

УДК 165.422:37

В 64

*Володимир ВОЗНЯК
Віра ЛІМОНЧЕНКО*

КУЛЬТУРА ЯК “ТРЕТІЙ СУБ’ЄКТ” ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті стверджується, що якщо гуманізація освіти пов’язана з реалізацією верховенства суб’єкт-суб’єктної моделі здійснення педагогічних стосунків, то її гуманітаризація полягає у радикальній активації “третього суб’єкта”, тобто змісту навчання, який постає як власне культура. А також залучено ідеї “самовизначення культури” видатного російського філософа Ф.Т. Михайлова.

***Ключові слова:** культура, освіта, виховання, гуманізація, гуманітаризація, суб’єкт, суб’єктність, матеріал.*

Постановка проблеми. Ідея щодо необхідності здійснення педагогічної взаємодії як суб’єкт-суб’єктних стосунків уже ствердилася у філософсько-освітній і педагогічній літературі. Але, якщо при цьому освіта орієнтована на горезвісні “знання-вміння-навички”, логіка здійснення педагогічного процесу так чи так залишається старою. Якщо в освітньому процесі спілкування учнів і вчителя є лише “матеріалом” для вивчення і засвоєння, то навчання не може втриматися на висоті суб’єкт-суб’єктних стосунків. Отже, потрібен “третьий суб’єкт”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх досліджень, присвячених зазначеній проблемі, хотілося б звернути увагу на соціально-педагогічну концепцію Г. Лобастова. Російській філософ, спираючись на ідею “третього суб’єкта освітнього процесу”, яку ми розроблюємо упродовж 20 років, зазначає, що індивід своєю діяльністю має актуалізувати суб’єктні потенції

культурного буття [6, 89]. Слід наголосити: виховання аж ніяк не тлумачиться нами як “складова” (разом із навчанням) освітнього процесу. Освіта (рос. – образование) є введенням індивіда в образ людини, а способом здійснення цього процесу є виховання (рос. – воспитание), тобто суцільне живлення духом з метою навчити індивіда бути людиною, жити у людському образі та у людській подобі.

Мета статті – розгляд культури як дійсно ідеального “третього суб’єкта” навчально-виховного процесу в контексті осмислення реальних шляхів гуманітаризації освіти.

У пошуках “третього суб’єкта” виховання треба звернутися до ідей видатного російського філософа Фелікса Трохимовича Михайлова (1930 – 2006), зокрема до його концепції “самовизначення культури”. На жаль, творчість Ф. Михайлова не тільки мало відома у сучасній Україні, а й не стала ще предметом ані ретельного вивчення, ані серйозного переосмислення і залучення у сучасний дослідницький філософський і культурологічний контекст. Ф. Михайлов ніколи не був прибічником жорсткої демаркації між філософією, психологією та культурологією, не шукав “міждисциплінарних” підходів, а мислив суто по-філософськи, глибоко, рефлексивно. Остання книга мислителя – “Самовизначення культури. Філософський пошук” (М., 2003). У попередні роки він видав працю “Культурологія як основа загального людинознавства”, де назва окреслює сутність авторського підходу.

Російський філософ чітко розмежовував нерелексивні (емпіристські) та релексивні теорії, а тому намагався побудувати основи культурології за взірцем власне високої, фундаментальної теорії. Він уважав, що всі фундаментальні теорії визначають себе постулативним вибором (обмеженням) свого предмета і живою історією проблем. Тому предметом теорії культури є не барвисті картини усього того, що створено людиною, а ті засоби і способи чуттєвого осмислення, перетворення світу буття – внутрішнього світу людини, вдосконаленням яких люди формують, розвиваючи свої здатності творчо переосмислювати, своє буття у світі й буття світу у своїй свідомості. Зрозуміло, за такого підходу власне філософська методологія “спрацьовує” в кожній точці розмислу, а тому Ф. Михайлов і не шукає якоїсь особливої “культурологічної” методології.

