

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-1-12>
УДК 37.013.73

Віктор Довбня

Суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти



Стаття присвячена розкриттю стрижневої значущості поняття суб'єктності в сучасній філософії освіти. Установка на актуалізацію проблеми суб'єктності поєднується з усвідомленням її екзистенційної багатовимірності та колізійності, що має різний вияв у тоталітарному, авторитарному і демократичному суспільствах. У смисловому полі філософської антропології як метаантропології (Н. Хамітов) автор статті розкриває філософсько-педагогічний контекст суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня. У результаті концепція «Нова українська школа» осмислюється як парадигма освіти нинішнього і майбутнього, що породжує стратегію вільної, гідної та ефективної самореалізації людини. Метою і умовою цивілізаційного поступу України постає людина, її гідна самореалізація, що передбачає тілесне, душевне і духовне зростання особистості. Обґрунтовується, що нова парадигма освіти як суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія «Людина – Людина», співтворчість учителя і учня закладає основи цивілізаційної суб'єктності України. У складних умовах екзистенційальної російсько-української війни, яка є справжнім викликом людській природі, існує клубок проблем між концептом життя і поняттям суб'єктності. Розгортання на основі метаантропології як теорії буденного, граничного та метаграничного буття людини відкрито-толерантної, комунікативної моделі «Людина – Людина» відкриває шлях до здійснення ціннісної консолідації українського суспільства. На цьому шляху філософія освіти все більше стає філософією людяності, прагненням до співтворчості й співдії. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія «Людина – Людина» є основою метафізично-космічного процесу життя, що передбачає свободу людини і незалежність України.

Ключові слова: суб'єкт, об'єкт, суб'єктність, суб'єктивність, учитель і учень, гуманістичний учитель, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, філософія діалогу, метаантропологія.

Вступ. До постановки проблеми суб'єктності у філософії освіти

Проблематичність існування людини в епоху тривалого хаосу не може стати перешкодою на шляху поглиблення антропологічної рефлексії задля пізнання виду Homo в усіх проявах його природи. Дослідження мінливих форм виховання актуалізує поле саморозгортання суб'єктності

© Віктор Довбня, 2024

окремої індивідуальності. Історія філософії засвідчує, що поняття суб'єктності як підметовості, походячи від Аристотелевого *ὑποκειμενον* (латинський переклад *subjectum*), в антропологічній рефлексії різних народів і культур пройшло складний шлях від домінування ідеї суб'єктності до суб'єктивності чи підлеглості. Англійський термін *subjectivity*, вірогідно, є запозиченням з німецького *Subjektivitat*, завдяки розширенню кантівського значення прикметника *subjektiv*. Мартин Гайдеггер у своїй праці «Буття і час» здійснив історичну та герменевтичну реконструкцію Аристотелевого *ὑποκειμενον*, замінивши його на *subyectum*, як «того, що є самостійно існуючим» і «реальним» [Heidegger 2006].

Ідея суб'єктності в освіті, що видається самоочевидним, перейшла в концепт «суб'єкт-суб'єктні відносини», а останнє вказує на слід від поняття «міжособистісні відносини». Витлумачуючи концепт «суб'єкт-суб'єктні відносини» як розумну регуляцію освітньої життєдіяльності, так і архітектоніку самого розуму, ми залишаємо суб'єкт-об'єктну взаємодію прихильникам нормативістсько-репресивної педагогіки. Визначаючи суб'єктність через «суб'єкт-суб'єктні відносини», ми говоримо про міжособистісну педагогічну взаємодію, що реалізує базову потребу учня (суб'єкта) в залученні до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем (суб'єктом). Суб'єктність в освіті передбачає особливу волю до неї – учителя і учня, батьків і управлінців. Без психолого-педагогічної волі суспільства до суб'єктності в освіті будь-які теорії суб'єктності країни будуть марними.

Окреслена ситуація кожною своєю ціннісно-смісловою компонентою виводить на актуальні проблеми філософії освіти, загострює питання про вчителя як репрезентанта суспільних настроїв і його стосунків зі світом дитини, підлітка, що проходить певні етапи свого розвитку (трансцендування). Антрополого-педагогічний зміст феномена вчителя як доленосно-унікальної постаті для кожної людини провокує думку про те, що для теорії та практики освіти в умовах війни надто важливим є філософське витлумачення проблеми взаємодії, комунікації вчителя і учня (філософія діалогу) із урахуванням величезної диференціації людського «Я», проблематичності людського існування і збереження життя людини в конкретній ситуації. Принциповим моментом тут є те, що ситуація ускладнюється ще й тим, що концепт суб'єктності є багатовимірним і порушує проблему екзистенціально-особистісних і екзистенціально-комунікативних виявів метаантропології як філософії трансцендування (Назіп Хамітов), тобто глибинного розвитку людини.

У сучасній зарубіжній філософській літературі ідеї суб'єкт-суб'єктності як комунікативної парадигми для осмислення феномену відповідальності, імперативу охорони буття, збереження людської гідності в найважливіших вимірах особистісного (екзистенційного),

соціально-політичного (інституційного), глобального (перспективного) розвивають Т. Адорно, К.-О. Апель, Г. Аренд, Дж. Бішоп, Ю. Габермас, Б. Гофрон, Г. Йонас, Е. Левінас, В. Макбрайд, П. Маклерен, М. Рідель, П. Рікер та інші.

Серед українських філософів тривають інтенсивні дискусії щодо парадигми сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Горбунова, С. Клепка, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лях, Ю. Мєлков, С. Пролєєв, І. Предборська, Н. Радіонова, З. Самчук та інші). Доволі поширеною є думка, що тема суб'єктності, зокрема в освіті, актуалізується через проблему вимірів людського буття. П. Йолон відзначав особливу здатність людини бути суб'єктом, джерелом активності, спроможності до усвідомленого і керованого саморозвитку.

