

## Философско-педагогический смысл михайловской концепции «обращений»

**В.С. Возняк**

Дрогобычский государственный педагогический университет (ДГПУ),  
г. Дрогобыч, Украина  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail [volodimir.voznyak@gmail.com](mailto:volodimir.voznyak@gmail.com)

**Р.С. Коньк**

Дрогобычский государственный педагогический университет (ДГПУ),  
г. Дрогобыч, Украина  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail [konek\\_m@i.ua](mailto:konek_m@i.ua)

В статье рассматривается философско-образовательный смысл концепта Ф.Т. Михайлова «обращение». Обращение изнутри человеческой субъективности к субъективности других (и тем самым – к самому себе) в поисках со-чувствия, со-мыслия и со-действия понимается философом в качестве порождающего отношения человека и его способа бытия, всех субъектных свойств человека. Тем самым акцент переносится из внешне детерминирующих факторов на субъектную самость, на ее самодвижение в качестве *causa sui*. Если обращение является для человека порождающим отношением, то в образовательном процессе, где индивиды возводятся в образ человека, должно доминировать именно оно, а не трансляция знаний, умений и навыков. Всё, что вводится в контекст общения учащихся и учеников, должно так или иначе предстать в виде обращений к живым людям, к учащимся в первую очередь, и только тогда оно является собственно культурой. Культура же в таком своем эйдосе становится «третьим субъектом» нормального образовательного процесса, обеспечивающего целостное развитие личности.

**Ключевые слова:** порождающее отношение, человек, обращение, образование, культура.

**Для цитаты:** Возняк В.С., Коньк Р.С. Философско-педагогический смысл михайловской концепции «обращений» // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 12–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170103>

## Mikhailov's Concept of 'Appeal': Philosophical and Pedagogical Meaning

**Vladimir S. Voznyak**

Drogobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Drogobych, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail [volodimir.voznyak@gmail.com](mailto:volodimir.voznyak@gmail.com)

**Ruslan S. Konyk**

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Drogobych, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail [konek\\_m@i.ua](mailto:konek_m@i.ua)

The article discusses the philosophical and educational meaning of F.T. Mikhailov's concept of 'appeal'. The appeal from within human subjectivity to the subjectivity of others (and thereby to oneself) in search of compassion, co-thinking and co-action is understood by the philosopher as a generative relation of an individual and his/her way of being, as all subjective qualities of a person. Thus, the emphasis is transferred from the externally determining factors to the subjective self, to its self-movement as *causa sui*. If appeal is a generative relation for the individual, then in the educational process, where individuals are elevated to the image of man, it is it that should dominate, and not the translation of knowledge, skills and abilities. Everything that is introduced into the context of communication between students should in one way or

another appear in the form of appeals to living people, to students in the first place, and only then is it a culture proper. Culture in this eidos becomes the 'third subject' of the normal educational process which promotes the integral development of personality.

**Keywords:** generative relation, person, appeal, education, culture.

**For citation:** Voznyak V.S., Konyk R.S. Mikhailov's Concept of 'Appeal': Philosophical and Pedagogical Meaning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 12–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170103>

## Введение

Творческое наследие выдающегося российского мыслителя Феликса Трофимовича Михайлова содержит немало продуктивных идей относительно образования и адекватного понимания его основных проблем. Авторы ставят своей целью сосредоточиться на михайловском концепте «обращение» и попытаться *обернуть* само «обращение» в план философско-образовательного осмысления. Наша задача осложняется тем, что у Ф.Т. Михайлова есть своя, весьма продуманная философско-образовательная концепция; при этом сам автор справедливо полагал, что философия должна выполнять по отношению к педагогике исключительно майевтическую функцию (в первую очередь — в виде критики эмпиристских настроений и построений в педагогике), однако философия образования как таковая в принципе и не нужна, и невозможна.

## Обращение как порождающее отношение

Ф.Т. Михайлов ищет порождающее отношение в собственно человеческом способе бытия, такое, что порождает само это бытие как собственно человеческое. Понятие порождающего и воспроизводящего отношения должно противостоять эмпиристскому пониманию чисто внешней причины у любой налично особой реальности, ее как таковую породившей и в дальнейшем способной опять-таки извне радикально изменить любую ее наличную форму, создав тем самым принципиально новую реальность [15, с. 125–126].

Философ разделяет тезис К. Маркса о сущности человека не как об абстракте, присущем отдельному индивиду, а как ансамбле общественных отношений [12, с. 262], однако при этом принципиально различает социальное и общественное, считая первое превращенной формой второго. Общественное как таковое Ф.Т. Михайлов выводит из общения, а его — радикально углубляет до обращения как субъективно мотивированного эмоционально насыщенного отношения изнутри субъективности человеческого индивида к субъективности других, и тем самым — к себе.

