

**Світлана ЧЕРЕПАНОВА**

**ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ  
ОСВІТИ: СТАНОВЛЕННЯ  
СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРИ**

*У статті розглянуто евристичний потенціал суб'єкта культури як стратегічної цілі філософії освіти. Суб'єкт культури формується у певному соціокультурному, освітньо-інтелектуальному, духовно-моральному просторі, що передбачає укорінення у національну культуру й відкритість до сприйняття цінностей інших культур.*

*Виокремлено наступні принципи: антропність, пасіонарність, взаємодія раціонального та ірраціонального, трансцендентування, культуротворчість. В екстраполяції на освітню систему — це враховує вимоги стандартів та інноваційний вихід за їхні межі, уможливорює філософію культуротворчості, світоглядно-гуманітарний сенс доцільної діяльності суб'єкта культури, особливо за суперечливих процесів глобалізації, спрямованих на уніфікацію людини.*



Цілепокладання як проблема філософії освіти пов'язане з багатомірністю суб'єктоутворювальної соціальної еволюції. Людське буття — соціально і культурно детермінований процес, що охоплює різні стадії особистісної (перебіг фізичного життя) й історичної трансформації (минуле — сучасне — майбутнє). У контексті глобалізованого мегасоціуму, екологічних та екзистенціальних ризиків зростає важливість культури як способу буття людини у природному та суспільному середовищі. Особливого значення набуває випереджальне відображення дійсності (П. Анохін). Специфічно людським виявом такого відображення є цілепокладання. Наявність цілі становить характерну ознаку людського буття, свідомості, пізнання людини. Ціль як певний життєвий вектор багатополярної реальності інтегрує пізнання, мотивацію, діяльність, шляхи та засоби досягнення її результатів, упорядковуючи в такий спосіб людське буття.

Пропонована стаття є спробою розглянути становлення суб'єкта культури як стратегічну ціль філософії освіти.

Філософія освіти передбачає суб'єктний підхід до людини, іманентний їй потенціал творчості. До фундаментальних категорій філософії належать суб'єкт (лат. *subjectum* — підкладне) і об'єкт (лат. *objectus* — предмет, *objectio* — кидаю вперед, протиставляю). Носієм предметно-практичної діяльності, пізнання постає суб'єкт. Діяльність суб'єкта обумовлена теоретично і духовно-практично. Суб'єкт (особистість, окремі спільноти, суспільство) є джерелом активності, спрямованої на об'єкт. Знання, що виробляє суб'єкт, постійно зіставляється з об'єктом. Будучи даним суб'єктові, який пізнає, вже у відчуттях об'єкт постає ніби в прихованій формі, що спонукає творчу активність суб'єкта. Об'єкт протистоїть суб'єктові в його предметно-практичній і пізнавальній діяльності. Суб'єкт є носієм субстанціальних властивостей, котрі визначають якісні особливості об'єкта.

Суб'єкт в античній філософії є одним із позначень матеріальної субстанції, субстрату. В Аристотеля суб'єкт — це індивідуальне буття і матерія (неоформлена субстанція), а ціль становить кінцеву причину буття (*causa finalis*). Мету освіти Сократ вбачав у тому, щоб зробити людей кращими. Платон трактує виховання громадян головним завданням держави. Пропонована ним система виховання завершувалась філософською освітою (її здобували у період від 20 до 30 років), яка була необхідною для майбутніх правителів, покликаних втілювати мудрість. Аристотель характеризує основну мету античної освіти як надання фундаментальних неспеціальних знань і розвиток в учнів здатності судження (досягненню мети сприяла філософія діалогу).

Осмислення філософії освіти в контексті суб'єктного підходу до людини виявляє взаємозв'язки суб'єкта — діяльності — цілі — ідеалу. Ці проблеми дослідили С. Рубінштейн, Е. Ільєнков, Г. Щедровицький. Їхні наукові пошуки засвідчують суттєве подолання схематизму в галузі філософії, педагогіки, психології. Діяльнісну концепцію суб'єкта, в її філософсько-методологічному, психологічному, педагогічному аспектах обстоював С. Рубінштейн (1889–1960). Він наголосив, що «самосвідомість виникає в процесі розвитку свідомості особистості, в міру того як вона стає самостійним суб'єктом. Перш ніж стати суб'єктом практичної й теоретичної діяльності, «я» само формується в ній... Кожна людина, будучи свідомою суспільною істотою, суб'єктом практики, історії, є водночас особистістю. У своєму відношенні до інших людей, вона самовизначається. Таке свідоме самовизначення виражається в її самосвідомості... «Я» — це особистість в цілому, в єдності усіх сторін буття, відображена в самосвідомості... У діяльності людини, в її справах, теоретичних і практичних, психічний, духовний розвиток не лише виявляється, а й здійснюється» [27, 636, 638–639]. Етичного смислу набуває сприйняття іншої людини «як суб'єкта», оскільки «найпершою умовою життя людини — є