Однак скільки ми б не досліджували силу суб'єктності у філософії освіти, здатність творчого потенціалу людини, завжди залишиться те, що ми ще не пізнали і навіть не самоусвідомлюємо. Чи є суб'єктність загальною ознакою виду *Homo sapiens*? Які є антропологічні контрверзи суб'єктності? Чи можна досягти суб'єкт-суб'єктної взаємодії «Людина – Людина» в освітньому процесі? Не претендуючи на вичерпність подальших міркувань, спробуємо дати відповіді на ці запитання.

Антропологічні контрверзи суб'єктності

Сучасний учитель прагне бути не об'єктом, а активною, діяльною людиною, тобто дієвцем, який спроможний відстоювати і стверджувати свою гідність. Це антропологічне прагнення до суб'єктності водночас є викликом не лише нинішній освітній практиці та вступає в дисонанс у відносинах учителя із суспільством, а й розкриває амбівалентний характер класичного принципу філософської антропології – принципу відкритості світу (М. Шелер). Зусиллями різних і несхожих один на одного теоретиків соціальної антропології А. Гелена, А. Гелера, Н. Еліаса та У. Ді Фабіо було досить переконливо доведено, що важливими передумовами справжнього людського буття є гідність і самоповага. Показово, що гідна самореалізація людини є метою цивілізаційного проєкту суб'єктності України [Пирожков & Хамітов 2020].

Проте тут ми стикаємося з вельми істотною для філософсько-освітнього розмислу колізією. Річ у тім, що гідна самореалізація людини в проєкті суб'єктності України «є одночасно його передумовою і способом реалізації – без самореалізованих і самодостатніх людей, які зазвичай складають середній клас і органічно об'єднуються в економічні, політичні, духовні спільноти, цей проєкт стає утопічним» [Пирожков, & Хамітов 2020: 7]. Елемент утопізму, що міститься в цьому проєкті, автори намагаються подолати через звернення до імперативів нової культури

цивілізаційної суб'єктності країни, що інтегрує різноманітні виміри цієї суб'єктності. Так українські вчені виходять на проблему урівноваження екстравертної спрямованості інтересів еліти з національними і глобальними тенденціями людської екзистенції. Розв'язуючи цю проблему (на подібне урівноваження орієнтував свого часу і Г. Сковорода), маємо водночас розуміти, що урівноваженню підлягають не лише сфери національних економічних інтересів чи розподіл політичної влади відповідно до того внеску, що його робить такий соціальний прошарок, як еліта, а й духовні, індивідуальні та національні інтереси всього українського суспільства. Особливо – урівноваження культурно-цивілізаційних та політичних інтересів Української держави і Заходу.

Щоб уникнути непорозуміння, варто одразу сказати, що ідея цивілізаційної суб'єктності України, має потужну силу, здатна мобілізувати українське суспільство на самоперевершення. Однак практичне втілення проекту суб'єктності, основним рушієм яких бачиться українська еліта, натикається на приховані внутрішні антропологічні передумови суб'єктності, пов'язані з добровільними самообмеженнями (автономія приватного життя, захист приватної сфери, система цінностей) і врахування особливостей національного буття в умовах війни.

Смислові доміанти сучасної еліти

Дозволимо собі звернутися до сучасних елітарних концепцій у частині основоположних цінностей людського буття. Тут показовою може бути думка дослідника стилю життя американської еліти епохи інформаційного суспільства Девіда Брукса, започаткована в праці «Бобо в раю: звідки береться нова еліта». Отже, які смислові доміанти оприявнює Брукс у представників нової еліти або богемних буржуа? Як виглядають його метафізично-антропологічні розміркування про «шаблони поведінки» цієї групи осіб? Осмислюючи правила і норми цього середовища, Брукс зауважує, що вони «поєднують непоєднуване»: демократизм і снобізм, повагу до освіти і фінансову самостійність, творчість і бізнес. Вагомий аргумент на користь такої думки знаходимо в розшифруванні останнього концепту: «Я не бізнесмен, я творець, що опинився на полі підприємництва» [Brooks 2004: 113].

Щораз більша несхильність сучасної еліти до смислових впливів, описана Д. Бруксом, на наш погляд, пов'язана з істотними трансформаціями моральних орієнтирів. Звернімо увагу на своєрідність мотивації еліти щодо моральних настановлень. Так, за спостереженнями Брукса, для сучасної еліти моральність стає справою виключно особистою, коли кожен встановлює власні рухомі моральні й поведінкові стандарти. За таких підходів виникає філософія небезпечної межі моральності, погляд

на те, що людина на власний розсуд визначає своє ставлення до критеріїв морального розвитку. Тим самим відкривається усвідомлення того, що змінюється не тільки погляд на світ, але змінюється й погляд на те, що відкривається із світу іншого – світу еліти. Ця взаємозалежність і становить моральний імператив «шаблонів поведінки» життя еліти і решти суспільства, що визначає межі моральної свідомості.

Із цього випливає, що моральність змінюється в залежності від соціального середовища, класу, віку, конфесії й таке інше. У такому розгляданні моральність також змінюється в залежності від людської висоти або людської низості, від творчого розвитку людини або від рівня її падіння. Отже, новий моральний проєкт еліти як потенційна реальність устанавлює певні межі, за якими вичерпуються ліміти нової моральної свідомості. Тому людина в її взаємовідносинах із суспільством повинна мати свої моральні критерії цілісності, системності та єдності з домінантою людяності як результат внутрішнього розвитку.

