

УДК 141.5:37

Андрущенко В. П.

Доктор філософських наук, професор, академік АПН України

Линовицька О.

Доктор філософських наук, доцент

«СУБ'ЄКТ» І «ОБ'ЄКТ» ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Аналізується науковий дискурс навколо фундаментальних філософських понять «суб'єкт» і «об'єкт», розглядається його трансформація в системі педагогічних наук; автори наголошують на єдності «суб'єкт—об'єктних» відносин, та автономності їх існування при умові розгляду «суб'єкта» як особистості, що навчає або навчається й «об'єкта» як предмета пізнання та діяльності (природи, знання тощо).

Ключові слова: людина, особистість, освіта, суб'єкт, об'єкт, культура, свобода, відповідальність, творчість, виховання.

Поняття «суб'єкта» у філософії та педагогіці як носія певного рівня свідомості і свободи є стрижневим для розгляду теми нашого дослідження. Проблема суб'єкт-об'єктного відношення як відношення того, хто пізнає, до того, що пізнається, завжди була однією з генеральних проблем філософії і поставлена з виникненням самої філософії. В рамках того чи іншого рішення цієї проблеми розумілася і природа суб'єкта. В античній філософії відношення суб'єкта і об'єкта відтворювалося в неадекватній формі, наприклад, як відношення неістинного знання за поглядом і відповідного йому небуття і знання за істиною та відповідного йому буття. Але, здається, вже у Аристотеля виникає «думка» про можливу невідповідність космології внутрішнього світу індивіда і космології об'єктивного світу. Тут досить згадати, що Аристотель аналізував мислення як підпорядковане своїм особливим нормативним правилам.

Середньовіччя репрезентоване міркуваннями Августина («Сповідь»), який у полеміці з античним скептицизмом вказав на неможливість сумнівів принаймні в існуванні самого того, хто сумнівається. І це не просто

випадковий збіг: тут дається взнаки спільність у розумінні онтологічної значущості «внутрішньої людини», яке отримує своє вираження у самосвідомості. Категорія «самосвідомість» була незнайома античності: значущість свідомості є продуктом християнської культури.

Різде протиставлення суб'єктивної достовірності, самосвідомості суб'єкта і світу об'єктивної дійсності вперше проведено філософом Нового часу Р. Декартом, який тим самим поставив для подальшої філософської та педагогічної думки питання про відношення «внутрішнього» світу свідомості і «зовнішнього» світу природної реальності, тобто сформулював відношення суб'єкта і об'єкта як специфічну проблему, розуміючи суб'єкт як щось відмінне від об'єкта. Розщеплення всієї дійсності на суб'єкт і об'єкт—ось те принципово нове, чого в такому аспекті не знала ані антична, ані середньовічна філософія. Однак гносеологія в цей період ще не відірвалася від свого онтологічного кореня. Не випадково не стільки проблема суб'єкта, скільки проблема субстанції виявилася однією з центральних у вченнях філософів XVII століття. Більшість із них розділяло переконання, що мислення осягає буття і що в цьому сутність мислення і полягає: мислення, якщо воно істинне, є мисленням буття; істинне мислення визначається тим, про що воно мислить, і тільки неістинне мислення, помилка визначається суб'єктивними особливостями самого мислячого. Для такого філософського підходу мислення визначається не суб'єктивною побудовою розуму, а структурою предмета, тим, про що мислять. Тут ще «суб'єктність» розумілася скоріше в негативному сенсі як суб'єктивні особливості свідомості, як джерело хибних думок («ідоли» Ф. Бекона). Правда, вже Г. Лейбніц мав здогад про суто «суб'єктне», «діяльнісне» влаштування своїх «монад». Діяльність монад, за Лейбніцем, виражається у безперервній зміні внутрішніх станів.

Німецька класична філософія показала подальшу неможливість метафізично-дуалістичного протиставлення суб'єкта і об'єкта як двох всередині себе замкнених субстанцій і спробувала зрозуміти об'єкт в єдності з творчо-створювальною діяльністю суб'єкта (тут це порозуміння було досягнуте на ідеалістичній основі, як визнання об'єкта продуктом творчості суб'єкта). Іммануїл Кант поставив проблему трансцендентального суб'єкта, чим заклав передумови для розуміння суб'єкта як родового, тобто для розуміння його специфічно соціальної природи. Велика заслуга Й. Фіхте полягає у проголошенні невіддільності суб'єкта і об'єкта один від одного, автономності і діяльності «Я» як початку

всього суцього. Ф. Шеллінг розвинув тему діалектики свободи і необхідності суб'єктного буття.