інша людина» [28, 262—263]. Філософський аналіз проблеми ідеалу та ідеального здійснив Е. Льєнков (1924—1979). Категорію «ідеального» розглянуто у таких аспектах, як форми вартості, особистість і талант, суспільні ідеали. Ідеал постає радше всезагальною формою цілепокладальної діяльності, яка охоплює всі сфери суспільного життя (соціальну, політичну, естетичну та ін.). Із «ідеальним» пов'язується відношення між принаймні двома різними речами, одна з яких адекватно представляє сутність іншої у формі людської діяльності («Про ідоли та ідеали», «Філософія і культура»). За його гіпотезою, існування у Всесвіті розумних істот має певний смисл і цілі. Матір'ю-природою розумні істоти покликані протистояти ентропії у Всесвіті («Космологія духу», «Діалектика ідеального»). Смерть мислячого духу постає творчим актом породження нового Всесвіту, і в ньому — інших розумних істот. Він довів, що діти, навіть з вадами від народження (глухі, незрячі) можуть стати повноцінними громадянами суспільства за належних методів виховання і навчання. Ідеї вченого не узгоджувались з філософськими установками тоталітарного (радянського) суспільства. Дотепер його наукові праці привертають увагу дослідників [13]. Суперечили тодішній філософській догматиці філософсько-педагогічні дослідження, особливо у галузі мислення та діяльності, здійснювані Г. Щедровицьким (1929—1994) [39].

Зацікавлення проблемою суб'єкта в Україні (60-ті роки ХХ ст.) вирізняє філософські дослідження П. Копніна (1922—1971). Він дотримувався світоглядно-гуманістичних підходів, у контексті яких «філософія має специфічне «емпіричне підґрунтя» — сукупний досвід духовного розвитку людини. Акцент філософських розмірковувань переносився з неблаганних «об'єктивних законів» розвитку всього і вся — на пізнавальні й світоглядні можливості *суб'єкта світовідношення*, пізнавальні та ціннісні регулятиви людської життєдіяльності, а в перспективі — на *культуру* як царину людського способу буття» [34, 228—229]. Представник київської філософської школи В. Іванов, «уперше в радянській філософії вводить і аналізує поняття досвіду: суб'єкт є суб'єктом *досвіду*. Досвід же за своєю функцією, в якій зосереджена його дійсна специфіка, є нерелексивним. Пізнання, що спирається на досвід, є особливою формою пізнання — розумінням, інтерпретацією культурних смислів або «сміслового поля культури», яку треба осягнути» [5, 82—84].

Проблеми взаємодії суб'єкта — пізнання — діяльності дослідив В. Лекторський. На його думку, «колективний суб'єкт» є носієм пізнавального процесу, а пізнання — один з видів комунікативної діяльності. У контексті сучасної філософії «суб'єкт — це насамперед конкретний тілесний індивід, який існує в просторі й часі, введений у певну культуру, має біографію, перебуває в комунікативних стосунках з іншими людьми. Безпосередньо внутрішньо щодо індивіда суб'єкт виступає як Я» [19, 136].

Стосовно переосмислення поняття суб'єкта, В. Порус апелює до позицій Є. Князевої та С. Курдюмова. Згідно з останніми, поняття суб'єкта

вміщує «синергію людини і середовища. Місце і роль людини в складних коеволюційних структурах визначається тим, що самі ці структури зазнають «навмисного резонансного збудження» з боку конструктивно мислячого і діючого «когнітивного агента». Суб'єкт не чекає здійснення певної «історичної необхідності», а вибирає різні «сценарії» історії, стаючи одночасно їх автором, режисером, актором. Синергетичне бачення цього процесу дає змогу описати і пояснити його в термінах вибору «структур-атракторів середовища» із спектра можливостей відповідно до своїх ціннісних пріоритетів». В. Порус запитує: про якого суб'єкта йдеться? Якщо вибір «сценарію» зумовлюють ціннісні переваги, то все залежить від того, *чиї* це цінності та *які* вони? Адже з-поміж цінностей можуть бути й такі, що відкидають будь-яку відповідальність загалом. Так все-таки суб'єкт, чиї ціннісні орієнтації визначені культурними універсаліями, чи «децентралізований» суб'єкт як соціологічна і гносеологічна фікція? А раптом вибір атрактора виявиться згубним, і змінити уже нічого неможливо? Тому важливо, щоб суб'єкт, від якого так багато залежить, був, по суті, представником *людства*, а не індивідом, соціальним атомом, елементом хаотичної мішанини» [26, 104–105].

У відчуженні освіти від реального життя дослідники вбачають вагому причину глобальної кризи людства, прагнуть виокремити цільові установки та стратегію філософії освіти ХХІ ст. (М. Кияшенко, В. Кудашов, І. Савицький, В. Стьопін). За В. Стьопіном, визначення «стратегічних цілей і аксіологічного базису освіти є дійсно фундаментальними проблемами філософії освіти... Фундаментальні науки — основа системи сучасної освіти. Разом з ними неявно приймаються цінності, споріднені з цінністю наукової раціональності, та вводяться в аксіологічний базис освіти. Передусім це цінності інновацій і творчості, поза якими не існують фундаментальні науки. Однак такі цінності мають пріоритетний сенс лише в межах певного типу культур, які належать до західної, техногенної цивілізації. У традиціоналістських культурах інновації й творчість не мають пріоритетного статусу. Вони маскуються під традицію» [31, 20].

