

37

Фр.564

**ФИЛОСОФСКО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

299666



**ИЗДАТЕЛЬСТВО
• ПЕДАГОГИКА •**

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ОБЩЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
АПН СССР

37
Ф-564

ФИЛОСОФСКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией В. В. ДАВЫДОВА



МОСКВА «ПЕДАГОГИКА» 1981

ББК 88.4

Ф 48

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук СССР

Авторы:

**А. С. Арсеньев, Э. В. Безчеревных, В. В. Давыдов,
Р. Р. Кондратов, Ф. Т. Михайлов**

В подготовке издания принимал участие И. Г. Петров

Рецензенты:

действительный член АПН СССР, доктор педагогических наук, профессор **А. М. Арсеньев**; член-корреспондент АПН СССР, доктор педагогических наук, профессор **М. Н. Скаткин**; член-корреспондент АПН СССР, доктор психологических наук, профессор **Д. Б. Эльконин**; доктор философских наук, профессор **Л. К. Науменко**; доктор философских наук **В. А. Лекторский**; доктор философских наук **Э. В. Ильенков**.

Философско-психологические проблемы разви-
Ф 48 тия образования / Под ред. В. В. Давыдова;
Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1981.— 176 с.

65 коп.

Книга посвящена психолого-педагогическим проблемам народного образования и перспективам его развития, обусловленным совершенствованием всей системы общественных отношений развитого социализма и научно-технической революцией. Авторы рассматривают вопросы взаимоотношений психолого-педагогической, социологической и философской теорий с практикой коммунистического строительства. Работа не претендует на исчерпывающее их решение, а предполагает лишь теоретическую постановку конкретных вопросов, возникающих на стыке названных дисциплин. В книге представлены исходные предпосылки для дальнейшего, более конкретного исследования путей совершенствования народного образования.

Для научных работников в области педагогики и психологии.

ББК 88.4

Ф $\frac{60300-034}{005(01)-81}$ 25—80. 4303000000

© Издательство «Педагогика», 1981 г.

ВВЕДЕНИЕ

О чем пойдет речь в предлагаемой вниманию читателей книге? Прежде всего о теоретических вопросах формирования человеческой личности в процессе учебной деятельности, о единстве логического и исторического рассмотрения проблем, стоящих сегодня перед педагогической психологией и педагогикой.

Необходимость в обсуждении исходных принципов формирования человеческой личности диктуется тем, что, в отличие от эмпирического, теоретическое исследование может развиваться лишь на основе сознательно сформированных исходных абстракций. Если же мы хотим воспроизвести объективную сущность изучаемой области, то начинать следует не с совокупности определений ее конкретных форм¹, а с обоснования исходного противоречия. Такое обоснование приводит нас к исходной абстракции, ко всеобщему началу изучаемого процесса, историческая конкретизация которого осуществляется при формировании *особенных* способов разрешения исходного противоречия. Анализу общей основы исторически особенных

¹ Об этих определениях в области политической экономии К. Маркс писал: «...есть определения, общие всем ступеням производства, которые фиксируются мышлением как всеобщие; однако так называемые *всеобщие условия* всякого производства суть не что иное, как эти абстрактные моменты, с помощью которых нельзя понять ни одной действительной исторической ступени производства» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 24).

форм воспроизводства культуры и формирования в процессе воспитания и образования активных ее субъектов посвящена эта книга.

Теоретическое осмысление учебной деятельности также возможно лишь при условии осмысления логики развития этой деятельности. Историческое рассмотрение демонстрирует, во-первых, различное понимание целей, задач и средств образования в разные эпохи и периоды, во-вторых, зависимость такого понимания от социально-исторических условий, а отнюдь не от тех или иных теоретических представлений, абстрактных принципов и благих пожеланий. Цели, задачи и средства существующего в капиталистическом мире образования фиксируют фактическое положение дел в обучении и воспитании, которое начало складываться в эпоху буржуазной промышленной революции и получило более или менее завершённое выражение в массовом образовании к середине XX в.

Системе массового образования присущ ряд противоречий, порожденных общественным разделением труда. Массовость образования далеко не всегда сопровождается высоким его уровнем. Дело в том, что массовое образование по своему содержанию довольно далеко отстоит от подлинных богатств культуры, поскольку преследует главным образом утилитарные цели, связанные преимущественно с подготовкой рабочей силы. Можно согласиться с афоризмом, что нынешнее (буржуазное) общество есть грамотное, но не образованное общество.

Но поскольку имеется общественная потребность в высокоинтеллектуальных людях, то сохраняется и элитарное образование, и селекция индивидов по способностям. При этом такая селекция элиты наиболее образованных, как правило, связана с социально привилегированными и имущими слоями населения.

Вряд ли можно считать выходом из этого положения предложение о демократизации самой селекции,

т. е. расширении круга лиц, из которых производится отбор талантов. Ведь все равно основная масса обучаемых вынуждена ограничиться именно средним (в буквальном и переносном смысле) уровнем образования.

Расширение прав на получение образования обусловлено в буржуазном обществе необходимостью участия граждан в различных сферах общественной жизни. С этим естественно и связано ослабление образовательного ценза. Но если массовое образование ограничено задачей подготовки рабочей силы и не готовит индивида для участия в иных, кроме собственно материального производства, сферах общественной жизни, то это значит, что фактически образовательный ценз сохраняется.

Массовое образование здесь основано на принципе равных прав для разных людей. Это означает, что школа по самому существу своей деятельности готовит индивидов, функционально приспособленных к наличному производству и системе ценностей, которые выступают как некая надындивидуальная всеобщность, совсем не обязательно отвечающая интересам индивида. Возникает несоответствие между личностным развитием индивида и его формированием как гражданина. Причем последнее ориентировано на некий средний образец и потому приносит действительную индивидуальность в жертву мнимой всеобщности. Отражая это положение, социологи отмечают, что с точки зрения предпринимателя, менеджера не только желательно, но абсолютно необходимо, чтобы рабочие оставляли некоторые свои человеческие качества за заводскими воротами. С их точки зрения, утопично настаивать на том, чтобы люди, работающие на конвейере, присваивали себе право на независимое существование.

Указанные противоречия резко обостряются в наши дни. Современный научно-технический прогресс в ка-

питалистических странах оказывает существенное воздействие на все стороны общественной жизни. И если промышленная революция XVIII в. породила такой социальный феномен, как массовое образование, то научно-техническая революция XX в., естественно, не может не внести в него кардинальных изменений.

Еще только сто лет назад даже в развитых странах было достаточно элементарного обучения письму, чтению и счету. В современных условиях каждый работник в известной мере специалист в определенном деле. Но в любой сфере возникают проблемы, для решения которых недостаточно специальных познаний и умений, нужна более общая подготовка. Это со всей полнотой ощущается в ситуациях выполнения рабочим целевой интегрированной работы.

Условия современной научно-технической революции предъявляют к работнику такие требования: быть высококвалифицированным специалистом в определенной области деятельности; обладать широким профессиональным кругозором; иметь достаточно высокий уровень общей культуры, стремиться к постепенному расширению своих знаний, к приобретению новых навыков. Особенно важной оказывается в этих условиях способность к творческой деятельности. Она начинает осознаваться как прямая производственная потребность. Однако в условиях капиталистического общества эти социальные задачи решены быть не могут именно потому, что буржуазное массовое образование не может обеспечить развитие у подрастающего поколения способности к действительно творческой деятельности. Творческая личность формируется только в социальных условиях, которые определяются свободным и неэксплуатируемым трудом.

Одной из основных задач, вставших перед нашей страной после Великой Октябрьской социалистической революции, является задача формирования человека нового типа. Чтобы полнее представить всю

сложность проблем формирования нового типа личности, творческого работника, гражданина, нравственно, интеллектуально, эстетически развитой индивидуальности, обратимся к тем коренным изменениям, которые претерпело народное образование у нас в стране за последние 60 лет. После победы Октября страна остро нуждалась в специалистах самых различных профилей; отсюда — требование массовой профессиональной подготовки трудящихся, необходимой для восстановления и развития народного хозяйства.

Решение этой задачи предполагало обеспечение всеобщей грамотности народа. Необходимо было создать общекультурные, в том числе и общеобразовательные, предпосылки для вовлечения масс во все сферы общественной деятельности, для их участия не только в деле развития экономики, но и в преобразовании социальных отношений, политической жизни, культурного строительства. Эти обстоятельства отчетливо осознавались советскими педагогами. Так, Н. К. Крупская писала: «Государство во все времена ставило школе определенную цель, ставит школе цель и Советская власть... Цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения»¹.

Следовательно, система образования должна стать важным средством духовного, социального и политического развития человека. Решение этих задач обеспечивалось построением *единой, трудовой, общеобразовательной, политехнической школы*.

Необходимо подчеркнуть значение энергичных мер Советской власти по обеспечению широкой и реальной демократизации образования. Так, уже 29.X 1917 г. в Обращении народного комиссара по просвещению

¹ Крупская Н. К. Избр. пед. соч.— М., 1955, с. 228.

питалистических странах оказывает существенное воздействие на все стороны общественной жизни. И если промышленная революция XVIII в. породила такой социальный феномен, как массовое образование, то научно-техническая революция XX в., естественно, не может не внести в него кардинальных изменений.

Еще только сто лет назад даже в развитых странах было достаточно элементарного обучения письму, чтению и счету. В современных условиях каждый работник в известной мере специалист в определенном деле. Но в любой сфере возникают проблемы, для решения которых недостаточно специальных познаний и умений, нужна более общая подготовка. Это со всей полнотой ощущается в ситуациях выполнения рабочим цельной интегрированной работы.

Условия современной научно-технической революции предъявляют к работнику такие требования: быть высококвалифицированным специалистом в определенной области деятельности; обладать широким профессиональным кругозором; иметь достаточно высокий уровень общей культуры, стремиться к постепенному расширению своих знаний, к приобретению новых навыков. Особенно важной оказывается в этих условиях способность к творческой деятельности. Она начинает осознаваться как прямая производственная потребность. Однако в условиях капиталистического общества эти социальные задачи решены быть не могут именно потому, что буржуазное массовое образование не может обеспечить развитие у подрастающего поколения способности к действительно творческой деятельности. Творческая личность формируется только в социальных условиях, которые определяются свободным и неэксплуатируемым трудом.

Одной из основных задач, вставших перед нашей страной после Великой Октябрьской социалистической революции, является задача формирования человека нового типа. Чтобы полнее представить всю

сложность проблем формирования нового типа личности, творческого работника, гражданина, нравственно, интеллектуально, эстетически развитой индивидуальности, обратимся к тем коренным изменениям, которые претерпело народное образование у нас в стране за последние 60 лет. После победы Октября страна остро нуждалась в специалистах самых различных профилей; отсюда — требование массовой профессиональной подготовки трудящихся, необходимой для восстановления и развития народного хозяйства.

Решение этой задачи предполагало обеспечение всеобщей грамотности народа. Необходимо было создать общекультурные, в том числе и общеобразовательные, предпосылки для вовлечения масс во все сферы общественной деятельности, для их участия не только в деле развития экономики, но и в преобразовании социальных отношений, политической жизни, культурного строительства. Эти обстоятельства отчетливо осознавались советскими педагогами. Так, Н. К. Крупская писала: «Государство во все времена ставило школе определенную цель, ставит школе цель и Советская власть... Цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения»¹.

Следовательно, система образования должна стать важным средством духовного, социального и политического развития человека. Решение этих задач обеспечивалось построением *единой, трудовой, общеобразовательной, политехнической школы*.

Необходимо подчеркнуть значение энергичных мер Советской власти по обеспечению широкой и реальной демократизации образования. Так, уже 29.X 1917 г. в Обращении народного комиссара по просвещению

¹ Крупская Н. К. Избр. пед. соч.— М., 1955, с. 228.

была поставлена задача в кратчайший срок добиться всеобщей грамотности путем введения *всеобщего обязательного и бесплатного обучения*¹.

Решение этой задачи подкреплялось затем соответствующими законодательными актами. С самого начала были ликвидированы все классовые, национальные и прочие привилегии на получение образования. Особое внимание уделялось созданию условий, обеспечивающих доступность обучения для рабочих, крестьян, бедняков, батраков.

Дело воспитания и образования было объявлено задачей советской школы и передано в ведение Наркомпроса. «Положением о единой трудовой школе РСФСР», принятым ВЦИК (30.IX 1918 г.), упразднялись всевозможные привилегированные учебные заведения и деление школ в соответствии с уровнем подготовки, даваемой в них (реальные училища и классические гимназии)². Постановлением Наркомпроса от 31.V 1918 г. вводилось обязательное совместное обучение³.

Особо следует подчеркнуть провозглашение и обеспечение *бесплатного* обучения, государственного снабжения учебниками и учебными пособиями, а осиротевших детей — бесплатным питанием и одеждой. Это гарантировало не только *доступность*, но и *обязательность* обучения для всех. Огромное значение имели мероприятия Советского государства по обеспечению высокого социального статуса учителей и улучшению их материального положения.

Уже на первых этапах строительства школы в СССР она не ограничивалась узкопрофессиональной подготовкой учащихся, а стремилась дать молодежи по возможности широкое общее образование, подгото-

¹ Народное образование в СССР: Сборник документов 1917—1973 гг. — М., 1974, с. 7.

² Там же, с. 133.

³ Там же, с. 132.

вить ее к активному участию в жизни страны. Эти цели достигались политехнизацией образования и соединением обучения с производительным трудом. О масштабах этой работы говорит тот факт, что уже к началу 30-х гг. ставилась задача введения всеобщего обязательного семилетнего обучения (см. постановление ЦК ВКП (б) от 25. VII 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении» и постановление ЦИК и СНК СССР от 14. VIII 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении») ¹.

Сегодня можно смело утверждать, что только единая трудовая общеобразовательная школа с политехническим обучением, ставшая *обязательной ступенью* формирования *всех* граждан страны, позволяет преодолеть те глобальные противоречия, присущие массовому образованию, о которых речь шла выше.

Есть все основания говорить об особом типе школы — о *советской социалистической школе*. Именно высокие идеалы коммунизма как конечная цель всех усилий народа определяют общее направление работы школы, самый смысл ее существования. Именно так в первые годы Советской власти ставил вопрос В. И. Ленин: «Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, т. е. коммунистического общества» ².

Построение социалистической, подлинно демократической системы массового образования потребовало немалых усилий и времени. Более десяти лет заняла огромная, не имеющая аналогий в мировой истории работа по ликвидации неграмотности в стране. Еще несколько лет ушло на осуществление всеобщего обя-

¹ См.: Народное образование в СССР..., с. 109, 111.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 301.

зательного начального обучения. Все это требовало не только колоссальных материальных затрат для постройки учебных зданий, создания учебников, учебных пособий, подготовки кадров учителей, но и поистине героических усилий работников народного просвещения.

Обязательность и всеобщность обучения предполагает в качестве своего результата подготовку человека для включения во *все* сферы общественной жизни. Это возможно только в том случае, если каждый индивид может постоянно повышать уровень своего образования и квалификации и даже сменить профессию. Поэтому обучение не может быть ограничено школьными годами, а должно продолжаться в самых различных формах в течение всей жизни. Это лучшее средство, чтобы избежать превращения образованности в социальную привилегию или в юридически значимый ценз.

В таком случае различные виды обучения должны быть органически связаны, что и достигается *единством* советской школы. Такое единство проявляется в создании стройной и последовательной системы образования, обеспечивающей преемственность, стабильность и взаимосвязь обучения и воспитания во всех звеньях системы. Такое единство заключено в организации школьного обучения на основании единых программ, в обеспечении массовой подготовки кадров и повышения их квалификации. Этим достигается *динамизм* в развитии народного образования в стране, что позволяет образованию быстро и адекватно реагировать на изменения, происходящие во всех сферах общественной жизни. Для демократических основ системы образования в СССР характерно сочетание такого динамизма с доступностью и обязательностью.

Благодаря этим качествам народное образование в СССР сыграло выдающуюся роль в экономическом, социальном и культурном развитии общества, подго-

товив новое поколение людей, способных к активному участию в историческом творчестве. Говоря об опыте духовного раскрепощения трудящихся, Л. И. Брежнев отметил: «За время жизни одного поколения Советская страна полностью и навсегда избавилась от тяжкого ярма безграмотности. Трудящиеся стали активными участниками культурной жизни, творцами духовных ценностей. Из глубин народа вышла новая социалистическая интеллигенция, которая прославилась Родину выдающимися достижениями науки и техники, литературы и искусства. Встреча, о которой мечтали лучшие умы человечества, историческая встреча труда и культуры, — состоялась»¹.

Соединение *обучения с производительным трудом* — трудом, организованным как творческая и свободная от принуждения деятельность, — выступает как средство физического, интеллектуального, нравственного и эстетического воспитания личности. В этом случае человек включается в общественную жизнь не как частичный индивид, приспособленный к выполнению лишь некоторых ее функций, а как целостная личность, способная действовать при изменяющихся потребностях в труде. Для такой личности различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности².

Процесс необходимого воссоединения труда и культуры реализуется в работе школы как принцип *трудового воспитания и соединения обучения с производительным трудом*. Этот принцип особенно четко выявляет то обстоятельство, что школа — важнейшая предпосылка общественного прогресса. Это означает, что обучение и воспитание молодежи, вся деятельность школы влияют на жизнь страны. Именно в шко-

¹ Брежнев Л. И. Великий Октябрь и прогресс человечества. — М., 1977, с. 7.

² См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 499.

ле начинает формироваться правильное отношение к труду, и не только как проявление становящегося сознания, но и как *реальное* общественное отношение. Демократичность построения системы образования обеспечивает подготовку молодого поколения к творческому созидательному труду в любой сфере человеческой жизнедеятельности.

Принцип *политехнического обучения* рожден эпохой машинной индустрии, обуславливающей «перемену труда, движение функций, всестороннюю подвижность рабочего»¹. Если учесть, что логическим завершением машинной индустрии является автоматизированная система машин, то ясно, почему происходит возвышение политехнического обучения в наши дни. Политехнизация образования означает такую разностороннюю научно-техническую, как теоретическую, так и практическую, подготовку учащихся, при которой, окончив школу, они могли бы сознательно и творчески участвовать в общественном производстве, в научно-технической революции.

Современный этап развития школьного дела в СССР связан с переходом ко всеобщему обязательному среднему образованию (постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20.VI 1972 г.)². Это новый существенный шаг в развитии общественной системы демократизации образования. Основные черты системы образования в СССР подытожены правом на образование, которое закреплено в статье 45 Конституции СССР: «Это право обеспечивается бесплатно всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодежи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством; раз-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 498.

² См.: Народное образование в СССР..., с. 236.

витиём заочного и вечернего образования, предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников, возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования»¹.

Конституция СССР не только закрепляет достигнутое, но и представляет собой программу дальнейшего общественного развития. И если высшая цель — построение коммунистического общества, то необходимо ускорить мобилизацию всех возможностей и сил для достижения этой цели в различных областях деятельности, в том числе и в области народного образования. Школа является одним из основных звеньев переустройства общества, поскольку именно она призвана готовить людей, способных к такому переустройству.

Это назначение школы раскрывает ее огромную роль в реализации коммунистического идеала: свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех. Достижение этого идеала предполагает преодоление остатков старого общественного разделения труда, при котором различные виды деятельности превращались в прижизненно закрепленные функции различных социальных групп.

В антагонистических обществах классовое образование, деление школ на массовые и элитарные, всевозможные формы селекции талантов, фактическое неравенство в уровне образования — все есть следствие частнособственнических отношений, дающих одним привилегию умственного, а другим тягости физического, неквалифицированного труда. Более того, даже фактическое обеспечение равных прав на образование — подчеркнем это обстоятельство еще раз — само по себе не решает задачи свободного развития каж-

¹ Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. — М., 1978, с. 20.

дого. И если право на образование все еще не является сегодня реальностью во многих странах, то тем более не реализовано сегодня другое необходимое условие свободного развития каждого — такое содержание образования, которое создавало бы действительные возможности для применения каждым человеком творческих сил, способностей, дарований, для всестороннего развития своей личности.

Разумеется, это задача не только школы, хотя без должной организации всего дела народного образования она в принципе не может быть решена. Вот почему характеристика задач системы народного образования соседствует в Конституции СССР с определением основных направлений социального развития страны: стирание классовых различий, существенных различий между городом и деревней, умственным и физическим трудом и т. д.

Введение всеобщего и обязательного среднего образования обеспечивается силами не только общеобразовательной школы. Помимо общеобразовательных школ найдены и используются другие формы среднего образования. К ним относятся профессионально-технические училища со средним образованием, специальные средние учебные заведения (техникумы), вечернее и заочное обучение.