К. Маркс підкреслив первинність матерії, об'єктивної реальності по відношенню як до суб'єкта, так і до об'єкта, і зв'язав рішення теоретико-пізнавальної проблеми суб'єкта і об'єкта з розумінням взаємовідношень суб'єкта і об'єкта в практиці як масової чуттєво-предметної діяльності. У марксисті цілком свідома діяльність кожного конкретного індивіда, підсумовуючись у спільну (суспільну) діяльність у процесі відчуження, набуває надіндивідуального характеру, і в цьому сенсі люди справді «не відають, що творять». Надіндивідуальне виступає як відчужена, безособова, однак об'єктивна сила, що детермінує поведінку індивідів.

Сучасний етап розвитку проблематики суб'єкт-об'єктних відносин характеризується тим, що структурна специфікація будь-якого найпростішого акту людської діяльності виявляє в ньому «суб'єкт»: носія діяльнісної здібності, який ініціює і направляє її здійснення, і реальний об'єкт його цілеспрямованої предметної активності. Макс Вебер підкреслював, що дією стає будь-яка активність індивіда або індивідів, що пов'язують з нею свій суб'єктивний «сенса», — не виключаючи ситуації, коли дія не передбачає спеціальних зусиль для досягнення мети, а «зводиться до невтручання або до терплячого прийняття». Подібне застереження робив П. Сорокін, підкреслюючи, що соціальні дії не можуть бути тільки «активними», але й пасивними, наприклад толерантними. І звичайно ж, слід визнати зв'язок взаємопроникнення суб'єкта та об'єкта, що розкривається за допомогою категорій опредметнення і розпредметнення. По суті, діяльність є соціальна активність, яка адресує себе іншим людям і поколінням. Діяльність є єдністю опредметнення і розпредметнення: вона безперервно переходить із форми цілеактивної здатності людини у форму предметного втілення і навпаки.

Таким чином, категорія «суб'єкт» у філософії — це носій предметно-практичної активності та пізнання, що здійснює зміни в інших суб'єктах та самому себе.

Дещо іншого змісту категорія «суб'єкт» набуває у педагогіці. На відміну від суто філософських уявлень, поняття «суб'єкт» в освітньому просторі розглядається у контексті прояву певного рівня свободи, діяльності та відповідальності. Причому існують певні відмінності в різних освітніх парадигмах.

Класичне раціоналістичне уявлення про існування якоїсь «безумовно правильної пізнавальної позиції» суб'єкта виступає в якості ідейної передумови авторитарної системи освіти, монологізму, «ідеолоатрії», тобто тої сукупності освітньої методології, що асоціюється сьогодні з негативними аспектами класичної освітньої парадигми. Однак, аналізуючи класичний раціоналізм, варто відмітити інший його бік: саме в річищі європейської раціоналістичної традиції Нового часу і Просвітництва формується концепт «вільної відповідальної самосвідомої думки, що не підкорюється тиску зовнішніх сил, чи то інерція повсякденної свідомості, авторитет традиції, релігійні догми, не кажучи вже про грубий ідеологічний та соціальний диктат» [1].

Суб'єкт раціонального пізнання несе повну відповідальність за зміст своєї думки, і саме в цьому І. Кант бачить сутність просвіти: просвіта — це вихід людини зі стану свого неповноліття... Неповноліття є неспроможністю користуватися своїм розумом без керівництва з боку когось іншого. Май мужність користуватися власним розумом! — таким, отже, є девіз Просвітництва.