Михайловский концепт «обращение» снимает односторонность, присущие абстрактному применению культурно-исторического подхода и к психике человека, и к самому способу человеческого бытия. Ф.Т. Михайлов не соглашается с тем, что решающей силой в становлении человека (как в фило-, так и в

онтогенезе) являются орудия труда, тексты и проч. предметные средства, поскольку они изначально предстают в качестве некоторого внешнего фактора. В.А. Лекторский достаточно точно характеризует этот момент: если считается, что формообразующей силой в развитии человека обладает «само устройство предметных средств отношения к объективности вещного мира и других людей — орудий труда, знаковых систем, символических образов и т. п., изначально опосредствующих субъективность индивида (что сохраняет за средствами общественной деятельности и общения их предметно-внешний по отношению к психике статус), то концепция Обращений определяет и все эти, казалось бы внешние, посредники активности души как всегда субъективно искомые, идеально и креативно полагаемые, предметно овнешняемые продукты (произведения) произвольного целеполагания» [7, с. 7].

Конечно же, в основе человеческого бытия лежит именно труд, однако последний всегда осуществляется в определенной общественной форме, в форме общения индивидов друг с другом. Ф.Т. Михайлов предельно обостряет и серьезным образом углубляет тезис об общественности, утверждая, что своим происхождением, расселением, выживанием и развитием люди обязаны постоянному поиску со-мыслия и со-чувствия в общем деле преобразования условий и средств жизни (только потому, кстати сказать, и целесообразного, осознаваемого преобразования); иными словами, в основе бытия человеческого лежат «обращения» — друг к другу и тем самым — к самому себе. И это, по словам философа, представляет собой «нерасчленимый атом духовно-практического бытия людей» [13, с. 116].

Вот именно такое отношение и является порождающим, действующим по логике *causa sui*. Особенно зримо и теоретически достоверно это проступает в онтогенезе (который, разумеется, определенным образом «снимает» логику филогенеза): «... только сочувствие, сомыслие и содействие людей — залог выживания каждого. Только это обеспечивает развитие ребенка в человеческую индивидуальность, только оно определяло и определяет каждое событие в истории людей» [14, с. 497]. Подчеркнем главное: не отношение к миру вещей (то ли к внешней природе, то ли к культуре, представляющей в качестве совокупности внешних вещей, артефактов) является определяющим. Таковым может быть только контекст постоянных обращений индивидов друг к другу: и в этом «реально-идеальном мире постоянно живой речи,

звучащей в сознании живых индивидов текстами, когда-то овнешненными, здесь и теперь овнешняемыми, аффект и смысл каждого слова, каждой мелодии, каждого образа находит свой отклик в душах людей и определяется им. То есть определяется не прямым своим отношением к миру вещей, якобы способных сами по себе вызывать в нас смыслоносущие аффекты, а к органичному единству всеобщих эмоционально-смысловых реалий духовной и духовно-практической культуры. Ибо аффективно-смысловой отклик чужой души на аффективно-смысловое обращение к ней возможен лишь постольку, поскольку «чужая душа» жива постоянным осуществлением для других и для себя всеобщих содержательных форм этой культуры» [14, с. 494].

Что интересно — именно через контекст обращений Ф.Т. Михайлов выходит на интереснейшее определение природы мышления. Мышление, согласно ильенковскому пониманию, является таким преобразованием схемы, формы, структуры деятельности, чтобы она соответствовала *суги дела*. А у Ф.Т. Михайлова сама суть дела погружена в контекст обращений и понимания другими смысла обращений: «Causa sui произвольности и целесообразности нашей всегда предметной жизнедеятельности в том, что только *обращенный к другим* (или к себе как к другому) чувственный мир бытия остро проблемен для отстраненной от него интенции обращения. Ибо ее суть — в сомнении: будет ли оно, мое обращение, согласно принято другими (аффективно-смысловой интересубъективностью их бытия) вот именно в этой, мною предлагаемой, казалось бы, истинной форме своей? Сомнение в том — порука неизбежного преобразования его аффективных смыслов. Того самого преобразования, которое мы называем мышлением» [17, с. 126–127].

Философско-образовательный смысл Михайловской концепции «обращений» *достаточно ясен*: образование как таковое является *встречей* поколений (или различных возрастных когорт) людей, где они *обращаются друг к другу* и тем самым берегают, воспроизводят и творят культуру. Иными словами, именно в этом пространстве человеческие индивиды призваны действовать адекватно своей общественно-человеческой сущности, обретать, хранить и развивать ее. А не просто транслировать «знания, умения, навыки», как сие закрепилось в педагогическом рас­судке. Итак, в образовательном процессе индивиды не просто *общаются*, но именно *обращаются* друг к другу. Это — одна сторона дела.