Принципове значення для культурології має Михайлівська концепція “*звертань*”. Філософ поділяє тезу К. Маркса про сутність людини як ансамбль суспільних стосунків, але при цьому розрізняє *суспільне* та *соціальне*, вважаючи останнє оберненою формою власне суспільного. Суспільність автор виводить із *спілкування*, а останнє заглиблює до *звернення* як суб’єктивно мотивованого, емоційно насиченого відношення *зсередини суб’єктивності* людського індивіда до суб’єктивності інших, і тим самим – до себе. Саме тут слід шукати *онтологію культури*. Культура є “історично всезагальною категорією буття – буття людського” [11, 258]. Річ у тім, що “своїм походженням, розселенням, виживанням і розвитком люди зобов’язані постійному пошуку спів-мисля і спів-чуття у спільній справі перетворення умов і засобів життя” [11, 259]. Ф. Михайлов розуміє звернення як механізм породження культури, її розвитку та освоєння в онтогенезі. Усі універсалії культури так чи так орієнтовані на внутрішній, суб’єктивний світ людини, який розуміється як “Я” розширене у культурно-історичній перспективі. Усі форми культури набувають своєї дійсності лише в актах живого звернення людей один до одного (і до самих себе). При цьому вони самі стають засобами осмисленого, емоційно-насиченого та виразного звернення, яке завжди адресне й передбачає відгук і відповідь. А також стверджується й аргументується принципова тотожність інтер- та інтрасуб’єктивності культури людей, “тотожність завжди індивідуальних і завжди надіндивідуальних сил їх спільної історії” [12, 267].

На думку Ф. Михайлова, “культура є не що інше, як передумова, процес і результат творення людьми життєво необхідних їм *звернень* один до одного і до себе самих. Але тим самим вона є творенням і створеністю *представлень, переживань, афектів, волі й думок*, і усіх інших суб’єктивних мотивів життєдіяльності людини, які стали предметом осмисленого переживання *і для них самих* у своїй адресованій іншим (і собі) *озовнішності*” [11, 266]. А ось це ж визначення по-іншому: “культура є не що інше, як процес постійного творення зовнішньої зверненості неспокійної людської душі до суб’єктивності інших людей, які так само наполегливо шукають співчуття в осмисленому освоєнні свого трагічно самотнього і завжди суспільного (можливого лише у спілкуванні, через звернення до інших) буття” [11, 266].

Шукаючи фундаментальну теорію культури, російський мислитель, реалізуючи принцип будь-якої фундаментальної теорії, стверджує: важливо, аби *не ми* визначали і пояснювали культуру; набагато важливіше, щоб ми прослідкували за тим, як *вона сама* (тобто люди, які нею жили та живуть) визначала і визначає себе. “Самовизначення – це сила і суть Буття. Самовизначення культури людей – це її сила і суть. Це її Початок, що заклав силу і суть її самотворення та саморозвитку, які здійснюються не чим іншим, як самотворенням і реалізацією духовних, практичних сил кожного її суб’єкта, нею ж *визначеного*. А суб’єкти її самовизначення – це ми, кожний з нас” [12, 268]. *Бути людиною* кожного з нас визначила культура, саме через те ми й здатні собою визначати культуру. Визначення людини культурою можливе лише через її, людини, особисте самовизначення.

Подібний підхід, на нашу думку, є класикою високої *діалектики*. Одна річ, коли ми даємо визначення чомусь, “дефінуємо”, накладаючи певні мірки або підводячи під них. І зовсім інша – коли щось *реальне саме себе визначає*, покладає, реалізує, здійснює. Тут “визначення” (як само-визначення) береться як не просто логічна, а *онтологічна* категорія. Тому адекватне понятійне визначення чогось можливе лише як відтворення того, як це “щось” саме себе визначає. Мислити, вважав Гегель, це рухатися у сутності предмета так, як ніби він сам рухався всередині себе; мислити – це не розповідати самому про щось, а надати цьому “щось” можливість розповісти про себе, свою істину – мною, крізь мене. Ф. Михайлов пише: “Я проти вербальних визначень культури. Культуру визначає саме начало людського типу життя на Землі – *начало історії людства*, рефлексивно усвідомлене і як *постулат фундаментальної теорії культури*” [12, 6].