У заключній частині своєї книги Брукс так описав антропологеми сучасної еліти: «Бобо – це молода еліта, яка поки що нечітко усвідомлює себе елітою і не до кінця впевнена у своїх можливостях. Це люди, які виростили з ярликом «потенціал», і багато в чому їхній потенціал досі вражає більше, ніж їхні досягнення. Навчені, виховані та освічені, вони звільнилися від деяких старих обмежень і створили нові соціальні зв'язки. Більшість із них не знали ні економічної депресії, ні війни. Вони можуть часто поводитися безглуздо. Але якщо вони піднімуть голову й поставлять головні питання, вони зможуть увійти в історію як клас, який привів Америку до нового золотого віку» [Brooks 2004: 273]. Наводячи ці спостереження, ми далекі від того, щоб кваліфікувати смисли поведінки еліти лише як щораз більше самоусвідомлення людської суб'єктивності – ситуація набагато складніша.

Чи не тому в Девіда Брукса відбувся процес переоцінки цінностей і переосмислення історичної і культурної ролі еліти. Як відкривача «бобо», Брукса особливо вражає поява нових антропологічних ціннісних рис в освіченої еліти, яка замість того, щоб уособлювати свою радикальну прогресивність, створює додаткові бар'єри, самозамикаючись у своїй погордливій зневазі до інших. Така еліта, отже, не терпить будь-якого ототожнення з «підмайстрами», визнає ієрархічність соціального життя, створює підстави для бюрократизації, не вдовольняється малим, а прагне такого керівного становища, яке називає «культурним домінуванням».

Можна навести й інші вагомні спостереження, що стосуються такого екзистенційного феномену, як сучасна американська еліта, але переакцентуємо увагу на новий істеблшмент в Україні. Чи не схильна нова українська еліта до так би мовити розширеного самообмеження? Чи й в умовах війни життєва стратегія української еліти продовжує визначатися ідеа-

лами споживацького суспільства? Чи все-таки духовно-культурний вимір української еліти невіддільний від соціокультурної реальності?

Складність відповідей на ці та інші запитання, пов'язані з феноменом так званого антропологічного «підпілля» сучасної еліти та змістовою невизначеністю тих основоположних принципів, які є наріжними для осмислення буття цього соціального прошарку. Ми можемо виділити п'ять основоположних цінностей людського буття, які характерні для сучасних тенденцій розвитку суспільства. Це безпека, влада, свобода, любов і творчість. При цьому у світі еліти ми помічаємо доволі тривожну тенденцію: цінності безпеки і влади тут домінують над цінностями свободи, любові й творчості. Більш того, еліта прагне до збереження такої системи відносин субординації та координації, яка б вела до самозбереження й самовідтворення свого соціального статусу.

Іншими словами, сучасна українська еліта хворобливо одержима цінністю здобутої влади і необмеженої творчої свободи. Такі люди, безумовно, володіють особистісним, внутрішньо-насиченим світоглядом. Однак вони далеко не завжди здатні об'єднати свій внутрішній світ у таку цілісність, де б окремі частини вільно взаємодіяли одна з одною. Чи є вихід із цього стану?

Ідея суб'єктності в освіті як культурна вимога

Вихід ми вбачаємо в «зміщенні» вектору цінностей і зміні структури соціальної системи. Ця думка, мабуть, потребує більш глибокого прояснення. Цілком очевидно, що такі викривлені суб'єкт-суб'єктні стосунки, які реалізуються з домінантою маніпуляції, не приймають цінностей інших соціальних груп і прошарків. Тому варто звернутися до метаантропології Назіпа Хамітова, який пропонує глибинну трансформацію стосунків між людьми і народами. Ця трансформація пролягає через можливість здійснення «ціннісної революції» як принципової зміни ціннісної і смислової ієрархії.

Отже, фундатор метаантропологічної школи Хамітов, усвідомлюючи наслідки гіпертрофії стремління до безпеки і влади, вважає їх однаково непродуктивними як для особистості, так і для суспільства. Націленість на «золоту середину», на його думку, призведе до еклектики, яка не менш небезпечна. Тому вихід із цієї антропологічної колізії вчений шукає на шляхах відродження й оновлення філософської аналітичності. Нові обрії антропологізму пов'язані якраз із з'ясування можливості й смислу ціннісної революції. Невипадково для Хамітова: «Ціннісна революція в сучасному світі означає, що любов і свобода стають головною метою нашого життя, безпека ж і влада перетворюються в засіб захисту і розвитку» [Khamitov 2023b: 83]. Кваліфікуючи такий підхід як доко-

рінну зміну погляду на смислові складники цінностей людського буття, водночас зауважимо, що Хамітов любов і свободу розглядає саме в їх єдності й цілісності.

Така виражена воля нашого сучасника, який має безперечну академічну харизму, до ціннісної революції розвиває в нових історичних умовах ідеї та підходи Київської світоглядно-антропологічної школи (засновник В. Шинкарук) та корелює з принципом нового гуманізму. Це означає, що в українському суспільстві цілком можливі діалог, дискусія різних підходів і поглядів як спосіб визначення власних спроможностей і шляхів, що ведуть до консолідації, до Перемоги, але без приниження людської гідності й зловтіхи. Під цим кутом зору варто поглянути і на можливість ідеї суб'єктності освіти як культурної вимоги нинішнього етапу розвитку суспільства, змісту сучасного національного виховного ідеалу, соціальної ролі вчителя, можливостей особистісної самореалізації і вчителя, і учня.