Но есть и другая, не менее существенная. Всё, что вводится в контекст общения, должно так или иначе предстать *в виде обращений к живым людям*, к учащимся в первую очередь. А ведь сие есть *культура*, которая в качестве культуры *именно обращена к человеку*. А что обычно вводится в контекст «педагогического взаимодействия»? Некий «материал», который следует «пройти» за определенные кем-то свыше сроки. Увы, «материал» ни к кому не «обращен», он — лишь объект для усвоения.

Что интересно, у Мартина Хайдеггера встречается похожая мысль: учиться — не означает определен-

ным образом пополнять багаж знаний, вооружаться полезной для дальнейшей жизни информацией, а отправляться в путь, на протяжении которого наши *дела и поступки приводятся в соответствие*. С чем? — А с тем, что для нас «в том или ином случае обращено по истине» [20, с. 35].

Согласно Ф.Т. Михайлову, следует радикально переосмыслить сам *предмет* педагогической теории (равным образом — и образовательной деятельности): это не пресловутая триада «знания, умения, навыки», а *творческие способности* всех участников образовательного процесса. В этом смысле российский философ предлагает свой постулат теории образовательной деятельности (в качестве вывода из его же постулатов теоретического человековедения): «... предметным полем (предметностью) педагогической науки, всех её подразделений и вариаций служит реально-идеальное пространство образовательного общения возрастных когорт, поколений и разных профессиональных объединений даже в том случае, если оно совпадает с пространствами социальных форм любого иного их общения» [14, с. 507].

Однако, как полагает российский философ, педагогика не только не имеет своей фундаментальной теории, но даже и не созрела для нее. Поэтому философия (даже в виде «философии образования») никоим образом не должна вместо педагогики решать ее теоретические задачи, однако может помочь как критика ее эмпиристских оснований.

## Проблема «третьего субъекта» в образовании

Ф.Т. Михайлов в своих работах подверг основательной критике ту модель построения образования, при которой учащийся так или иначе выступает *объектом* приложения педагогических усилий. Иными словами, нормальное образование должно строиться по модели «субъект—субъект».

Один из авторов статьи (В.С. Возняк) давно уже предложил идею «*третьего субъекта*» образовательного процесса, которая изложена в ряде его работ [см.: 3; 4; 5]. Речь в первую очередь идет об адекватном понимании процессов *гуманизации* и *гуманитаризации* педагогической сферы. Сущность гуманизации, по нашему убеждению, заключается в решительном переходе от *субъект-объектной* (S—O) модели построения педагогического общения к *субъект-субъектной* (S—S). Необходимость обеспечения безусловного приоритета второго из названных способов взаимосвязи — вовсе не благое пожелание. Дело в том, что субъект-субъектные отношения обладают несомненной *онтологической первичностью* так же, как и экзистенциальной достоверностью. Человек (*филогенетически*) не начинается с S—O отношений.

Человек и *онтогенетически* никак не начинается (не «происходит») с субъект-объектных отношений. Эта идея основательно проработана как у Ф.Т. Михайлова, так и в контексте коммуникативной парадигмы в философии (М. Бубер, С.Л. Франк, Э. Левинас и др.). Ведь, согласно С.Л. Франку, никакого готового

сущего-в-себе «Я» вообще не существует *до встречи* с «Ты» [19, с. 356]. Встреча с «Ты», отношение «Я—Ты», в отличие от связи «Я—Оно» (Мартин Бубер), при всем желании никак не удастся представить как субъект-объектное. Генрих Батищев достаточно убедительно показал, что S—O отношение всегда, даже при своем эмпирическом преобладании и доминировании в новоевропейскую эпоху в качестве особого построения отчужденной социальности и овещнения большинства из отношений человека к себе подобным и к природе, в действительности существует внутри S—S связи, и тогда полная модель может быть представлена схемой: S—O—S [1, с. 112—117].

Есть величайший соблазн эту триадичную модель взять за основу педагогического процесса, который уже якобы решительно гуманизирован, т. е. в котором отношение к учащемуся как к *объекту* воздействия (учения и воспитания) недопустимо. Однако если то, по поводу чего вступают в общение полноправные субъекты образования (учащиеся и учителя) — а это в первую очередь знания, — всего лишь *объект*, «материал» изучения, который следует «пройти» в строго определенной последовательности, — то субъект-субъектные связи очень рискуют редуцироваться до привычной *объектности*. Но ведь так и происходит, так все и построено в системе образования! Результаты познавательной, художественной и проч. деятельности предыдущих поколений *поступают* в структуру педагогического пространства в сугубо редуцированной — *объектно-вещной* — форме. Такой их вид — продукт «творчества» «кулинаров от дидактики» (по меткому и ироничному выражению Ф.Т. Михайлова [16, с. 435]): они якобы «адаптированы» для определенного возраста с учетом возможностей учащихся и рассудочно обработаны для «удобства усвоения». Следовало бы запомнить, а запомнив, понять: *объектно-вещная форма* ну никак не предназначена для содержательного, творческого, самостоятельного и одновременно интересного *распредмечивания, о-своения*, наполнения и развития *субъективности* учащихся. Она годится лишь для употребления, заучивания, *использования, приспособления* к ней. Знание как объект (материал), и только объект, отчуждено как от живой субъективности его создателя, так и от живой субъективности того, кто его «потребляет». Трудно не согласиться с Николаем Бердяевым: «В объекте нельзя схватить неповторимо индивидуального, можно схватить лишь общее, и потому всегда остается отчужденность. Объективированное бытие не есть уже бытие, оно препарировано субъектом для целей познания. Отчужденность от субъекта и оказывается наиболее соответствующей его познавательной структуре» [2, с. 245].