Орієнтація на довгочасні цілі оптимізує людське буття. Спрямованість дій, інтересів, установок, прагнень, поведінки суб'єкта на досягнення цілі зумовлює ідеал, яким постає утворюваний у мисленні певний взірець (бажаний образ) діяльності. Згідно з аналізом В. Андрущенка та В. Лутая, «більшість дослідників сучасної філософії освіти, у тому числі й українських, виходять з того загального принципу, що головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка б більш-менш гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм зі загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо)». Автори вважають доцільним «цей ідеал розглядати найважливішим у філософії освіти сучасної України» [3, 59–72]. Основи розроблення і впровадження у життя нової стратегії діяльності людства й організації

освіти В. Лутай пов'язав зі «соціальною парадигмою М. Грушевського»... Так, майже загальноприйняту основну мету освітянської діяльності (тобто формування всебічно розвиненої людини, здатної гармонійно поєднувати свої інтереси із загальнішими груповими й загальнолюдськими інтересами) потрібно розглядати як ідеал, наближення до якого... здійснюється внаслідок «неустанної конкуренції індивідуалістичних і колективістичних тенденцій й періодичного чергування переваги то одних, то других» [21, 33].

Звичайно, ідеал «всебічно розвиненої людини» вартий уваги як проблема «філософії освіти сучасної України».

Актуальною для цілепокладання філософії освіти постає тенденція переходу від ідеї «освіченої людини» — до ідеї «людини культури» (В. Біблер) [38, 21].

Філософія освіти через концепт людини виявляє зв'язок із світоглядом, наукою, культурою, мистецтвом, цінностями, їх трансформаціями у різних суспільствах. Філософію освіти характеризує сукупність світоглядних теорій (ідей), наукових, культурних, ціннісних засад, морально-етичних орієнтирів, які зумовлюють не лише сенс і зміст виховання та навчання, а й певний *тип особистості*.

«На вході» сучасної освітньої системи нами постулюється гуманітарно-культуротворча стратегія філософії освіти. «На виході» — становлення особистості як *суб'єкта культури* [35]. Тут теоретико-методологічного значення набуває світоглядно-гуманітарний підхід. Простежуються особливості техногенної (західної) та традиціоналістських культур (Захід — індивідуалістичний, Схід — колективістський тип особистості). За реалій глобалізації суб'єкт культури постає і як новий планетарно-космічний тип особистості. Відтак наголошено зв'язок з філософсько-гуманістичною традицією, коли людина та Всесвіт — єдина система, в якій взаємодіють світ малий (мікрокосм) і великий (макрокосм), людина—мікрокосм є відображенням макрокосму—Всесвіту. Дотримуючись ідеї планетарно-космічного типу особистості, О. Базалук вважає найвагомим аспектом філософії освіти «виховання *лідера* — людини, котра прагне не лише найти себе в житті, а й реалізувати себе в ньому: повністю, до кінця вичерпавши внутрішні потенціали» [4, 6]. Хоча виховання такого «лідера» є достатньо суперечливим.

Універсальність творчого самовиявлення, евристичний потенціал суб'єкта культури простежується через систему принципів. Основоположним розглядаємо *антропний* принцип (грец. *antropos* — людина) в його світоглядно-філософському сенсі. Антропність у сучасній космології, онтологічно і гносеологічно пов'язує проблеми людини (як надзвичайно складної системи та космічної істоти) й інтенції нашої Метагалактики до реалізації фізичних умов існування найвищих форм життя. Суттєвим науковим внеском є відомі дослідження (К. Ціолковський, Тейяр де Шарден) — антропокосмізм як система гармонійного розвитку двох тенденцій

науки: природничо-історичної (в широкому значенні — космічної) та соціально-гуманітарної (В. Вернадський), філософські проблеми антропокосмізму (В. Сагатовський). Сформульована гіпотеза щодо поширення антропного принципу на умови виявлення складності в явищах самоорганізації (Є. Князева, С. Курдюмов) [16]. Звідси складний спектр структур-атракторів, які відрізняються різними розмірами й формами, існує лише для вузького, унікального класу моделей із ступінними нелінійними залежностями; сходження до ускладненіших форм і структур — означає реалізацію все менш вірогідних подій [17, 127–128].

Світоглядно-комунікативні перспективи самоорганізації суб'єкта культури виявляє синергетичний підхід. Актуалізуються відкритий гуманітарний простір, нові зв'язки системи «людина — природа — Всесвіт» (діалогічні, полікультурні, інтерсуб'єктивні, екзистенціальні), поєднання міждисциплінарних досягнень науки, освіти, мистецтва, засобів морального і правового впливу, особливо збереження природи (принаймні нейтралізації безвідповідального втручання людини в екосистему).

Осмислюючи іманентну здатність суб'єкта культури до творчості, варто враховувати *принцип пасіонарності*.

Російський дослідник Л. Гумільов розглянув механізм дії етногенезу, особливої мозаїчної реальності Всесвіту, підпорядкованої законам природи, обґрунтував концепцію світової пасіонарності (Давній Світ, Античність, Середньовіччя Європи, Китай, Візантія, Туреччина, Росія, інші регіони Землі). У нього пасіонарність (лат. *passio* — пристрасть) є своєрідною етногенною ознакою, здатністю людей до підвищеної активності, властивої їхній психології, яка генерує антропогенні ландшафти (нині об'єкти дослідження географічної науки). Пасіонарність — це характерологічна домінанта, непереборне внутрішнє прагнення (усвідомлене або частіше неусвідомлене) до діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Причому досягнення мети (нерідко ілюзорної) стає для людини навіть ціннішою власного життя. Учений виклав систематику і хронологію людства, дотримуючись (як і декотрі природодослідники) положення про механізм розсіювання (дисипації) енергії живої речовини біосфери (за В. Вернадським)» [10, 386]. «В інтервалі від Нового часу до наших днів, — зауважив С. Кримський, — виникає планетарна історія, що синтезує ноосферу, інформаційні передумови суспільства та техносферу сучасної цивілізації. Вона розкриває місце людини у Всесвіті як репрезентанта вищих творчих можливостей Універсуму. Тим самим опрацьовується космічний контекст розвитку людських сутнісних сил, а сама історія, на відміну від буденності, постає в персоналістичному аспекті як хроноструктура людської долі, *пасіонарний* процес розвитку людської особистості та здійснення її покликань» [18, 225]. «З погляду загальноонтологічних передумов (пов'язаних з інформаційним аспектом буття, синергетичними закономірностями кооперативної поведінки та генетичного коріння конструктивних процесів) праця, соціум і свідомість позначають