В какой мере многообразие форм среднего образования обеспечивает его единство? Ответ содержится в самой идее единой школы. Так, еще в 1918 г. в Декларации о единой трудовой школе подчеркивалось: «...понятие единой школы не предполагает непременно ее однотипности... Подростки сами имеют явно различные наклонности и дарования. Педагогика... стоит за постепенное сужение круга знаний, за фиксирование внимания на специально выбранных предметах, ибо от идеала образованного человека одинаково далек и специалист, которому чуждо вне его специаль-

ности все человеческое, и верхогляд, который знает все понемногу и ничего до конца.

Поэтому... лет с 14 в школе допускается деление на несколько путей или группировок, так, однако, что многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников...»¹.

Таким образом, единство системы образования предполагает общность целей, стоящих перед всеми ее звеньями, единство принципиальных основ ее деятельности, отказ от ранней специализации и какой-либо искусственной селекции талантов. Однако единство школы не означает наличие какого-то общезначимого стандарта образованности людей.

Динамичность современного общественного развития требует превращения образования в *непрерывный* процесс постоянного совершенствования системы народного образования. Из этого вытекает необходимость творческого подхода к решению задач, стоящих перед школой. А задачи эти многоплановы, многогранны и определяются теми историческими условиями формирования социалистической системы народного образования, о которых идет речь в настоящем введении. Авторы исходят из того, что контекст проблемы образования, проблемы *формирования* личности — это контекст истории культуры, истории форм деятельности и общения людей, включающих в себя и исторически особенные формы передачи культуры от поколения к поколению. Предпосылкой решения этих проблем поэтому является *теоретический анализ их исторического* основания.

Авторы считают, что общим основанием такого анализа может служить учение К. Маркса о человеке и его предметной деятельности, примененное к области воспитания и образования. Здесь нужен философский анализ сложившихся форм деятельности и соответ-

¹ Народное образование в СССР..., с. 138.

ствующих ей принципов мышления. Настоящая книга и содержит попытку такого анализа.

Обоснованию этой попытки и посвящена глава I книги. Развитие индивида в ансамбле общественных отношений, логика его превращения в личность — вопрос важнейший в осмыслении стратегии и тактики развития образования. Ему посвящена глава II. Способам теоретического полагания *целей* обучения и воспитания, соответствующих в концепции предметной деятельности представлениям о логике развития личности, уделяется основное внимание в главах III, IV и V.

Формы общения в учебной деятельности, историзм как принцип организации ее содержания, проблемы развития теоретического способа мышления при овладении им — таковы актуальные вопросы современной педагогической психологии, ставшие предметом внимания авторов глав VI, VII и VIII.

Затрагиваемые в книге вопросы достаточно спорны и потому вполне возможны иные, чем высказанные в книге, точки зрения и иные подходы к обсуждаемым здесь проблемам. Выяснение этого — дело будущей работы.

И перед тем как предоставить слово авторам, назовем их: глава I и часть VII написаны Э. В. Безчеревных, глава II, часть VII и заключение — Ф. Т. Михайловым, главы III, IV и V — А. С. Арсеньевым, глава VI — Р. Р. Кондратовым, введение и глава VIII — В. В. Давыдовым.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность культурно-исторического субъекта в наши дни приобретает все более выраженный *творческий* характер. Естественно, что такая деятельность не может быть ориентирована на эмпирию, напротив, она ориентируется — причем сознательно и систематически — на теорию.

Критика эмпиризма и противопоставление ему теоретического отношения к действительности — вопрос сложный и необходимо требующий обращения к философии. Если обратиться к философской критике эмпиризма, то главным его методологическим просчетом является, по очень точному выражению К. Маркса, «признание и в то же время непонимание существующего»¹. В самом деле, отождествление наличного бытия исследуемого явления с его сущностью затрудняет понимание происхождения этого явления, а значит, и понимание его реального конкретно-исторического содержания, внутренних потенций его развития.

Эта схема (признание и в то же время непонима-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений: Новая публикация первой главы «Немецкой идеологии». — М., 1966, с. 57. Высказанное непосредственно в адрес Фейербаха, это положение имеет силу по отношению к любому способу теоретизирования, игнорирующему или недостаточно полно проводящему принципы диалектической методологии.

ние существующего) применима и к области педагогики. Если оставить в стороне детали, то эмпирически констатируемое состояние воспитательной деятельности и его описание в педагогике может быть вкратце представлено в таком виде. Для нормального функционирования общества необходима известная совокупность сосуществующих форм деятельности. Одна из целей социально организованной системы воспитания состоит в том, чтобы дать возможно более полную подготовку индивиду для включения в наличную систему видов и форм деятельности. Эта цель и реализуется имеющейся в обществе системой воспитания, а педагогическая теория в общих утверждениях обобщает эту наличную практику. Именно поэтому в качестве явно или неявно принятого основания (предпосылки) этой теории выступает концепция социализации индивида или различные ролевые теории. Поскольку же человеческая жизнедеятельность рассматривается как *сумма* различных отношений, например человека к природе (производство), субъекта к объекту (познание), человека к обществу и к другому человеку (общение) и т. д., постольку социализация индивида может быть понята только одним путем: последовательное или одновременное включение индивида в *каждое* из этих отношений и чисто внешнее дополнение одного другим создаст необходимый *комплекс* отношений. Так строится педагогическая концепция, изыскивающая средства, при помощи которых *обучение* основам наук можно дополнить (дабы получился необходимый комплекс) трудовым, нравственным, физическим и эстетическим *воспитанием* ребенка, причем в таком объеме и таких формах, которые соответствуют наличным потребностям общества.

При теоретическом подходе наличное положение не просто констатируется, а объясняется. И если противоречия и недостатки в работе школы объяснены, т. е. представлены в их исторической обусловленности,

а потому поняты в качестве особенных (в том числе и превращенных) форм всеобщего процесса культурно-исторического формирования человеческой личности, то эти противоречия и недостатки понимаются уже как преходящие, могущие быть преодоленными. Задача их преодоления и есть цель, детерминирующая характер, направление развития и совершенствование системы образования и воспитания.

Необходимое условие и предпосылку теоретизирования образует осознание исторической ограниченности данной формы деятельности, а следовательно, возможностей и способов выхода за эти границы, т. е. критическая оценка.

Но как это возможно вообще, каков масштаб такого рода критической оценки, такой рефлексии? Сама критическая рефлексия наличных форм деятельности возможна лишь потому, что любой исторически ограниченный вид деятельности содержит в себе наряду со своими особенными свойствами и всеобщие определения деятельности. Особенности определения деятельности бесспорно отрицают всеобщие, но если осознание деятельности связано с таким отрицанием, то само осознание превратится в способ построения алгоритмов исторически преходящей или узкоограниченной деятельности. Следовательно, задача в том и состоит, чтобы в исторически ограниченных способах деятельности обнаружить их же всеобщие определения и через соотнесение с ними критически оценить наличный способ деятельности. Все это недоступно научному знанию самому по себе.

В силу исторически сложившегося разделения труда (о чем здесь не место и не время специально говорить) потребность теоретического мышления в рефлексии наиболее полно реализуется в философии, которая, подключая в качестве рефлексии целостность человеческой культуры, разрушает (преодолеывает) господствующий тип мышления и действия даже тогда,

когда они еще не исчерпали своих возможностей. Конечно, теоретическая рефлексия всегда выступает как выражение определенных сдвигов в общественной практике и в зависимом от нее — в научном знании. Сдвиги же эти, в свою очередь, свидетельствуют о том, что в самом общественном бытии обнаруживаются тенденции, говорящие о его преходящем характере, о зарождении в рамках существующего нового типа деятельности, когда, следовательно, сама действительность становится способной к своего рода «саморефлексии», «самокритике». Всем этим и обусловлена практическая значимость философской науки, человеческого знания и деяния вообще.

Вот почему наука, в частности педагогика, не может стать теоретической дисциплиной без установления теснейших связей с философией. Больше того, поскольку педагогика имеет или по крайней мере должна иметь дело с формированием человеческой сущности, она находится в особенно «интимных» отношениях с философией. Ведь именно в философии разрабатывается *понятие* сущности человека, а отнюдь не представление о нем, фиксирующее лишь налично данные и эмпирически наблюдаемые признаки и свойства человека. Те общие признаки, которые фиксируются в представлении о человеке и закрепляются соответствующим термином, отнюдь не обязательно выражают сущность изучаемого явления. Тогда как в *понятии человек* эта сущность обязательно должна быть выражена, ибо понятие по точному смыслу этого слова означает *понимание* явления. Отсюда и те глубокие различия, которые характеризуют связь понятия и представления с практикой. Вот что писал об этой связи глубоко исследовавший ее Э. В. Ильенков: «В *понятии* предмет охватывается не с точки зрения частной, узкопрагматической цели, потребности, а с точки зрения практики человечества во всем всемирно-историческом ее объеме и развитии. Только эта точка зре-

ния и совпадает в своей перспективе с рассмотрением предмета с точки зрения самого предмета»¹.

Понятие *человек* и есть тот его *образ*, который должен быть получен в процессе *образования*. Причем образование личности, коль скоро оно выступает как результат специально организованного в школе или подобном ей учреждении процесса (особенное), может быть понято только по логике его формирования в истории культуры (всеобщее). Тогда-то и станет возможным понимание границ, достигнутых наличной системой образования и воспитания, ее объективных противоречий, преодоление которых и есть основание — и логическое, и, что особенно важно, историческое — выхода за эти границы.

Итак, теоретический подход к проблемам педагогики возможен лишь на основе всеобщей логики культурно-исторического формирования субъекта. Такого рода логику раскрывает марксистская концепция предметной деятельности.

Нет нужды сколько-нибудь специально излагать эту концепцию К. Маркса². Мы попытаемся показать, каким образом концепция предметной деятельности позволяет теоретически грамотно сформулировать вопрос об истоках тех трудностей в работе школы, с какими безуспешно пытается справиться эмпирически ориентированная педагогика.

К числу таких трудностей бесспорно относится расхождение образования и воспитания, превращение их в самостоятельные направления работы школы и попытки органически соединить одно с другим. Очевид-

¹ Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» К. Маркса.— М., 1960, с. 28.

² Концепция эта достаточно подробно освещена в литературе, см., например: Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев. 1977; Батищев Г. С. Деятельная сущность человека как философский принцип.— В кн.: Проблема человека в современной философии. М., 1969.

но, что отход от эмпирической констатации этого расхождения предполагает выяснение условий и оснований его возникновения и преодоления. При этом исходным является положение о целостности человеческой жизнедеятельности, по отношению к которой и воспитание и обучение есть не более, как ее моменты, приобретшие самостоятельное бытие. Значит, необходимо, во-первых, установить, каково основание интересующей нас целостности, а во-вторых, показать, почему она представлена в теории и на практике в виде суммы своих мнимо самостоятельных сторон.

К. Маркс за основу человеческой жизнедеятельности принимал трудовую деятельность. Вот почему за искомое основание следует принять трудовое (орудийное) отношение человека к миру. Все виды деятельности людей могут быть поняты как моменты трудового (орудийного) отношения¹, как моменты целостной человеческой деятельности, формирующиеся по ее всеобщему основанию. Последнее, взятое во всем *многообразии* своего содержания, т. е. в своих противоречиях, объясняет многообразие деятельности человека. Так что уже в орудийном отношении представлена, хотя и абстрактно², вся совокупность определенных жизнедеятельности человека, а история этой жизнедеятельности состоит по существу в конкретном раскрытии этих определений в виде системы особенных форм (способов) и видов деятельности. В этой деятельности, воздействуя «на внешнюю природу и изменяя ее», человек «в то же время изменяет свою собственную природу»³.

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 190.

² Понятие *абстрактный* означает здесь не мысленное отвлечение, как это было принято в догегелевской логике, а характеристику неразвитости, неразвернутости того или иного явления; соответственно, конкретное означает развитое, развернутое, богатое определениями целое.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 188.

Если самоизменение человека осуществляется путем изменения способов его деятельности, а деятельные способности человека могут существовать только в предметном воплощении, то развитие человека приобретает как в онтогенезе, так и в филогенезе совершенно уникальную для природы форму. Дело в том, что изменение животного или растения происходит путем перестройки его морфофизиологии, т. е. через переделку его органического тела. У человека дело обстоит иначе: его развитие происходит не в форме изменения данного ему от природы тела или физиологических механизмов жизнедеятельности этого тела, а в результате изменения *способов* его предметно-практической деятельности, т. е. путем преобразования мира культуры как предметного воплощения деятельных способностей, производительных сил человека. Мир культуры можно по аналогии с телом животного назвать телом человека, только особенным, данным ему отнюдь не от природы и развивающимся совсем по иным законам, нежели законы природы. Такое тело К. Маркс и назвал очень точно *неорганическим телом человека*¹. Преобразование неорганического тела человека как способ его самоизменения, в свою очередь, выделяет человека из мира объектов в качестве культурно-исторического субъекта.

Бытие и развитие человека в качестве субъекта предполагает непременно ту или иную форму общения людей. Ведь любой акт человеческой деятельности опосредствован изготовлением и употреблением орудия, а последнее есть общественно зафиксированный способ его действия. Значит, в орудии закреплён (опредмечен) опыт рода и применить орудие или создать новое можно, лишь освоив (распредметив) этот опыт. Вот почему орудийное отношение оказывается вместе с тем и отношением общения, а производство

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 386.

форм общения оборачивается определенным способом предметной деятельности.

Само образование, воспитание, шире — формирование человеческого индивида представляет собой необходимый компонент функционирования и развития человеческой жизнедеятельности. Следовательно, формирование человеческого индивида оказывается отнюдь не просто специальным деянием, сопровождающим другие виды человеческих действий. Формирование индивида понимается как его самоизменение — оно в самом прямом смысле этого слова совпадает с изменением внешних по отношению к индивиду обстоятельств (см. 3-й тезис Маркса о Фейербахе)¹.

Реальный процесс общественной жизнедеятельности (изменение обстоятельств) и есть процесс формирования человека (изменение человеческой деятельности, или самоизменение) — воспитание как всеобщая форма развития личности. Марксово понимание вопроса позволяет исследователю рассматривать человека и способы его развития в контексте общего движения социальной действительности. Воспитание становится предпосылкой этого движения как раз в той мере, в какой оно является его результатом², а значит, формирование личности не может быть сведено к системе воспитательных воздействий на нее, но выступает как процесс деятельного присвоения и реализации сущностных сил человека.

Каково же соотношение между формированием личности как ее самоизменением и воспитанием в собственном смысле слова? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понять общее основание обоих процессов.

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 262.

² Такого рода отношение между результатом и предпосылкой развития вообще характерно для органических систем (см.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 229).

Суть вопроса состоит в том, что все богатство человеческой деятельности формируется исторически, а ее целостность не просто складывается из готовых элементов (в нашем случае различных функций труда), но возникает раньше их в качестве абстрактной, т. е. неразвитой, целостности, которая исторически конкретизируется путем реального выделения ее элементов в качестве самостоятельных сторон человеческой жизнедеятельности. Таков вообще способ развития органических систем: возникая как целое, они в ходе истории рождают недостающие им органы (части, элементы) при помощи собственного саморасчленения. Эти органы (части, элементы) должны исторически получить возможно большее развитие, которое, однако, может идти односторонне за счет полного или частичного подавления одних элементов целостности другими.

Механизмом саморазвития целостности (органической системы) человеческой жизнедеятельности является разделение труда. Под разделением труда понимается отделение и даже противопоставление друг другу таких сторон деятельности, которые только в единстве составляют ее содержание (теория и практика, целеполагание и целереализация, репродуцирование и продуцирование и т. п.) и, будучи оторванными друг от друга, становятся исключительно достоянием и привилегией определенных социальных групп. Поэтому разделение деятельности (в отличие от специализации в труде) не является «естественным» условием труда, а образует исторически преходящее отношение. А его возникновение и уничтожение коренятся в конечном счете в уровне развития производительных сил. Когда этот уровень относительно невысок, развитие системы в целом (в частности, осуществление ее творческих потенций) достигается тем, что большинство людей утрачивают возможность развития (в частности, развития творческой деятельности). «Развитие

способностей рода «человек»... вначале совершается за счет большинства человеческих индивидов и даже целых человеческих классов»¹. Таким образом, до поры до времени — в рамках разделения труда — «люди еще находятся в процессе созидания условий своей социальной жизни, а не живут уже социальной жизнью, отправляясь от этих условий»².

В реальной жизни деятельность человека выступает отдельными своими сторонами, связь которых нередко определяется внешними, а то и случайными обстоятельствами. В предметной деятельности возникают особые формы, противоречащие ей или отличающиеся от нее, но существующие вместе, наряду с ней. Подобные исторически ограниченные формы, неполно, односторонне и извращенно выражающие действительное содержание деятельности, Маркс называл *превращенными*³. Когда труд становится только средством для создания вещей и вещного богатства, он перестает быть способом формирования мира человека. Труд превращается в абстрактную деятельность⁴, в *вещественную деятельность*, совершенно внешнюю и даже чуждую человеку. В таком труде человек не утверждает, а утрачивает себя, не развивается, а деградирует. Иными словами, труд выступает как нечто извне навязанное человеку, как отрицательная форма самодеятельности.

Но такая трудовая деятельность, как это нетрудно заметить, утрачивает творческий характер. Мир культуры для такого человека оказывается чуждым, поскольку именно *творчество* является *способом бытия культуры*. Под воздействием социально-экономических сил духовные потенции деятельности отделяются от

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 26, ч. II, с. 123.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 105.

³ См.: Философская энциклопедия. Т. 5.— М., 1970, с. 386—389.

⁴ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 107—108.

самого труда. Происходит «отделение интеллектуальных сил процесса производства от физического труда...»¹.

Знание из всеобщего духовного продукта общественного развития превращается в продукт особой сферы производства — науки, последняя приобретает самостоятельное бытие. «Духовные потенции производства расширяют свой масштаб на одной стороне потому, что на многих других сторонах они исчезают совершенно»².

Из перечисленных примеров превращенных форм человеческой деятельности видно, как эти формы деятельности отрываются от индивидуальной человеческой жизнедеятельности, превращаются в узкоограниченную профессию, оторванную от остальных профессий и противопоставленную им.

В результате формирование индивида в этом мире если и не всецело, то в весьма значительной степени обуславливается воздействием обезличенных сил социума. И хотя еще К. Маркс предупреждал, что «рассматривать общество как один-единственный субъект значит рассматривать его неправильно, умозрительно»³, это неправильное рассмотрение сохраняется, поскольку сохраняется ситуация, при которой индивид и в самом деле реально выступает не более как орган (функция) общественного субъекта.

Социум здесь противопоставлен абстрактному индивиду, оторванному от всех предметных воплощений его субъективности. В этих условиях человек, определенный социумом, превращается в функцию безликих обстоятельств и лишается личностных характеристик. Стихийное его формирование дополняется специально организованной подготовкой человека к нормальному его функционированию в социуме.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 434.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 374.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 30.

Заметим только, что в условиях первоначального разделения труда воспитание самым непосредственным образом совпадало с реальной жизнедеятельностью общества, поскольку ребенок здесь сразу же включался в структуру существующего разделения труда и формировался не специальными воспитательными институтами, а самой этой структурой. Выделение воспитания как специализированной деятельности происходит в результате отделения умственного труда от физического, приведшего к возникновению классового общества.

В условиях господства антагонистического разделения труда особым образом организованный процесс формирования индивида имеет целью не столько образование личности, сколько подготовку человека к специализированной деятельности.

Материальное производство, организованное в рамках сугубо вещных отношений, где человек оказывается вещью среди других вещей (машиной), требует такой подготовки человека, которая позволила бы ему включиться в наличную систему вещных элементов производства. Эта цель и реализуется в процессе обучения. Воспитание же приспособливает индивида к наличной системе социальных отношений. Формирование личности в собственном смысле слова, т. е. самозменение индивида, оказывается сугубо частным делом каждого, побочным и чаще всего случайным результатом. А это и означает, что воспитание и обучение оказываются *приобретшими самостоятельность* моментами целостного процесса культурно-исторического формирования личности, в силу чего их обусловленность целым приобретает весьма специфическую (превращенную) форму независимости не только друг от друга, но и от самого целого.

Система воспитательных воздействий на человека в этих условиях реализуется в действительности и осознается в теории как взаимодействие индивида и сре-

ды, а еще точнее, как приспособление первого ко второй, как подгонка индивида к данным социальным структурам и институтам.

Обучаемый и воспитуемый — всего лишь объект специальной системы воздействия. Воспитание поэтому является по отношению к индивиду чисто внешней силой. Кстати говоря, и для воспитателя педагогическая система тоже выступает в качестве внешней силы (института). И он требует от нее готовых рецептов деятельности.

Неизбежным оказывается раскол образования на массовое, имеющее целью воспроизводство «дисциплинированной» (а точнее — выдрессированной) и минимально технически подготовленной рабочей силы, и элитарное, готовящее командиров производства, метров искусства, политиков и т. п., т. е. слуг господствующего класса.