Однако если внимательно продумать: то, по поводу чего общаются участники педагогического процесса (иными словами — содержание образования), так или иначе является *культурой*: все это *выработано* человечеством и передано последующим поколениям как *дар* (в прямом смысле — *даром*) для осмысленного и творческого продолжения, развития и, в первую очередь, *развития в свою субъективность*, в субъек-

тивность каждого, в индивидуальность, субъектную уникальность. Превращение содержания образования именно *в культуру* в полном и истинном значении этого слова (вернее — *понятия*) — вот суть идеи «*третьего субъекта*». Именно в этом сущность процесса *гуманитаризации* образования, а не в простом увеличении удельного веса дисциплин социально-гуманитарного цикла. Вот отчего Ф.Т. Михайлов отстаивал свою парадоксальную идею о гуманитаризации именно гуманитарного образования! *Культура* (как содержание и содержательность процесса учения) — *третьий субъект*, и самая сложная и самая главная задача педагога — «предоставить слово» именно «третьему», активировать субъектность культуры, дабы *именно она и учила*, и *воспитывала* — в смысле: *питала* собой — душу, сердце и ум каждого ученика.

Подобные мысли встречаются и у Г.В. Лобастова: «Чтобы предмет культуры выступил в определяющей индивида функции, индивид своей деятельностью должен актуализировать субъектные потенции самого культурного бытия. Иначе говоря, процесс определения индивида исторической культурой есть процесс самоопределения его посредством культуры. Еще иначе: своей индивидуальной активностью индивид не противостоит внешнему бытию с его природными и историческими определениями, а как раз наоборот — приводит в активное движение субъектность этой культуры, совпадая, отождествляясь с ней. Потенции бытия сразу и непосредственно становятся его потенциями» [9, с. 88]. По такой логике (она же онтология и теория познания, т. е. диалектика) и должен быть построен нормальный педагогический процесс.

В «ненормальном» же обучении (и воспитании), в традиционном, нынешнем, превращенном, *превратном* и отврадном — всё происходит далеко не так. Содержательность культуры основательно редуцирована до объектности, до «материала», — она теряет свою *идеальную* природу как свою истину и превращается в простую *материю-материал*. Отчужденная педагогика все внимание сосредоточила на «*материале*» (который детям надо «дать», который дети должны «пройти», за ритмичность и своевременность прохождения которого с учителя и спрашивают). Культура в таком изуродованном (то бишь адаптированном виде) *не питает*, не *воспитывает*, не *пропитывает*, не окормляет детские души, *становящуюся субъективностью*. Она — не мать-кормилица, а злая мачеха (ну прямо как у Золушки), она принуждает повторять и заучивать. Особенно выразительно разрушительная активность *дидактики от рассудка* проявляется в дисциплинаризации (искусственном расщеплении) образования, в способе построения учебных программ (об этом много и хорошо написано В.В. Давыдовым), в текстах и самом языке учебных пособий. В связи с этим нельзя не согласиться с Феликсом Михайловым: «... за триста лет прочно укоренившаяся в природоведческой науке логика теоретизирования приучила нас к текстам нормативным, описательно-директивным, чем-то очень похожим на инструкции по пользованию бытовыми приборами. Недаром же почти все учебники написаны таким

текстом» [14, с. 471]. В подобной ситуации *субъектность культуры* не активизируется; культура редуцирована до объекта-вещи, который следует потребить, употребить и только; а человеку не под силу воскресить основательно омертвленное, у-мертвленное с явными признаками разложения.

Мы постоянно жалуемся на чрезмерную *формализацию* и *бюрократизацию* образовательного пространства, не утруждая себя вникнуть в саму *логику* подобных феноменов. А посему обречены на тотальное, системное воспроизводство их собственными усилиями (но при этом всегда жалуемся на «дядю» — то ли из кабинета директора, то ли из управления образования, то ли из министерства). Мы сами, как это ни прозвучит странно, бюрократизируем учебный (он же — и воспитательный) процесс.