За яких умов, коли той чи той феномен постає як феномен культури, а не просто корисна річ? Коли *він звернений до мене*, коли крізь нього проступають звернення інших суб’єктів до мене у пошуках спів-чуття, спів-мисля, спів-дії, коли він стає способом мого власного звернення до самого себе і водночас покладений як форма мого (завжди так чи так креативного) звернення до суб’єктивності інших.

Фундаментальна теорія культури, за Ф. Михайловим, має бути єдиною основою усіх багатоманітних спеціалізацій людинознавства.

Дисциплінарно-самостійне існування культурології *поруч* з філософією (з її різноманітними “дисциплінами”), психологією та ін. загрожує їй втратою свого предмета. Суто філософське розуміння людини, її природи та сутності, історичного початку і розгортання її буття – ось начало культурології. Це не означає, що в основі культурології має лежати виключно філософська антропологія, – ні. Що таке антропологія поза онтологією, а онтологія поза метафізикою, а остання без логіки як діалектики і діалектики як логіки, а що таке діалектика без етики та ще й без естетики? Внутрішня єдність філософського знання – запорука змістовності та рефлексивності власне *культурології* як такої. Фундаментальна теорія культури може стати серйозним підґрунтям і *педагогіки*.

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 відносини людей до природи необхідно опосередковані їхнім ставленням один до одного, здійснюються у певній суспільній формі (К. Маркс). Ф. Михайлов із 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 їх мотивацію й її поведінку, здатне забезпечити *розищене відтворення* засобів для життя і головних його умов: спільності людей, яка самоорганізується, креативної і когнітивної духовної і духовно-практичної його продуктивності” [9, 500].

Людина онтогенетично не починається з суб’єкт-об’єктних відносин. Ця ідея ґрунтовно опрацьована у контексті комунікативної парадигми (М. Бубер, Е. Левінас, С. Франк та ін.). Адже, на думку С. Франка, ніякого готового суцього-в-собі “Я” взагалі не існує до зустрічі з “Ти” [13, 356]. Зустріч із “Ти”, ставлення “Я-Ти”, на відміну від зв’язку “Я-Воно” (Маргін Бубер), при усьому бажанні не вдається представити як суб’єкт-об’єктне. Генріх Батищев досить переконливо показав, що S-O ставлення завжди, навіть при своєму

емпіричному переважає та домінує у новоєвропейську епоху як особливої побудови відчуженої соціальності й 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 [1, 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 та виховання) неприпустиме. Однак не все так просто. Якщо те, з приводу чого вступають у спілкування повноправні суб’єкти освіти (учні і вчителі) – а це передовсім *знання*, – всього лише об’єкт, “*матеріал*” вивчення, який слід “*пройти*” у чітко визначеній послідовності, – то суб’єкт-суб’єктні зв’язки дуже ризикують бути редукованими до звичної *об’єктності*. Але ж так і відбувається, так усе побудовано у системі освіти! Результати пізнавальної, художньої та іншої діяльності попередніх поколінь надходять у структуру педагогічного простору в суто редукованій – *об’єктно-речовій* – формі. Такий їхній вигляд є продуктом “творчості” “кулінарів від дидактики” (за влучним та іронічним висловом Ф. Михайлова): вони нібито “адаптовані” для певного віку з урахуванням можливостей учнів і розсудково оброблені для 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 *розпредметнення*, 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 індивідуальне, 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 для його пізнавальної структури” [2, 245]. Іншими словами, відчуженість від суб’єкта того, що учням подається в навчальних закладах (середніх вищих), цілком відповідає тій структурі пізнання (навчання), яка іманентна сучасній освіті.