Само собой разумеется, что и воспитание и образование строятся по единой логике, их действительное содержание, как и способ их соединения, искажается. Воспитанный человек приучается действовать по заданной программе, отвыкает рассматривать свою деятельность как решение проблемы, а само знание (в форме науки) становится для него всемогущим регулятивом деятельности. В свою очередь обученный человек, коль скоро он только поглощает готовые знания, приобретает способность к некритическому, догматическому способу мышления и деятельности. Человек в его подлинно человеческих свойствах как культурно-исторический субъект формируется случайно, вопреки сложившейся системе педагогических мер.

Описанное положение специфично для системы буржуазных общественных отношений, буржуазного общественного разделения труда.

При коммунизме положение меняется коренным образом. При социализме остатки старого разделения труда исчезают не сразу и оказывают влияние на шко-

лу социалистического общества. И это понятно, если учесть, что социализм как первая фаза коммунистического общества есть *процесс* его вызревания, *процесс* преодоления остатков старой системы общественного разделения труда.

Перспективы коммунистического развития дают возможность теоретически осмыслить как современное состояние общественной жизни вообще, так и характер развития школы в частности. Поскольку развитие деятельных способностей и сущностных сил человека и есть подлинная цель коммунистического общества, постольку производству человека — единственно подлинно человеческому виду производства — здесь подчинены все другие его виды и формы. И система воспитания начинает играть важную регулирующую роль в отношении всех сфер общественной жизнедеятельности, ибо воспитание становится способом производства и воспроизводства человека не только в качестве рабочей силы, но и в качестве творчески действующей, всесторонне развитой личности. Вот почему К. Маркс и полагал, что в общественном развитии личности будущего основная роль должна принадлежать воспитанию¹. Этим же, собственно, и определяются цели и перспективы развития всего школьного дела.

Однако такую постановку вопроса нужно конкретизировать. В процессе развития производительных сил человека, технической его вооруженности все большее число функций, которые раньше мог выполнить только человек, перелagается на искусственно созданные устройства, технические сооружения, машины, автоматы. Именно автоматизация составляет специфическую особенность нынешнего этапа развития производительных сил, образуя тот уровень «новых революционизирующих производительных сил», о котором говорил К. Маркс².

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 45, с. 474.

² См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 33—34.

Система машин, тем более автоматизированное производство, все более нуждается не в одностороннем, частичном рабочем, но в более или менее гармонично развитой, целостной личности. Сложность вопроса, однако, состоит в том, что описанная перспектива достаточно отдалена. Движение социалистического общества к коммунизму обусловлено в первую очередь развитием «революционирующих производительных сил» человека. И если учесть, что наиболее существенным в этом плане является развертывание научно-технической революции, то обсуждение современных проблем воспитания и образования без учета воздействия НТР просто невозможно.

Педагогическая теория все больше внимания уделяет влиянию научно-технической революции на систему образования. Влияние это порождает противоречивую систему требований, предъявляемых ныне к школе. Так, в условиях научно-технической революции возникает объективная тенденция сделать чуть ли не главной целью образования *профессионализацию* подрастающего поколения, но вместе с тем профессиональная подготовка в условиях научно-технической революции побуждает к расширению и углублению общеобразовательного уровня.

Соответственно и социализация подрастающего поколения, составляющая, по мнению многих, сущностную характеристику воспитания, сталкивается с аналогичным противоречием. С одной стороны, человек готовится к деятельности в рамках социального механизма, к точному выполнению приписываемой ему социальной роли, с другой стороны, современное производство требует активного деятеля, способного к творчеству, самостоятельности, ответственности.

Но чтобы не только зафиксировать эти противоречия, но и попытаться отыскать способ их разрешения, необходимо отойти от представления о механическом взаимодействии научно-технической революции и си-

стемы образования. Особенности и той и другой надо объяснить, исходя из единого основания, и понять как стороны более фундаментального процесса общественных преобразований. С этой точки зрения, суть научно-технической революции — это *автоматизация*, создающая объективные условия для освобождения человека от функций агента непосредственно материального производства, для развития его как личности, как субъекта, стоящего по ту сторону собственно материального производства, а потому свободного.

Это означает, что при определении задач школы мы, разумеется, должны опираться на современные потребности материального производства, но в то же время обязаны учитывать коренные цели нашего общества. Следовательно, необходимо в процессе подготовки человека как непосредственного участника материального производства готовить его таким образом, чтобы он мог стать всесторонне развитой личностью.

Но что же представляет собой всестороннее развитие личности? С эмпирической точки зрения всесторонне развитая личность — недостижимый идеал, поскольку человеческие возможности по овладению общечеловеческой культурой ограничены. Но *способы* овладения культурой определяются не некоторыми изначальными способностями индивида, а его местом в наличной системе *общественных отношений*. Последние исторически складываются в форме общественного разделения труда.

Следовательно, решение задачи всестороннего развития личности невозможно без анализа путей преодоления разделения труда. И дело совсем не в том, чтобы устранить специализацию и расширить круг деятельности одного человека¹. Всесторонность личности

¹ Критику подобного рода упрощенных представлений о всестороннем развитии личности см. в кн.: Коммунизм и культура.— М., 1966, гл. 6.

не достигается сочетанием в одном человеке множества разнообразных способностей и деятельностей.

Вполне понятно, что поскольку человек есть деятельное существо, то для его развития решающее значение имеет именно изменение характера деятельности. Если учесть, что труд в условиях буржуазного производства образует лишь отрицательную форму самодеятельности, то устранение такого труда означает превращение человеческой деятельности в подлинную самодеятельность. Устраняется не труд как целесообразная деятельность общественного человека, в ходе которой происходит как изменение обстоятельств, так и самоизменение человека, а некультурная, «нечеловеческая» (машинно-механическая) форма труда. Устраняется такая форма труда, которая превращает человека из субъекта истории в объект внешних воздействий, в вещь среди других вещей. Следовательно, в этом процессе сам человек становится самодеятельной, т. е. способной к свободному целеполаганию, личностью. Поэтому в качестве первого определения гармонической личности, для которой невозможно «все то, что существует независимо от индивидов»¹, выступает ничем *не ограниченная самодеятельность*.

Если совместный труд организован так, что в нем одновременно осуществляются различные трудовые операции и каждый участник процесса производит полуфабрикат, а целостность этого труда закрепляется лишь в совокупном, итоговом продукте, то во всеобщем труде (а таковым является «всякий научный труд, всякое открытие, всякое изобретение»²) каждый его участник выступает в своих личностных характеристиках и производит уникальный, причем целостный, продукт, что обусловлено «частью кооперацией современ-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Фейербах..., с. 86.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 25, ч. I, с. 116.

ников, частью использованием труда предшественников»¹. Подобного рода кооперация и использование выступают, очевидно, как единство опредмечивания и распредмечивания и тем самым превращают труд в самодеятельность. Следовательно, преодоление труда как отрицательной формы самодеятельности связано с организацией всякого труда по типу всеобщего (что отчетливо наблюдается в качестве потенции современной научно-технической революции).

В этом смысле соединение обучения с производительным трудом имеет отношение не только к области педагогики и потому может рассматриваться и как соединение (вне и после школы) производительного труда с обучением. Это и есть путь ликвидации труда как отрицательной формы самодеятельности. Ибо в любой особенной деятельности (труд, учение и т. д.), организованной по типу *всеобщего труда*, индивид развивает и усваивает всеобщие духовные потенции предметной деятельности общественного человека. И здесь знание уже перестает быть особой сферой, а становится формой идеального освоения человеческой действительности, способом отношения к миру как к целому. Всесторонне развитая личность и есть индивид, освоивший те знания, а вместе с ними и сущностные силы человеческого рода, которые позволяют ему в своей деятельности *воспроизводить мир как целое и развивать* на этой основе соответствующие *деятельные способности*.

Личность, сформированная таким образом, получает еще одно существенное качество — ее деятельность приобретает творческий характер. И это относится не к каким-то отдельным видам труда, ибо исчезают нетворческие профессии (хотя, конечно, момент репродуктивности сохраняется в любой продуктивной деятельности). Человеческая деятельность по самой

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 25, ч. I, с. 116.

своей сущности, по характеру осуществления, по общественно-культурной значимости есть творчество, а потому для всесторонне развитой личности *творчество есть способ ее бытия*.

В общении гармонично развитых людей «различие между жизнью каждого индивида, поскольку она является личной; и его жизнью, поскольку она подчинена той или другой отрасли труда и связанным с ней условиям»¹, заменяется совпадением личных и общественных интересов, так что последние и есть собственные интересы личности, которые сами опять-таки являются целью общественного развития. Соответственно, суррогат коллективности, существовавшей в виде различных частей социума, заменяется подлинной коллективностью, для которой универсальность индивида выступает «не в качестве мыслимой или воображаемой, а как универсальность его реальных и идеальных отношений»².

Совокупность последних во всем ее богатстве, постоянно воспроизводимая в универсальном деятельном общении индивидов, образует среду бытия и развития личности. Если же единственной формой установления связей между людьми является использование другого в качестве средства, то в обществе господствуют вещные отношения и общение индивидов выступает в социальной форме, опосредствованной надличностными социальными институтами. Сама форма такого общения задана индивиду извне и фактически задает предел его развития. Нормальное развитие человеческих потребностей и способностей возможно только через изменение форм этого общения.

Дело в том, что «условия, при которых происходит общение индивидов... представляют собой условия, относящиеся к их индивидуальности, и не являются чем-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Фейербах..., с. 83.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. II, с. 35.

то внешним для них; это — условия, при которых эти определенные существующие в определенных отношениях индивиды только и могут производить свою материальную жизнь и то, что с ней связано; следовательно, они являются условиями самодеятельности этих индивидов, и создаются они этой их самодеятельностью». В связи с этим рассуждением К. Маркс и делает на полях пометку: «Производство самой формы общения». Иначе и быть не может, ибо «превращение прежнего ограниченного общения в такое общение, в котором участвуют индивиды как индивиды»¹, соответствует превращению труда в самодеятельность и «развитию индивидов в целостных индивидов»².

Личностное общение и создает возможность для гармонического единства индивидов, ибо только в таком общении развивается многообразие потребностей и способностей. Вот почему коммунизм с полным правом может быть назван производством самой формы общения. В гармонически развитой личности способность к предметному творчеству и потребность в нем органически сочетаются с *потребностью в творчестве форм своего общения, со способностями к такому творчеству.*

Деятельность в таких условиях выступает в своем действительном содержании, т. е. не как обмен вещами (даже если в этом качестве фигурируют знания), а обмен деятельностью и деятельными способностями, не в форме разделения труда, а в форме сознательно организованного сотрудничества. И результатом такой формы общения оказывается не сумма знаний, навыков и умений, ориентированная на определенный и заданный круг деятельности, а способность к самоформированию. Человек выступает как *субъект собственной деятельности, собственного формирования и изменения.*

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Фейербах..., с. 87—88.

² Там же, с. 95.

Но в таком случае воспитание, и в особенности воспитание подрастающего поколения, начинает играть особую роль в историческом развитии, превращаясь в ведущую отрасль общественного производства в целом. Недаром В. И. Ленин рассматривал школу как орудие «полного уничтожения деления общества на классы»¹.

С самого своего возникновения школа решала задачу воспроизводства потребной обществу рабочей силы. Эта задача собственно и вызвала к жизни систему специально организованного обучения и воспитания подрастающего поколения. Советская школа, разумеется, не может пройти мимо решения этой задачи. Но решить ее так, как этого требует борьба за идеалы коммунизма, она может только при условии такой организации воспроизводства рабочей силы, которая совпадает со всесторонним развитием личности.

В процессе изменения всей совокупности общественных отношений советская школа приобретает решающее значение, по крайней мере эту функцию она исполняет в неизмеримо большей степени, чем учебные заведения любой предшествующей эпохи. Это означает, что воспитание коммунистической личности не есть отдельный, самостоятельный процесс, протекающий «до» и тем самым «вне» действительно общественно значимого процесса коммунистического саморазвития. Оно может осуществляться лишь как овладение индивидом способами деятельности и формами общения, рождающимися в ходе стирания социальных граней, возведенных между людьми в классовой предыстории человечества. Именно поэтому школа при социализме должна стать такой частью единого и целостного процесса общественного само-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 38, с. 116.

развития, которая несет в себе главные признаки *целого* и организуется непосредственно на их основе.

Всесторонне развитая личность — это человек, способный всеобщий принцип творческой деятельности применить в своей особенной сфере труда. Но для того, чтобы человек был способен перейти от профессионально ограниченных операций к творческому всеобщему труду, он должен быть включен в исторический процесс в качестве его активного участника и творца. Воспитательные учреждения при социализме и должны быть организациями, деятельность которых направлена на включение человека в процесс коммунистического переустройства общества.

ГЛАВА ВТОРАЯ

ЭМПИРИЧЕСКОЕ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Эмпирический подход к изучению человека породил своеобразный штамп в определении терминов *индивид*, *индивидуальность*, *личность*: есть общие признаки, присущие биологическому виду человек (*homo sapiens*), есть их особенные проявления у различных рас, народов и наций, есть их же неповторимое своеобразие у каждого индивида данной популяции. Отсюда следует, что наличие у *индивида* некоторого набора неповторимых качеств (неповторимых по своим проявлениям, но по своей сути присущих и всем остальным индивидам) делает данного индивида *индивидуальностью*. Если же особенные проявления этих качеств заметно отличают их обладателей от других людей, то его называют уже яркой индивидуальностью, личностью.

Эмпирическое обобщение целиком построено на отвлечении от особенностей единичного явления, по-

этому оно фиксирует лишь общее, т. е. *повторяющееся* в явлениях, группируя их соответственно по видам, родам, классам, отрядам и т. д. В определении рода уже не представлены видовые особенности, в определении класса исчезают родовые признаки. Средствами подобной логики нельзя описать генетическую (а тем самым и каузальную) связь рода и вида. Ведь род, порождающий со временем целый ряд разновидностей (видов) не рядоположен им, а представляет собой исходную клеточку *процесса* видообразования, несущую в себе *все* признаки родовой целостности.

Логика «отвлечения» усердно воспроизводится в некоторых психологических и теоретико-педагогических концепциях. Эта логика господствует и в общепринятых определениях человеческого индивида. Так, человеческая *индивидуальность* определяется в Педагогической энциклопедии следующим образом: «*Индивидуальность* — совокупность признаков, присущих отдельному организму и характерным образом отличающих его от других организмов, принадлежащих к тому же виду. В отличие от понятия *личность* понятие *индивидуальность* относится не только к человеку. Черты индивидуальности могут проявляться в любой структурной или функциональной, врожденной или приобретенной особенности организма... Говоря о ярко выраженной индивидуальности человека, обычно имеют в виду существенное своеобразие его интеллектуальных или моральных качеств, или редко встречающиеся волевые особенности, или какие-либо иные черты, заметно отличающие его от других людей»¹. Далее это «существенное своеобразие» объявляется зависимым от особенностей индивидуальной конституции организма и этим лишний раз демонстрируется, что логика эмпирического обобщения *вынуждена* все

¹ Педагогическая энциклопедия. Т. 2.— М., 1965, с. 208—209.

общие и особенные функции «выводить» из структуры изучаемых индивидов.

В такого рода определениях нет системообразующего начала, а есть только конгломерат абстрактно определяемых свойств. Здесь общее имя, повторяющееся у всех индивидов по функциям и свойствам, означает *видовые* признаки, сам же индивид определяется как эмпирически зафиксированная единичная особь, этими признаками располагающая, а его индивидуальность сводится к констатации особенностей сочетания или проявления признаков. Иными словами, все индивиды данного рода были бы совершенно одинаковыми, если бы те или иные свойства в чем-то не отличались друг от друга. Причины же такого отличия *для самой их родовой и видовой сущности внешни и случайны.*

Недостаток логики эмпирического обобщения в том и состоит, что ее средствами нельзя выразить действительное развитие — становление *нового* качества. Поэтому причина развития, изменения, обособления, индивидуализации для этой логики всегда случайна. По отношению к фиксированным качествам индивидуальности такой *внешней* им причиной оказываются как факторы биологические (генетические, анатомические и т. п.), так и факторы социальные (влияние среды, другой индивидуальности при так называемом парном воспитании, влияние малых групп или ролевых функций и т. д.).

В противоположность формально-эмпирическому подходу для диалектики основной задачей является разработка понятийного аппарата, способного выразить процесс *развития* того или иного явления. При диалектическом понимании порождающий, системообразующий фактор, т. е. исходное противоречие, оказывается основанием процесса развития. Этот процесс во всех *своих* разнообразных и противоречивых формах *остается самим собой* до тех пор, пока не разре-

шено исходное противоречие, т. е. пока сохраняется основание всех его порождений. Данное основание и есть родовая (буквально: порождающая) сущность всех единичных проявлений процесса.

Чтобы *быть* неповторимо единичным, надо пройти весь путь *обособления*, в котором особенное осуществляется как неповторимо единичное проявление всеобщего. Но в таком случае действительное отношение между индивидом, индивидуальностью и личностью должно строиться по *генетическому* принципу, по принципу развития и сохранения *целостности* всех форм человеческой жизнедеятельности. Следует подчеркнуть, что только в обществе, в общении человек может *обособиться* в качестве *индивида*. Осуществить себя как данное единичное тело, как единичное человеческое бытие он может лишь через отношение к другим людям.

Индивидуальность не только результат, это и сам *процесс* развития индивида, это неповторимое своеобразие индивида, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта общественно-исторического развития. Неповторимость индивида определяется органической целостностью процесса развития его потребностей и способностей, формирующихся в деятельном общении с другими носителями общественной культуры. Необходимыми посредниками (средствами) этого общения служат предметные формы, способы и средства культуры: орудия и продукты всех видов общественно-исторической деятельности (труда), язык, знания, навыки, умения и т. п.

В своем онтогенетическом развитии каждый из нас реализует общие (родовые) условия и единое (родовое) содержание данного процесса. Но реализует в том особенном пространстве и в том неповторимом времени, в котором проходит его жизнь. Иными словами, характерное для вида *homo sapiens* морфофизиологическое единство организма есть результат

исторического развития форм и способов собственно человеческой деятельности. Поэтому определение индивидуальности человека принципиально отличается от определения индивида в биологии. Видоспецифическая программа жизнедеятельности биологического индивида, так же как и все основные средства ее реализации, определена филогенезом и полностью представлена видовыми особенностями организма.

Посредником между человеком и природой стали не столько видовые особенности организма, сколько предметные формы цивилизации, прежде всего орудия труда. Отсюда следует важный вывод: каждый индивид *homo sapiens* есть индивидуальность постольку, поскольку процесс его обособления есть целенаправленное осуществление его общественных отношений.

В исторически сложившейся системе общественного разделения труда на долю большей части человечества приходится машинообразные, репродуктивные функции и искусственно ограниченный круг общения, лишаящий это большинство прямой и многосторонней связи с историей культуры; тем самым развитие индивидуальности людей существенно ограничено. Но при таком разделении труда возникают социальные привилегии, позволяющие другим индивидам подняться над средним социально-культурным, в значительной степени стандартизированным уровнем и противопоставить себя в качестве яркой индивидуальности.

Эти обстоятельства предельно четко зафиксированы в «Немецкой идеологии». С одной стороны, «индивид как таковой, рассматриваемый сам по себе, подчинен разделению труда, которое делает его односторонним, уродует, ограничивает», а с другой — «даже то, что является преимуществом данного индивида как такового перед другим индивидом, есть в наше время вместе с тем продукт общества и при своем осуществлении должно обнаружиться опять-таки в ка-

честве привилегии...»¹. Таким образом, будет ли родившийся человеческий организм индивидом вида *homo sapiens*, зависит не только от его морфофизиологической структуры, но и от реализуемых в его жизни исторических форм деятельности.

Человеческая же деятельность, рассматриваемая в исторической перспективе, есть прежде всего процесс порождения человека его трудом. В «Капитале» неоднократно и почти в одних и тех же словах К. Маркс определяет простые моменты процесса труда, рассматривая его в качестве вечного естественного условия человеческой жизни, независимо от какой бы то ни было формы этой жизни. Эти моменты, по словам К. Маркса, следующие: «целесообразная деятельность, или самый труд, предмет труда и средства труда»².

То, что среди этих моментов Маркс называет *целесообразную* деятельность, имеет особый и весьма важный для нас смысл. Целесообразную деятельность может осуществлять лишь индивид, способный отличать себя от собственной деятельности. Только в таком случае возможно отношение к деятельности как к *направляемому* процессу, процессу, соответствующему с целью. Более того, само *целесолагание* есть функция способности индивида взглянуть на свою деятельность со стороны.

Человек разумный (способный к целесолаганию) не предпосылка истории, а всегда ее результат. Чтобы сделать понятным этот тезис, приведем довольно большую выдержку из «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса. «Индивиды всегда и при всех обстоятельствах *исходили из себя*», но так как они не были *единственны* в том смысле, чтобы не нуждаться ни в какой связи друг с другом,— ибо их *потребности*,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 439.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 189.