Вспомним характеристику К. Марксом бюрократии, которая «все хочет сотворить» и для которой мир предстает *просто объектом* ее деятельности [11, с. 373]. «Творческая активность», не в меру усердная и, так сказать, всецело инновационная, чиновных лиц от образования абсолютно точно подпадает под названные Марксом моменты при характеристике «бюрократии». Но ежели для учителя его ученики — «просто объект его деятельности», а содержание образования — простой объект педагогического взаимодействия (объект-материал для изучения), ежели деятельность учителя является внешним формированием извне данного «содержания» (т. е. он не сотрудничает, не со-мыслит, не со-знаёт вместе со своими чадами еще не вразумленными, но тогда и не будет общей-со-вместной *вести* о чём-то очень серьезном — *со-вести*), — то что же собой представляет после подобной экспликативной характеристики такой учитель?.. Во что его превратили, сперва изрядно изгадив само образовательное пространство? Конечно же, у талантливых, умных, самозабвенно любящих своих учеников учителей, умеющих наладить учение как *общее дело*, всё — иначе, по-настоящему, по правде, по Истине (которая не чужда Добру и Красоте).

Еще несколько слов об *овещении* относительно образовательного процесса. В пространстве преобладания рассудочной формы деятельности любая предметность выступает в форме объекта, вещи. И чувствует себя в таком процессе учащийся чем-то абстрактно-внешним, некой статистической единицей, и никакие декларации относительно «индивидуального подхода» здесь не помогут. Вот почему детям учиться в таких условиях и по такой схеме явно неинтересно. А почему? Отчего *подлинный интерес* ученика — по ту сторону учебного процесса, а зачастую — и по ту сторону добра и зла, по ту сторону содержательных, истинных художественных форм?

А что же такое интерес? Предлагаем обратиться к размышлениям умного человека — Мартина Хайдеггера. Что такое интерес как таковой? Вот ответ: «*inter-esse* означает: быть среди и между вещей, стоять посреди какой-либо вещи и оставаться при ней» [20, с. 36]. Философ просто разбирает значение слова и только. Но сразу вдруг всё становится понятным: *интерес* — это удерживание себя в предмете, в некоем

содержании и такое пребывание в нём, что уходить отсюда не хочется и даже не может. Иными словами: целостное пребывание в чём-то, непринужденное (не-при-нужде находящееся, как говорил А.С. Канарский), самоцельное, а посему не-за-интересованное, потому что интерес — не по ту сторону моего отношения, а в самом этом отношении, в самом этом содержании, которое целостно вовлекло, захватило и восхитило меня. И тем самым непринужденно входит в меня, становясь формой *движения моей субъективности*. — Это и означает пребывание собственно культуры как содержания учения в актуализированном, активированном — *субъектном* состоянии.

Кастрированная безжалостным рассудком педагогика ничего живого породить не может. Рождение как *развитие*, как продолжение развития всей культуры в живую субъективность учащегося неподвластно доморощенной логике рассудка, ибо это — всецело *диалектический* процесс. А Гегель в «Феноменологии духа» уверенно утверждает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [6, с. 36]. Иными словами, ежели эту мысль обернуть в философско-педагогический контекст, то образование (учение и воспитание), если оно может и желает быть именно *развитием* (самостоянием) каждого участника педагогического общения (т. е. и учителя тоже!), вынуждено строиться как диалектический процесс, оно должно быть *субъектным* «в самом себе» «от начала до конца», в каждой существенной точке своего пространства. Значит, не *материал* для усвоения, а *культура*, а она, по определению своему, *субъектна*, поскольку именно и только она способна порождать человеческое в человеке — вернее, поскольку человека вне культуры и вовсе нет, то человек *само-определяется* в культуре, *само-определяется* культурой. Если это верно, если это аподиктически истинно, так и строй, осуществляй, полагай педагогическое общение именно по такой логике! Духовный потенциал культуры пробуждается, активизируется, энергично проступает нам *навстречу* (но лишь при нашей готовности к *встрече*), только по мере отношения к ней как к «субъекту», а не как к внеположенному, равнодушному объекту, материалу. Да, культура — *материал* для «постройки» всех без исключения человеческих способностей, субъективных качеств и свойств, однако внешне-объектным способом человеческое в человеке не «строится», скорее — *расстраивается*. Да и разве реальные педагогические практики всерьез озабочены построением человеческого в человеке? Вот «строить» учеников (равно как и учителей) во имя какой-то внешней цели — у нас это получается... Дабы культура выступила в качестве настоящего «материала для постройки» духовно-душевного мира каждого учащегося, надо решительно отказаться от инженерного строя нынешнего «педагогического мышления» и увидеть в культуре не просто «материал». Такой радикальный поворот дела (наше обращение к существу дела) возможен при утверждении *верховенства субъект-субъектных* отношений в педагогическом процессе, в том числе — и в отношении участников педагогического общения к *тому, по*

*поводу чего* они, собственно, и общаются, — содержание образования должно быть взято в таком способе своей манифестации, когда явно и непрерывно присутствует его *субъектность*. Это и есть «третий субъект» образовательно-воспитательного процесса, субъект не эмпирический, а *трансцендентальный* — невидимый на поверхности, но отсутствие которого в активированном состоянии скорее рано, чем поздно, превратит сам процесс учения и воспитания в цепочку казенно-заванудных процедур, от которых хочется бежать, как от чумы. Кстати, *действительно воспитывает* именно «третий субъект». А задача умного педагога — так построить сам процесс учения, чтобы *предоставить* слово, пространство и время именно этому — весьма странному — субъекту, чтобы была «воля не моя», учительская, а «воля твоя», «третьего субъекта» как глубинной содержательности культуры.