чинники, що можуть бути притаманні будь-якому *галактичному суб'єкту* (*курсив наш. — С. Ч.*). Тільки через процес уособлення людяності вони надають їй адекватної форми земного буття, що відрізняє людину від усіх явищ світобудови... Пізнавальна діяльність, прилучаючись до універсального, потребує повернення до олюдненої дійсності. Ця автономізація, уособлення буття викликає в Універсумі зростання напруги цілого навколо вирваних з нього частин, ту технодраму цивілізації, яка створюється накопиченням стихійних наслідків людської діяльності..., охарактеризованих Гегелем «зворотними силами»... Останні байдужі до цілей суб'єкта... Невипадково А. Ейнштейн (пацифіст за своїми поглядами) логікою «зворотних сил», викликаними науково-технічним проривом у позамежові світи квантово-релятивістської реальності, став «батьком» атомної зброї, бо легітимізував її власним авторитетом перед урядово-фінансовими колами Америки» [18, 40, 44–45].

Наука, наукова істина та її результат (взаємодія суб'єкта і об'єкта пізнання) поєднують загальнокультурний і етичний вимір, інтелект і пристрасть наукового пошуку, раціональні та нераціональні тенденції. Відповідно пізнавальні позиції суб'єкта культури суттєво визначає *принцип взаємодії раціонального та ірраціонального*.

Методологічно вагомі трансформація типів раціональності (класична — Р. Декарт, І. Кант; некласична, постнекласична) і відповідного образу суб'єкта, сутнісна зміна відносин Я-Ти-Ми (Л. Фейєрбах, М. Бубер, М. Шеллер, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль та ін.), образ «Я» — самість, інтегральна цілісність, інтерсуб'єктивна діалогічна взаємодія. До поля досліджень Канта належали єдність суб'єкта та об'єкта в самопізнанні, внутрішня організація суб'єкта, категоріальний синтез, суб'єкт, який містить весь історичний досвід пізнання, особливості трансцендентального еґо. Він увів поняття «трансцендентального суб'єкта», якого характеризує єдність аперцепції (самосвідомості), автономність, самобутність, самоактивність.

Альтернативні картини світу, діалог культурних та світоглядних традицій враховує відкрита раціональність (В. Швирьов) [37]. Як наголосив В. Стьопін, ідеалізація суб'єкта, котрий пізнає, в теорії пізнання змінюється залежно від різних історичних типів раціональності... Класична наука, її методологія абстрагуються від діяльної природи суб'єкта, в некласичній ця природа вже постає в явному (неприхованому) вигляді, в постнекласичній вона доповнюється ідеями соціокультурної обумовленості науки і суб'єкта наукової діяльності... Освоєння складних систем, які саморозвиваються, пов'язане з новими проблемами методологічного і світоглядного характеру [32, 15–16]. Постнекласична наука активізує пошуки нових світоглядних орієнтирів, які визначають стратегії сучасного цивілізаційного розвитку; виявляє співмірність своїх досягнень не лише цінностям техногенної культури, а й певним філософсько-світоглядним ідеям, розвиненим в інших культурних традиціях (світоглядні ідеї традиціоналістських культур Сходу, ідеї філософії російського комізму), ор-

ганічно вводиться в сучасні процеси формування планетарного мислення, діалогу культур, стаючи одним з важливих чинників кроскультурної взаємодії Заходу і Сходу( [33, 713–714].

Сутність «нової раціональності» С. Кримський убачає в утвердженні духовності. Оновлена раціональність вміщує «проблему людини. Тому вона вже не може бути синонімом однієї лише науковості, логічності та обґрунтованості, раціональність містить різні види і типи, зокрема художню і практичну форми свого існування... Жодні міркування тимчасової вигоди чи політичної користі не можуть в ідейному контексті раціональності затуманити чи похитнути аксіологічну (інтелектуальну та етичну) гідність істини... Істина (під кутом зору раціональності) здатна виконувати не тільки духовні, а й етичні (виховні) функції ідеалу... У зорієнтованості на вищі духовні цінності, які передбачає концепція раціональності, полягає і її сила, і її слабкість. Справа в тому, що ця концепція не самодостатня. Вона потребує ширшого духовного контексту і філософсько-світоглядного обґрунтування... Чистий розум виявляється не менш небезпечним, ніж його антипод — ірраціональний порив» [18, 97, 106–107, 109].

Нового сенсу набувають проблеми раціонального та ірраціонального (О. Гвоздік, О. Щербина-Яковлева, В. Скотний). Відповідно вироблення освітніх стратегій передбачає «взаємодію раціонального та ірраціонального як феноменів інтелектуальної культури( (В. Скотний) [29, 4].