Мета в класичній освіті виступає основним керівним, направляючим началом: саме вона вперше віддаляє вчителя від учня і спонукає вчителя до дії. Принципова відтворюваність діяльності лежить в підвалинах усієї будови класичної освітньої парадигми. Її центральними категоріями є такі поняття, як мета (цілі) навчання і виховання, їх засоби, методи, принципи й закономірності. Цілі класичної освіти завжди наперед визначені суспільством: його життям, планами, соціальним порядком і світоустроєм. Наперед визначені соціальним замовленням цілі відкривають шляхи до педагогічної творчості, педагогічного пошуку шляхів їх реалізації. Знайдені шляхи потім нормуються, перетворюються в програми, посібники, стандарти, методики. Виведені і сконструйовані наукою засоби, методи, принципи й закономірності навчання сприяють освітньому процесові, його становленню в якості більш гарантовано відтворюваним.

Отже, в класичній парадигмі освіта розглядається як раціональна діяльність по перетворенню людини, підготовці й адаптації її до життя, вона виступає як приналежність певного суб'єкта, що ініціює і розгортає освіту. В межах класичної освітньої парадигми таким суб'єктом виступає тільки вчитель — дорослий, раціональний, «вчений», а учневі (незрілому, ірраціональному, неосвіченому) відводиться роль об'єкта. Більше того, як показує А. Огурцов, аналізуючи філософію Просвітництва, суб'єкт абсолютно упевнений в тому, що «має право направляти сві-

домість другої людини, «переробляти» її згідно універсальних норм розуму, вести людей до загального щастя, абсолютно не цікавлячись їх думками і бажаннями».

Некласична освітня парадигма, як і некласичний тип філософування, бере свій початок із середини XIX сторіччя, і остаточно сформувалась у XX сторіччі. Проте ще в середньовічні часи Монтень писав, що постійно кричать учневі у вуха, як наче ллють у лійку, а обов'язок учня полягає лише у повторенні сказаного. ... Мені хотілось би, щоб учитель виправив цей бік справи, щоб він із самого початку згідно здібностей вихованця давав йому можливість висловитися, розвивав у нього смак до речей, примушував його робити між ними вибір і відрізнати їх, щоб іноді показував учневі шлях, а іноді давав йому самому знаходити його.

Некласичний тип філософування імплікує в освітній простір, в першу чергу, принцип «суб'єкт—суб'єктного» розуміння взаємодії учня й учителя. Тут відбувається спроба подолання базового протиріччя класичної освітньої парадигми на користь принципу гуманізму, визнання абсолютної цінності індивідуальної особистості. Учень отримує право на власну активність, діяльність, вироблення власного смислу і, таким чином, здобування саме знання (у протилежність споживанню інформації) з оточуючого світу.

Першочергового значення тут набуває філософсько-антропологічна проблематика, головною особливістю якої можна вважати зміщення наголосу з раціонально обгрунтованої й інтерпретованої на освіту, що розуміється радше як виховання. Саме тому виховання виступає визначальною категорією як філософської антропології у її педагогічних експлікаціях, так і некласичної освітньої парадигми в цілому.

У цьому змісті дослідники викремлюють дві плідні ідеї. Перша—це розуміння позиції учня як позиції обов'язково активної. Тут знімається прийнята в класичній традиції суб'єкт—об'єктна дихотомія і постулюється ідея освіти як суб'єкт—суб'єктного, обопільно активного процесу. Учень (або вихованець) активний не в меншій мірі, ніж учитель (вихователь), отже, вони обидва виступають рівноправними суб'єктами всередині освітнього простору (або виховної дійсності). Друга ідея—це метафора «зустрічі»: акт освіти здійснюється в момент зустрічі учня й учителя, що з однаковою швидкістю рухаються у напрямку один до одного.

Отже, суб'єктом у некласичному інваріанті освітнього простору виступає й учень, і вчитель, а освіта визначається як суб'єкт—суб'єктна

взаємодія, діалог, «зустріч» рівностатусних суб'єктів, що розгортається в екзистенціальній площині.

Для адекватного осмислення проблеми суб'єкта в педагогіці в умовах сьогоденішньої дійсності необхідно звернутися до особливостей сучасного філософського дискурсу. Нині йдеться про філософію не як про унітарну область знань, а про множинність, плюралістичність різних філософій. Одним із найвпливовіших у цьому спектрі виступає постмодерне, а також пост-постмодерне (after-portmodernism) бачення світу, причому скоріше не у формі певної системи поглядів, але як сукупності певних процедур конструювання реальності та її прочитання.