И весь секрет в том, что сей *трансцендентальный субъект* никоим образом не способен отбирать или как-то внешне ограничивать субъектность других; более того, он по своей природе *сохраняет, оберегает и возрождает* субъектность других. Субъект-субъектное отношение разворачивается одновременно в двух планах: во-первых, как сугубо и всецело личностное общение (а точнее — *обращение*) участников педагогического процесса, вовлекающее в себя «третьего»; во-вторых, это «третье» таким образом вовлекается, что позволяет вовлечь в себя как в реальное *обращение*, а тем самым в свою содержательность, в свою явленную *субъектность* всех участников педагогического священно-действия. Мощное «поле», сама энергетика именно такого общения (такого способа реального обращения) любой «материал», интегрированный в него, превращает в *культуру*. Я перестаю быть воспитателем, формиратором, внушателем и предоставляю сию нелегкую миссию *предмету в эйдосе культуры*, а она-то заведомо и многократно *умнее меня*. И тогда культура для вовлеченных в общение (между собой и с ней), *увлеченных общим, совместным делом общения-встречи с ней* становится окном в иное измерение мира, органом восприятия содержания по ту сторону уже наличного, как говорит Г.С. Батищев, «порога распредмечивания». И в этом тоже смысле «третий субъект» *трансцендентален* — он реально трансцендирует границы нашей субъективности, не покидая ее. М.К. Мамардашвили об этом пишет так: «“Сикстинская мадонна” Рафаэля — это не культура, это произведение искусства. Но оно, естественно, и является культурным объектом в той мере, в какой наше взаимоотношение с ним воспроизводит или впервые рождает в нас человеческие возможности, которых в нас не было до контакта с этой картиной. Возможности видения, понимания и т. д. Видения и понимания чего-то в мире и в себе, а не самой этой картины» [10, с. 345].

Получается, что в не-отчужденном образовательном процессе — три субъекта, *все субъектно*. И что, никаких *объектов*? — Да сколько угодно: это организационные формы, структурные моменты, вещно-предметные условия и пр., *обслуживающие* более-менее нормальное протекание процесса.

Согласно Ф.Т. Михайлову, *обращение* является и способом порождения культуры, и «механизмом» ее развития, и способом ее освоения в онтогенезе. Все формы культуры приобретают свою действительность только в актах *живого обращения* людей друг к другу (и тем самым — к самим себе). При этом они (формы культуры) сами становятся средствами осмысленного, эмоционально-насыщенного и выразительного обращения, которое всегда адресно и предполагает отзыв и ответ. При этом Ф.Т. Михайловым утверждается и аргументируется принципиальная тождественность интер- и интрасубъективности культуры людей, тождественность всегда индивидуальных и всегда над-индивидуальных сил их общей истории.

А ведь культура как таковая сплошь «соткана» из обращений, поскольку, как пишет Ф.Т. Михайлов, «*культура* есть не что иное, как предпосылка, процесс и результат творения людьми жизненно необходимых им *обращений* друг к другу и к себе самим. Но тем самым она — творение и сотворенность *представлений, переживаний, аффектов, воли и мыслей* и всех иных субъективных мотивов жизнедеятельности человека, ставших предметом осмысленного переживания и *для них самих* в своей адресованной другим (и себе) *овнешнённости*» [18, с. 266].

Пробуждение, активация и разворачивание содержания «третьего субъекта» в качестве форм истинной культуры позволяет найти гармоническое разрешение противоречия между учением и воспитанием, которое в принципе неразрешимо в условиях нынешних традиционных педагогических практик и путей адекватного осмысления которых не знает так называемая «теоретическая» педагогика, внешне сочленяя эти стороны образовательного процесса. Конечно же, если под обучением подразумевать усвоение определенных доз всевозможной информации, а воспитание представлять как «привитие» неких положительных «ценностей», то ситуация неразрешима.