Для інтелектуального розкриття суб'єкта культури світоглядно-гуманітарного значення набуває *принцип трансцендентування*.

Трансцендентування суб'єктом меж досягнутого знання, досвіду пов'язано з його творчою сутністю, пізнавально-рефлексивним мисленням. Трансцендентування суб'єкта є характерною ознакою гуманітарного знання. За Л. Микешиною, «трансцендентальний суб'єкт — це не лише «монада», «свідомість загалом», а й інтерсуб'єктивність, визнання існування та самостійності інших «монад», що передбачає теоретико-антропологічне розширення смислів у комунікативному синтезі інтерпретацій, трансцендентально-герменевтичне розуміння мови і цінностей як інтерсуб'єктивних об'єктивно значущих духовних структур (трансцендентальний прагматизм)... Хоча момент трансценденції, як невіддільний процес пізнавальної діяльності, не завжди усвідомлюється і береться до уваги в сучасній епістемології. Це важливо для осмислення й оцінки все ще домінуючої у нас парадигми «пізнання як відображення». Тому потрібно враховувати такі базові «невідображалльні» операції будь-якої пізнавальної, зокрема наукової діяльності, як репрезентація, категоризація, інтерпретація і конвенція. Оскільки в кожній з них суб'єкт реалізує певний спосіб трансценденції — вихід за межі безпосереднього досвіду й звернення до апріорних структур»... На відміну від наук про природу, де суб'єкт протистоє об'єкту, «стоїть перед картиною світу», в гуманітарному знанні диспозиція інша — суб'єкт вміщений в сам об'єкт — життя суспільства, форми культури, гуманітарні та соціальні науки, види

мистецтва, релігію... Водночас цінності (як необхідна складова гуманітарного знання), вибір цілей та ідеалів характеризують «яскраво виражені емоційні, вольові особливості, вибіркова активність суб'єкта, інтуїтивні й ірраціональні аспекти» [23, 51, 58–59, 61–62].

Інтелектуалізація суб'єкта культури і філософське розуміння інтерпретації взаємопов'язані. Розглядаючи два аспекта «філософської мови: *професійно-технічний і загальнозначущий*, повернутий до широкої публіки», Н. Автономова зауважила, що на Заході філософія професійна і академічна є щось зрозуміліше, ніж філософія «для інших». Значних зусиль доклали Жак Дерріда і його колеги для створення Міжнародного філософського коледжу (Париж, 1983), в якому «філософія могла б відкрито взаємодіяти з науками, мистецтвом, психоаналізом тощо, не замикаючись на собі, поєднуючи відточений професіоналізм із чуттям «зовнішніх» подій різного рівня. Філософська мова — це частина загальнонаціональної мови, але вона має свою специфіку... В усіх розвинутих країнах, які так чи інакше зазнають американізованого впливу, здійснюються усвідомлені спроби цьому протистояти». Тому необхідною і доцільною є практика інтелектуального «занурення в роботу з текстом», що засвідчує цікавий «французький культурний і педагогічний досвід, коли дітей з 12–14 років навчають ретельному опрацюванню тексту, аналізу чужої аргументації. Існують також принципи відмінності між системою інтелектуальних вимог до зрілості молодої людини в Росії та Франції. У Росії головний національний іспит на атестат зрілості — *твір з літератури*, у Франції головний іспит для усіх випускників ліцеїв — *дисертація (міркування) з філософії*». Нам імпонує її висновок, згідно з яким «між раннім викладанням філософії та розвитком громадянської свідомості, а також умінням мислити існує певна відповідність» [1, 14, 17–18, 22]. Нею проаналізовано питання пізнання та перекладу, значення структури для сучасної «науково-гуманітарної методології», структуралізм як «історично-наукове явище», праці французьких авторів (Ж. Дерріда, Ж. Лакан, М. Фуко, К. Леві-Строс) не лише у сенсі перекладу «з мови на мову, з культури на культуру», а й методології перекладу [2, 21, 397–399]. В. Федотова висвітлила «проблеми універсальності інтерпретативної діяльності суб'єкта і співвідношення позатекстових реальностей у сфері культури на прикладі системи освіти». Позаяк під час перекладу тексту з мови на мову виникають питання адекватного перекладання тексту і перенесення тієї реальності, яку даний текст описує. Стосовно системи освіти також здійснюється певний переклад «чужої» реальності на нашу (йдеться про Росію. — С. Ч.). Найголовнішим недоліком російської освіти (а це вже проблема суспільства загалом) вона вважає те, що тут не перейняли головної функції освіти на Заході: забезпечення вертикальної соціальної рухливості. Освіта не сприяє становленню середнього класу. Зазвичай у будь-якій західній країні людина, яка закінчила Університет, відразу змінює свій соціальний статус» [24, 42–43]. Очевидно, такі положення відображають і стан освіти в Україні.

Сутнісними щодо філософської інтерпретації й становлення суб'єкта культури є настанови В. Горського. Він вважає «єдиним реальним критерієм приналежності до національної філософії, наявність певної національної культури як контексту, в якому здійснювався генезис, чи функціонування філософських ідей, теорій тощо... Відтак розуміння України в контексті світової культури передбачає передусім усвідомлення її як самостійного суб'єкта, а отже, навіть не діалогу, а полілогу, що його ведуть між собою різні національні культури з приводу граничних підстав людського буття» [8, 47, 50]. Концептуального значення набуває «інтерпретація по-українськи», сукупність процедур контекстуального аналізу..., розширення горизонтів смислу сучасного українського мовлення-мислення. Звідси необхідність враховувати особливості історико-філософської інтерпретації, ґрунтом і завершенням якої є переклад класичного філософського тексту, покликаний не лише збагатити українську філософську культуру, а й слугувати підставою піднесення культури філософствування в межах горизонтів смислу, що задаються українською мовою» [9, 58, 61].