Однак слід уважно продумати: *те, з приводу чого* спілкуються учасники педагогічного процесу (*зміст* освіти), є так чи так

культурою: усе це *вироблене* людством і передано наступним поколінням як дар (у 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 у культуру** в повному й істинному значенні цього слова (тобто поняття) – ось *суть ідеї* “*третього суб'єкта*”. Саме у цьому *суть* процесу *гуманітаризації* освіти, а не у простому збільшенні питомої ваги дисциплін соціально-гуманітарного циклу. *Культура* (як зміст і змістовність процесу навчання) є *третім суб'єктом*, найскладнішим і найголовнішим завданням педагога – “надати слово” саме “третьому”, **активувати суб'єктність культури**, її *ідеальну природу*¹, щоб саме вона вчила, виховувала у смислі: *жила собою* душу, серце і розум кожного учня.

Подібні думки можна зустріти у недавній публікації Г. Лобасова: “Щоб предмет культури виступив у функції, що визначає індивіда, індивід своєю діяльністю має актуалізувати суб'єктні 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 у активний рух суб'єктність цієї культури, збігаючись, ототожнюючись з нею. Потенції буття відразу і безпосередньо стають його потенціями” [6, 89]. Тут сказано все або майже все. За такою логікою (онтологія та теорія пізнання, тобто діалектика) і має бути побудований *нормальний педагогічний процес*.

У “ненормальному” ж навчанні (і вихованні), у традиційному, нинішньому, перетвореному, перекрученому, спотвореному – все відбувається далеко не так. Змістовність культури ґрунтовно редукована до об'єктності, до “*матеріалу*”, вона втрачає свою *ідеальну природу* як свою істину і перетворюється на просту *матерію-матеріал*. Згадаймо, у Платона (який уперше увів у філософію термін “*γυλη*”, у латинському варіанті перекладається саме як

¹ Зрозуміло, категорія “ідеальне” у цьому контексті береться у своєму **об'єктивному, онтологічному** значенні (за концепцією Е. Ільєнкова) і у жодному разі не плукається як тільки щось “еталонне”, “досконале”.

“матерія”) під “матерією” мається на увазі відразу ж *material* для будь-якого становлення (точніше, згідно з О. Лосєвим, саме становлення як матеріал), “*мати-годувальниця*” всіх речей. Відчужена педагогіка всю увагу зосередила на “*матеріалі*” (який дітям треба “*дати*”, який діти мають “*пройти*” і за ритмічність його проходження з учителя і питають) і геть відсікла “*мати-годувальницю*”. Культура у такому спотвореному (або ж адаптованому вигляді) *не живить, не вос-питывает* (рос.), не виховує, не окормлює дитячі душі, реальну суб’єктивність, що перебуває у стані становлення. Вона – не *мати-годувальниця*, а *зла мачуха* (ну прямо як у Попелюшки), яка примушує повторювати і заучувати. Недарма Евальд Васильович Ільєнков говорив, що повторення – не *мати*, а *мачуха* навчання. Повторювати треба чуже, зовнішнє і вельми непотрібне. Той зміст, який освоєний учнем відразу як його діяльнісна здібність, не потребує повторення, він – *о-своєний*, став *своїм*. Особливо виразно руйнівна активність дидактики від розсудку проявляється у дисциплінаризації (штучному розщепленні) освіти, у способі побудови навчальних програм (про це багато й добре написано В. Давидовим), у текстах і самій мові навчальних посібників. Погоджуємося з Феліксом Михайловим, що “... за триста років міцно закорінена у природознавчій науці логіка теоретизування привчила нас до текстів нормативних, описово-директивних, чимось дуже схожих на інструкції з користування побутовими приладами. Недарма ж майже всі підручники написані таким текстом” [9, 471]. У подібній ситуації *суб’єктивність 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 розсудковим ланцюгом і розсудковою (зовнішньої) метою, учнів верне.