Постмодернізм як культурно-історичний проект, як «авторerefлексія» культури (М. Фуко), як своєрідна ідеологія сучасного соціуму пронизує всі сфери суспільного життя. У філософії з поняттям постмодерну найчастіше асоціюються такі імена, як Ж. Ліотар, Ж. Дерріда, М. Фуко, Р. Рорті, а також такі теоретичні підходи, як деконструктивізм, постструктуралізм і неопрагматизм.

Говорячи про постмодерний підхід до освіти, мовиться про особливе бачення світу і його імплікації з точки зору освітнього проекту. Можна сказати, що постмодерне бачення світу з'являється значно раніше власне філософського постмодерну, наприклад, в низці педагогічних проектів початку ХХ сторіччя, як це вельми доказово показав Р. Рорті, аналізуючи педагогічну концепцію Дж. Дьюї. Освіта для Дьюї виступає, передусім, сумісною діяльністю тих, хто навчає і хто навчається, і вона тим глибше й багатше, чим ширшою є подібна освітня кооперація.

Отже, в такому розумінні освіта й демократичний порядок обумовлюють один одного, бо для обох понять виявляється значущим взаємне прийняття взаємодіючими індивідами різноманіття інтересів і принципу вільної взаємодії. Тобто йдеться про активну взаємодію суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння й домовленість про взаємоприйнятні правила й умови, а така комунікативна практика якраз відповідає постмодерному підходу.

Для проблематики постмодерного освітнього простору найважливішим є постмодерне розуміння реальності як чогось більш складного, ніж людина може собі уявити. Вона виявляється не чимось твердим і незмінним, що дзеркально відображається людською свідомістю, але скоріше потоком переживань і результатом особистої творчості. У традиції постмодерну суб'єкт творить реальність у відповідності до його потреб, інтересів, забобонів, культурних традицій тощо. При вказаному підході завданням освіти стає формування навичок орієнтування в такій

багатоманітній реальності (або різноманітні реальностей). Особливо важливим це є для транзитивного періоду (у тому числі і для України сьогодні), коли має місце не просто перехід від однієї реальності до іншої, що є драматичним само по собі, але й перехід від упевненості в наявності лише однієї реальності до усвідомлення їх, множинності.

І. Ілліч («Суспільство без шкіл») вважає, що глобальні проблеми виживання цивілізації можуть бути вирішені лише шляхом рішучого ламання існуючої освітньої парадигми й переходу до безпосередньої турботи один про одного (ідея «сумісного виживання»). «Шкільна система сьогодні виконує триєдину функцію, характерну... для могутніх церков. Вона виступає одночасно сховищем соціальних міфів, засобом узаконення суперечностей, що містяться в цих міфах, і центром ритуальних дій, які відтворюють і підтримують розходження між цими міфами й реальністю». Професіоналізація пізнання, за Іллічем, сприяла відлученню широких мас від задоволення природної пізнавальної потреби, і призвела до сакралізації знання, монополізованого групою своєрідного світського духовенства—ученої еліти. І. Ілліч пропонує замінити псевдоцінність «наукове знання» на істинну цінність—прагнення до сумісного виживання, дякуючи якому індивідуальна свобода реалізується у вільному творчому діалозі особистостей і у вільній же взаємодії їх із середовищем.

Отже, філософські інваріанти постмодерну і after-portmodernism-у привносять у проблему суб'єкта в педагогіці додаткові ракурси інтерпретації. Так, культура постмодерну для її суб'єкта є культурою самовизначення: культурна організація постмодерну задає («провокує») умови існування людини як вільно діючої істоти, здатної будувати власні «траєкторії» і втягувати необхідні мислєдїяльнісні засоби для їх реалізації. Подібним чином розуміється й суб'єкт освіти: вільний і такий, що самостійно вибудовує власні «освітні траєкторії» як форму «онтології індивідуальності».