Переконливим є твердження Декарта, згідно з яким «філософія, поширюючись на все досягне для людського пізнання..., відрізняє нас від дикунів і варварів, і кожний народ то більше цивілізований і освічений, що краще в ньому філософствують; тому немає для держави більшого добра, ніж наявність істинних філософів... Це тим паче необхідно для спрямування нашої вдачі й життя» [11, 302].

Розвиток навичок філософствування в освітньому процесі (по вертикалі, від якомога раннього, у доступних формах, до вищої школи та навчання впродовж життя) значно сприяє інтелектуалізації пізнавальної діяльності на шляху творчого опанування знання, істини, гармонізації власного буття, життєвих смислів та цілей. Безперечно, це позначається на творчих інтенціях особистості як суб'єкта культури.

Своєчасними видаються ідеї Канта, котрий вважав, що «на Землі, людина — остання ціль творіння, єдина істота здатна, скласти поняття цілі, й з численних доцільно сформованих речей утворити за допомогою розуму систему цілей». Людську здатність цілепокладання та реалізації цілей, доцільну діяльність він трактує «культурою»..., тобто «культура» є продуктом доцільної діяльності. «Набуття (*Hervorbringung*) розумною істотою здатності ставити певні цілі загалом (тобто, в її *свободі*) — це *культура*»..., «лише культура може бути останньою ціллю, яку ми маємо підстави приписати природі стосовно людського роду». Для піднесення культури людини, подолання властивих їй певних негативних якостей, потрібно поєднувати культуру (як уміння), виховання (дисципліну), розвиток «громадянського суспільства» [14, 459, 464]. Доцільна людська діяльність, і «форма доцільності предмета», яка сприймається «*без уявлення про ціль*», набуваючи завдяки свободі творчого самовираження естетичної довершеності, втілюють нову якість, а саме — красу» [14, 239–240].

«Ідентифікація пізнання в системі культури, — пише С. Кримський, — розкриває загальні світоглядні підстави єдності духовно-теоретичного, духовно-практичного й практичного освоєння світу, єдиний фонд категоріальних структур творчої діяльності та її стилеутворення. Культура постає відносно пізнання з боку реалізації творчого потенціалу діяльності та форм відтворення досвіду людської історії і тому є більш широкою смислоутворюючою системою» [18, 92].

Світоглядно-ціннісний смисл доцільної діяльності суб'єкта культури актуалізує *принцип культуротворчості*.

Цей принцип набуває універсального характеру, оскільки йдеться про загальні підстави людського буття, виживання людства, самоорганізацію життєдіяльності людини. Культуротворча діяльність поєднує інтелектуальну активність, духовність, освіту, науку, тобто реалізується як творення буття засобами культури.

Із «культуротворчою» освітою пов'язуються уявлення про «гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх, особистості як самоцінності й цілі, а не засобу суспільного розвитку» (І. Зязюн) [12, 9]. Йдеться про «виховання людини культури, як одну з найважливіших гуманістичних цілей освіти» і «системність» культуротворчого процесу (А. Леонт'єва) [20]. Розроблено «модель культуротворчої школи», обговорення якої відбулося в контексті діалогу російської та шведської освіти (Лінгчопінгський університет, Швеція, 1998 р.). Концепцію вирізняє «синтез психолого-педагогічного, культурологічного, філософсько-естетичного підходів до осмислення феномена освіти; культуротворча модель — не стільки тип навчального закладу, скільки *система принципів* доцільної побудови освітнього процесу в середній та вищій школі; культура тут — не навчальний предмет, а цілісний освітній простір, в якому здійснюється становлення особистості, враховуючи *координати філо- і онтогенеза*, етапи руху цілісного образу світу, специфічного на кожному віковому рівні» (А. Валицька) [6, 14, 44; 7].

Для розвитку особистості, за О. Старовойтенко, необхідно поєднувати «усвідомлення себе унікальним суб'єктом культури і культуротворчості, культурний підхід до особистості як «суб'єкта культури та індивідуальності». Це сприятиме узгодженому розв'язанню проблем «особистість—у—культурі», «особистість—суб'єкт культури», й становленню нового наукового напрямку — культурної психології особистості» [30, 223, 235].

Культуротворчість є радше здатністю людини долати межі можливого, особливо щодо суперечливих глобалізаційно-цивілізаційних тенденцій, спрямованих на її уніфікацію. У цьому сенсі суб'єкта культури характеризує прагнення до досконалості.

Згідно з аналізом К. Маркса, на відміну від тварини, котра виробляє лише за мірками того виду, до якого належить, людина здатна виробляти «універсально», «відтворювати всю природу», діяти за мірками будь-якого виду й прикладати до предмета відповідну мірку, тобто формувати матерію і

«за законами краси». Лише людина здатна сприймати «красу форми», у процесі практичної діяльності її *почуття* стали *теоретиками*, вона змінюється фізично й духовно, в неї формується «людський смак до природи», «багатство суб'єктивної *людської* чуттєвості»; власне людські почуття, людяність почуттів виникають завдяки *олюдненій* природі» [22, 566, 591–594].

