком* (самостановленням) кожного учасника педагогічного спілкування (тобто і вчителя теж!), повинно будуватися як *діалектичний процес*, воно повинно бути *суб'єктивним* “у самому собі” “від початку до кінця”, в кожній істотній точці свого простору. Значить, не *матеріал* для засвоєння, а *культура*, а вона за визначенням суб'єктна, оскільки саме і тільки вона здатна *породжувати людське в людині*, – точніше, оскільки людини поза культурою й зовсім немає, то людина самовизначається в культурі, *самовизначається культурою*. Якщо це правда, якщо це аподиктично істинно, так налаштуйте, здійснюйте, покладайте педагогічне спілкування *саме за такою логікою!* Духовний потенціал культури (а вся культура, як цілком справедливо вважав Микола Бердяєв, є культурою духу) пробуджується, активується, енергійно вступає *нам назустріч* (але лише за нашої готовності до зустрічі, яка, за словами М. Бубера, – істинне буття особистості) тільки в міру ставлення до неї як до “суб'єкта”, а не як до позапокладеного, байдужого об'єкта, *матеріалу*. Так, культура – матеріал для “споруди” всіх без винятку людських здібностей, суб'єктивних якостей і властивостей, проте *зовнішньо-об'єктивним способом* людське в людині не “будується”, швидше – засмічується. Та й хіба реальні педагогічні практики *всерйоз стурбовані побудовою людського в людині? Ось “строїти”* учнів (так само як і вчителів) в ім'я якоїсь зовнішньої мети – у нас це виходить... Щоб культура виступила як справжній “матеріал для будівництва” духовно-душевного світу кожного учня, треба рішуче відмовитися як від *інженерно-будівельного ладу* теперішнього “педагогічного мислення” і побачити в культурі не просто “матеріал”, але саме *“мати-годувальницю” всіх душ*, включаючи в обов'язковому порядку і вчительську душу. Такий радикальний поворот справи (наше звернення до суті справи) можливий при затвердженні верховенства суб'єкт-суб'єктивних відносин в педагогічному процесі, в тому числі – і щодо відношення учасників педагогічного спілкування до

того, з приводу чого вони, власне, і спілкуються, – *зміст освіти* має бути взятим у такому способі своєї маніфестації, коли явно і безперервно проступає його *суб’єктність*. Це і є “третій суб’єкт” освітньо-виховного процесу, суб’єкт не емпіричний, а *трансцендентальний* – невидимий на поверхні, але відсутність якого в активованому стані швидше рано, ніж пізно, перетворить сам процес навчання і виховання в ланцюжок казенно-нудних процедур, від яких хочеться бігти, як від чуми (згадаймо Марксову характеристику відчуженої праці). До речі, справді *виховує* саме “третій суб’єкт”. А завдання розумного педагога – так побудувати сам процес навчання, щоб надати слово, простір і час саме цьому – досить дивному – суб’єкту, щоб була “воля не моя”, учительська, а “воля твоя”, “*третього суб’єкта*” як *глибинної змістовності культури*.

І весь секрет у тому, що цей трансцендентальний суб’єкт жодним чином не здатний відбирати або якось зовні обмежувати *суб’єктність інших*; крім того, він за своєю природою *зберігає, оберігає і відроджує суб’єктність* інших. Наш коронний приклад: симфонічний концерт у філармонії, де справжнім *суб’єктом* всього дійства виступає *музика*, яка виконується, звучить і чується, а не диригент, не музичний колектив. Музика не перетворює нас на прості “об’єкти” якогось естетичного впливу, але реально активує самі глибини нашого людського ества, западає в душу і оживляє її трансцендентальні глибини. Те ж саме відбувається з нами, скажімо, в Третьяковці: коли екскурсовод нам дуже професійно розповідає про художника, про його особливі манеру, тематику полотна та ін., – все це цікаво і навіть повчально, але перед нами ще не картина як творіння людського духу, а просто об’єкт для вивчення. Необхідна зустріч – нашої суб’єктивності з суб’єктивністю художнього образу, і тоді все стає живим і одухотвореним. Полотно майстрів з нами розмовляють – але лише остільки, оскільки ми *налаштовані* почути. Отже, суб’єкт-суб’єктне відношення розгортається одночасно в двох планах: по-перше, як суто і цілком особистісне спілкування учасників педагогічного процесу, яке залучає в себе “третього”, по-друге, це “третє” таким чином залучається, що дозволяє залучити у себе, в свою змістовність, в свою явлену суб’єктність всіх учасників педагогічного священно-дійства. Потужне “поле”, сама енергетика такого спілкування будь-який “матеріал”, інтегрований у нього, перетворює на *культуру*, на “мати-годувальницю”. І тоді ми як педагоги, вивільняючи дух з пут предметної речовості, в той же час звільняємо себе від “педагогічного”: одвічний нерозчинний осад виховного фарисейства у даній ситуації дійсно розчиняється і зникає.