Крім цього, слід урахувувати той шлях, який торував термін суб'єктність до суб'єктивності. Тут принципово важливо зафіксувати відмінності цих двох понять, а сутнісна антиномічність суб'єктності і суб'єктивності передбачає архітектоніку їхнього лінгвістичного розуміння. Зробити це буде доволі нескладно. Хоча навіть побіжний погляд на термін «суб'єктність», який є наріжним для нашого дослідження, показує його змістову насиченість. Отже, суб'єктність – це здатність суб'єкта бути вільним і самому торувати свій життєвий шлях, самостійно обирати цінності й при цьому в гуманістичному варіанті суб'єктності бути відкритим до інших. Варто також додати, що суб'єктність – це поняття філософської антропології, філософії екзистенції, соціальної філософії. Натомість суб'єктивність – це поняття теорії пізнання (гносеології), яке означає, що наше пізнання є реально обмеженим і ми закладаємо індивідуальну обмеженість у розуміння світу. Причому в граничних випадках суб'єктивності не розуміємо цього, вважаючи, що наше бачення світу і суспільства є «єдино правильним». Суб'єктивність має антонімом об'єктивність, коли ми без упереджень ставимося до світу, суспільства і людини та розуміємо обмеженість своєї пізнавальної позиції. Антонімом суб'єктності є об'єктність, що передбачає відсутність свободи, неволю, втрату можливості бути самим собою.

Осмыслюючи ідею суб'єктності і суб'єктивності, відмінностей цих понять, Назіп Хамітов акцентує увагу на тій обставині, що в англійській, німецькій, інших європейських мовах не розрізняють цих тонкощів, які є в українській лінгвістичній мові. Відтак, ставлячи питання про цивілізаційну суб'єктність, світоглядну суб'єктність як основу незалежності, свободи і особистості, і країни, ми посилаємо імпульси для розвитку філософської мови в цих країнах, входження української філософської думки до контексту сучасної європейської філософії. Що ж стосується того,

як розвивати суб'єктність, наприклад, системи освіти, маємо розуміти, що саме в освіті закладаються основи розвитку суб'єктності і особи, і спільноти. Однак сам спосіб педагогічного буття в антропологічній взаємодії може бути внутрішньо суперечливим. У разі доміанти суб'єкт-об'єктного виховання і суб'єкт-об'єктного навчання до учня ставляться як до об'єкта, який повинен вивчити певний обсяг навчального матеріалу, а потім його відтворити. Такий підхід залишає байдужим учня, поза як учитель не досягає серця особистості учня, його ідентичності.

Тому так важливо перейти від репресивної педагогіки до сприйняття учнів як суб'єктів із власними правами і свободами. За цих умов має бути врівноваження зрілості вчителя і юності учня, ціннісне ставлення до духовних позицій, до смисложиттєвих, екзистенційних проблем підліткового та юнацького віку. Не погорда й приниження, не ненависть, а любов і новий гуманізм відкривають перспективу педагогічно-етичного змісту освіти. Не волюнтаризм, а повага до особистості, що бере на себе відповідальність творити світ за своїм вибором на основі свободи.

Зміна стратегії антропологічного розмислу в освіті пов'язана з усвідомленням виняткової ролі школи. На школі, у широкому сенсі цього слова (університеті, інституті, академії тощо), лежить надзвичайно важливе завдання в плані актуалізації діяльнісного самоствердження молоді людини, яка, вступаючи в доросле, креативне, професійне життя, зможе розвивати світоглядну суб'єктність країни й відповідно розвивати далі суб'єктність цивілізаційну. Корелятивна залежність між суб'єктністю школяра і вчителя має концептуально-стратегічне значення. Критично-аналітичний підхід до сприйняття дійсності, рефлексійно глибокий і відповідальний світогляд є основою розвитку ідеї суб'єктності особистості та методологічною підставою для впровадження в практику роботи закладів освіти.

Проблема розриву суб'єктивного світу людини і суспільства: метаантропологічний підхід

Проблематизація людського буття в умовах кривавої війни, коли під загрозу поставлено саме буття як таке, є предметом роздумів багатьох сучасних інтелектуалів. На переконання Назіпа Хамітова, автора оригінальної методології – метаантропології як філософії буденного, граничного й метакричного буття людини і людства, серед усіх інтелектуалів саме філософи найбільшою мірою здатні актуалізувати світоглядну суб'єктність [Хамітов 2023а]. Відтак громадянська освіта в школах, філософська освіта і наука в університетах сягнули того діапазону доленості, коли на інтелектуальному полі саморозгортається суб'єктивність окремої індивідуальності, а на полі бою Україна відстоює свою територію.

альну цілісність, свободу і незалежність, стверджуючи тим самим свою цивілізаційну суб'єктність. Для українського народу надзвичайно важливо чітко усвідомлювати ті світоглядні гуманістичні цінності, заради яких проливають кров і віддають свої життя наші воїни.

На основі критичного перегляду принципу антропоцентризму важливо бути не просто в певному ірраціональному пориві ненависті до ворога. Користуючись здоровим глуздом і розумом, слід рухати етичний імператив не ненависті (старозавітного «око за око, зуб за зуб»), а людяності, переакцентувати себе на розум, який може бути наповнений гнівом, праведним гнівом, аби досягти мети. «Праведний гнів необхідний, – твердить Хамітов і уточнює: – Коли ми відстоюємо своє життя, свободу, гідність, цінності. Однак у глибині серця людини, яка гнівається, повинна бути не менш праведна радість життя, свободи, гідності і цінностей, а не зловтіха. Завдяки цьому той, хто гнівається, не втрачає розум і не чинить свавілля» [Khamitov 2023b: 26]. Відтак вияскравимо мету, яку влучно висловив Хамітов: «Не героїчно загинути, а героїчно перемогти!».