т. е. их природа и способ их удовлетворения, связывали их друг с другом (отношения между полами, обмен, разделение труда), — то им *необходимо было* вступать во взаимоотношения друг с другом. Но так как они вступали в общение между собой не как чистые Я, а как индивиды, находящиеся на определенной ступени развития своих производительных сил и потребностей, и так как это общение, в свою очередь, определяло производство и потребности, то именно личное, индивидуальное отношение индивидов друг к другу, их взаимное отношение в качестве индивидов создало — и повседневно воссоздает — существующие отношения»¹.

Обратим внимание на то, что именно *личные* отношения индивидов, определяя производство и потребности, *создали* и повседневно *создают* существующие отношения, общество как таковое. И при этом уже нет нужды специально доказывать, что сами личные отношения есть отношения индивидов, находящихся на определенной ступени развития своих производительных сил и потребностей, а не каких-то абстрактных индивидов. «...Отсюда, понятно, следует, что развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и что различные поколения индивидов, вступающие в отношения друг с другом, связаны между собой, что физическое существование позднейших поколений определяется их предшественниками, что эти позднейшие поколения наследуют накопленные предшествовавшими поколениями производительные силы и формы общения, что определяет их собственные взаимоотношения. Словом, мы видим, что происходит развитие и что история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшест-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 439—440.

вовавших или современных ему индивидов, а определяется ею»¹.

Таким образом, единство и целостность всех форм человеческой жизнедеятельности обеспечивается постоянством действия одного порождающего их фактора. Таким системообразующим фактором служит способ наследования (воспроизведения в новых поколениях) именно человеческого образа (или вида) жизнедеятельности.

Как могут наследоваться новые способы и формы жизнедеятельности? Не является ли история развития этих форм историей постоянного выхода за пределы наследуемого? А если это так, то, возможно, не наследование, а именно переделка, выход за рамки унаследованного лежит в основе человеческой истории в качестве ее системообразующего фактора.

Однако все дело в том, что само наследование в этом случае носит особый характер: оно есть прежде всего способ прижизненного освоения форм общения в процессе деятельности, а так как человеческая деятельность — это целесообразное изменение предмета труда, то и главная особенность общения — диалог, вскрывающий и разрешающий объективные противоречия как предмета труда, так и самой деятельности.

Индивид *homo sapiens* наследует, или, что точнее, осваивает, свою человеческую природу, включаясь в необходимые для осуществления самой его жизни исторические формы деятельностного общения с другими людьми, т. е. включаясь в диалог, обеспечивающий целесообразное изменение предмета совместной их деятельности. В этом диалоге момент активного отрицания не менее существен, чем момент приятия. Освоение культуры индивидом есть освоение критического, рефлексивного отношения к собственной деятельности в формах этой культуры. Поэтому человеческий спо-

¹ Там же, с. 440.

соб наследования является одновременно и систематизирующим фактором процесса жизнедеятельности людей, и способом выхода за рамки наследуемого.

Отношение индивида к объекту его жизнедеятельности и к самой природе опосредствовано *исторически сложившимся* способом взаимодействия индивидов. Человек отделяет себя от своей деятельности, поскольку она одновременно и деятельность другого, т. е. поскольку она — *общение*. На свои действия человек смотрит глазами другого, а потому и сам может (как бы увидев себя со стороны) контролировать, корректировать, направлять свои действия в соответствии с общим их планом, целью.

В сущностной характеристике человека содержится необходимость поиска нового способа действия, что предполагает способность к свободному волеизъявлению. Проблема свободы воли человека в таком случае — это проблема выбора того или иного варианта действия, направленного на изменение обстоятельств. Причинная зависимость обстоятельств от совершившегося, от прошлого кажется при этом единственно возможным типом детерминации. Да и сам человек в этом случае выглядит следствием протекающих событий, запечатленных в его наследственности и в уже осуществленных воспитательных воздействиях окружающей среды.

Подобная формулировка проблемы свободы воли (а значит, и проблемы личности) есть прямое следствие эмпирического мышления. Но в вопросе о свободе воли мы имеем дело со временем, с историей. Однако эмпирик и здесь видит лишь то, что воля к будущему действию не может не принимать в расчет то настоящее, которое причинно порождено прошлым. Последовательность событий и их причинная связь представлены в этом случае как цепь действий. Природа времени осмысливается в категориях пространственного воздействия одной готовой структуры на другую,

и тем самым искажается ее суть. Получается, что прошлое, сработавшее как причина, определяет и настоящее и будущее (ведь настоящее — это то, что непрерывно становится прошлым). Остается искать в предшествующих событиях объяснения последующих. Свобода воли человека, осознающего всю неизбежность свершившегося (неизбежного хотя бы уже потому, что свершилось), оборачивается при этом выбором вариантов действия, полностью соответствующего следствиям действовавших причин.

Но время не есть некая внешняя характеристика бытия. Оно — «самодвижение» бытия, его *саморазвитие* (в том числе и изменение пространственных форм бытия). Всякое *бытие* как свершившееся событие включает в себя наряду с предшествующими событиями и самый *способ* их свершения, *развивающийся* и конкретизирующийся в них. Его полное развитие — в будущем, и мерой своей полноты, своей развивающейся *целостности* — будущим своим он присутствует и в настоящем.

Поэтому проблема свободы воли (а значит, и проблема личности) принципиально иначе формулируется в логике, способной реконструировать в теории саморазвитие органических систем. Человек есть не результат стечения обстоятельств, каждое из которых детерминировано бесконечной цепью причинных связей в прошлом. Человек — субъект истории, а эта «станция» — система не механическая. Раз ее системообразующим принципом, тем, что определяет способ наследования, является *деятельное* общение индивидов, а сами эти индивиды лишь постольку индивиды, поскольку в своей деятельности они сообразно цели (будущему) изменяют обстоятельства, а тем самым и самих себя, то и само будущее в истории людей есть активная сила, действующий фактор ее целостности. То, что будет, не предопределяется целиком сочетанием сработавших ранее причин, оно конструируется

В целесообразной деятельности людей, оно строится ими по своей собственной мере — идеально представляемой цели.

При эмпирическом подходе человек — это продукт обстоятельств, как и они, полностью детерминированный прошлым. При таком понимании его свобода воли — фикция, поскольку рассматривается лишь на основе *причиносообразных* действий. В логике же диалектической человек строит самого себя, проектируя и осуществляя свое историческое будущее. Свобода воли формируется здесь как важнейший и необходимый компонент целесообразных действий. Побудительным мотивом конкретного акта действия человека является не столько осознание или неосознание причин, сколько *сотворение* будущего, воображение пока еще реально не существующего результата действия. Следовательно, проблема свободы воли начинается с вопроса о природе воображения, фантазии — с вопроса о *сущности творчества*.

И опять-таки, для эмпирического мышления само определение человеческой способности к сотворению нового оказывается лишь неразрешимой антиномией: либо всякое новое представление о мире, новые формы действительности, возникающие в воображении человека, трактуются как комбинации старых (причем комбинации, строго детерминированные обстоятельствами), либо творческая способность души человека к продуктивному воображению рассматривается в качестве особой индетерминированной способности, как бы выпадающей из жесткой последовательности причинно-следственных связей мира природы.

Но творчество человека — это и не комбинирование элементов прошлого опыта и не внезапное осознание заботливой подсказки бога (или природы). Мы уже говорили о том, что сама человеческая жизнедеятельность — это предметно-деятельное общение индивидуальностей. Тем самым это рефлексивное отноше-

ние каждой из них к своей собственной деятельности. Обстоятельства, детерминирующие деятельность, определены не только прошлым, но и будущим, они сами опредметили в себе (или выражают собой) различные стороны развивающегося противоречия исторического процесса.

Господство логики эмпирического мышления порождено не только теоретическими причинами. Оно коренится в практической жизни общества, основанного на антагонистическом разделении труда. Сословия и классы, обреченные этим разделением на собственно репродуктивную деятельность, самим характером труда, образом своей жизни на протяжении тысячелетий утверждали в общественном сознании иллюзию безраздельного господства фатальных обстоятельств, традиций и ритуалов жизни и деятельности. Человек, казалось, всегда покорно следует за обстоятельствами, подчиняясь их диктату. Не случайно и в традиционном определении мышления подчеркивается лишь момент отражения внешних обстоятельств, непротиворечивое их воссоздание в присущих человеку субъективных формах — в понятиях (точнее, в значениях слов). Однако человек не записывающее и производящее запись устройство. В действительности своей он только тогда и мыслит, когда и на деле, и на словах оценивает *объективную* внутреннюю *конфликтность* обстоятельств в своей жизни и намечает план своих действий, разрешающих осознанный конфликт.

Следовательно, проблема свободы воли формулируется не как проблема осознания необходимости действующих причин и «свободного» подчинения их действию. Свободное действие человека, свободная воля к действию — это реальная его свобода от непосредственного подчинения обстоятельствам, это *деятельная активность* человека, *изменяющего обстоятельства* в соответствии с идеальной представляемой целью.

Что значит *осознать* необходимость? Осознание —

ния. И если (что в классовом обществе — правило, а не исключение) логика дела вступает в конфликт с логикой группового кодекса, то перед субъектом действия возникает ситуация выбора: следовать необходимости изменения обстоятельств и, осуществляя на деле свободу воли, утверждать себя в качестве *личности* или, оставаясь нераскрытой индивидуальностью в рамках действующих обстоятельств, принося всеобщность дела в жертву совместной общественной его форме и соответствующим групповым формам общения, подчиниться диктату обстоятельств.

Решение, соответствующее групповой морали, может оказаться решением против собственной личности, против личности в самом себе. Здесь человек свою свободу (т. е. свою личность) делает *средством* достижения целей, внешних самой сути его дела, — средством достижения так называемых вещных целей.

Коммунизм, осуществляемый в революционном движении масс, возглавляемом пролетариатом и его партией, — это, прежде всего, коммунизм *научный*, т. е. теоретически разрешивший исходное противоречие человеческой истории. Его свободное движение представляет собой осознанное и целенаправленное *изменение* детерминированных прошлым *обстоятельств*. Групповое, классовое сознание пролетариата есть одновременно осознание истории человечества в ее всеобщности, а деятельность по ликвидации обстоятельств, породивших частную собственность и классы, есть утверждение таких групповых интересов, которые впервые не являются интересами лишь совместными, а оказываются объективно всеобщими. Именно коммунизм провозгласил лозунг: «Свободное развитие *каждого* есть *условие* свободного развития *всех*». А это ведь и есть кратко сформулированное *всеобщее* определение человеческой жизнедеятельности и ее цели, которое и является основой общечеловеческой нравственности.

Но это может означать лишь то, что личность — это и есть всеобщее, родовое определение человека. Человек как субъект свободной (целесообразной, мотивированной осознанием необходимости изменения обстоятельств) деятельности и определяется точно и однозначно — личность.

Нам остается только подвести итоги данной главы. Мы пытались, следуя К. Марксу, противопоставить логику генетическую эмпирическо-классификаторской логике, рассмотреть всеобщее основание человеческой жизнедеятельности — *целесообразный труд* — как единый родовой корень, развитие которого определяет весь ансамбль общественных отношений индивидов, а тем самым и их потребности и способности. Это позволило нам сформулировать следующие положения:

1. Человек в качестве индивида обособляется только в общении с другими людьми и только в общении осуществляет свою индивидуальную жизнедеятельность. Индивидом он может стать, только развиваясь как *индивидуальность*, т. е. осуществляя в своей особенной биографии всеобщую родовую сущность человека.

2. *Потенциально* человек, как творящий в деятельном общении с другими людьми свою собственную биографию (а тем самым и свою индивидуальность), всегда является личностью. Даже в условиях одностороннего (абстрактного) развития в рамках общественного разделения труда, в условиях односторонней специализации форм деятельности и общения, при всей, подчас уродливой, деформации своей всеобщей сущности он развивает или искажает именно ее, а не какую-либо другую сущность.

3. В своей целесообразной деятельности индивидуальность человека всегда несет в себе главную силу личности — способность осознать необходимость изменения обстоятельств, необходимость самоизменения,

способность найти *в себе* средства для практического осуществления этой цели.

4. Воспитание, т. е. «совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности или самоизменения», может быть понято, по К. Марксу, только как *«революционная практика»*¹. Поэтому коммунистическое воспитание всесторонне и гармонически развитой личности есть революционно-практический процесс целесообразной деятельности людей *всех поколений*, строящих коммунистическое общество. Вне серьезного, лично каждому необходимого дела, изменяющего обстоятельства для достижения общей цели коммунистического строительства, нет и действительно *нравственного* воспитания.

Так, и только так, можно понять слова В. И. Ленина о том, что «...нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидającego новое общество коммунистов»².

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. ЦЕЛЬ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Цели и задачи, которые ставит перед собой педагог, определяют выбор средств, т. е. форм, методов, приемов, которые он применяет в процессе воспитания и обучения. Эти цели должны также определять, кого, чему и как учить.

В процессе воспитания и обучения должен быть достигнут некий результат. Ожидаемый результат

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 262.

² Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 311.

определяет педагогический процесс, включая программы, учебники, методика, профессиональные знания учителя и т. д. Эти компоненты выступают по отношению к цели как средства ее осуществления. Если мы хотим, чтобы в результате освоения школьного курса математики ученик был подготовлен к изучению курса математики в любом техническом вузе, — это одна цель, и для ее достижения должны быть выбраны и проанализированы с учетом детской психологии, теории познания, задач технического вуза соответствующие педагогические средства. Если мы желаем, чтобы он был подготовлен к профессии программиста, то это другая цель, требующая другого подбора средств. Можно в качестве цели выбрать овладение стилем современного математического мышления, но это опять-таки будет иная цель. Каждая из этих целей будет требовать соответствующих средств и определенной организации педагогического процесса.

Диалектика взаимоотношения цели и средства ее осуществления достаточно сложна. Например, ближайшие и частичные цели играют роль средств по отношению к цели более отдаленной и общей, которая их детерминирует. В то же время ближайшие частичные цели, в силу их непосредственной связи с эмпирическими ситуациями наличного бытия и потребностями сегодняшнего дня, имеют тенденцию заслонять собою и даже подменять цели более отдаленные и фундаментальные. Такая подмена обычно происходит при отсутствии теоретического анализа, когда работает рассудочный здравый смысл, подчиняющийся логике эмпирической целесообразности; т. е. в конечном счете непрерывно занятый поисками выхода из тех или иных ситуаций, возникающих в наличном бытии. В своих экстраполяциях, в придании смысла своим мыслям и действиям рассудок находит самооправдание и самоутешение, представляет сам себя хозяином положения, хотя в действительности такое поведение

определяется наличными эмпирическими обстоятельствами.

Иногда общая цель присутствует в мышлении как некий идеал, а реальные действия все же определяют-ся целиком эмпирией наличного бытия. В этом случае возникает неадекватность цели и средств. Поэтому общетеоретический анализ целей деятельности представляется необходимым. Особенно важным он оказывается в области, где предметом изучения и формирования является человек. Следовательно, надо начинать с философского (поскольку философия и есть область всеобщего) анализа целеполагания человека в соотношении с общими целями его деятельности на современном этапе его развития. В данной и последующих двух главах мы попытаемся рассмотреть понимание некоторых целей и задач воспитания и образования с позиции теории К. Маркса.

Мы начнем с краткого изложения основных принципов марксовой концепции целей, а затем попытаемся их конкретизировать применительно к рассматриваемым проблемам.

1. Основные принципы марксовой концепции целей человеческой деятельности

Начнем изложение марксовой позиции с его известного высказывания в «Капитале» о свободе и необходимости: «Царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа, диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, следовательно, по природе вещей оно лежит по ту сторону сферы собственно материального производства... По ту сторону его начинается развитие человеческих сил, которое является самоцелью, истинное царство свободы, которое, однако, может расцвести лишь на этом царстве необходимости, как на своем базисе»¹.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 25, ч. II, с. 386—387.

Попробуем пояснить исторический и логический смысл этого высказывания К. Маркса, исходя из задач педагогического процесса. В философии, особенно в немецкой классической философии, за исключением Гегеля, человек рассматривался как самоцель, как цель в себе, а не как средство для чего-то вне его лежащего, будь то производство, наука, культура, абсолютный дух и т. д. Превращение человека в средство, подчиненное внешней цели (внешней целесообразности), разрушает его как личность, заставляет рассматривать его в нечеловеческой (вещной) функции. Например, если в качестве цели рассматривается производство, то человек выступает не как личность, а как рабочая сила. Если как цель полагается социальная структура или какие-либо «социальные интересы», то индивид неизбежно определяется не как личность, а как набор социальных ролевых функций и т. д.

В качестве же личности он выступает лишь как индивид, развивающий в себе универсальные потенции рода человек, как «непосредственно родовое существо». Поэтому личность не может определяться никакими внешними целями (внешней целесообразностью), т. е. быть средством, но должна быть самоцелью. Как самоцель, как личность человек может быть теоретически представлен лишь как универсальное существо, т. е. существо, способное переходить любые конечные границы в себе и во внешнем мире. Именно как универсальное существо рассматривает человека К. Маркс: «Универсальность индивида не в качестве мыслимой или воображаемой, а как универсальность его реальных и идеальных отношений. Отсюда происходит также понимание его собственной истории как процесса...»¹.

«Универсально развитые индивиды, общественные отношения которых, будучи их собственными коллек-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. II, с. 35.

тивными отношениями, также и подчинены их собственному коллективному контролю, являются продуктом не природы, а истории»¹. «Человек присваивает себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом, следовательно, как целостный человек»².

Высказываний К. Маркса об универсальности, целостности человека, о человеке как самоцели достаточно много, но мы считаем важным обратить внимание на следующее: являясь потенциально универсальным существом, человек может развивать эту потенцию в таком коллективе, где преодолены формы внешней целесообразности, господствующие над индивидом как его же «родовые силы», отчужденные от него и ему противопоставленные. Проблема коммунизма для К. Маркса и есть проблема такой коллективности, которая не является внешней для индивида.

Говоря о человеке как о родовом существе, К. Маркс имеет в виду, что индивид, становясь личностью, воплощает в себе потенции рода, оказывается эквивалентным роду, рассматриваемому в историческом развитии. Относительно этого развития все исторические социальные формы выступают как конечные и преходящие, подлежащие в процессе развития снятию и преобразованию. Преобразование этих форм осуществляют индивиды в направлении создания более адекватных всестороннему развитию личности социальных условий. Коммунистическое общество мыслится К. Марксом как такое, где вследствие уничтожения общественного разделения труда отсутствует господство над индивидом вещных отношений («вещное отчуждение индивидов»), препятствующее превращению индивида в личность.

Поэтому для К. Маркса критерием развитости общества и общественных отношений является то, на-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 105.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 120.

сколько общество способствует становлению индивида как личности. Внешняя целесообразность может принимать различные формы. В условиях становления и развития капиталистического общества (общественного разделения труда в машинном производстве) господствующей становится внешняя целесообразность в форме зависимости человека от мира вещей и вещных отношений. Поскольку сам этот мир создан человеческим трудом, представляет собою накопленный овеществленный, кристаллизованный труд, постольку эта вещная зависимость может рассматриваться как господство труда накопленного над трудом живым, выступающим как целесообразная деятельность. Это, следовательно, есть господство причины над целью, прошлого над будущим. К. Маркс показывает, что в создавшихся условиях социальная структура, социальные отношения, общественная деятельность и т. д. принимают вещный характер, разворачиваются в форме «человек — вещь — человек». Форма же «человек — человек», т. е. собственно человеческая, оказывается вытесненной в узкую сферу внеобщественных отношений индивидов. «Эти *вещные* зависимости в противоположность *личным* и выступают так (вещное отношение зависимости — это не что иное, как общественные отношения, самостоятельно противостоящие по видимости независимым индивидам, т. е. их производственные отношения друг с другом, ставшие самостоятельными по отношению к ним самим), что над индивидами теперь господствуют *абстракции*, тогда как раньше они зависели друг от друга»¹. «Единственное, что отлично от *овеществленного* труда, есть труд *неовеществленный*, но находящийся еще в процессе овеществления, труд как субъективность. Другими словами, *овеществленный труд*, т. е. *труд, наличествующий в пространстве*, может быть противопоставлен *труду, протекаю-*

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 107—108.

щему во времени, также и в качестве *прошлого труда*»¹.

Основания для господства вещных отношений (а следовательно, и внешней целесообразности над человеком) К. Маркс видит в становлении и развитии товарно-капиталистической формы общественного разделения труда, которая находит свое материальное воплощение и закрепляется в системе машинного производства. Поэтому «превращение личных сил (отношений), благодаря разделению труда, в силы вещественные не может быть уничтожено тем, что индивиды выкинут из головы общее представление о нем, а только тем, что они снова подчинят себе эти вещественные силы и уничтожат разделение труда»².