Ми перестаємо бути вихователями, формувачами і надаємо цю нелегку місію предмету *в ейдосі культури*, а вона-то *сравді розумніша за нас*. І тоді культура для залучених до спілкування (між собою і з нею), захоплених загальною, спільною справою спілкування-зустрічі з нею, стає вікном у інший вимір світу, органом сприйняття змісту по той бік вже наявного, як каже Г. С. Батищев, “порогу розпредметнення”. І в цьому сенсі “третій суб’єкт” є трансцендентальним – він трансцендує межі нашої суб’єктивності. М. К. Мамардашвілі про це пише так: “Сікстинська мадонна’ Рафаеля – це не культура, це витвір мистецтва. Але він, природно, і є культурним об’єктом тією мірою, якою наші стосунки з ним відтворюють або вперше народжують в нас людські можливості, яких у нас не було до контакту з цією картиною. Можливості бачення, розуміння тощо. Бачення і розуміння чогось у світі і в собі, а не самої цієї картини” [7, с. 345].

Виходить, що в невідчуженому освітньому процесі – *три суб’єкти*, все є суб’єктивним, все, як каже Гегель, “від початку і до кінця суб’єкт”. І що, жодних *об’єктів*? – Та скільки завгодно: це організаційні форми, структурні моменти, речово-предметні умови тощо, які обслуговують більш-менш нормальний перебіг процесу. А в ненормальному, відчуженому навчанні все з точністю навпаки: живі люди принесені в жертву якимось абстрактним структурам (навчальними планами, програмами, довільно вигаданим концептам, “соціальному замовленню” тощо), обслуговують їх. К. Маркс називав подібні ситуації пануванням мертвої (минулої) праці над працею живою.

Пробудження, активація та розгортання змісту “*третього суб’єкта*” як *форм істинної культури* дозволяє знайти гармонійне вирішення протиріччя між *навчанням і вихованням*, яке в принципі нерозв’язне в умовах теперішніх традиційних педагогічних практик та шляхів адекватного осмислення яких не знає так звана “теоретична” педагогіка, ззовні зчленовуючи ці сторони освітнього процесу. Звичайно ж, якщо під навчанням мати на увазі засвоєння певних доз всілякої інформації, а виховання представляти як “прищеплення” якихось позитивних “цінностей”, то ситуація нерозв’язна.

Відомий московський учений Юрій Афанасьєв якось сказав: “ми вчимо дітей математиці, а треба вчити математикою”. Чому б не продовжити: вчити історією, вчити літературою, вчити географією, вчити біологією... Зрештою, все це синтезується в одне, але найголовніше: *вчити бути людиною*. І не просто “вчити”, а *залучати дітей в саму ситуацію навчання*, коли вони не зможуть не вчитися. Хіба це не *виховання*, яке одночасно і *навчає*, і не *навчання*, яке *поглиблює*

“трансцендентальний суб’єкт” кожної живої емпіричної людської суб’єктності?

Передбачаю заперечення: але ж вчителі і повинні ставити чи принаймні формулювати в своїх конспектах уроків “виховні цілі” тієї чи іншої навчальної теми. – Прошу вибачення, але це є просто педагогічним блудом, словоблуддям і фарисейством. Справа в тому, що не можна ставити перед собою виховательські цілі. Виховання (як живлення душі духом) є щось трансцендентальне, воно рухається не за логікою доцільності, а за логікою “ціловідповідності” [3].

Мартін Гайдеггер стверджує: “Вчитися означає: привести наші справи і вчинки у відповідність з тим, що приносить нам кожна зустріч з істотним” [12, с. 39]. Отже, – зустріч і саме з істотним. “Що таке навчання? Людина вчиться остільки, оскільки вона свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернене воістину” [12, с. 35]. – Ось ця “зверненість” до нас, та ще “воістину”, за істиною – і є активацією “третього суб’єкта”, активацією суб’єктності культури. Тоді й тільки тоді буде збуватися навчання, істинна освіта як утворення (рос. – образование, образовывание), зведення індивіда у образ людини.

Література:

1. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – СПб. : РХГИ, 1997. – (Философы России XX века). – С. 112-117.
2. Бердяев Н. А. Я и мир объектов / Н. А. Бердяев // Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения / Бердяев Н. А. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА : Хранитель. 2007. – С. 230-317.
3. Возняк В. С. Целе-сообразность и цело-сообразность: смысл // Проблема смысла у філософії і культурі російського Срібного віку. – Вип. 14. Матеріали Міжнародної конференції 2008. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. – С. 78-87.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Б. Стоппнер]. – М. : Мысль, 1974. – (Акад. Наук СССР, Ин-т философии. Филос. наследие). – Т. 1. Наука логики. – 452 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Г. Г. Шпет] – М. : Соцэкгиз, 1959–. – (Сочинения: в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель; т. IV). – 440 с.
6. Лобастов Г. В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики / Г. В. Лобастов // Эвальд Васильевич Ильенков [Ред. И. В. Толстых]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. – С. 84–119.

7. Мамардашвили М. К. Наука и культура / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990.
8. Маркс К. К критике гегелевской философии права / К. Маркс // Сочинения: изд. 2. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 1. – С. 207-342.
9. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее возможности и перспективы Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 452-512.
10. Михайлов Ф. Т. Предметность культуры образования (тезисы) / Ф. Т. Михайлов [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://test.eurekanet.ru/ewww2007/info/959.html>.
11. Франк С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – (Приложение к журналу “Вопросы философии”). – С. 183-559.
12. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением / М. Хайдеггер; [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. – М. : Академический Проект, 2007. – 351 с. – (Философские технологии).