Новітні філософські підходи відбивають видозмінність суб'єкта в педагогіці та освітньому просторі: наприклад в контексті поняття «віртуальна освіта». слід зазначити, що таке поняття безпосередньо пов'язується з новими технологіями освіти, зокрема, дистанційними його формами. Уже сьогодні перестає бути актуальною географічна прив'язка випускника до конкретного вузу, а в майбутньому, як передбачається, це стане звичайним явищем. Дистанційне навчання дозволить скласти освітній «пакет» із курсів різних університетів, а місце одного загального диплома займуть свідцтва про окремі прослухані курси,

котрі й будуть визначати академічну кваліфікацію майбутнього працівника в очах роботодавця. Отже, питання випускника «Яку освіту вони мені дали?» (релевантний класичній освітній парадигмі, де учень виступає об'єктом) одного дня навек стане неактуальним: його місце займе питання «Яку освіту я у них узяв?» (як позиція суб'єкта—активного й відповідального).

Однак має місце інше наповнення категорії «віртуальна освіта», яке репрезентує проблему суб'єкта в освітньому просторі в принципово іншому ракурсі. Дана концепція виходить із ключової ідеї про подібність людини світові і про призначеність заселення в нього. Отже, смисл віртуальної освіти людини розуміється як розширення її внутрішнього світу до зовнішнього, взаємопроникнення мікро- і макрокосму. Говорячи мовою геометричних аналогій, віртуальній освіті відповідає сферична модель, що має необмежене число ступенів свободи й задає для людини багатозначний напрямок руху. Центром такої сферичної моделі виступає особистісний освітній потенціал людини, відносно котрого й відбувається її розвиток. Відповідно, кожна особистість розвивається й освічується відносно своєї індивідуальної сутності, оскільки єдиний центр освіти всіх людей у такій моделі відсутній.

Таким чином, із точки зору постмодерної парадигми суб'єкт в освітньому просторі розуміється переважно як суб'єкт самоосвіти (вибудовування власної «освітньої траєкторії»), й характеризується такими рисами, як свобода, автономність, діяльність.

Виходячи із наведеного, суб'єкт у такому освітньому просторі набуває, з одного боку, таких характеристик, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах «інформаційного вибуху» й експансії мас-медіа; побудова власної ідентичності в умовах «невизначеної», ігрової, віртуальної реальності; значне розширення діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення і, відповідно, відповідальності за них. З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти характеристик неперсоніфікованості, оскільки знімає необхідність безпосереднього особистого контакту суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт проявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими культурні, національні та інші особливості.

У такому розумінні суб'єктові в освітньому просторі притаманні свідомо діяльність й свобода як найзагальніші аксіологічні доміанти його буття.

Поняття свободи є однією з фундаментальних філософських категорій, і трактується як універсальія культури суб'єктного ряду, що фіксує можливість діяльності й поведінки в умовах відсутності зовнішнього цілеспрямування. Категорія свободи — не в значенні необмеженості чогось, а в значенні переважно внутрішньої детермінації на протигагу зовнішній — характеризує всі специфічні прояви суб'єкта, так само як і культури, і соціуму. Будь-які спроби звести розвиток культури й суспільства до певних форм несвободи (зовнішньої детермінації) неминуче приречені на невдачу — в тій же мірі, як і спроби звести освіту особистості до системи різного роду зовнішніх визначальних впливів — від авторитарного тиску до інформаційно-ідеологічної селекції.

Свобода становлення суб'єкта в освітньому процесі не просто артикулюється як оптимізуючий фактор, а обґрунтовується як необхідна умова внутрішнього становлення самосвідомості, що детермінується умовами його внутрішньої суб'єкт — суб'єктної структури. При цьому об'єктивні детермінанти (тобто цінності, що привносяться в освіту суспільством) ні в якому разі не випускаються з уваги, але у випадку особистісного людського розвитку вони діють, лише будучи охопленими й асимільованими внутрішньою структурою свідомості. В такому розумінні свобода обумовлена не усвідомленням зовнішньої необхідності, а пов'язана умовами суб'єкт — суб'єктної позиційності свідомості, і в такому значенні є внутрішньо визначеною.

Проблема свободи й освіти в різних варіантах прочитання набуває все зростаючої актуальності: «теорія вільного виховання» (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Гессен), «вільна освіта» (Д. Дьюї, А. Нілл), «освіта як практика свободи» (Белл Хукс), «педагогіка свободи» (А. Пінський) та інші версії, що виходять своїм початком до епох Відродження й Просвітництва. В сучасній освітній риторичі свобода проголошується базовою цінністю і, водночас, метою освіти. Наприклад, О. Дусавицький пише про це так: «Основне право, що характеризує особистісну форму поведінку, — це право вибору власної долі. Щоб жити в невизначеному світі, а саме таким з'являється перед нами ХХІ сторіччя, необхідно сформулювати у дитини здібності, які дозволять йому самостійно вирішувати проблеми професійного й соціального самовизначення» [2].