Уводячи 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 таким матеріалом, ми привчаємо (тобто виховуємо) її діяти за об’єктно-речовою логікою, до речового мислення і відношення, *споживацтва*. Грунтовне уречення (у Марксовому розумінні, батішевській інтерпретації та до-розвитку цієї категорії) є *реальністю* освітнього процесу. А

тут парадоксальним (і вельми іманентним) чином переплетені об'єктна речовість і нестримний активізм з конструктивізмом.

Ми постійно скаржимося на надмірну формалізацію та бюрократизацію освітнього простору, не обтяжуючи себе розумінням самої логіки таких феноменів. А тому приречені на тотальне, системне відтворення їх власними зусиллями (але при цьому завжди скаржимося на “дядька” з кабінету директора, управління освіти, міністерства). Ми самі, як це не прозвучить дивно, бюрократизуємо навчальний (він же виховний) процес. Ф. Михайлов зазначає: “Панування бюрократії, яка служить приватним інтересам, у 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 у стандартно відтворювану структуру” [10].

У зв'язку з цим варто звернутися до характеристики К. Марксом волонтаристського, “спіритуалістичного” характеру бюрократії, яка “хоче все створити, тобто ... вона зводить волю в *causa prima* (першопричину – Ред.), бо її існування виражається лише у 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'єктом його діяльності” [8, 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 такої експлікативної характеристики вчитель? У що його перетворили, спершу неабияк загідивши самий освітній простір? Звичайно ж, у талановитих, розумних учителів, що 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 уречення освітнього процесу. У просторі переважання розсудкової форми діяльності будь-яка предметність виступає у формі об'єкта, речі, а, як вважає Гегель, “річ є щось

абстрактно-зовнішнє, і я сам є у ній щось абстрактно-зовнішнім” [4, 329]. І відчуває себе у такому процесі учень дійсно чимось абстрактно-зовнішнім, якоюсь статистичною одиницею, і жодні декларації щодо “індивідуального підходу” тут не допоможуть, як, утім, виправити суть справи не можуть будь-які декларації. Ось чому дітям вчитися у 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, змістовних, істинних художніх форм?

Вихолощена безжальним розсудком педагогіка нічого живого породити не може. Народження як розвиток, продовження *розвитку всієї культури у живу суб’єктивність учня* непідвладне доморослої логіці розсудку; тут діалектичний процес. А Гегель у “Феноменології духу” впевнено стверджує, що зміст діалектичного руху “в самому собі є від початку до кінця суб’єкт” [5, 36]. Інакше кажучи, якщо цю думку обернути у філософсько-педагогічний контекст, то навчання (і виховання), якщо воно може і бажає бути саме *розвитком* (само-становленням) кожного учасника педагогічного спілкування (тобто і вчителя теж!), має будуватися як *діалектичний процес*, бути *суб’єктивним* “у самому собі” “від початку до кінця”, у кожній істотній точці свого простору. Отже, не *матеріал* для засвоєння, а *культура*, а вона за визначенням **суб’єктна**, оскільки саме і лише вона здатна *породжувати людське в людині*, точніше, оскільки людина поза культурою немає, то людина само-визначається в культурі, *само-визначається культурою*. Якщо це правда та аподиктично істинно, так налаштовуй, здійснюй, покладай педагогічне спілкування *саме за такою логікою!* Духовний потенціал культури (а вся культура, як цілком справедливо вважав Микола Бердяєв, є культурою духу) пробуджується, активується, енергійно проступає *нам назустріч* (але лише за нашої готовності до зустрічі, яка, за словами М. Бубера, є істинним буттям особистості) тільки мірою 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 у людині не “будується”, скоріше засмічується. Та хіба реальні педагогічні практики *всерйоз стурбовані побудовою людського в людині?* Ось “строїти” учнів (так само як і вчителів) в ім’я якоїсь зовніш-