Діяльність за «законами краси» постає матеріальним втіленням знань, установок, ідеалів, цілей, цінностей та оцінок, загалом уявлень людини про Всесвіт. На думку М. Киященка, освіта та виховання покликані «формувати почуття найвищої відповідальності людини перед природою, космосом за самореалізацію її природних здібностей, які б забезпечували задоволення власним життям передусім через культуротворчу діяльність. Лише повоєнна Японія може розглядатися країною, освітня система якої наближається до реалізації цього освітнього ідеалу» [15, 147].

Суб'єкт культури формується в певному соціальному й культурному просторі. За наявності суттєвих відмінностей Заходу і Сходу (філософських, політичних, економічних, соціокультурних тощо) передусім культура сприяє збереженню й розвитку своєрідності національних освітніх систем.

Становлення особистості суб'єктом культури передбачає самодостатність «Свого» й «Іншого», розуміння цінностей «Іншого», виховання здатності до міжкультурного діалогу, комунікативної взаємодії між носіями різних типів світогляду, цінностей, духовних традицій.

Проте у межах постмодерністської парадигми створюється «картина світу, в якій немає місця зацікавленому ставленню до «Іншого»... Адже все багатство власного духовного світу «Я» може розкрити тільки через відношення з «Іншими». Тому постмодернізм є таким типом культури, у якому немає людини як суб'єкта дії... У кінцевому підсумку постмодернізм постає культурою без людини як суб'єкта культури та історії» [25, 100–101].

За таких обставин виразніше виявляється культуротворчий потенціал філософії освіти як галузі гуманітарного знання [36]. Становлення особистості *суб'єктом культури* — це становлення духовно самодостатньої особистості, котра укорінена в національну культуру й відкрита до сприйняття цінностей інших культур, що надзвичайно важливо для педагогічної діяльності. Таку особистість характеризує самоцінність «свого» й «Іншого» як імператив інтерсуб'єктивної комунікації, здатність духовні надбання людства збагатити особистісними здобутками, досвідом власного народу, нації, інтенція до самореалізації через усвідомлювану культуротворчість.

Стосовно екстраполяції на освітню систему — тут поєднуються і вимога стандартів, і можливість виходу за їхні межі, через інноваційні моделі становлення особистості суб'єктом культури. Це уможливує *філософію культуротворчості*, здатність суб'єкта культури здійснювати прорив у нові сфери пізнання через доцільну й відповідальну діяльність «за законами краси». Водночас актуалізуються питання соціального, екологічного, аксіологічного, етико-морального, правового змісту, особ-

ливо *культуро-* і *людиномірного* експертного оцінювання науково-технічних й практично-технологічних досягнень, прогнозів, проектів.

Культуротворчість передбачає професіоналізм у всіх сферах діяльності (педагогічна, інженерна, економічна, технічна, дизайнерська, художня тощо), відповідні форми та методи її здійснення. Причому розширення й удосконалення культурного досвіду самих педагогів суттєво інтенсифікує гуманітарно-ціннісне смислоутворення освітнього процесу.

Отже, філософія освіти, із позицій стратегічної цілі становлення суб'єкта культури, покликана розвивати пізнавальний досвід особистості, здатність долати межі досягнутого знання, враховуючи герменевтику культури, нові форми інтерсуб'єктивності, міжкультурної й міжцивілізаційної комунікативно-діалогічної взаємодії, культуротворчість загалом.

### Література:

1. Автономова Н.С. Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы / Н.С.Автономова // Вопросы философии. — 1999. — № 11. — С. 13–28.
2. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка / Н.С.Автономова. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 704 с.
3. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки АН ВШ України. — 2004. — Вип. 6. — С. 59–72.
4. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник / О.А.Базалук. — К.: Кондор, 2010. — 458 с.
5. Бистрицький Є. Метафізика пізнього радянського марксизму: філософська теорія та її втрати / Є. Бистрицький // Філософська думка. — 2009. — №3. — С. 71–89.
6. Валицкая А.П. Культуротворческая миссия школы в процессах демократизации общества / А.П.Валицкая // Диалоги об образовании. Российский и шведский опыт (на англ. и рус. языках). — СПб.: Изд-во «Лань», 1999. — С. 14–46.
7. Валицкая А.П. Новая школа России: культуротворческая модель / А.П.Валицкая. — СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 320 с.
8. Горський В. Як можлива історія української філософії в контексті світової культури / В. Горський // Діалог культур: Україна у світовому контексті: матеріали перших міжнарод. філософ-культуролог. читань; [ред. кол.: С.О.Черепанова (відп. ред.), І.А.Зязюн, В.Г.Скотний, Е.П.Мисько]. — Л., 1996. — С. 44–51.
9. Горський В.С. Переклад як інтерпретація по-українськи / В.С.Горський // Філософія в українській культурі: методологія та історія. Філософські нариси. — К.: Центр практичної філософії, 2001. — С. 54–61.
10. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало / Л.Н.Гумилев; [сост. и общ. ред. А.И.Курчки]. — М.: Изд-во ДИК, 1997. — 714 с.