Погляд на взаємини особи і суспільства у світлі методології метаантропологічного потенціалізму показує, що тут криється проблема розриву суб'єктивного світу людини і суспільства. Модерна теорія суб'єктивності по суті виходила з того, що визнавала єдино можливим той стан, за якого індивід повністю залежить від своїх відносин із суспільством. Відомо, що все ж таки ця теорія не враховувала тієї обставини, що індивід не розчиняється в його ставленні до суспільства. Суб'єктивність може бути як його гідністю, так і підставою відчуження із суспільством. Відповідно залишалася невирішеною проблема сутнісного самоствердження індивіда. Звідси, мабуть, і виникають питання, пов'язані з розладами людської душі. За такої взаємодії ми будемо активізувати особистості, які не будуть суб'єктами й відповідно у своєму дорослому житті не зможуть у своїй взаємодії активізувати суб'єктність країни.

Технократична теорія суспільства і суб'єктивності питання відсторонення людини від суспільства намагалася вирішити побудовою нового лабіринту у вигляді реорганізації виробничих відносин і знищення приватної власності. Однак перезавантаження за мінливими і довільними параметрами марксистської теорії не вирішувало проблеми розриву суб'єктивного світу людини і суспільства. «Розлад духовного світу людини, що існує поза відносинами людини з суспільством, – резонно вважає Петер Козловський, – це не економічна чи соціологічна, а антропологічна та метафізична проблема» [Козловський 1996: 270]. Так, безумовно, ця проблема має антропологічний характер, вона не вирішується економічними засобами. Більш того, тут може бути розгорнута методологія метаантропології як філософії трансцендування цілісної людини. Спробуємо далі розкрити взаємозв'язок постмодерної теорії

суб'єктивності і проєкту метаантропології, у межах якої розвиток людини набуває цілісності.

Визначення в постмодерній теорії суб'єктивності людини як «ентелехіальної монади» дає підстави зробити акцент на її унікальності. Однак людинознавчий розмисел постмодерної теорії суб'єктивності час від часу наштовхується на сутність людини, що виходить за межі світу. З огляду на це Козловський слушно зауважує, що «людина – не тільки бажана, але й чужа в цьому світі, тому їй не вистачає одного зовнішнього світу. Серце людини та її суб'єктивність завжди виходять за межі світу. Бо для них недостатньо світу, у якому ми працюємо» [Козловський 1996: 271].

Отже, з логіки попереднього викладу очевидно, що зусиллями П. Козловського, Ортеги-і-Гассета («Повстання мас»), а також Мішеля Фуко («Турбота про себе») напружений пошук індивідуальної суб'єктивності в навколишньому світі є головними темами постмодерної культури. На наш погляд, Козловському вдалося вловити уявний простір нового типу індивідуальної суб'єктивності: «... уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної „стратегії втілення суб'єктивності” до серйозних пошуків злагоди та „дружби із самим собою” » [Козловський 1996: 273]. Наскільки змістовним є такий світоглядно-методологічний орієнтир, не будемо постулювати, але сучасна антропологічна думка для таких засновків дає все більше підстав.

По суті йдеться про перехід від узагальнено-соціальної системи освіти (з домінантою класно-урочною моделі) до особистісно-сислової (модульно-розвивальної), що передбачає гуманні, морально-етичні відносини всіх учасників педагогічної взаємодії. Поєднання навчання і виховання підсилює можливості і вчителя, і учня, актуалізує саморозкриття педагогічної компетентності вчителя, життєвих потреб і можливостей учня як тілесних, так і душевних, і духовних. Продуктивне використання суб'єкт-суб'єктної взаємодії актуалізує між її учасниками взаємодовіру, взаєморозуміння і взаємоповагу.

Граничне виявлення суб'єктності

Далі звернемося до феномену трансцендування людини в її цілісності, в якому відбувається граничне виявлення суб'єктності. Які стадії розвитку має пройти педагогічна взаємодія, щоб досягти граничного сплеску творчих сил людини? Щоб дати відповідь на це запитання, звернемося до «вундеркінда» серед філософів Фридриха Шеллінга. Відповіддю Шеллінга на поставлене вище питання була його філософія тотожності. Буття і мислення тотожні, тобто суб'єктивне мислення не спотворює об'єктивне буття як реальність. Однак тотожність не означає

однаковості. Суб'єкт і об'єкт, за Шеллінгом, – це діалектичні протилежності, що не існують одна без одної.

Це стає зрозумілим, коли ми звернемося до «першого вчителя трансцендентальної філософії» Імануеля Канта з його категоричним імперативом: «Чини так, щоб ти завжди ставився до людства як у своїй особі, так і в особі будь-кого іншого також, як до мети й ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу» [Kant 1947: 429]. У цій фразі висловлена повага до суб'єкта як до мети, а не як до засобу. Цей суто раціональний припис має для нас апіорну цінність, яку розкрив учень і водночас критик Канта Шеллінг, проголосивши, що до Іншого потрібно ставитися як до суб'єкта, а не до як об'єкта. До речі, метаантропологічний проєкт розвитку людини Хамітова теж глибоко вкорінений в антропологічній філософії Канта.