Співвідношення понять «свобода» і «освіта» подекуди розглядають у контексті філософії влади, що визначає останню саме як можливість зовнішнього цілеспрямування діяльності іншого суб'єкта (М. Вебер). Однак численними дослідниками минулого і сьогодення освітній простір мислиться принципово і тільки невільним, оскільки

насилля лежить у самій природі знання. Наприклад, М. Бердяєв зазначає: «Знання—примусове, віра—вільна. Усякий акт знання, починаючи з елементарного сприйняття і закінчуючи найскладнішими його плодами, містить у собі примусовість, обов'язковість, неможливість ухилитися, виключає свободу вибору» [3]. Цілий напрямок в освітній теорії ХХ сторіччя називав себе «критичною педагогікою» (І. Ілліч, П. Фрейре, П. МакЛарен та ін.), піддаючи нещадній критиці переважно насильницький, анти-вільний характер сучасного знання, а вслід за ним і освіти.

Отже, якщо знання є авторитарним за своєю внутрішньою природою, то чи можлива взагалі свобода в освіті як діяльності, що є переважно пізнавальною? Відповідь на це питання, як уявляється, лежить у площині онтологічної протилежності свободи й відповідальності. Класична бінарна опозиція «свобода—відповідальність» імплікується в освітній простір у вигляді діалектичного протиріччя, коли посилення одного полюсу автоматично призводить до послаблення або навіть знищення іншого. Сповна справедливо пише про це А. Адамський, за думкою якого, головна причина педагогічного насилля, примусу і навіть приниження учнів криється в гіпертрофованій відповідальності за успіхи своїх учнів. Інакше кажучи, надлишок відповідальності вбиває свободу. Тому проблема дотримання міри відповідальності (і, відповідно, свободи) неминуче призводить до нового прочитання ролі вчителя—учителя як тьютора.

Таким чином, освіта і свобода співвідносяться (і будуть співвідноситись) як у певній мірі суперечні одна одній універсалії, напруга суперечності між котрими, між тим, є (може бути) джерелом і, водночас, метою розвитку внутрішньої рефлексії мислячого суб'єкта, тої самої «участі у бутті» (О. Ухтомський). Іншими словами, суб'єкт, розвиваючись абсолютно вільно, утримується і направляється в цьому розвитку «межами» розуміння й саморозуміння. Дякуючи смислотворчій домінанті (що формується в процесі освіти і визначає загальний моральний устрій особистості) свідомість може бути переведена з розряду загальної потенціальної категорії у план конкретної дійсності—із гносеологічного в онтологічний план. У зв'язку з цим принцип розуміння набуває нового виміру—він конститує характер творчого осмислення проблеми.

Іншою базисною домінантою суб'єкта у просторі сучасної освіти є діяльність. О. Ельбрехт вказує, що освітня діяльність являє собою сукупність дій окремих громадян, педагогів, установ, суспільства в цілому для передачі і засвоєння знань. Центральною ланкою діяльності є

активний процес спільної праці і педагогів, і учнів для передачі та оволодіння систематизованими знаннями. Результатом такої непростої праці стає та сума знань, що реально засвоєна людиною. Це ті знання, які залишилися у свідомості людини і котрі можуть бути в майбутньому інтелектуальною базою для продукування нових і нових знань. Останнє залежатиме від багатьох факторів, які визначаються як особистими здібностями, талантами, обдаруваннями людини для творчого застосування отриманих знань, так і здатністю суспільного середовища створити необхідні сприятливі умови для цього творчого використання.

В такому випадку ми спостерігаємо дуже важливий момент, який зумовлює специфічність діяльності з передачі знань. Виміряти реальний результат освітнього процесу—тобто те, що засвоєно суб'єктом в процесі навчання—практично не можливо. Успішність є досить відносним показником цього результату, який не завжди свідчить про здатність, реальні можливості людини щодо використання здобутих знань. Це означає, що реальні результати освітньої діяльності практично важко кількісно і якісно визначити у адекватних вартісних показниках.