ньої мети у нас це виходить... Щоб культура виступила як справжній “матеріал для будівництва” духовно-душевного світу кожного учня, треба рішуче відмовитися від *інженерно-будівельного ладу* сучасного “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’єктних відносин у педагогічному процесі, а також 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 рано чи пізно перетворить сам процес навчання та виховання у ланцюжок казенно-нудних процедур, від яких хочеться бігти, як від чуми (згадаймо Маркову характеристику відчуженої праці). До речі, дійсно *виховує* саме “**третій суб’єкт**”. А завданням розумного педагога є побудувати процес навчання так, щоб *надати слово, простір і час* саме цьому – вельми дивному – суб’єкту, аби 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 нездатний відбирати або якийсь зовні обмежувати *суб’єктність інших*; більше того, він за своєю природою *зберігає, оберігає і відроджує суб’єктність* інших. Візьмемо, наприклад, симфонічний концерт у філармонії: тут справжнім *суб’єктом* усього дійства постає *музика*, яка виконується, звучить і чується, а не диригент чи музичний колектив. Музика не перетворює нас на прості “об’єкти” якогось естетичного впливу, а реально активує самі глибини нашого людського ества, проникає в душу, оживляє її трансцендентальні глибини. Те ж саме відбувається з нами, скажімо, у Третяковці, коли екскурсовод нам дуже професійно розповідає про художника, його особливі манеру, тематику полотна тощо, – усе 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 зі суб’єктністю художнього образу, і тоді все стає живим і одухотвореним. Полотна майстрів із нами розмов-

ляють, але лише стільки, скільки ми *налаштовані* почути. Отже, суб’єкт-суб’єктне відношення розгортається одночасно у двох планах: по-перше, як суто і цілком особистісне спілкування учасників педагогічного процесу, що залучає до себе “третього”, по-друге, це “третє” залучається так, що дає змогу залучити до себе, у свою змістовність та явлену суб’єктність усіх учасників педагогічного священнодійства. Потужне “поле”, сама енергетика такого спілкування будь-який “матеріал”, інтегрований у нього, перетворює на *культуру*, на “мати-годувальницю”. І тоді я, як педагог, вивільняючи дух із пут предметної речовості, звільняюся від “педагогічного”: одвічний нерозчинний осад виховного фарисейства у цій ситуації дійсно розчиняється та зникає. Я перестаю бути вихователем, формувачем і надаю цю нелегку місію предмета *в ейдосі культури*, а вона *дійсно розумніша за мене*. 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 уже наявного, як каже Г. Батищев, “порогу розпредметнення”. У цьому сенсі “третій суб’єкт” є трансцендентальним, який трансцендує межі нашої суб’єктивності. М. 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 у нас людські можливості, яких у нас не було до контакту з цією картиною. Можливості бачення, розуміння тощо. Бачення і розуміння чогось у світі та у собі, а не самої цієї картини” [7, 305].

Виходить, що в не-відчуженому освітньому процесі – *три суб’єкти*, все є суб’єктним, усе, 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 у жертву якимось абстрактним структурам (навчальним планам, програмам, 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 *ідеальних форм істинної культури* уможлиблює знайти гармонійне розв’язання суперечності між *навчанням* і *вихованням*, яке у принципі нерозв’язане в умовах нинішніх традиційних педагогічних практик, шляхів адекватного осмислення, яких не знає так звана “теоретична” педагогіка, зовні зчленовуючи ці сторони освітнього процесу. Звичайно ж, якщо під навчанням мати на увазі засвоєння певних доз усіялої інформації, а виховання представляти як “прищеплення” якихось позитивних “цінностей”, то ситуація нерозв’язна.