Учить мышлению — значит вводить ученика в *ситуацию мысли* (вместе входить в такую ситуацию), а не заставлять заучивать некие правила и принципы. Учить гражданственности — вводить его в *ситуацию гражданственности*, а не сгонять на всякие «мероприятия», где много фальши, лжи, дешевой патетики. Учить нравственности — значит вводить учеников в *ситуацию нравственности*, строить все без исключения отношения как всецело нравственные (т. е. никоим образом не посягать на личность другого), а не морализировать, «читать мораль». Равным образом и в семье: ведь семейное бытие является предельно аффективным пространством *сплошных обращений* друг к другу, и именно это и научает, и воспитывает, а не отдельные поучительные беседы. Построить семейное бытие взаимных обращений друг к другу (и тем самым — к самим себе) таким образом, чтобы в этом эфире постоянно ощущалось присутствие обращений иных поколений (что и есть культура) — вот задача, без решения которой мы можем потерять своих детей.

Ввести ребенка в ситуацию мышления, в ситуации уважения к старшим, послушания и проч. — значит: вместе с ним *ввести себя* в подобные ситуации, войти

в них (а это вовсе не значит «подавать пример») без дураков, целостно, аффективно-умно, безразлично и нравственно, поскольку в таких ситуациях выражено отношение к роду человеческому, к реальным людям и к самому себе; тут все обращено по Истине, по высшей Правде.

### Выводы

Концепция «обращений» Ф.Т. Михайлова, как мы видим, имеет серьезный философско-образовательный потенциал, поскольку способна ориентировать образовательный процесс на *истинные* фор-

мы своего осуществления. Активация *содержания* образования именно как *культуры* означает не что иное, как «расколдовывание» его в смысле *обращенности ко всем* участникам процесса учения и воспитания. Конечно же, сие непросто. Для этого в первую очередь следует преодолеть эмпирические, рассудочные представления и выйти в сферу собственно диалектического разума, что сопряжено с радикальной сменой всего педагогического мышления. А завершить наши размышления можно словами Михаила Лифшица, сказанные несколько по иному поводу: «Можно ли этому научиться — вопрос сложный, но отучиться от ложных идей <...> вполне возможно» [8, с. 256].

### Литература

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997. 460 с.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов // Бердяев Н.А. Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Хранитель. 2007. С. 230–317.
3. Возняк В.С. Зміст проблеми гуманітаризації освіти в контексті взаємовідношення розсудку і розуму // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 264–265. Філософія. Чернівці Рута, 2005. С. 131–136.
4. Возняк В.С. Метафізика рассудка и разума. К.: Ред. журн. «Самватас», 1994. 320 с.
5. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 357 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. IV. М.: Соцэкгиз, 1959. — 440 с.
7. Лекторский В.А. К читателю // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 6–8.
8. Лифшиц М. Искусство и фашизм в Германии // Лифшиц М. Почему я не модернист? М.: Искусство—XXI век, 2009. С. 201–275.
9. Лобастов Г.В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики // Эвальд Васильевич Ильенков. М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. С. 84–119.
10. Мамардашвили М.К. Наука и культура // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. С. 291–310.
11. Маркс К. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 1. 2-е изд. М.: Политиздат, 1954. С. 207–342.
12. Маркс К. Тезисы о Фейербахе (Текст 1845 года) // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. С. 261–263.
13. Михайлов Ф.Т. Диалектика как логика рефлексивного мышления // Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 110–118.
14. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее возможности и перспективы // Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 452–512.
15. Михайлов Ф.Т. и др. Теоретическая культурология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. 624 с.

### References

1. Batishev G.S. Vvedenie v dialektiku tvorchestva [Introduction to the dialectic of creativity]. Saint Petersburg: RKhGI, 1997. 460 p. (In Russ.).
2. Berdyaev N.A. Ya i mir ob'ektov [I and the world of objects]. *Berdyaev N.A. Dukh i real'nost': Osnovy bogochelovecheskoj dukhovnosti. Ya i mir ob'ektov: Opyt filosofii odinochestva i obshheniya* [Berdyaev N.A. Spirit and Reality: Fundamentals of Divine-Human Spirituality. The Self and the World of Objects: An Experience of the Philosophy of Solitude and Communication]. Moscow: AST: AST MOSKVA: Khranitel'. 2007, pp. 230–317. (In Russ.).
3. Voznyak V.S. Zmi'st problemi humanitarizacii osviti v konteksti vzayemovidnoshennya rozsudku i rozumu [The Content of the Problem of Humanitarianization of Education in the Context of Relationship between the Reason and the Mind]. *Naukovij visnik Chernivets'kogo universitetu. Vip. 264–265. Filosofiya* [Scientific Bulletin of the Chernivetsky University. no. 264-265. Philosophy]. Chernivci Ruta, 2005, pp. 131–136. (In Ukr.).
4. Voznyak V.S. Metafizika rassudka i razuma [Metaphysics of reason and mind]. Kiev, Red. zhurn. «Samvatas», 1994. 320 p. (In Russ.).
5. Voznyak V.S. Spivvidnoshennya rozsudku i rozumu yak filosof's'ko-pedagogichna problema: Monografiya [The correlation of reason and mind as a philosophical and pedagogical problem. Monograph]. Drogobich: Redakcijno-vidavnicij viddi Drogobicz'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana-Franka, 2008. 357 p. (In Ukr.).
6. Gegel G.V.F. Fenomenologiya dukha [Phenomenology of spirit]. *Gegel G.V.F. Sochineniya* [Hegel G.V.F. Compositions. V. IV]. Moscow, Socz'kgiz, 1959. 440 p. (In Russ.).
7. Lektorskij V.A. K chitatelju [To the reader]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [Mikhailov F.T. Favorites]. Moscow, Indrik, 2001, pp. 6–8. (In Russ.).
8. Lifshic Mikh. Iskusstvo i fashizm v Germanii [Art and Fascism in Germany]. *Lifshic Mikh. Pochemu ya ne modernist?* [Mikhail Lifshitz. Why am I not a modernist?]. Moscow. Ikusstvo—XXvek, 2009, pp. 201–275. (In Russ.).
9. Lobastov G.V. Bytie i myshlenie: k nachalam dialekticheskoy logiki [Being and thinking: to the beginnings of dialectical logic]. *Eval'd Vasil'evich Il'enkov* [Evald Vasilevich Ilyenkov]. Moscow, Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSPEN), 2008, pp. 84–119. (In Russ.).
10. Mamardashvili M.K. Nauka i kul'tura [Science and culture]. *Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu*