Проте навчальна діяльність, в зазначеному контексті, не має цілеспрямованого виховного характеру. Виховне навантаження в повному обсязі, підкреслює В. Огнев'юк, притаманне лише навчальній діяльності, спрямованій на розвиток. Йдеться про формування стереотипів діяльності, свідомості, що надають їх потенційному носієві (учню) можливість діяти в подальшому, модифікуючи ці стереотипи або цілком відкидаючи їх на користь вироблених самостійно [4, с. 17]. Навчання, спрямоване на особистісний розвиток, передбачає постійне його сходження на дедалі вищий рівень складності матеріалу, який вивчається: від простої фактологічної констатації—до авторської інтерпретації, побудови логічних конструкцій. Йдеться не лише про навчання з підвищеним рівнем складності, а про навчання, «вбудоване» в систему стосунків, які створюють для вихованця труднощі при взаємодії з іншими суб'єктами та об'єктами навчального процесу.

Необхідно зазначити, що різні суб'єкти мають зовсім не рівні можливості у цьому відношенні. Крім того, більшість сфер людської активності орієнтована все ж не суто на створення, а в тій чи іншій мірі на ретрансляцію й споживання цінностей. Таким є й пізнання—засвоєння об'єктивної інформації і адаптивний переклад її у форми людської думки; такою є й естетична діяльність людини, що черпає натхнення з оточуючого об'єктивного світу і переробляє засвоєні естетичні цінності в комунікативні форми художньої культури й мистецтва; тим більше

такою є утилітарно-виробнича діяльність по переробці природних благ із кінцевою метою їх, споживання. За цілком справедливим зауваженням В. Зінченка, «проблема співвідношення «присвоєння» і діяльності, так само як і природа останньої, зостається відкритою» [5, с. 173].

Аналізуючи в педагогічному контексті категорію суб'єкта, необхідно підкреслити її нерозривний зв'язок і взаємозалежність з іншою категорією — «об'єкт». Можна припустити, що в плані освіти суб'єктові протистоїть настільки ж багаторівневий об'єкт, рівнями якого можуть виступати фрагменти оточуючого світу або соціокультурної реальності, теоретичне знання тощо. Однак в контексті базового для даного дослідження розуміння «суб'єкта-особистості» об'єкт — це незалежно існуюча сукупність інформації, що репрезентує собою об'єктивну дійсність, котра внаслідок освітньої діяльності суб'єкта стає знанням.

Список використаних джерел:

1. Кант И. Критика чистого раз ума / И. Кант; [пер. с нем.] // Собр. соч. в 6 т. — М.: Мысль, 1966. — Т. 3. — 495 с.
2. Дусавицкий А.К. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности А. К. Дусавицкий // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 5–13.
3. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М.: Правда, 1989. — 607 с.
4. Огнев'юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. — 2003. — № 4. — С. 15–20.
5. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // М.: Педагогика, 1997. — № 5. — С. 3–16.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2014 р.

Андрущенко В., Линовичкая О. «Субъект» и «объект» образования в контексте свободы и ответственности

Анализируется научный дискурс вокруг фундаментальных философских понятий «субъект» и «объект», рассматривается его трансформация в системе педагогических наук; авторы отмечают единства «субъект—объектных» отношений, и автономности их существования при условии рассмотрения «субъекта» как личности, учит или учится и «объекта» как предмета познания и деятельности (природы, знания и т. д.

Ключевые слова: человек, личность, образование, субъект, объект, культура, свобода, ответственность, творчество, воспитание.

Andrushchenko V., Lynovytska O. «Subject» and «object» of education in the context of freedom and responsibility

Scientific discourse around the fundamental philosophical notions of «subject» and «object» was analyzed, its transformation in the system of pedagogical sciences was scrutinized; authors note the unity of «subject—object» relationship, and autonomy of their existence subject to review of the «subject» as a person that teaches or learns and «object» as an item of cognition and activities (nature, knowledge, etc.)

Keywords: human, personality, education, subject, object, culture, freedom, responsibility, creativity, education.