Загалом сила суб'єктності вже виявляється в тому, що вчитель, взаємодіючи з учнями, насамперед виражає своє внутрішнє Я, формулює як може те, що визріває в нього в душі. Ставлення вчителя до учня як до суб'єкта означає, що вчитель не прагне вплинути на учня своїми настановами, монологами, а намагається уважно вислухати монолог учня, зрозуміти його і навіть тоді, коли учень у своєму монолозі поставився до вчителя як до об'єкта, учитель, звісна річ, не повинен бентежитися й відповідати йому тим же. Справжній учитель повинен ставитися до учня як до цікавого співрозмовника, намагатися зрозуміти аргументи учня, спробувати примирити розлади в його душі й формулювати свої судження. Підставою для втіхи завжди має бути надія на те, що учень у ході діалогу може змінитися на краще. А почуття втіхи і є суб'єктивним, воно ґрунтується на вмінні слухати Іншого і вступати з ним у діалог. Філософія освіти суб'єктивності дає кожному вчителю, кожному учневі право на індивідуальну суб'єктивність. А це означає, що ми даємо кожному право на його філософський світогляд. І тоді в цьому світі, за Кантом, може бути «вічний мир», бо лише тоді буде повага до суб'єкта як до мети, а не як до засобу.

Варто зауважити, що в цих міркуваннях, ідеях Канта вкорінена філософія діалогу ХХ століття. Для наочної ілюстрації тут варто згадати і діалогічну концепцію Мартина Бубера, і персоналізм Шелера, який на схилку життя приходиться до діалогу людини і Бога як співтворців особистостей, і М. Бердяєва з його ідеєю співтворчості людини і Бога, і філософську віру Карла Ясперса як акт «екзистенції», де звучить заклик до всіх нас мислити власним розумом, але давати право Іншому на власний розум і на можливість вільно ним користуватися. Отже, у ширшому предметному розгляді виявляється, що альтернативи діалогу в сучасному світі, який увійшов у стан надзвичайної турбулентності й конфронтації, немає.

Ідея суб'єктності в освіті під кутом зору метаантропології

Звернення до методології метаантропологічного потенціалізму (С. Пирожков і Н. Хамітов) показує, що ця методологія, без зайвої зарозумілості, відкриває нові обрії філософсько-антропологічної аналітичності й дає змогу вибудовувати суб'єктність в освіті, що сприятиме гуманістичному розвитку людини. Автори слушно зауважують, що «методологія розвитку суб'єктності України мусить спрямовувати розвиток можливостей країни в річище гуманізації – бути антропологічно спрямованою. Проте цього замало, адже йдеться і про креативну персоналізацію людини, здатність виходити за межі буденності, тому така методологія є не просто антропологічною, а метаантропологічною, методологією розвитку людини, а не лише країни» [Пирожков & Хамітов 2020: 27].

Особливо показовою стає розглядувана проблема на рівні сучасного світоглядного напрямку філософії – нового гуманізму. Заснований на гідній самореалізації особистості, вільній від репресивності й саморепресивності, консолідації і співтворчості з Іншим, новий гуманізм у цих найвідчутніших коливаннях людської екзистенції є важливим методологічним принципом осягнення людського буття. У теорії нового гуманізму виділяються фундаментальні стратегії взаємодії у внутрішньому світі особистості та у відносинах між особистостями. Філософія освіти, що здійснює пошук ціннісних пріоритетів у відносинах учителя і учня, антропологічних вимірів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі освіти певною мірою корелює із запропонованими в метаантропології поняттями буденного, граничного і метаграничного буття людини.

Як бачимо, філософська антропологія як метаантропологія органічно взаємодіє із соціально-педагогічним та суспільно-політичним. Це означає, що всі три складові є надзвичайно важливі для теоретичного і практичного обґрунтування освітньої реформи [Довбня 2018]. Кінцевим соціально-педагогічним наслідком має стати цілісний і збалансований розвиток людини як новий освітній проєкт гуманізму.

Поза сумнівом виховання потребує не примусу, не готових рецептів для дозування примусу, не моралізаторства, а комунікації, діалогу, побудованого на авторитеті вчителя. Педагогічна зрілість учителя означає знання тих екзистенційних проблем, які тривожать молоді серця, розуміння тих смисложиттєвих ідей, що спонукають юнаків і дівчат до дії. У педагогічно-антропологічній площині це реалізується через довіру, що передбачає комунікацію і співробітництво як рівноправних партнерів.

У контексті нашого дослідження метаантропологія може бути визначена як методологічна стратегія осягнення цілісної особистості: дитини – підлітка – юнака або юнки, народження і формування у внутрішньому світі цілісної особистості. Для того, щоб з'ясувати, як мета-

антропологія може допомогти усвідомити плідність суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, ролі вчителя в цій взаємодії, більш конкретно розглянемо її філософські основи. Метаантропологія як вчення про осмислення людського буття використовує тріадичну методологію. Ідеться про три фундаментальні екзистенціальні виміри людського буття: буденне, граничне і метаграничне. Важливим методологічним положенням також є те, що цим трьома вимірами людського буття відповідають буденний, особистісний та філософський типи світогляду.

Отже, важливим елементом метаантропології є буденний світогляд, що, як пише її творець Назіп Хамітов, «відображає буденне буття людини з його несамостійністю, некритичністю, нетворчим характером» [Хамітов 2023а: 41–42]. А відтак, не помилимося, якщо будемо постулювати за людинознавчими розвідками Хамітова, що буденне буття людини окреслює вимір людського буття, у межах якого відтворюється родове та цивілізаційне буття людини і є результатом дії волі до самозбереження і волі до продовження роду. У результаті маємо людину буденного буття з буденною свідомістю, несамостійним, некритичним мисленням, якою сильні світу цього всіляко маніпулюють. У просторі буденного буття людини йдеться, власне, не про урівноваження тілесного і духовного, а про актуалізацію душевного виміру людського буття. Зміна стратегії філософування між класичним антропологічним підходом і метаантропологічним полягає, на наш погляд, у відмові від пафосу модернізму й іронії постмодернізму і є спробою подолання антропологічної кризи нашого часу через розгортання екзистенціально-особистісного світогляду.