16. Михайлов Ф.Т. Перспективы гуманитаризации образования // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 403–451.

17. Михайлов Ф.Т. Произвольность предметной деятельности // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 103–127.

18. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 272 с.

19. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 183–559.

20. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? М.: Академический Проект, 2007. 351 с.

[*Mamardashvili M.K. As I understand philosophy*]. Moscow: Progress, 1990, pp. 291–310. (In Russ.).

11. Marks K. K kritike gegelevskoj filosofii prava [To criticism of the Hegelian philosophy of law]. *Marks K., Engel's F. Sochineniya: izd. 2. T. 1.* [*Marx K., Engels F. Works: ed. 2. V. 1.*]. Moscow: Politizdat, 1954, pp. 207–342. (In Russ.).

12. Marks K. Tezisy` o Fejrbakhe (Tekst 1845 goda) [Theses on Feuerbach (Text of 1845)]. *Marks K., Engel's F. Sochineniya. Izd. 2. T. 42* [*Marx K., Engels F. Works. Ed. 2. Vol. 42*]. Moscow: Politizdat, 1974. pp. 261–263. (In Russ.).

13. Mikhajlov F.T. Dialektika kak logika refleksivnogo myshleniya [Dialectics as the logic of reflexive thinking]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 110–118. (In Russ.).

14. Mikhajlov F.T. Filosofiya obrazovaniya: ee vozmozhnosti i perspektivy [Philosophy of Education: Its Opportunities and Prospects]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 452–512. (In Russ.).

15. Mikhajlov F.T. i dr. Teoreticheskaya kul'turologiya [Theoretical cultural studies]. Moscow: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga; RIK, 2005. 624 p. (In Russ.).

16. Mikhajlov F.T. Perspektivy` gumanitarizacii obrazovaniya [Prospects for the humanization of education]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 403–451. (In Russ.).

17. Mikhajlov F.T. Proizvol`nost` predmetnoj deyatel`nosti [Arbitrariness of objective activity]. *Razvivayushhee obrazovanie. T. 1. Dialog s V.V. Davydovym* [*Developing education. V. 1. Dialogue with V.V. Davydov*]. Moscow: APK i PRO, 2002, pp. 103–127. (In Russ.).

18. Mikhajlov F.T. Samoopredelenie kul'tury. Filosofskij поиск [Self-determination of culture. Philosophical search]. Moscow: Indrik, 2003. 272 p. (In Russ.).

19. Frank S.L. Nepostizhimoe. Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii [Incomprehensible. Ontological introduction to the philosophy of religion]. *Frank S.L. Sochineniya* [*Frank S.L. Compositions*]. Moscow: Pravda, 1990, pp. 183–559. (In Russ.).

20. Khajdegger M. Chto zovyotsya myshleniem? [What is called thinking?]. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2007. 351 p. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Возняк Владимир Степанович*, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (ДГПУ), г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail [volodimir.voznyak@gmail.com](mailto:volodimir.voznyak@gmail.com)

*Коньк Руслан Степанович*, аспирант кафедры философии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (ДГПУ), г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail [konek\\_m@i.ua](mailto:konek_m@i.ua)

### **Information about the authors**

*Vladimir S. Voznyak*, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Droghobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Droghobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail [volodimir.voznyak@gmail.com](mailto:volodimir.voznyak@gmail.com)

*Ruslan S. Konyuk*, PhD student, Department of Philosophy, Droghobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Droghobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail [konek\\_m@i.ua](mailto:konek_m@i.ua)

Получена 03.12.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 03.12.2020

Accepted 01.03.2021