11. Декарт Сочинения: в 2 т. / Декарт; [перевод]. — М.: Мысль, 1989. — Т. 1. — 654 с.
12. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті / І.А.Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Нова парадигма вищої освіти. — К., 1996. Ч. 2. — С. 5–11.
13. Науменко Л.К. Эвальд Ильенков и мировая философия / Л.К.Науменко // Вопросы философии. — 2005. — № 5. — С. 132–144.
14. Кант И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант; [перевод с нем.] — М.: Мысль, 1966. — Т. 5. — 564 с.
15. Киященко Н.И. Философия образования как практическая философия / Н.И.Киященко // Практична філософія. — 2004. — № 1. — С. 137–149.
16. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. — 1997. — № 3. — С. 15.
17. Князева Е.Н. Мыслитель эпохи междисциплинарности / Е.Н.Князева, Е.С.Куркина // Вопросы философии. — 2009. — № 9. — С. 116–132.
18. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Б.Кримський. — К.: Вид-во ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
19. Лекторский В.А. Субъект / В.А.Лекторский // Новая философская энциклопедия: в 3 т. — М.: Мысль, 2001. — Т. 3. — С. 136–137.
20. Леонтьева В.М. Культуротворческий процесс: основания и начала / В.М.Леонтьева. — Х.: Консум, 2003. — 216 с.
21. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику / В. Лутай // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 30–37.
22. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // К. Маркс и Ф. Энгельс. Из ранних произведений. — М.: Политиздат, 1956. — С. 517–545.
23. Микешина Л.А. Трансцендентальные измерения гуманитарного знания / Л.А.Микешина // Вопросы философии. — 2006. — №1. — С. 49–66.
24. Новиков К.Е. Специфика философской интерпретации и проблемы перевода. Обзор / К.Е.Новиков, Р.Л.Счастливец // Вопросы философии. — 1999. — № 11. — С. 40–48.
25. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Л.В.Озадовська. — К.: Вид-во ПАРАПАН, 2006. — 118 с.
26. Порус В.Н. Является ли наука самоорганизующейся системой? / В.Н.Порус // Вопросы философии. — 2006. — № 1. — С. 95–108.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.
28. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. — 328 с.

29. Скотний В.Г. Рациональное та ірраціональне в науці й освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.03 / В.Г.Скотний; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. — Л., 2003. — 42 с.
30. Старовойтенко О.Б. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості / О.Б.Старовойтенко //Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії; [ за заг. ред. В.О.Татенка]. — К.: Либідь, 2006. — С. 230–257.
31. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования: Философия, культура и образование (материалы круглого стола) / В.С.Степин // Вопросы философии. — 1999. — № 3. — С. 20–25.
32. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С.Степин // Вопросы философии. — 2003. — № 8. — С. 5–36.
33. Степин В.С. Теоретическое знание / В.С.Степин. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
34. Табачковський В.Г. Філософський «образ світу» та національна самосвідомість / В.Г.Табачковський // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. — К.: Фенікс, 1996. — С. 218–238.
35. Черепанова С. Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи ХХІ століття / С. Черепанова // Гуманітарні науки. — 2001. — № 1. — С. 34–52.
36. Черепанова С. Стратегія філософії освіти: гуманітарність, базисні концепти, загальні принципи / С. Черепанова // Вчені записки Таврійського нац. ун-ту ім. В.І.Вернадського. Серія (Філософія. Культурологія. Політологія. Соціологія). — Сімферополь, 2010.— Том 23 (62). — № 4. — С. 235–247.
37. Швырев В.С. Судьбы рациональности в современной философии // Субъект, познание, деятельность. К 70-летию В. А. Лекторского / В.С.Швырев. — М.: Изд-во Канон + ОИ «Реабилитация», 2002. — С. 193–194.
38. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы; [под общ. ред. В.С.Библера]. — Кемерово: АЛЕФ, 1993. — 416 с.
39. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления / Г.П.Щедровицкий. — М.: Фонд «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2006. — 600 с.

**Светлана Черепанова. Целеполагание философии образования: становление субъекта культуры.**

В статье рассматривается эвристический потенциал субъекта культуры как стратегической цели философии образования. Субъект культуры формируется в соответствующем социокультурном, образовательно-интеллектуальном, духовно-нравственном пространстве, что предусматривает укоренение в национальную культуру и открытость к восприятию ценностей других культур.

Выделено следующие принципы: антропность, пассионарность, взаимодействие рационального и иррационального, трансцендентирование, культуротворчество. В экстраполяции на образовательную систему — это учитывает требования стандартов и инновационный выход за его рамки, актуализирует философию культуротворчества, мировоззренчески-гуманитарный смысл целесообразной деятельности субъекта культуры, особенно в условиях нарастания противоречивых процессов глобализации, с их тенденцией к унификации человека.

**Svitlana Cherepanova. Teleology of Philosophy of Education: Becoming of the Subject of Culture.**

The article deals with the heuristic potential of the subject of culture as the strategic purpose of philosophy of education. The subject of culture is formed in a certain socio-cultural, educational, intellectual and moral dimension, which envisages the deep-rooting in the national culture and openness in understanding other cultures.

The following principles are highlighted: antropism, passionarism, the interaction of rational and irrational, transcendentalism, cultural creativity. Within the extrapolation of the educational system it takes into account the demands of the standards and the innovational exceeding of their bounds, makes urgent the philosophy of cultural creativity and humanitarian sense of the necessity of the subject of culture activity, especially under the controversial processes of globalization directed to the unification of a person.