Общественное разделение труда разрушает целостность человека и человеческих отношений. Человек развивается при этом как носитель какой-либо одной или нескольких ограниченно-определенных функций («абстрактный», «частичный» человек) и как таковой используется в качестве рабочей силы, рассматривается как полезный член общества и т. п. Отношение же полезности есть вещное отношение, т. е. внечеловеческое. «Способность всех продуктов, деятельностей, отношений к обмену на нечто третье, *вещное*, на нечто такое, что в свою очередь может быть обменено на все *без разбора*, — т. е. развитие меновых стоимостей (и денежных отношений) — тождественна всеобщей продажности, коррупции. Всеобщая проституция выступает как необходимая фаза развития общественного характера личных задатков, потенций, способностей, деятельностей. Выражаясь более вежливо: всеобщее отношение полезности и годности для употребления»³.

Поэтому «полезный член общества» как цель вос-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 222.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 75.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 106.

питания означает, что мы вынуждены представлять человека в виде набора полезных функций. Кроме того, она означает, что индивид должен приспосабливаться к налично-существующим социальным условиям, т. е. подчиняться внешней целесообразности.

Вместе с развитием системы вещных отношений исторически возникает и развивается вещно-рациональный стиль мышления. Систематизированной формой такого мышления становится наука как знание о вещах и вещных отношениях, знание мира в его «вещной проекции». При этом возникает тенденция рассматривать весь мир, включая человека, как мир вещей. Такой способ рассмотрения предполагает причинно-структурную вещную логику (цель сводится к причине, свобода — к необходимости, время — к пространству, процесс — к структуре и т. д.), по которой построить теорию какого-либо предмета — это выявить его простейшие структурные элементы и затем мысленно сконструировать, построить идеальную модель изучаемого предмета. Эта модель, естественно, предполагает детерминацию целого его частями¹. Поэтому в науке согласно логике вещных отношений объяснить что-либо — значит представить объясняемое как структуру, состоящую из связанных между собой элементов. Так, молекула выглядит как структура, построенная из атомов, атом — как структура из элементарных частиц и т. д. Заимствуя методы и логику точных наук, современная психология вынуждена сводить область психического либо к области социального, либо к области биологического, либо к смеси того и другого. Возникает, с одной стороны, проблема психического как самостоятельного предмета психологии, с другой — пресловутая проблема социального и биологического в человеке, неизбежно приводящая к пред-

¹ См. об этом подробнее: Арсеньев А. С. Наука и человек. — В сб.: Наука и нравственность. М., 1971.

ставлению о человеке как некоем кентавре. Проблема целостности человека как личности на этом пути представлена быть не может.

Общественное разделение труда, как и задача его преодоления, есть характеристика реальных условий социалистического общества, и в этих условиях находятся и воспитуемые, и воспитатели. Ни педагог, ни психолог, желающие быть марксистами, не могут не учитывать наличных условий, усложняющих задачу воспитания и ставящих ряд трудных проблем. Без учета противоречий наличной ситуации правильный выбор и рассмотрение цели воспитания весьма затруднены. При этом необходимы анализ и оценка ситуации с позиций будущего, т. е. желательного ее изменения.

Согласно К. Марксу, такое изменение состоит в создании условий, снимающих социальные противоречия, препятствующие развитию индивида в гармоническую личность, т. е. препятствующие человеку стать непосредственной самоцелью. Следовательно, основной целью воспитания должен стать человек как самоцель. Вещные цели, пока они еще остаются, должны рассматриваться как подчиненные этой главной цели, анализироваться с позиций реальных возможностей развития человека как целостной личности.

2. Антиномичность целей научного образования и воспитания личности. Проблема их взаимоотношения в педагогическом процессе

Нет недостатка в попытках сформулировать цель воспитания, а следовательно, и цель школы, исходя из некоторых объективных социальных потребностей. Часто встречаются рассуждения, что цель воспитания и обучения представляет собой отражение объективных потребностей, складывающихся в результате раз-

вития общественного производства, обусловлена социально-экономическими и политическими запросами общества. При этом авторам подобных рассуждений кажется, что такая формулировка отвечает и требованиям практики, и духу марксистской теории, и гуманистическим целям создания коммунистического общества. Остается лишь выяснить «запросы» или «потребности» общества и сформулировать представление об индивиде, отвечающем этим потребностям. Это и будет цель воспитания.

С точки зрения приведенного выше философского понимания целей деятельности все выглядит гораздо сложнее. Попробуем это пояснить. Воспитание призвано формировать тех, кто будет изменять и преобразовывать существующее наличное бытие, поэтому воспитание в своих целях не может просто следовать тенденциям наличного бытия. Вместе с тем оно не может и не следовать им, поскольку они в основном определяют ближайшее будущее, в котором должны жить воспитуемые. Воспитывая человека, не адаптированного к наличной социальности, мы рискуем затруднить ему жизнь. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, мы закрываем возможность целенаправленного изменения этого общества. Например, чтобы человек мог поставить проблему уничтожения общественного разделения труда, оно должно восприниматься им как фактор, мешающий его саморазвитию, он должен выйти за пределы наличной социальной ситуации, т. е. не быть адаптированным к ней.

Человек, чтобы развиваться как личность, должен иметь в качестве цели себя самого. Однако он не может делать это, не преобразуя социальные условия своего бытия, а последнее связано с вещными целями (например, с целями развития производства, организации и обеспечения быта). Уже такая постановка вопроса показывает, что цели педагогического процесса достаточно противоречивы. Воспитывать ли чело-

века как личность или как рабочую силу, как культурно-исторического субъекта или как специалиста-профессионала?

Чаще всего ответ таков: «А зачем противопоставлять эти цели? Надо их сочетать». Однако в действительности эти цели *объективно* антиномичны, т. е. их противопоставленность не зависит от желания педагогов. И проблема их сочетания оказывается непростой. Например: как реально сочетать формирование личности и формирование частичного человека?

Видимо, на этот вопрос нельзя ответить призывом сочетать в процессе обучения и воспитания две цели: подготовку учащегося к профессиональным функциям и всестороннее развитие его личности. Само по себе обучение основам наук, получение учащимися соответствующих знаний, умений и навыков обычно не имеет прямой связи с развитием творческих способностей, а в условиях поныне существующих в школе методов обучения может даже препятствовать этому развитию. Общественное разделение труда у нас пока существует и будет существовать в ближайшем будущем, а следовательно, будет существовать и монотонный нетворческий труд, и потребность производства в человеке как рабочей силе, а не как личности¹. Частичное же «умеренное» осознание себя как личности может только помешать человеку выполнять функции рабочей силы, сохраняя при этом хорошее психическое самочувствие.

Известно, что принципы современного образования сложились в эпоху европейского Просвещения, когда знание о вещах в форме науки одерживало первые блистательные победы, возникла первая научная кар-

¹ На это обстоятельство обращают внимание авторы книги: Гордон Л., Клопов Э., Оников Л. Черты социалистического образа жизни: быт городских рабочих вчера, сегодня, завтра.— М., 1976; Прус И. После работы.— Знание — сила, 1978. № 1.

тина мира и научное знание представлялось панацеей от всех бед. Представление о построении научного знания как движении от частей к целому, от эмпирии путем обобщения к теории было перенесено в школу и зафиксировано в дидактических принципах. Этот характер школьных знаний, логики их изложения и методов преподавания в основных чертах сохранился до сих пор.

Вещное мышление обладает тем свойством, что оно обеспечивает разработку и построение эмпирико-рассудочных знаний, но не самих его истоков, т. е. в его рамках невозможно, например, построение творческой гипотезы. Последнее предполагает выход за пределы вещного мышления, в область мышления диалектического. То обстоятельство, что в рамках рассудочно-вещного мышления творчество нового невозможно, отмечали многие ученые, например А. Пуанкаре, А. Эйнштейн, Л. де-Бройль и другие. Приведем на этот счет высказывания А. Эйнштейна: «Для применения своего метода теоретик в качестве фундамента нуждается в некоторых общих предположениях, так называемых принципах, исходя из которых он может вывести следствия. Его деятельность, таким образом, разбивается на два этапа. Во-первых, ему необходимо отыскать эти принципы, во-вторых,— развивать вытекающие из этих принципов следствия. Для выполнения второй задачи он основательно вооружен еще со школы. Следовательно, если для некоторой области, т. е. совокупности взаимозависимостей, первая задача решена, то следствия не заставят себя ждать. Совершенно иного рода первая из названных задач, т. е. установление принципов, могущих служить основой для дедукции. Здесь не существует метода, который можно было бы выучить и систематически применять для достижения цели»¹. При этом «никакой логический путь

¹ Эйнштейн А. Физика и реальность.— М., 1965, с. 5.

не ведет от наблюдения к основным принципам теории»¹.

Интересно отметить, что, касаясь современного обучения, А. Эйнштейн говорит: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность...»².

Таким образом, цель воспитания у школьников творческих способностей и цель формирования у них рассудочно-вещного мышления суть разные цели. Следование второй из них приучает человека действовать в рамках логики вещных отношений, в то время как реализация первой цели должна воспитывать у ребенка способность выходить за рамки этой логики. Первая цель непосредственно связана с воспитанием личности.

Творческое мышление выходит за пределы вещной логики и вещного здравого смысла. И в какой бы области ни осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как человек *вообще*, как личность.

Не видя антиномичности этих целей, многие педагоги возлагают надежды на воспитывающий эффект самого обучения предметам школьного курса. Например: «В школе осуществляется воспитывающее обучение: воспитывают содержание изучаемого материала, логика его изложения, методы преподавания; весь процесс обучения во всех его формах; воспитывает и личность учителя, его увлеченность наукой»³. Или: «Область нравственного воспитания в учебных планах советской школы не представлена в каких-либо особых учебных предметах. Все образование в целом служит

¹ Эйнштейн А. Физика и реальность.— М., 1965, с. 10.

² Там же, с. 138.

³ Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии.— М., 1972, с. 10.

целям воспитания научного мировоззрения и коммунистической морали»¹.

Можно согласиться с авторами приведенных высказываний, тем более что ребенок настолько восприимчивое существо, что его воспитывает любое общение. Но остается открытым вопрос: как, в каком направлении воспитывает?

Даже «увлеченность учителя наукой», если она не подчинена увлеченности учителя личностью каждого ученика, т. е. не вещной цели, может, например, воспитать фанатика от науки, для которого взрыв в Хиросиме всего лишь великолепный научный эксперимент.

Таким образом, мы можем теперь констатировать, что цель личностного воспитания в условиях господства вещных отношений и вещного мышления оказывается антиномичной цели научного образования, а педагогический процесс не предусматривает специальных средств, обеспечивающих воспитание личности.

Общая характеристика положения дана у Э. Г. Юдина: «При таком подходе к проблеме (соотношение науки и учебного предмета) оказывается утерянным критерий, по которому можно формировать содержание образования... Когда содержание обучения сводится к знаниям, то возникает еще один крупный изъян — эта проблема оказывается оторванной от проблемы формирования человека, как социальной личности, именно игнорированием проблемы человека, как социальной личности, проблемы целостности этой личности, ее отношения к миру можно объяснить факт, который... выражается в том, что у нас так или иначе происходило и, на мой взгляд, продолжает происходить разрушение общего образования... А это, в свою очередь, основывается на отсутствии у нас научно разработанного и детализированного представления

¹ Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М., 1975, с. 57.

о целях образования. Сейчас у нас нет общесоциологических критериев, которые позволяют говорить об общем образовании как факторе формирования и развития личности»¹.

Итак, мы констатировали антиномичность целей, которые стоят перед современным воспитанием. Вернемся теперь к основной, по нашему мнению, антиномии и попробуем поставить проблему возможного ее разрешения в современных условиях.

Перед современной школой стоит двойственная задача: она должна готовить человека одновременно и как способного менять самого себя и наличное бытие, и как понимающего и принимающего задачи наличного бытия, способного жить и общаться внутри него. Эти две цели воспитания в широком смысле этого слова можно было бы обозначить как, с одной стороны, формирование личности, способной к творчеству и к универсальному общению, и, с другой стороны, подготовка носителей социальных функций, способных обслуживать производство в качестве рабочей силы.

Ясно, что если эти две цели разделить между учебными заведениями разного типа, то это углубит социальные различия людей, а значит, будет содействовать развитию культуры элитарного типа, что, в свою очередь, будет формировать сознание воспитуемых как социально-групповое, а не коммунистическое (всеобще-родовое) и тем самым препятствовать формированию полноценной личности в учебных заведениях обоих типов.

Можно попытаться встать на упомянутую выше «умеренную» точку зрения: каждого индивида воспитывать немножко как личность, немножко как носителя социальных функций. Однако эти цели антиномичны. Поэтому попытка дать рабочему, стоящему у конвейера, немножко личностного развития, как правило,

¹ Советская педагогика, 1965, № 7, с. 19—20.

приводит к острому осознанию им своей ущербности, что может сделать его несчастным или привести к немотивированным действиям. Можно поступить и так, как фактически поступает общеобразовательная школа, считающая своей основной целью освоение учащимся некоторой суммы знаний, умений, навыков, в том числе освоение им основ наук. При этом его воспитание как нравственной личности, конечно, подразумевается, но как нечто второстепенное, и обычно выносится во внеурочное время.

Пока что личностное развитие школьника носит случайный характер и в значительной степени зависит от того, в какой семье он воспитывался, какие учителя его учили в школе, каким оказался его круг общения и т. д. Случайный характер личностного развития нередко приводит к острому внутреннему конфликту. Дело в том, что, обретя (что тоже не всякому удается!) ту или иную сферу личностного общения или полагая, что он нашел такую сферу (в чем он может и ошибаться), воспитуемый прежде всего воспринимает ее как сферу свободы, своего свободного индивидуального бытия и действия (в чем он тоже зачастую ошибается). Он немедленно противопоставляет ее сфере необходимости как ограничивающей его личность.

Негативное отношение к внешней целесообразности распространяется воспитуемым на все, что идет извне и не связано с найденной им (хотя бы лишь в воображении) и зачастую ложно понятой сферой свободного общения. Этот негативизм необязательно выражен внешним образом: воспитуемый может продолжать совершать действия, требуемые от него воспитателями, но внутренне он уже ушел от них и фактически формируется в соответствии с найденной сферой свободного общения (которая на самом деле может оказаться и несвободой, ибо она обычно формируется как противостояние той форме вещной целе-

сообразности, которая прежде всего ощущается воспитуемым, следовательно, противостояние воспитателям, рассматривающим его как объект воспитания). По-видимому, в этом кроется причина того, что многие воспитатели и психологи жалуются, что они «упускают» старшеклассников, становящихся невосприимчивыми к их воспитательным усилиям.

Только высокоразвитая личность может понять и принять как необходимый исторический момент господство внешней необходимости, преодоление которой в будущем зависит от ее действий в наличных условиях. Свое общение с другими индивидами она может строить как личностное (или по крайней мере будет пытаться осуществить его в пределах возможного в этих условиях). В этом случае понимание свободы не связывается с отрицательным ее пониманием — как отсутствия внешних ограничений деятельности индивида, в том числе социальных норм и необходимостей, как свободы «от», оно связывается с положительным ее пониманием, т. е. принятием свободы «для» (см. гл. II).

Положительная свобода есть свобода принятия и творения действительности. Из нее вырастает индивидуальность, утверждающая себя в универсализме и истинной коммунистической коллективности, где «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех».

Содержание положительной свободы, свободы «для» не может предписываться или навязываться индивиду внешним образом. Нормы морали, правила поведения, различные обязанности, сами по себе, может быть, и нужные индивиду, с определенного момента его развития не принимаются им, если не могут быть выведены из его внутреннего представления о собственном «я». Он просто относит их к сфере внешнего принуждения («внешней целесообразности»).

Мироощущение личности воспитывается лишь тог-

да, когда индивид осознает себя причастным к миру и роду (человечеству), ощущает свое единство с ним как свою собственную универсальную целостность. Формами такого мироощущения оказываются, например, эстетическое и нравственные отношения к миру.

На этот аспект этики, как формы мироощущения, указывал, в частности, С. Л. Рубинштейн: «Смысл этики состоит в том, чтобы не закрывать глаза на все трудности, тяготы, беды и передряги жизни, а открыть глаза человеку на богатство его душевного содержания, на все, что он может мобилизовать, чтобы устоять, чтобы внутренне справиться с теми трудностями, которые еще не удалось устранить в процессе борьбы за достойную жизнь... Показать человеку все богатство его жизни — этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь жить полной жизнью в *данных условиях*» (выделено мною. — А. А.)¹.

Отношение «человек — вещь — человек», где социальное общение людей опосредовано продуктом труда, в конечном счете является *человеческим* отношением. Это означает, что, производя и совершенствуя мир вещей, человек в *конечном счете* производит и совершенствует самого себя. Но непосредственно в наличном бытии вещь все же заслоняет человека, что превращает индивида в «частичного человека». Школа, работающая на будущее, должна быть ориентирована на воспитание личности. Реализация этой программы предполагает коренную перестройку всей ее работы, содержания и методов преподавания, структуры учебных предметов вплоть до разрешения проблемы воспитания самих воспитателей.

Конечно, по многим социально-экономическим причинам такая перестройка не может быть произведена немедленно или в ближайшее время. Но также несо-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976, с. 347.

мненно, что *начинать* ее надо сейчас, не откладывая на неопределенное благоприятное будущее, когда неким одним ударом можно будет якобы создать систему воспитания творческих личностей. Без повседневной нынешней работы такая цель невыполнима. Будущая структура системы образования может определиться лишь при развитии и разрешении противоречий современной структуры.

Итак, разрешение основной антиномии воспитательно-образовательного процесса связано, по-видимому, с осознанием иерархизации целей, в которой высшей целью является формирование нравственной личности. Если задачи школьного образования оказываются частичными по отношению к общей цели развития личности детей, то выбор средств образования (программ, учебников, методик) и их построение на основе только этих задач может противоречить общей цели воспитательного процесса.

Это утверждение вызывает обычно такие возражения: во-первых, формирование у школьников умения учиться и применять знания как раз способствует развитию их личности, во-вторых, в этом случае учитываются современные социальные требования к школе и их удовлетворение позволяет учащимся стать полезными членами нашего общества.

Однако дело в том, что здесь в неявной форме человек рассматривается как набор некоторых качеств. Предполагается, что соединение этих качеств в должной пропорции или гармонии и даст желаемый результат, т. е. человеческую личность, что, воспитывая и развивая эти качества (включая сюда умение учиться, практические навыки, а также определенные моральные качества), можно постепенно строить из них личность. Такое представление приводит к мнению, что различные формы учебной деятельности хотя и в разной степени, но развивают те или иные качества личности учащегося и задача состоит, во-первых, в повы-

шении эффективности этих форм (путем улучшения их содержания, методики, организации и т. д.), во-вторых, в соблюдении между ними определенных пропорций (например, между изучением гуманитарных и естественнонаучных дисциплин). С нашей точки зрения, такой подход решает важные, но частичные задачи образования.

По отношению к цели развития личности задачи научного образования, приобретения профессии и т. п. должны быть рассмотрены как средства, помогающие ее достижению.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ¹

1. Антиномичность этического сознания и воспитания

Что человеческая деятельность совершается с помощью орудий труда — положение, давно ставшее общим местом. Но, как это часто бывает, именно общеизвестность истины создает иллюзию ее понятности. Вследствие этого выводы, которые могут быть отсюда сделаны и которые имеют первостепенное значение для психологии и педагогики, обычно не делаются. Представим некоторые из них.

Развивая орудийную деятельность, человек использует силы природы и тем самым как бы заставляет ее

¹ Эта глава воспроизводит с некоторыми изменениями статью А. С. Арсеньева того же названия в сб.: Психологические проблемы нравственного воспитания детей.— М., 1977.

рефлектировать, т. е. воздействовать на саму себя. Это воздействие не имеет принципиальных ограничений, поскольку в потенции может включить в себя всю природу, во всей ее всеобщности (бесконечности). В этом смысле человек есть рефлектирующая во всеобщей и бесконечной форме природа. Человек и природа должны быть признаны эквивалентными друг другу в своей всеобщности и бесконечности, т. е. универсальности. Можно сказать, что человек «предопределен» к универсальности и эта предопределенность в практической жизни выражена в форме исторического процесса, а в мышлении — в форме того, что называется логикой, т. е. в том, что человеческое мышление не может иначе познавать, как только соотнося любое содержание с формами всеобщности.

Универсальность не есть готовая форма или структура, но разворачивающийся во времени бесконечный процесс трансцендирования, т. е. выход за пределы любой конечной формы. Актуально же индивид рефлектирует в двух различных формах: в конечной (как член социальной группы, класса и т. д., включая социум в целом) и в бесконечной (как представитель человечества, непосредственно родовое существо). *Насколько тот или иной индивид способен выходить за пределы конечной формы, настолько он личность.* Существует сложное противоречивое отношение индивид — общество. Исследование диалектики этого отношения составило честь и заслугу немецкой классической философии, высоко оцененной К. Марксом¹.

Индивид, непосредственно несущий определения рода, есть личность. С этой точки зрения история может быть рассмотрена как филогенез личности, а индивидуальное развитие — как онтогенез личности. Оба процесса оказываются бесконечными, принципиально незавершаемыми.

¹ См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 1, с. 537—538.