На відміну від буденного, у граничному бутті людини «відбувається свідомий вихід за межі буденності з її безособовою гармонією в екзистенціальний простір, де людина актуалізує особистісні ознаки, стаючи одночасно відкритою світові та самотньою по відношенню до нього» [Хамітов 2023а: 33]. Вихід у граничне буття відбувається завдяки реалізації, з одного боку, волі до влади, а з іншого – волі до пізнання і творчості. Тут ми маємо самостійний світогляд – критичний, творчий, можна сказати, прямо протилежний світогляду людині буденного буття. Отже, граничне буття людини, з одного боку, посилює самотність, але водночас – дає можливість дійсного виходу за його межі. Розважливий погляд показує, що це справді закладає основи суперечливості граничного буття.

Метаграничне буття людини створюється волею до свободи, любові і співтворчості з Іншим, що у свою чергу породжує філософський світогляд – самостійний, критичний, творчий, гуманістичний і внутрішньо цілісний. Примітно, що Хамітов сам концепт «філософський світогляд» взяв у Шелера з його однойменної статті «Філософський світогляд» як, власне, і саме слово «метаантропологія» [Scheler 1929]. Варто зауважити, що для Шелера метаантропологія – це метафізика не просто певного стану, що

знаходиться поза межами людського, а метафізика руху, акту, метафізика трансцендування. Покликаючись на Шелера, саме це Хамітов поклав в основу свого проєкту метаантропології як певної теорії, філософії трансцендування від буденного через граничне до метагранічного.

Наскільки теорія метаантропології може бути корисною в осмисленні ролі вчителя для розвитку суб'єктності в освіті? Відповідь на це запитання почнемо з того, що скажемо: ми не можемо ігнорувати той факт, що значна частина вчителів знаходиться в зоні граничного виміру буття, де панує воля до влади і воля до пізнання і творчості. У цієї частини педагогів воля до влади і воля до творчості так чи інакше поєднуються. В одних ми бачимо акцент волі до влади, що може проявлятися в суб'єкт-об'єктних відносинах учитель – учень або свідомого прагнення стати керівником закладу освіти чи управлінцем високого рангу або навіть політиком. У такої частини педагогів воля до влади є домінантною над волею до пізнання і творчості, вони сприймаються як відповідальні люди, у них є воля і здатність ухвалювати рішення. Безумовно, є вчителі, у яких воля до пізнання і творчості грає першу скрипку, а воля до влади – другу скрипку.

Проте в тих та інших може бути певна еклектична взаємодія волі до влади і волі до пізнання і творчості, що здатна робити їхню взаємодію із суспільством чи з іншими вчителями, а також з учнями деструктивною. Через це роль таких педагогів може бути деструктивною у формуванні світоглядної суб'єктності як власної, так і учнів. І лише тоді, коли вчитель як суб'єкт свого життя, як носій нових педагогічних ідей, відкриттів наповнюється гуманізмом, він входить у буттєвий простір метагранічного буття і в цьому екзистенціальному вимірі починає взаємодіяти з учнем як з Іншим. Це і є справжній гуманізм, коли вчитель ставить до учня не як до об'єкта, а як до суб'єкта, бачить і сприймає свого учня як Людину.

Осердя вчителя-гуманіста, його внутрішній світ для нас надзвичайно важливий. Такий учитель буде спрямований на діалог, на взаємодію з іншими як суб'єктами і ця взаємодія не буде авторитарною, репресивною педагогікою. Він не буде прагнути пригнічувати інших і нав'язувати свою думку. Натомість він буде утверджувати, висловлюючись словами В. Табачковського, «антропологію, педагогіку та соціологію сприяння» [Табачковський 2005: 397]. Отже, актуалізація образу вчителя-гуманіста пов'язана з поглибленням та розширенням обріїв людинознавства рухом від філософської антропології до метаантропології.

Висновки

Якою має бути українська система освіти, щоб її розвиток в умовах переходу від війни до миру був інноваційним, гуманістичним і ефектив-

ним – таким, що веде до посилення суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня як основи цивілізаційної суб'єктності країни? Урахування методології метаантропології та метаантропологічного потенціалізму в соціально-політичній сфері, а також національних і зарубіжних феноменів у культурному розвитку дозволяє окреслити декілька основоположних рис, норм, цінностей, ідеалів, імперативів, які мають бути характерними для моделі повоєнної освіти в Україні.

По-перше, метою і умовою цивілізаційного поступу України має бути Людина, її гідна самореалізація, що передбачає збереження і розвиток демократичного суспільства, подолання метастазів олігархічного неофеодалізму; формування креативного середнього класу, що відкриває перспективу входження до його складу і вчительства.

По-друге, основи нової антропологічної реальності, цивілізаційної суб'єктності України закладає система освіти як нова парадигма суб'єкт-суб'єктної ціннісно-комунікативної взаємодії «Людина – Людина», що зумовлює співтворчість і співдію вчителя та учня.

По-третє, ідея суб'єктності в освіті охоплює духовно-культурний і політичний виміри, які тримаються на волі до суб'єктності, що актуалізує сучасний освітній проєкт гуманізму, ціннісно-сміслові орієнтири Перемоги і стійкість українського народу.

По-четверте, розгортання на основі метаантропології як теорії буденного, граничного та метаграничного буття людини відкрито-толерантної, діалогічної моделі «Людина – Людина» націлює на глибинну корекцію міжособистісних відносин та відкриває шлях до практичної реалізації Концепції «Нова українська школа».