На думку відомого московського ученого Юрія Афанасьєва, “ми вчимо дітей математики, а треба вчити математикою”. Чому б не продовжити: вчити історією, літературою, географією, біологією ... Зрештою, все це синтезується в одне, але найголовніше: *вчити бути людиною*. І не просто “вчити”, а *залучати дітей у 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 учителі і мають ставити чи, принаймні, формулювати у своїх конспектах уроків “виховні цілі” з тієї чи тієї навчальної теми. Прошу вибачення, але це є просто педагогічним блудом, словоблуддям і фарисейством. Справа у тому, що не можна ставити перед собою суто виховні цілі. Виховання (як живлення душі духом) є щось трансцендентальне, воно рухається не за логікою доцільності, а за логікою “ціло-відповідності” [3].

Мартін Гайдеггер стверджує: “Вчитися означає привести наші справи і вчинки відповідно до того, що приносить нам кожна зустріч з істотним” [14, 39]. Отже, *зустріч* і саме з *істотним*. “Що таке навчання? Людина вчиться стільки, скільки вона свої справи і вчинки приводить відповідно до того, що до неї в тому чи тому випадку звернене воістину” [14, 35]. Ось ця “*зверненість*” до нас, та ще “*воістину*”, за істиною й є *активацією “третього суб’єкта”*, активацією *суб’єктності культури*. Тоді й тільки тоді буде відбуватися навчання, істинна освіта як утворення (рос. – образование, образóвывание), *зведення індивіда у образ людини*.

Висновки. Отже, введення культури як дійсного третього суб’єкта в освітній процес уможлиблює адекватно розв’язувати

суперечності, які нагромаджуються й загострюються у сфері освіти, крок за кроком відходити від краю безодні дегуманізації, знелюднення, культурного варварства.

Література

1. Батишев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батишев. – СПб. : РХГИ, 1997. – 460 с. – (Философы России XX века).
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 / Н.А. Бердяев. – 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 імені Івана Франка, 2008. – С. 78 – 87.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель ; [пер. с нем. Б. Столпнер]. – М. : Мысль, 1974 – (Акад. Наук СССР, Ин-т философии. Филос. наследие). – Т. 1 Наука логики. – 452 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа сочинения : в 14 т. / Г.В.Ф. Гегель ; [пер. с нем. Г.Г. Шпет]. – М. : Соцэкгиз, 1959 – 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, 1992. – С. 291 – 310.
8. Маркс К. К критике гегелевской философии права 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. Михайлов Ф.Т. Культурология как основание общего человековедения / Ф.Т. Михайлов // Избранное / Ф.Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 257 – 390.
12. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2003. – 272 с.

13. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк // Сочинения / С.Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – С. 183 – 559. – (Приложение к журналу “Вопросы философии”).

14. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. – М. : Академический Проект, 2007. – 351 с. – (Философские технологии).

Возняк Владимир, Лимонченко Вера. Культура как “третий субъект” образовательного процесса. В статье утверждается, что если гуманизация образования связана с реализацией верховенства субъект-субъектной модели осуществления педагогических отношений, то ее гуманитаризация образования состоит в радикальной активации “третьего субъекта”, то есть содержания учения, которое в данном случае выступает как собственно культура. При этом вовлечены идеи “самоопределения культуры” выдающегося российского философа Ф.Т. Михайлова.

Ключевые слова: культура, образование, воспитание, гуманизация, гуманитаризация, субъект, субъектность, материал.

Voznyak Volodymyr, Limonchenko Vira. Culture as a *third subject* in educational process. In this article it is stated that if humanization of education is connected with statement of the dominant role of a subject-subjective model of pedagogical relationships, then humanitarization of education is in radical activation of a *third subject*, i.e. the content of education, which in this case appears as culture itself. Hereby the idea of *self-culture* of an outstanding Russian philosopher F.T. Mykhailov is also involved.

Key words: culture, education, upbringing, humanism, humanitarization, subject, subjectivity, material.