Остановимся на проблеме онтогенеза личности более подробно. Личность как «целое в себе» в процессе своего становления должна обособляться от коллектива. В то же время средства обособления индивид находит в коллективе, без которого он не может развиваться в личность. Личность, следовательно, должна одновременно принадлежать данному конечному коллективу и выходить за его пределы, трансцендировать. Это противоречие описано К. Марксом¹, отмечавшим исключительное значение для становления личности форм коллективности, в которых живет и воспитывается индивид.

Опуская докапиталистические формы коллективности, обратимся сразу к капиталистическому обществу. К. Маркс называет ее исторически первой, хотя и абстрактной, формой всеобщности. Эта всеобщность состоит в том, что индивид постепенно начинает ощущать себя принадлежащим к человечеству в целом и все меньше ощущает себя членом своего рода. Однако эта принадлежность носит для него лишь абстрактно-всеобщий характер.

В этих условиях он и сам выступает как абстрактный индивид, осуществляющий абстрактный труд в необходимом рабочем времени, а включение в трудовой процесс является для него формой внешней целесообразности, т. е. необходимости (а не свободы). Абстрактно-всеобщий индивид, попадая в абстрактно-всеобщее отношение использования, начинает рассматриваться с точки зрения его «полезности обществу», а его абстрактная всеобщность позволяет ввести абстрактно-всеобщие, т. е. количественные, оценки этой его полезности и поставить его материальное положение, престиж и общественное мнение о нем в зависимость от этих оценок. Индивиду внушают, что принесение пользы обществу есть его высшая обязанность,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 18, 105, 486.

тем более высоко оцениваемая, чем больше он жертвует ей своими индивидуальными (а следовательно, и личными) интересами. На этом сходятся, при всем их различии, этические теории И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля и многие другие.

Схематическое изображение исторических форм коллективности, анализируемых К. Марксом, позволяет наметить самую общую и абстрактную основу понимания форм коллективности, в которых живет и развивается человек.

Роль коллектива в формировании личности весьма неоднозначна. Есть коллективы, препятствующие обособлению личности, и общественные институты, которые могут успешно функционировать лишь при условии однотипного поведения всех участвующих в их деятельности индивидов. В любом случае отношение индивид — коллектив оказывается сложным и диалектически противоречивым. Одностороннее решение этой диалектики в сторону примата коллектива над индивидом может оказаться пагубным для развития личности. Столь же пагубным может оказаться и обратное решение.

По-видимому, оно в каждом случае должно быть индивидуальным и зависеть от типа коллектива и характера конфликта между ним и данным индивидом. Индивид, выступая против коллектива, может оказаться прав, если, например, коллектив конституирован внешней целесообразностью. Надо понимать, что в своем развитии личность должна перейти рамки любой коллективности за исключением коллектива, способного трансцендировать в бесконечной всеобщей форме.

Если социальные механизмы, воздействуя на индивида, превращают его в часть социальной системы, в исправно функционирующую деталь данного социума, то для самой социальной системы индивид, трансцендирующий во всеобщей форме, не только бесполе-

зен, но даже вреден. Для системы может оказаться желательным, чтобы он трансцендировал (т. е. был творцом нового) в ограниченной области, например в области научно-технической или каких-то других замкнутых областях; выражаясь философски, в тех областях, которые данный конкретный социум может превратить в средства своего бытия, но не в области развития человека как бесконечной цели, ибо эта цель не может быть превращена в средство, но может быть только самоцелью.

Но мир индивида не только развернутое в пространстве наличное бытие, социальная структура, но также развернутое во времени историческое бытие, культурно-исторический процесс. Причем для понимания человека его бытие во времени оказывается определяющим, поскольку он трансцендирующее во времени существо. Именно поэтому современная психология, осваивая экспериментальный метод современного научного естествознания, исследующего мир наличного бытия, теряет возможность в рамках этого метода исследовать человека как целое. Фактически то, что она исследует, есть проекция на человека наличной социальности, а не сам человек, не личность.

Индивид сохраняет свою целостность, свое «я», лишь как протяженное во времени. Развиваясь в личность, он расширяет свое бытие во времени, включая себя во время рода (человеческую историю) и время универсума, в бесконечное время. Осваивая свою родовую человеческую сущность в формах культуры, он становится культурно-историческим субъектом, делающим историческое прошлое *своим* прошлым и отвечающим перед будущим, как перед *своим* будущим. И этой двойной зависимостью определяется его деятельность в настоящем, его свобода и его ответственность. В этом случае он перестает быть просто социальным функционером, он становится личностью. При этом его социальное бытие (пространственная струк-

тура) неизбежно оказывается в противоречии с его культурно-историческим бытием (процессом во времени). Если индивид не формируется как личность, это противоречие не возникает.

Этот внутренний конфликт может не осознаваться индивидом, пока не возникнет ситуация, в которой предъявляемые индивиду от имени социума нормы и правила поведения, называемые моралью, не окажутся в противоречии, например, с тем, что принято называть *совестью*. Чтобы отличить от морали всеобщую безусловную систему ценностей (с которой именно и связана совесть), назовем ее собственно нравственностью (для этого есть и философские основания, не рассматриваемые в данном случае).

Для ориентировки читателя приведем некоторые параметры, отличающие друг от друга эти стороны этического сознания.

Нравственность связана с потенциальной универсальностью человека как трансцендирующего бесконечного существа, и потому ее принципы безусловны, безоговорочны и всеобщи.

Мораль связана с актуальной ограниченностью человека как члена той или иной социальной группы в их наличном бытии и представляет собою конечную систему норм и правил. Она есть нравственность, приспособленная к сохранению данного социального организма, нравственность «с оговорками», ограничениями. Она не общечеловеческая, а всегда групповая (сословная, классовая, национальная и т. д.).

Нравственность формируется вместе с личностью, составляет принцип ее бытия и неотделима от содержания «я» индивида. Мораль в таком случае именно в готовом виде предписывается индивиду как то, что противостоит его «я» и чему это «я» должно себя подчинить. Поэтому мораль связана с внешней целесообразностью (необходимостью), а нравственность — с целеполаганием самого индивида (свободой).

Морально можно пользоваться, в том числе в корыстных целях (и К. Маркс показывает, как это делают не только индивиды, но и целые классы); нравственностью пользоваться нельзя, она не может быть переведена в план отношения использования (полезности).

Награда за нравственное поведение не может иметь вещной формы и лежит в самосознании индивида; награда в области морали может иметь вполне ощутимые формы, начиная от похвалы и престижа, кончая материальными и иными выгодами.

Мораль есть один из реально практически действующих регуляторов социальной жизни в ее наличном непосредственном бытии. Кроме того, мораль несет в себе некоторое нравственное содержание, но, как сказал бы К. Маркс, «в превращенной форме». Поэтому некоторые моральные нормы выражают содержание нравственных принципов, однако не безусловно, а в пределах, обусловленных «полезностью» для данного социума, класса, церкви как социальной организации и т. д.

Например, христианская заповедь «не убий» в своем всеобщем *нравственном* значении имеет безусловный характер, ведь, убивая, выступаешь против всеобщего принципа общения как основного условия формирования человека. Как *моральная* норма жизни христианской церкви она прекрасно уживалась с преследованием и уничтожением еретиков, инаковерующих, Варфоломеевской ночью, индексом запрещенных книг (прямым отрицанием всеобщности общения).

Да вся история полна подобных примеров. Достаточно вспомнить буржуазные революции, когда буржуазия от имени прогресса человечества боролась за общечеловеческие права с, разумеется, реакционной и античеловеческой феодальной системой. Как отмечал К. Маркс, обещанное буржуазией царство свободы,

равенства и братства оказалось на деле царством буржуазии со всеми его противоречиями и ограничениями.

Следует отметить, что первобытный коллектив не знал расщепленности нравственного сознания на собственно нравственность и мораль. Поскольку обособления индивида в личность еще не произошло или оно было весьма незначительным и индивид чувствовал себя просто частью коллектива, а не самостоятельным целым, постольку содержание его «я» непосредственно совпадало с системой норм и правил жизни, предписываемых ему коллективом. Противоположность между внешней целесообразностью и внутренним целеполаганием здесь, по-видимому, только намечалась. Поэтому и нравственное сознание здесь еще синкретично.

Оно должно стать синкретичным в будущем коммунистическом коллективе, но основание этой синкретичности здесь иное, чем в предшествующих социальных формациях. Как отмечает К. Маркс, отдельный индивид на ранних ступенях развития общества представляется более цельным именно потому, что он еще не выработал всю полноту своих отношений и не противопоставил их себе в качестве независимых от него общественных сил и отношений. В развитом коммунистическом обществе будущего наоборот: противопоставление индивидом себе общественных сил и отношений невозможно из-за настолько полного развития этих сил и отношений, что с них снимается «превращенная форма» и они выступают как непосредственно его собственные силы и отношения, развитые им в себе в процессе его индивидуальной жизнедеятельности в условиях универсального общения.

На этом противопоставлении индивидом себе своих сил и отношений в качестве общественных и независимых от самого индивида следует особо остановиться, потому что это, во-первых, существенный пункт марксистской концепции, а во-вторых, помогает уяснить

марксово понимание так называемых общественных интересов, подчинения которым требует от индивида мораль.

С точки зрения К. Маркса и Ф. Энгельса, реальными интересами всегда являются интересы индивидов. Если же интересы общества противопоставляются интересам индивидов, то это просто означает, что перед нами общество классового типа и под именем интересов общества в нем выступают тоже, конечно, интересы индивидов, но индивидов, входящих в господствующую социальную группу. Поэтому мораль, требующая от индивида подчинения его личных интересов интересам общества, тем самым подчиняет его индивидам, стоящим у власти в этом самом обществе. Отсюда ясно, почему сравнительно редкие замечания К. Маркса о морали выражают его отрицательное отношение к этой форме общественного сознания. Мораль для К. Маркса есть форма внешней целесообразности¹, ограничивающая развитие человека. Она должна быть преодолена в ходе исторического развития (в филогенезе личности), а в сознании индивида (в онтогенезе личности) понята как ограниченная форма этического сознания, которая должна быть соотнесена с более высокой нравственной его формой.

Это не означает, что во всех конфликтных ситуациях столкновения морали и нравственности индивид должен отдавать предпочтение нравственности, относясь к традиционным моральным требованиям как к чему-то безнравственному. Нравственное поведение, хотя не всегда и не всеми индивидами осуществляемое, как идеал, как цель этических устремлений должно жить в его сознании в качестве образца и критерия оценки самого себя и своего практического действия. В противном случае индивид не может развиваться нравственно, т. е. как личность.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 30.

Индивид, всегда руководствующийся только моральными нормами,— это человек, хорошо адаптированный к социуму. Но такая адаптация покупается дорогой ценой, полной или частичной потерей способности к личностному общению, что закрывает для самого индивида возможность превращения в личность.

Иногда встречаются и более зловещие фигуры (вроде известного военного преступника фашиста Гесса), для которых мир распадается на «свой», включающий членов семьи, ближайших друзей, и «чужой» — все остальное человечество. В «своем» мире такой человек еще сохраняет в той или иной степени личностные отношения, в «чужом» он только социальный функционер, для которого люди — это то, что можно каким-то образом использовать. Нет такого преступления, которое он не совершил бы и не оправдал бы для себя, исходя из социальной необходимости, своей социальной функции.

Итак, в классовом обществе развитие личности связано с существованием в индивиде внутреннего конфликта, расщепленности этического сознания, стороны которого можно обозначить как собственно нравственность и мораль.

Индивид, во всех ситуациях поступающий только в соответствии с нравственными принципами, не может адаптироваться к жизни в современном обществе, его поступки кажутся странными, ненормальными, хотя обычно признается его нравственное превосходство.

Противоположный случай — безнравственный моралист. Он прекрасно адаптирован к социальной среде, готов оправдать (с помощью морали) любые античеловеческие действия, если ему объявлено, что они производятся в интересах общества (это всегда легко доказать рациональными рассуждениями, ссылками на требования наличной ситуации, историческую необходимость и т. д.).

Индивид, живущий между этими полюсами, оказы-

вается в ситуации выбора — как поступить. Он делает этот выбор в зависимости от собственной этической зрелости. Ситуация может сложиться и так, что поступить в соответствии с бытующей моралью означает для индивида заслужить одобрение социальной группы, социальной среды, наконец, общества, к которым он принадлежит, со всеми вытекающими отсюда последствиями; поступить же нравственно — значит быть осужденным обществом, потерять положение в нем, а иногда даже свободу и жизнь. Но и тогда поступить нравственно означает осуществить себя как личность. Тот факт, что в подобных ситуациях некоторые индивиды выбирают этот путь (можно было бы здесь приводить и анализировать множество исторических примеров; мы ограничимся упоминанием Джордано Бруно), свидетельствует о высокой степени их личностного развития.

Конфликт собственно нравственности с моралью внутри индивида широко представлен в художественной литературе. Мы здесь в качестве примера сошлемся на пьесу Л. Н. Толстого «Живой труп», где этот конфликт составляет основное содержание произведения.

Каждая морально-нравственная конфликтная ситуация, требующая от индивида сознательно-волевого усилия, формирует его как личность, а решение, принятое в этой ситуации, может быть показателем его нравственной личностной зрелости. Нельзя осуждать индивида за сделанный им в острой, угрожающей его жизни ситуации тот или иной выбор (нельзя, скажем, осуждать Галилея за то, что он не поступил так же, как Бруно), поскольку в области нравственности награды и возмездия лежат в самосознании индивида. Известны случаи, когда по тем или иным причинам безнравственно поступивший индивид, будучи не в силах перенести муки совести, сам накладывал на себя жесткое наказание, вплоть до самоубийства. В каждом

подобном случае поведение индивида — сложная философско-психологическая проблема (так называемая проблема Галилея дискутируется до сих пор).

Воспитание нравственности, следовательно, предполагает развитие в индивиде чувствительности к внутреннему конфликту между всеобщечеловеческим, социально-групповым и эгоистическими мотивами. Само противоречие и есть источник личного развития индивида в современных условиях. Личность в марксовской концепции можно рассматривать как индивида, овладевающего универсальными характеристиками рода «человек», как существа бесконечно трансцендирующего, выходящего за пределы самого себя. Нравственность есть один из таких бесконечных («безмерных» — в диалектической терминологии) параметров личности. Осуществляться в исторически определенном, конечном индивиде она может только как противоречие, обеспечивающее трансцендирование индивида. В современных условиях это противоречие выступает как противопоставление нравственности и ее превращенных конечных форм, преодолеваемых в филогенезе по мере становления коммунистической формы коллективности, а в онтогенезе — в процессе развития индивида в личность.

С другой стороны, диалектическое противоречие всегда представляет собой *единство* противоположностей, и мораль и нравственность являются определениями единого этического сознания человека. Выше говорилось о том, что мораль есть «превращенная форма» нравственности и, как таковая, выражает нравственное содержание в форме, приспособленной к ограниченному наличному бытию индивида, как члена социальной группы. Но каждый реальный индивид является одновременно и членом социальной группы, класса, и развивающейся личностью. Тем самым его этическое сознание должно одновременно быть и групповым (выражающим конечные нормы

жизни группы), и общечеловеческим (выражающим универсальность его как непосредственно родового существа). Именно внутренняя связь этих сторон делает сознание индивида действительным этическим сознанием, обеспечивающим его реально-практическую жизнь как жизнь личности, развивающейся в данных социальных условиях.

Система моральных норм есть та элементарная основа, которая должна быть освоена индивидом, чтобы существовать и общаться внутри реально существующих коллективов (без чего невозможно его человеческое развитие).

Развивая у индивида моральное сознание, нужно учитывать, что мораль есть необходимое абстрактно-общее условие жизни общества, поверх которого может разворачиваться (не вытекая и не развиваясь из него) мир личностных отношений в своем бесконечном богатстве, то конкретно-всеобщее, которое не может быть исчерпано ни в каких конечных нормах. Если индивид освоит систему моральных норм в качестве абсолютной, то мы получим сухого и бездушного моралиста (персонаж, хорошо представленный в художественной литературе). В этом состоит первая опасность (моральные нормы наделяются абсолютностью, т. е. статусом нравственных принципов). Если же моральные нормы и установления воспринимаются только с точки зрения их общественно полезных регулятивных функций, то в противоположность предыдущему случаю это лишает их какого бы то ни было нравственного содержания. В этом случае индивид относится к морали как к чему-то внешнему, не затрагивающему глубины его «личности», как к своего рода инструменту, средству, которое, если его использовать с умом, может помочь в достижении своих корыстных целей.

Как избежать указанных крайностей в конкретной практике этического воспитания, решать педагогике

и психологии. Общая рекомендация, которую, по-видимому, можно здесь высказать, могла бы состоять в том, что в обосновании перед воспитуемым той или другой моральной нормы ее практическая, общественно полезная функция должна выступить вторичным моментом по сравнению с ее значением как предпосылки личностного общения, развивающей способность ставить себя на место другого, тем самым относиться к себе со стороны, формируя образ собственного «я», критически соотнесенный с нормой. При этом сама норма должна быть понята как ограниченное данными условиями выражение нравственного принципа. В этом случае, по-видимому, можно рассчитывать на формирование полноценного нравственно-морального этического сознания и коллективизма соответствующего типа.

Занимаясь нравственным воспитанием, педагог должен все время иметь в виду двойственную конечно-бесконечную природу человека, определяющую, в частности, и сложнейшую противоречивую ткань его этического сознания. Важнейшим фактором при этом оказывается общение (рефлексия рода) и связанное с ним чувство коллективности как причастности роду. Чувство коллективности может возникать в различных ситуациях, из которых наиболее распространенная — общая цель и связанная с ней коллективная деятельность. Однако если цель носит вещный характер, то коллективизм, связанный с соответствующей такой цели деятельностью, не является этически полноценным. В лучшем случае он может воспитать следование тем или другим нормам групповой морали.

И только в том случае, если цель непосредственно связана с саморазвитием индивида как универсального существа, как личности, возникающее чувство коллективизма может повести к его нравственному развитию. Основой общения индивида оказывается

утверждение другого индивида в его личностном (т. е. наиболее полном и богатом) бытии. Такой основой, по-видимому, может быть любовь. Вот как определял роль любви С. Л. Рубинштейн: «Любовь оказывается новой модальностью в существовании человека, поскольку она выступает как утверждение человека в человеческом существовании. ...Любовь к другому человеку выступает как первейшая острейшая потребность человека. ...В любви, как в фокусе, проявляется факт невозможности существования человека как изолированного «я», т. е. вне отношения к другим людям»¹. Человек нуждается в общении, основанном на любви, ибо именно оно создает наиболее благоприятную среду для развития его личности. Ребенок нуждается в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития, помогающей ему утвердиться в своем индивидуально-личностном бытии, создать образ собственного «я».

Вследствие того что человек в его всеобщем отношении к миру выступает как рефлектирующая природа, первый предмет человека — другой человек — есть природа. Отсюда можно прийти к расширению понимания любви как любви к природе, к жизни, как всеобщего отношения, в своей всеобщности тесно связанного с этическим отношением и восприятием природы и человека. В этой области многие исследователи видели всеобщую объективную основу этики. Упомянем Т. де Шардена, А. Швейцера (свой всеобщеетический принцип он называет «благоговение перед жизнью»), С. Л. Рубинштейна. Последний, например, писал: «Прекрасное как завершенное в себе, совершенное явление, увековеченное в своем настоящем чувственном бытии, есть первый пласт души человека. Способность видеть эстетическое, прекрасное

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.—М., 1976, с. 369—371.

в природе, чувствительность к нему — вот некая предпосылка затем появляющегося этического отношения»¹. «Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни»². Попытаемся теперь рассмотреть соотношение воспитания и научного образования.

2. Наука и нравственность в педагогическом процессе

Наука развивается как специфическое знание о мире как мире вещей³, объектов в его противоположности миру человека, миру субъекта. Принимая абстрактно-всеобщую форму, такое знание претендует на то, чтобы включить в свою сферу и человека. Человек в этом случае предстанет как включенный в мир вещных отношений, как часть мира, как некоторая структура. Он действительно в наличном бытии включен в этот мир преимущественно как вещь: например, как член социума, как рабочая сила, как набор социальных ролей, как физическое тело, как биологическое существо, наконец, как объект исследования науки.

Успехи науки, убеждение во всеобщности научного знания и его всемогуществе сказались и на понимании целей и задач школы, а также на ее организации.

Центральной задачей школы оказывается обучение основам наук, а организация педагогического процес-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии..., с. 374.

² Там же, с. 378.

³ Наука как исторический феномен рассмотрена в работах: Арсеньев А. С. Наука и человек.— В сб.: Наука и нравственность. М., 1971; Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. Ч. 3.— М., 1967.