По-п'яте, суб'єкт-суб'єктна взаємодія «Людина – Людина» є основою метафізично-космічного процесу життя, що передбачає свободу людини і незалежність України.

Сподіваємось, що вказані риси посилюють ідею суб'єктності освіти, а конкретизація філософії суб'єктності до метаантропологічного аналізу здатна поглибити процеси, що спричиняють трансформацію філософії свідомості (свідомості «Я») у філософію комунікативної свідомості (свідомості «Я – Інший»). Це дає підстави для продукування нових рішень не лише у філософії пізнання, філософській антропології, а й у царині філософії освіти, що виявляється в появі нових критеріїв парадигми освіти, виховного ідеалу, образу вчителя, загалом сучасних поглядів на людину, культуру, суспільство і передусім на способи їхнього взаємозв'язку.

Посилання:

Довбня, В. (2018). *Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення*. *Філософія освіти*, 1 (22), 240–258. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-240-258>

- Козловський, П. (1996). *Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку / Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія / Упоряд. В.В. Лях, В. С. Пазенок. Київ: Ваклер.*
- Пирожков, С. І., & Хамітов, Н. В. (2020). *Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини. Київ: Наукова думка.*
- Табачковський, В. Г. (2005). *Полісентісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». Київ: Парапан.*
- Хамітов, Н. В. (2023а). *Філософська антропологія: актуальні проблеми. Від теоретичного до практичного повороту. Київ, КНТ.*
- Brooks, D. (2004). *Bobos in paradise: the new class and how they got there. New York: Simon & Schuster Paperbacks.*
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.*
- Kant I. (1947) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Verlag: Leipzig: Meiner.*
- Khamitov, N. (2023b). *The War in Ukraine and the new Humanism: David versus Goliath. Metaanthropology of history of the 21-st century. Sofia: KIBEA Publishing.*
- Scheler, M. (1929) *Philosophische Weltanschauung. Bonn: Verlag von Friedrich Cohen.*

References:

- Brooks, D. (2004). *Bobos in paradise: the new class and how they got there. New York: Simon & Schuster Paperbacks.*
- Dovbnya, V. (2018). The new Ukrainian school: an attempt at philosophical and anthropological understanding. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education, 22(1), 240–258.* <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-240-258>
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.*
- Kant, I. (1947). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Verlag: Leipzig: Meiner.*
- Khamitov, N. V. (2023а). *Philosophical anthropology: current problems. From theoretical to practical turn. Kyiv: KNT. [In Ukrainian].*
- Khamitov, N. (2023b). *The War in Ukraine and the new Humanism: David versus Goliath. Metaanthropology of history of the 21-st century. Sofia: KIBEA Publishing.*
- Kozlovskiy, P. (1996). *Postmodern culture: social and cultural consequences of technical development. [In Ukrainian]. Lyakh, V. V., & Pazenok, V. S. (Eds.). Modern foreign philosophy. Currents and trends: Textbook. Kyiv: Wakler.*
- Pirozhkov, S. I., & Khamitov, N. V. (2020). *Civilizational subjectivity of Ukraine: from potentials to a new worldview and human existence. Kyiv: Scientific opinion. [In Ukrainian].*
- Scheler, M. (1929). *Philosophische Weltanschauung. Bonn: Verlag von Friedrich Cohen.*
- Tabachkovskiy, V. G. (2005). *Polysentient homo: philosophical and artistic thought in search of «non-Euclidean reflectivity». Kyiv: Parapan. [In Ukrainian].*

Viktor Dovbnya. Subjectivity as a fundamental concept of modern philosophy of education

Abstracts. The article is devoted to revealing the core significance of the concept of subjectivity in the modern philosophy of education. The focus on the actualisation of the problem of subjectivity is combined with the awareness of its existential multidimensionality and collision, which has different manifestations in totalitarian, authoritarian and democratic societies. In the semantic field of

philosophical anthropology as meta-anthropology (N. Khamitov), the author of the article reveals the philosophical and pedagogical context of the subject-subject interaction between teacher and student. As a result, the concept of the “New Ukrainian School” is understood as a paradigm of education of the present and the future, which generates a strategy of free, dignified and effective human self-realisation. The goal and condition of Ukraine’s civilisational progress is a person, their dignified self-realisation, which implies physical, mental and spiritual growth of the individual. It is substantiated that the new paradigm of education as a subject-subject communicative interaction “Human – Human”, co-creation of a teacher and a student, bases the foundations of the civilisational subjectivity of Ukraine. In the difficult conditions of the existential Russian-Ukrainian war, which is a real challenge to human nature, there is a tangle of problems between the concept of life and the concept of subjectivity. The development of an openly tolerant, communicative model of “Human – Human” on the basis of meta-anthropology as a theory of everyday, borderline and meta-borderline human existence opens the way to the implementation of the value consolidation of the Ukrainian society. On this path, the philosophy of education is increasingly becoming a philosophy of humanity, a desire for co-creation and co-action. The subject-subject interaction “Human – Human” is the basis of the metaphysical and cosmic process of life, which implies human freedom and independence of Ukraine.

Keywords: *subject, object, subjectivity, teacher and student, humanistic teacher, subject-subject interaction, philosophy of dialogue, meta-anthropology.*

Довбня, Віктор, доктор філософських наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського (Україна). Сфера наукових інтересів: філософська антропологія, метаантропологія, історія філософії, гносеологія, філософія освіти.

E-mail: prorector_chippo@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6860-4730>

Dovbnya, Viktor, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work in K. D. Ushynskyi Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Ukraine). Research interests: philosophical anthropology, meta-anthropology, history of philosophy, epistemology, philosophy of education.

E-mail: prorector_chippo@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6860-4730>