са, структура программ, приемы и методы преподавания следуют логике вещных отношений. Знание рассматривается как некоторая вещная структурная форма, которая должна быть передана учащемуся и усвоена им в готовом виде. В наше время вновь встал вопрос: в какой форме следует передавать знания, чтобы при этом развивались определенные способности учащегося? Неизбежно встает проблема логики передачи знаний. Дело в том, что в логике вещных отношений можно формировать отдельные умения и навыки, но невозможно формировать способность к творчеству. В момент творчества, как мы отмечали, человек действует не только как профессионал, но и как родовое, способное к трансцендированию существо. В этом случае в индивидуе непосредственно выражается родовая способность человека, и, как таковая, она не может быть выражена в логике вещных отношений, более того, она ей противоречит.

По этой же причине научное образование само по себе не может формировать нравственность. Правда, существует мнение, что научное образование дает основу нравственного сознания¹. На самом же деле наука, как таковая, индифферентна к нравственности. Поскольку наука вторгается в мир человека и человеческих отношений, возникает соблазн «поверить алгеброй гармонию», т. е. судить о человеке как о вещи, оценивать его по продуктам его труда, вводить количественные оценки тех или других свойств человека и т. п. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что этого делать не надо. Человек включен в мир вещей и вещных отношений, имеет, так сказать, вещную сторону. А потому эти изменения и оценки для каких-

¹ См.: Александров А. Д. Научная установка нравственности.— В сб.: Наука и нравственность. М., 1971; Сноу Ч. П. Две культуры.— М., 1973; Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина.— М., 1975.

то вещных же целей необходимы. Но нужно иметь в виду, что, основывая на них представления о человеке в целом, мы получим в результате модель не личности, а в лучшем случае представителя социальной группы или социума.

Безмерность нравственного отношения (а следовательно, и безмерность личности) в отличие от отношения морального (и научного) легко продемонстрировать на проблеме, которая в русской литературе, в частности, ставилась Ф. М. Достоевским. Можно ли для спасения человечества пожертвовать жизнью одного человека? Если высшее достоинство науки — в объективности, в нравственной индифферентности, то тогда это сделать не только можно, но и нужно. И разница в этом случае между наукой и моралью лишь в том, что наука сделает это без битья себя в грудь и проливания слез.

С точки зрения нравственности (и в этом позиция Ф. М. Достоевского) проблема в такой ее постановке неразрешима. Человек как личность есть потенциально универсальное, бесконечное существо. И поэтому личность оказывается несравнимой и несоизмеримой. Она эквивалентна любой другой личности, но также всему человечеству и всему универсуму, оставаясь (именно в силу этого) уникальной и неповторимой. Поэтому принести в жертву личность может только она сама, в порядке свободного самопожертвования, но никто другой не имеет нравственного права пожертвовать ею. Становится понятным, почему врач, производящий опасные эксперименты на больных, вызывает отвращение, в то время как опыт, поставленный им на самом себе, заставляет восхищаться им.

Вот как эта проблема выглядит, например, у А. де Сент-Экзюпери: «Личность должна жертвовать собой ради спасения коллектива, но дело тут не в элементарной арифметике. Все дело в уважении к Человеку через личность. Да, величие моей цивилизации в том,

что сто шахтеров будут рисковать жизнью ради спасения одного засыпанного в шахте товарища. Ибо они спасают Человека»¹.

С. Л. Рубинштейн так оценивал личность в ее связи с общественными и другими функциями: «Личная жизнь человека — это самое богатое, самое конкретное, включающее в себя как единичное многообразие, так и иерархию все более абстрактных отношений (в том числе и отношение к человеку как носителю той или иной общественной функции или как к природному существу и т. д.). В своей конкретности она содержательнее, чем каждая из тех абстракций, которую из нее можно извлечь. Таким образом, личная жизнь выступает не как частная жизнь, т. е. жизнь, из которой все общественное отчуждено, но как жизнь, включающая общественное, но не только его, а и познавательное отношение к бытию, и эстетическое отношение к бытию, и отношение к другому человеку как человеческому существу, как утверждение его существования»².

Практическая действенность науки, являющейся мощным инструментом преобразования непосредственно мира вещей (и только опосредованно в историческом процессе — мира человека), в сочетании с вещной интенцией мышления создает прочную, обладающую силой предрассудка иллюзию безграничной власти науки не только над вещной стороной мира (что не вызывает сомнения), но и над всем миром, включая человека в его собственно человеческих качествах. Научное образование, если оно не сочетается с действенным нравственным воспитанием и если индивид до конца уверовал в принцип рационально-научного расчета как в регулятивный принцип сво-

¹ Сент-Экзюпери А. де. Соч.—М., 1964, с. 409.

² Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.—М., 1976, с. 345.

их взаимоотношений с людьми и обстоятельствами, ведет к игнорированию нравственности вкупе с моралью.

Грош цена любой морали, если за ней не стоит максимализм и безмерность нравственности как высший принцип и цель. (Особой постановкой этой проблемы интересен фильм Крамера «Нюрнбергский процесс»). Может существовать мораль того или иного класса, группы, мораль ростовщика или «вора в законе». Мораль может быть безнравственной. Нравственность же может быть только одна — человеческая. Мораль ростовщика, обоснованная научно, не делается от этого человечнее.

Итак, можно констатировать, что научное образование и нравственное воспитание — две разные задачи, две различные цели, по которым может идти формирование личности, и нужно установить соотношение этих целей. Индивид должен уметь действовать в вещных отношениях, и для этого он должен обладать той необходимой суммой знаний, умений, на которых заботится современная педагогика, соответствующими способностями, развитым мышлением. Он должен усвоить правила жизни (и юридические, и моральные) того общества, в котором он живет. Но, и обладая всем этим, согласно К. Марксу, может остаться частичным человеком.

Признанием безмерности личности и ее целей создается иерархия целей нравственного воспитания в современном образовании.

Если мы теперь обратимся к школе, то в то время как цель научного образования менее ясно осознана и разработаны действенные средства ее осуществления, все время совершенствуются, задача воспитания на практике осуществляется теоретически разработана слабо.

ведения индивида, его общения с окружающими, его этических оценок и суждений. Известны случаи, когда одна-единственная встреча с нравственной личностью, особенно в экстремальной ситуации, приводила к полному нравственному перерождению индивида. Ввиду того что нравственность — существеннейший параметр общения и выявляет себя в нем, она «заразительна» (как, впрочем, и ее противоположные формы: фанатизм, конформизм, право силы и т. п.).

Вообще, нравственное воспитание коллектива может быть много действеннее, чем воспитание отдельной личности. И с этой точки зрения прав А. С. Макаренко, предлагавший воспитывать коллектив. Однако вопрос формирования цели коллектива, конкретных форм его организации и общения, педагогических средств и приемов требует специального анализа.

Нравственное воспитание коллектива и индивида посредством коллектива оказывается сложным и тонким делом, предъявляющим исключительные требования к воспитателю.

Применительно к школе, по-видимому, возможно использование обоих указанных путей воспитания нравственности. Первый (его можно было бы условно назвать объективным) может быть реализован в преподавании учебных предметов, путем отбора и способов подачи материала, соответствующей структуры программ и учебных планов¹.

Второй (назовем его, соответственно, субъективным) должен быть воплощен в личностном общении учителя с учащимися как индивидуальном, так и через коллектив. А. С. Макаренко считал более подходящим для условий школы путь общения с воспитуемым через коллектив. Но, по-видимому, в этих условиях не менее действенным может быть и путь инди-

¹ Этот вопрос частично обсуждается в следующей главе книги.

видуального общения. Реальная трудность осуществления этого пути в школе, на которую обычно указывают,— большое количество учеников, приходящееся на долю каждого учителя, затрудняющее индивидуальную работу с каждым в отдельности. Оно, конечно, так и есть, и тем не менее мы считаем, что индивидуальное нравственное влияние педагога на каждого ученика вполне возможно и зависит от самого педагога, его подготовленности как педагога и его зрелости как личности. Здесь нужно учесть два обстоятельства. Во-первых, личная позиция педагога, его отношение к предмету преподавания, его реакция и поведение в каждой частной ситуации обращены всегда непосредственно к каждому ученику, и от умения педагога зависит, чтобы каждый ученик воспринимал эту личную обращенность как направленную именно к нему. Во-вторых, позиция учителя, с одной стороны, и позиция ученика, с другой, создают благоприятную психологическую ситуацию ученичества (если педагог способен быть учителем), когда педагог становится для ученика своеобразным эталоном человека (для каждого в отдельности и потому для всех).

О втором пути можно много не говорить. Совершенно ясно, что он связан с личностью и подготовленностью педагога, с тем, что французские материалисты XVIII в. назвали воспитанием воспитателя. Это воспитание затрудняется по меньшей мере двумя обстоятельствами, на объективное существование которых в нашем обществе педагогика не имеет права закрывать глаза, если в своей работе она желает опираться на реальную действительность.

Во-первых, социальный статус учителя остается еще недостаточно высоким (престижность профессии, уровень зарплаты при учете сложности и тяжести работы, занятость в школе и дома, мелочная опека и столь же мелочные и формальные требования со стороны вышестоящих организаций, часто не позволяю-

щие учителю проявить личную инициативу и творчество, и т. п.). Все это приводит к тому, что наиболее способные и творчески одаренные индивиды становятся учителями лишь в том случае, если чувствуют к этому непреодолимое призвание. Но таких мало. Большинство из них предпочитают учительству другие виды деятельности.

Во-вторых, ни одна программа обучения в педвузе не предусматривает воспитание учителя как нравственной личности. Предусматривается лишь его вооружение разного рода знаниями, умениями и навыками. Формирование Учителя с большой буквы остается случайным процессом, зависящим от индивидуальных склонностей и способностей, личной судьбы и обстоятельств жизни того или иного индивида, становящегося педагогом.

Кроме того, упомянутая мелочная опека, ограничения, формальные требования к учителю, лишая его самостоятельности, приводят к потере им уважения со стороны учащихся. Учитель должен стать лицом *доверенным*, только тогда он сможет стать *нравственно ответственным*, т. е. проявить себя как нравственная личность, а следовательно, и воспитывать нравственность.

В силу этого второй из отмеченных путей воспитания нравственности используется в школе лишь отдельными учителями и воспитателями по призванию, развившимися как нравственные личности независимо от существующей системы подготовки учительских кадров.

Что касается первого пути — использования в нравственном воспитании преподавания учебных предметов, то он связан с развертыванием прослеживаемой нами антиномии вещных и невещных целей в проблему взаимоотношения естественнонаучного и гуманитарного знания. Следующая глава посвящена изложению этой проблемы.

**ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ
И ОБРАЗОВАНИИ.
ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-
НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

1. О двух формах отношения человека к миру

Подавляющее большинство педагогов и психологов стремятся в своей работе в школе мыслить и действовать научно. И это было бы прекрасно, если бы при этом осознавались реальные возможности и границы научного мышления как особенной исторической формы.

Наука видит мир как систему отношений вещей, с его вещной стороны, как чистый объект без субъекта. Такое мышление о мире как мире вещей очень удачно, на наш взгляд, охарактеризовал С. Л. Рубинштейн: «Идущая от Декарта точка зрения также рассматривает бытие только как вещи, как объекты познания, как «объективную реальность». Категория бытия сводится только к материальности. Вместе с этим происходит выключение из бытия «субъектов» — людей, а заодно с ними и всех тех функциональных свойств вещей, которые свойственны «человеческим предметам», включенным в человеческие отношения как орудия и продукты практики. В мире «конституирующем», определяющем эти системы категорий, существуют только вещи и не существует людей, отношения между которыми осуществляются через вещи; даже в качестве «орудий» они функционируют якобы помимо людей. Из учения о категориях, в том числе даже из учения о действительности, бытии, выпадает человек. Он, очевидно, идет только по ведомству исторического материализма — как носитель общественных отношений;

как человек он нигде, разве что в качестве субъекта он есть тот, для которого все есть объект, и только объект; сам для себя он как будто бы не может стать объектом мысли и философского исследования. Бытием в полном смысле оказывается только природа, сводящаяся к объекту физики. Вышележащие виды бытия (сущего) — бытие человека, способ его общественного бытия, история — деонтологизируются, выключаются из бытия в силу равенства: бытие = природа = материя»¹.

Создается представление, что научное мышление может двигаться по предмету, воспроизводя его отношения и формы, без привнесения (по крайней мере к этому надо стремиться) в это воспроизведение субъективного содержания. Предмет познания в научно-теоретическом мышлении должен предстать в своей независимости и отчужденности от человека. Но в таком случае как быть с произведением искусства? Конечно, оно может стать объектом аналитической работы научно-теоретического мышления. Но будет ли такое изучение развивать эстетическое восприятие, или наоборот, будет его убивать? Вспомним пушкинского «Моцарта и Сальери»: научно-технологический подход Сальери к музыке («музыку я разъял как труп») и неудачу Сальери как творца.

Здесь видно, что научно-теоретическое отношение к миру односторонне и неполно. И действительно, с точки зрения философии кроме такого объектного понимания и видения мира существуют и другие, в том числе противоположность объектному — субъектное понимание и восприятие мира как мира человека, личности.

Рефлексия порождает две цели и, соответственно, две стороны отношения человек — мир: выразить, воспроизвести *мир в себе* и выразить, воспроизвести *себя в мире*. Первая сторона дает начало *теоретическому*

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976, с. 256—257.

отношению в различных его культурно-исторических формах. Вторая — отношению, названному К. Марксом *духовно-практическим*. Научно-теоретическое отношение человека к миру есть частный случай теоретического отношения, рассматривающий мир как мир вещей.

В духовно-практическом отношении человека к миру (сюда, в частности, относятся нравственное и эстетическое), в отличие от научно-теоретического, мир выступает не как чуждый и противостоящий человеку в своей объективности, но, наоборот, как несущий на себе отражение человеческой субъективности. Это — непосредственно целостное отношение, в котором чувство и мышление не существуют отдельно, а мир воспринимается как непосредственно свой, мир человека, как продолжение своего «я».

В духовно-практическом отношении знание о мире не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности человека к миру как единоприродному с ним. (Здесь одна из причин того, что нельзя «поверить алгеброй гармонию», не разрушив целостности эстетического восприятия, или положить в основу нравственного поступка научный расчет — рациональные построения разрушают непосредственность целостного отношения.) Непосредственная эстетическая и нравственная сопричастность человека миру представлена, например, в художественной литературе и является в определенном смысле ее движущей силой. Очень часто эта сопричастность четко осознается и формулируется творцом художественного произведения. В качестве примера приведем строки Ф. И. Тютчева, характеризующие понимание им отношения человека к природе:

Так связан, съединен от века
Союзом кровного родства
Разумный гений человека
С творящей силой естества...

Скажи заветное он слово —
И миром новым естество
Всегда откликнуться готово
На голос родственный его ¹.

Или

Не то, что мните вы, природа:
Не слепок, не бездушный лик —
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык ².

Диалектическому исследованию этой сопричастности человека миру фактически посвящена работа С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», в ней С. Л. Рубинштейн употребляет и сам термин *сопричастность* ³.

Сравнивая науку и искусство как формы теоретического и духовно-практического отношений, пожалуй, нужно отметить, что в момент творчества оба эти отношения совпадают и творец действует не как ученый и не как художник, а как человек вообще, но затем их пути диаметрально расходятся, ибо ученый должен через общее (закон, теория) выразить единичное (массу эмпирических отношений), а художник — через единичное (художественный образ) выразить не только общее, но даже всеобщее (личность в ее отношениях с миром). Соответственно ведущей в восприятии и освоении научной теории является логически-рассудочная сфера психики, а эмоционально-эстетические ее оценки не являются необходимыми. Восприятие же и освоение художественного образа происходит через эстетическое чувство, включающее сопричастность, сопереживание, а затем уже рационально-рассудочное мышление.

В истории культуры противоречие духовно-практического и теоретического отношений человека к миру

¹ Тютчев Ф. И. Лирика. Т. I.— М., 1965, с. 102.

² Там же, с. 81.

³ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.— М., 1976, с. 253—381.

породило множество противостоящих друг другу и взаимно дополняющих форм, а в новоевропейской философии было, например, представлено попыткой разделить науки о духе, т. е. науки о культуре, и науки о природе как разные по логике и методу. В наше время оно нашло отражение в многочисленных дискуссиях на тему «Физики и лирики», в размышлениях философов, психологов, социологов, публицистов о различиях гуманитарного и естественнонаучного знания и т. п. По Марксу, производство человеком условий собственной жизни распадается на собственно материальное производство и производство духовное.

К. Маркс называет духовный труд всеобщим и сферой свободы. Выступая в духовно-практическом отношении к миру, человек как творец накладывает на мир «печать» своей субъективности. В непонимании этой стороны практики К. Маркс видит односторонность недиалектического материализма: «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и фейербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность, практика*, не субъективно»¹.

С развитием рыночных отношений массовое собственно материальное производство вещей в форме товаров становится определяющим жизнь общества, а соответственно определяющими становятся формы вещного мышления, включая науку, развивающуюся в производительную силу этого производства. Духовно-практическое отношение отодвигается на второй план. Искусство из фактора, определявшего повседневную жизнь, и мощного средства воспитания превращается в средство развлечения, в некое дополнение к жизни, протекающей вне эстетической сферы.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 1.

Отметим, что духовно-практическое отношение к миру по своей всеобщности эквивалентно теоретическому (поскольку они составляют рефлектирующие друг в друге стороны диалектического противоречия) и, следовательно, превосходит в этом отношении научно-теоретическое, являющееся лишь частным случаем теоретического. Отсюда следует, что формы, в которых реализуется духовно-практическое отношение, в том числе нравственные чувства, эстетические эмоции и т. д., могут обладать всеобщностью. И следовательно, существует мир человеческих эмоций, по своей всеобщности являющихся всеобщеродовыми (тем самым личностными), эквивалентными в этом отношении теоретическому мышлению. Человечески развитая чувственность такая же сфера всеобщего, как и мышление.

Этот вывод противоречит вещному мышлению, склонному считать чувственность сферой единичного и приписывающему всеобщность только абстрактно-логическому мышлению. В действительности чувственно-эмоциональное познание мира в духовно-практической сфере может обладать всеобщностью и превосходит любые степени общности, возможные для абстрактно-логического, научно-теоретического мышления.

2. Логика объекта и логика субъекта в педагогическом процессе

В условиях господства вещных отношений научно-теоретическое мышление претендует на всеобщность и зачастую кажется поглотившим и всю духовно-практическую сферу. Это характерно и для педагогики и педагогической психологии.

Из принципов научно-вещного мышления возьмем в качестве примера два: принцип объективности содержания преподаваемого предмета и принцип движения мысли по предмету. Первый состоит в предположении, что содержание преподаваемого предмета пол-

ностью отчуждаемо от человека, может существовать объективно как вещь, может быть передано для использования и может быть теоретически выражено в законах и теориях, зависящих только от объекта и независимых от субъекта. Второй рассматривает теоретическое познание как движение мысли по законам и формам внешнего объекта, воспроизводящее тем самым объект в его независимости и первичности по отношению к субъекту. Чем меньше в этом движении содержания, идущего от субъекта, тем объективнее, истиннее познание.

Непоследовательно, с отступлениями, на эмпирическом, теоретически неосознанном уровне эти принципы фактически проводятся в преподавании предметов школьного курса, в том числе гуманитарно-эстетического цикла.

В качестве примера приведем дискуссию по проблемам преподавания истории в школе, возникшую на встрече за круглым столом 29 июня 1978 г. в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Выступавшие, авторы учебников, методисты, преподаватели истории, психологи, были самокритичны, говорили о недостатках преподавания истории и о желательных изменениях в нем. При этом выяснилось, что подавляющее большинство участников понимают цель изучения истории как овладение историко-социологическими законами и суммой знаний исторических фактов. Многие говорили, что преподавание истории должно «формировать мировоззрение» и даже «формировать личность», но дальнейшее содержательное раскрытие этих словесных формул сводилось все к тем же объективным законам и правилам логического мышления.

Недостатки преподавания истории усматривались в том, что большинство знаний усваивается не на уровне понятий, а на уровне представлений. А главное для истории — теоретические обобщения в понятиях.

Таков лейтмотив выступлений методистов и преподавателей истории на этом совещании. И с этой точки зрения интересно отметить критические замечания иного рода: так, отмечалось, что в преподавании истории недостает ярких, живых образов и что в нем, к сожалению, не фигурируют эмоции, что в учебниках по истории нет личностей, одни фамилии. Нигде нет людей.

Выступления выявили, во-первых, господствующую тенденцию в преподавании истории как знания о некоторой отчужденной сфере внешней человеку действительности, имеющего ту же форму, что и знание об объекте в физике; во-вторых, неоднозначность ответа на вопрос: зачем нужно знание истории? Какова цель ее преподавания в школе? Общая тенденция — рассматривать преподавание истории как дающее сумму знаний, умений, навыков, необходимых для практической жизни, для умения ориентироваться в социальной среде и социальных процессах.

Ну а если в качестве *основной* цели преподавания истории в школе рассматривать не приспособление индивида к внешней целесообразности, а его саморазвитие как личности, как культурно-исторического субъекта (что не исключает и означенное умение ориентироваться в социальной среде, но делает его вторичным)? Тогда и историю нельзя будет рассматривать только как внешнюю человеку область действительности, подчиненную объективным законам, действующим с необходимостью движений планет в Солнечной системе. Она оказывается чем-то таким, что человек формирует в процессе своего собственного развития, что живет в нем, определяя его как человека данной культуры с его психикой и всеми его способностями, а также и знаниями, умениями, навыками, в чем он непосредственно участвует каждым своим поступком, словом, мыслью и потому оказывается ответственным перед будущим, т. е. это та сфера, осваивая которую

он становится нравственной личностью. Такой взгляд на историю характеризуют слова К. Маркса и Ф. Энгельса: «История не делает ничего, она «не обладает никаким необъятным богатством», она «не сражается ни в каких битвах!» Не «история», а именно человек, действительный живой человек — вот кто делает все это, всем обладает и за все борется... История — не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека»¹.

Такой подход к цели преподавания истории требует и разработки соответствующих средств в виде программ, курсов, учебников, методик и т. п. При этом история должна быть представлена прежде всего как поле деяний и судьбы как отдельных личностей, так и их общностей. Но и любую общность придется показывать не через ее абстрактно-социологические параметры, а через жизнь, судьбу личностей, в нее входящих, через узловые события, определяющие эту судьбу. Это и будет наиболее глубокий анализ истории, одновременно дающий возможность не только понять, но и эмоционально пережить исторические события.

К счастью, здесь не нужно начинать с «пустого места». В отдельных курсах истории, исторических исследованиях, в художественной литературе мы имеем примеры, осуществляющие это понимание истории. Известно, например, что Ф. Энгельс считал произведения О. де Бальзака дающими гораздо более глубокое понимание описываемой им исторической эпохи, чем все специальные работы историков. К примеру подобного рода можно отнести изложение Г. В. Ф. Гегелем в его «Лекциях по истории философии» процесса над Сократом. Целый период истории Афин, критический и противоречивый, подан через личность Сократа и узел событий, связанных с этой личностью. И это сделано так, что, читая, мы воспринимаем (и глубоко сопере-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 102.

живаем) всю необычность его личности и противоречивость ограниченной исторической ситуации как наличного социального бытия этой личности. Мы видим и необходимость, закономерность трагической развязки создавшегося противоречия. И эта необходимость, показанная как объективная, оказывается одновременно глубоко субъективной, личностной, выступающей как нравственная проблема. Заодно мы узнаем также, как понимал Г. В. Ф. Гегель трагедию. И сделано все это на немногих страницах. Каждый, читавший эти страницы, испытывал воспитывающее и формирующее дух соприкосновение с мудростью. Более того, прочитав и прочувствовав эти страницы, их уже нельзя забыть. История процесса Сократа поселяется в индивиде, становясь фактором (для разных индивидов в разной степени, что не в последнюю очередь зависит от достигнутого ими уровня личностного развития), участвующим в воспитании его как нравственной личности, пробуждающим и формирующим его совесть.

Здесь возникает много проблем, связанных с вопросами историзма, исторического сознания, диалектической противоречивости культурно-исторического субъекта¹ и с вопросами формирования его психики и мышления как психики и мышления личности. Вопросы эти неизбежно придется анализировать при построении курса истории, определяемого целью воспи-

¹ Эта противоречивость сказывается, в частности, в том, что мы должны представить субъект как нечто, что изменяется, оставаясь в то же время неизменным. Если мы представим его только меняющимся, то потеряем основание утверждать, что в разные моменты времени мы имеем дело с тем же самым историческим субъектом. Тем самым снимается историческое время как длительность существования субъекта, т. е. оно снимается в моменте. Если мы представим его только неизменным, то время снимается как фактор изменения, т. е. оно снимается в вечности. Эта проблема в течение сотен лет занимала умы мыслителей, пытавшихся понять сущность человека, истории, времени.

тания культурно-исторического субъекта как нравственной личности.

Если мы обратимся к школьному курсу литературы, то увидим господство того же научно-вещного подхода. Например, при изучении на уроке литературы художественного произведения оно разбирается в той же фактически логике, что и объект естествознания, а его герои представляются через набор характеристик (черт) как некие структуры, но не как личности, несущие в своей спонтанной целостности бесконечные потенции трансцендирования.

Мы не останавливаемся детальнее на анализе преподавания в школе литературы, поскольку на характеристику его, которую мы связываем с вещным характером мышления и целей, неоднократно обращалось внимание как в специальной, так и в широкой печати.

Итак, мы можем констатировать, что научно-теоретическое мышление, примененное к преподаванию гуманитарных дисциплин, немедленно обнаруживает свою ограниченность в качестве ведущего и определяющего педагогический процесс. По-видимому, ведущим здесь должно быть духовно-практическое отношение, а теоретическое должно занять место средства, обслуживающего духовно-практические цели.

Попытаемся разобраться в этом несколько конкретнее. Ведущим в теоретическом отношении к миру является отношение субъект — объект. Отношение к миру как объекту может быть переведено в план использования. Ведущим же в духовно-практической области оказывается отношение субъект — субъект. Переведение его в план использования (что исторически происходит в условиях развития общественного разделения труда) препятствует развитию личности и есть нравственное зло. Вот что пишет об этом психолог С. Л. Рубинштейн: «Основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в усло-

виях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели»¹.

С этой точки зрения педагогический процесс есть соединение двух типов отношений. Во-первых, это отношение к изучаемому предмету, который при научно-теоретическом подходе выступает как внешняя вещь (т. е. отношение субъект — объект). Во-вторых, это отношение между учителем и учеником, т. е. отношение субъект — субъект. Подчинение его научно-теоретическому подходу нежелательно, так как переводит его в объективно-вещный план, что делает ученика объектом технологически-вещных манипуляций учителя, затрудняя тем самым личностное общение и воспитывая частичного человека вместо нравственного существа. Наоборот, личностное общение учителя и ученика создает наиболее благоприятную среду для процесса воспитания и обучения.

Насколько оправдано научно-теоретическое, технологическое отношение к предмету преподавания как к внешней вещи, освоение которой состоит в проведении субъекта по объекту, «мысли по предмету»? Мы уже пытались показать, что одной логики объекта недостаточно для преподавания истории и литературы. Какая же еще логика возможна в педагогическом процессе? И как она может быть осуществлена? Попытаемся продемонстрировать это на примере преподавания музыки.

Известно, что окончившие музыкальное учебное заведение выпускники, как правило, обладают знаниями, умениями, навыками, положенными по программе данного учебного заведения. Они обладают соответствующими теоретическими знаниями, слухом, музыкальной памятью, навыками исполнения, техникой и т. д. И в то же время преподаватели музыки говорят о не-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.— М., 1976, с. 360.

достаточной общей музыкальности, что указывает на недостаток общего эстетического развития выпускников (неразвитость духовно-практического отношения к миру). Такая духовно-эмоциональная неразвитость в качестве одной из самых общих причин имеет технологически утилитарную направленность педагогического процесса.

Если представить музыку как внешний предмет, который учащийся должен теоретически и практически освоить, то музыка будет рассматриваться как внешний объект, как звуковая конструкция. Затем мы можем определить логику возникновения или построение этой конструкции из звуков и раскрыть ее учащемуся. Выберем диалектический принцип движения «от абстрактного к конкретному». В соответствии с этим принципом в объекте (в данном случае в музыке как объекте) должна быть выделена такая абстракция, исходя из которой можно в процессе конкретизации получить музыку в ее конкретной объективной звуковой организации. В качестве такой абстракции можно было бы, например, рассмотреть звук как таковой, звук вообще. Ступени конкретизации первоначальной абстракции могли быть, например, такими: 1 — звук вообще; 2 — звук, организованный ритмически; 3 — звук, организованный ритмически и высотно; 4 — звук, организованный ритмически, высотно и ладотонально, (представим мысленно движение через 1—2—3—4, т. е. по логике объекта, горизонтальной линией — «осью объекта»), пока не получится музыка в конкретной полноте всех ее объективных характеристик.

Но при обучении по такой схеме невозможно направленно формировать эстетическое восприятие музыки. Может быть, такое обучение как-то и помогает эстетическому развитию обучаемых, может быть, нет — судить об этом трудно, поскольку логика преподавания его в себя не включает.

Каким образом можно включить в логику педагоги-

ческого процесса музыкально-эстетическое развитие обучаемых?

Конкретизация внимания педагога только на предмете преподавания оставляет за бортом духовно-практическую сферу формирования воспитуемого. И поскольку движение в этой сфере, в логике субъекта не предусмотрено структурой педагогического процесса, развитие учащегося в этом плане оказывается отдаленным на волю случая и интуиции педагога. В рассматриваемом нами примере обучения музыке можно предсказать, что в результате овладения музыкой учащиеся распределятся на две группы. Первую из них составят те, которые обладают эстетическим восприятием и эстетической эмоциональностью. Причем способствовало ли их эстетическому развитию наше преподавание музыки или нет, мы судить не можем, поскольку мы раскрывали учащимся лишь логику объекта. Тем не менее «технологическое» преподавание дало им средства эстетического самовыражения и общения. Во вторую же группу попадут эстетически неразвитые ученики. Они в результате нашего обучения получают средства музыкально-эстетического выражения, но у них отсутствует содержание, которое выражается этими средствами. Это и будет случай отсутствия общей музыкальности, музыкально-эстетическая глухота, о которой говорят педагоги. Ее, конечно, не следует путать с отсутствием звуковысотного слуха, чувства ритма и т. п.

Если же попытаться поставить в педагогическом процессе такую цель, как эстетическое развитие личности, то начало движения от абстрактного к конкретному надо искать не во внешнем объекте, а в самом обучаемом как субъекте. В качестве такого абстрактного начала может быть, например, взята эстетическая эмоция как выражение эстетического отношения и восприятия действительности. От этого начала также возможно движение к конкретному, но это уже будет дви-

жение субъекта не во внешнем предмете, не в объекте, а в себе самом, это будет развитие самого субъекта как целостного существа. Попробуем приблизительно наметить возможный путь этого движения лишь для того, чтобы показать принципиальную его возможность.

Сложность задачи состоит прежде всего в том, что педагог должен представлять себе, хотя бы в самом общем виде, смысл эстетического отношения, его роль в формировании человека, а это одна из самых сложных проблем эстетики как области знания.

Конечно, не всякая эмоция может быть названа эстетической, но всякая собственно духовно-человеческая эмоция (мы, следовательно, исключаем непосредственно физиологические эмоции: боль, голод и т. д.) может быть эстетически окрашена, преобразована в эстетическое отношение. В процессе такого преобразования индивид поднимается до непосредственного восприятия себя как бесконечного, эквивалентного роду. Он сам для себя выступает как непосредственно родовое существо. В этом психическом состоянии, в этом процессе он, следовательно, формируется как личность. Различные формы этого процесса и соответствующие психические состояния были известны с древнейших времен и получили названия *катарсис* (очищение) и *экстаз* (выхождение). Кроме эстетического они свойственны также и другим переживаниям духовно-практической сферы.

Эстетические переживания могут быть различной интенсивности, но все они несут в себе элемент катарсиса и экстаза, преимущественно в гармоническом его выражении¹. Для наших целей здесь достаточно, если

¹ Катарсическое и экстатическое состояния, к сожалению, недостаточно исследованные современной психологией, создают ту причастность индивида целому, которая заставляет его ощущать себя слитым со всем универсумом, а следовательно, и с родом, воспринимать свою *родовую* сущность как выражение своей ин-

мы поймем эстетическую эмоцию как одну из форм самовыражения и общения индивида, непосредственно несущую всеобще-родовое содержание. Тогда порядок развертывания (по «оси субъекта») музыки как учебного предмета мог бы быть следующим: А — эстетическая эмоция вообще; Б — эстетическая эмоция как родовое средство самовыражения и общения индивида на всеобще-родовом уровне; В — специфически музыкальная эмоция; Г — музыкальные средства выражения эмоционально-эстетического отношения. Если мы попытаемся представить себе «ось субъекта» в виде вертикальной линии, то, двигаясь по ней сверху вниз, на ступени Г мы пересечемся с ранее намеченной нами горизонтальной «осью объекта».

На этот раз музыка предстанет перед нами не как внешний объект, не как конструкция из звуков или структура, а как вид искусства, как реализация в звуковых формах самовыражения и общения индивидов непосредственно на уровне рода, т. е. такого их общения, когда они друг для друга выступают как воплощающие род, как личности. Представленная «осью объекта» технологическая сторона музыки и педагогические приемы по обучению этой стороне займут теперь вторичное, подчиненное положение, положение средства, обслуживающего цель — музыкально-эстетическое воспитание обучаемого. Использование тех или других приемов обучения технологической стороне музыки должно в этом случае на каждом этапе педагогического процесса диктоваться конкретными задачами музыкально-эстетического развития.

Таким образом, совмещение осей субъекта и объекта возможно при рассмотрении оси субъекта как линии цели педагогического процесса, а оси объекта как линии средств осуществления этой цели. Само пред-

дивидуальности, своего «я». Следовательно, катарсис и экстаз участвуют в формировании индивида как личности.

ставление этих осей есть только наглядный прием, облегчающий изложение общей идеи, поэтому получившемуся наглядному построению ни в коем случае нельзя придавать смысл теоретической модели. Его задача состоит лишь в том, чтобы облегчить выявление смысла возникающей здесь проблемы, что, вероятно, поможет педагогу соответствующим образом ориентировать и свое мышление, и педагогический процесс.

Встает вопрос: как начать преподавание музыки с эстетической эмоции как таковой? Вероятно, здесь возможны разные подходы, разные пути. Один из них, на наш взгляд, состоит в том, чтобы одно и то же эмоционально-эстетическое содержание предъявить учащимся в различных предметных формах его реализации и поставить задачу сравнения этих форм с целью усмотрения в них общего, тождественного. (Подобный прием, кстати, используется на уроках математики для отделения математического содержания от форм записи, в которых оно может быть выражено.) Можно предъявить детям музыкальный отрывок, стихотворение, произведение живописи с достаточно ярко выраженной идентичной эмоционально-эстетической окраской. На следующем этапе можно поставить задачу подбора друг к другу подобных отрывков, выбирая их по тождественности этой окраски, и т. д. Приемы эти эмпирически находятся и используются некоторыми талантливыми педагогами, но не входят в официальные курсы и программы.

Движение по вертикали предъявляет более высокие требования к педагогу, к его общей культуре, к его личностным качествам. Дело в том, что главным моментом педагогического процесса становится здесь *личностное* общение учащихся с педагогом и организуемое им общение учащихся посредством изучаемого предмета, т. е. общение, в котором педагог не выступает в качестве транслятора изучаемого предмета (что характерно для технологического обучения учащегося), а сам предмет превращается в посредника, в средство общения. Кроме того, в силу неотчуждаемости содержания духовно-практической сферы от индивида содержание этого движения не может быть передано и освоено как независимо от индивида суще-

ствующая объективная информация. Оно существует только в форме его собственного самовыражения и связи с миром, как миром человеческим, т. е. опять-таки в форме общения. Следовательно, и педагогические приемы здесь связаны с личностью педагога, его самовыражением.

Именно поэтому методы и приемы в воспитании, выработанные крупнейшими педагогами, не могут быть отчуждены, и методы, например, А. С. Макаренко, им самим описанные и объясненные, при использовании другим педагогом могут не дать ожидаемого эффекта, так как он — другая личность. Эти методы должны быть так модифицированы, чтобы они стали средством самовыражения личности именно данного педагога. Не исключено, что для другого педагога окажутся эффективными методы, по внешнему выражению противоположные методам А. С. Макаренко. Однако такая субъективность содержания и методов преподавания не исключает наличия в них всеобщей объективной основы и объективных способов их выражения и применения.

Проведенное различие в педагогическом процессе субъективно-личностного и вещно-технологического аспектов, безусловно, нуждается в уточнении и дальнейшей разработке, что поможет, как нам кажется, поновому подойти к анализу некоторых психолого-педагогических проблем. Приведем в качестве примера проблему мотивации учебной деятельности.

Сфера мотивов как целое лежит в духовно-практической области (вертикальная ось субъекта). Здесь основа развития субъективности — в ее направленности на подчинение и преобразование предметного мира, то самое накладывание на мир печати своей субъективности. Эта субъективность выражается, в частности, в целях и мотивах, под углом зрения которых рассматривается мир. В области предметности (горизонтальная ось объекта), т. е. области собственно на-

учно-теоретического мышления, общей мотивационной основы нет. Поэтому там могут усматриваться только частные случаи мотивации, всеобщая основа которых лежит за пределами самой этой области. Например, может возникнуть интерес к решению какой-либо задачи, головоломки, можно создать ситуацию, возбуждающую этот интерес. Но общая основа этого интереса (потребность в решении задач вообще, потребность в познании, в развитии логического мышления, т. е. мотивации в широком смысле этого слова) лежит не здесь.

Таким образом, можно сказать, что общий мотив учебной деятельности (в том числе развитие теоретического мышления) надо искать не в научно-теоретической области, а в духовно-практической, этим задается ориентировка и направление поиска. Выделенные нами при анализе педагогического процесса «ось объекта» и «ось субъекта», во-первых, выявляют, соответственно, вещную (объектную) и невещную (субъектную) цели этого процесса; во-вторых, являются частным случаем антиномии общих целей образования и воспитания. Разрешение же этой антиномии здесь, так же как и в вышерассмотренных случаях, связано с принципом иерархизации целей, превращения вещной цели во вторичную, рассматриваемую как средство по отношению к цели невещной. Таким образом, рассмотренное отношение целей носит общий характер.

Всеобщность полученных отношений позволяет отнести их не только к преподаванию гуманитарных предметов, но и к педагогическому процессу вообще (в том числе, например, к области нравственного воспитания), а следовательно, и к области преподавания предметов естественнонаучного цикла.

Это, в свою очередь, приводит к проблемам, требующим дальнейшего исследования. Укажем на одну из таких проблем. В наше время естественные науки развиваются настолько быстро, что, например, мате-

риал, составлявший содержание физических наук несколько десятилетий назад, сейчас можно считать устаревшим. А именно такой (и еще старше) материал попадает в школьные учебники, программы и т. д. Поэтому научное образование, если оно ставит целью дать учащимся знание объективного содержания предмета той или иной науки, отстает от развития науки. В этом многие исследователи видят одну из причин кризиса образования нашей эпохи, а, например, Ф. Г. Кумбс — даже самую суть этого кризиса¹.

С нашей точки зрения, этот кризис непреодолим, если ставить целью образования освоение знаний, умений, навыков в вещной форме, т. е. в форме научно-теоретического содержания науки, — слишком быстро изменяются эти знания и умения. Может быть, следует сделать основной целью развитие самого учащегося как личности, его способностей, его творческого потенциала? Но это требует изменения всей системы образования — от подготовки учителя, его положения в школе до изменения логики педагогического процесса.

Прежде всего следует отказаться как от ведущей от цели приспособления человека к внешней целесообразности, к так называемым потребностям общества, в чем бы они ни выражались — в потребностях производства, экономики, управления, обслуживания и т. п.²

¹ См.: Кумбс Ф. Г. Кризис образования. — М., 1970.

² Между тем Ф. Г. Кумбс именно в этом и видит цель образования и одну из глав своей книги называет «Продукция системы образования: степень соответствия потребностям общества». Отставание от этих потребностей есть для него выражение кризиса образования.

Интересно, что в послесловии к книге Ф. Г. Кумбса В. А. Жамин утверждает, что в Советском Союзе кризиса образования не может быть, так как система образования столь гибко приспособляет свою продукцию (т. е. человека!) к требованиям производства, что никакой разрыв здесь не образуется. По его мнению, «в единой образовательной системе, принятой в странах социализма, общее и специальное образование является существен-

Нужно сделать целью развитие самого субъекта как личности, и тогда он сможет овладеть методом мышления современной физики как частным случаем вещного мышления, подлежащим развитию и преобразованию в зависимости от потребностей познания и действия. Что же касается объектно-содержательной стороны дела, то, как заметил в свое время А. Эйнштейн, для этого существуют многочисленные справочники. Знание, которое отчуждаемо и может быть передано, не должно загружать индивида. Оно должно загружать соответствующим образом организованные склады информации.

В заключение нашего рассуждения о целях воспитания и образования заметим, что мы исходили из самых общих представлений о противоречивой конечно-бесконечной природе человека и связанной с этой противоречивостью антиномии вещной и неведущей целей деятельности. Мы начали с общего показа взаимоотношения этих целей в образовании и воспитании личности, затем, в порядке конкретизации, рассмотрели более частный случай, а именно научное образование и нравственное воспитание, и, наконец, взяли еще более узкий аспект — соотношение вещных и неведущих

ным фактором всестороннего развития личности» (там же, с. 256). При этом само общее образование понимается им так: «Положение об общем образовании является основой педагогической теории и практики в СССР. Учащимся необходимо сообщать прежде всего глубокие знания основ наук, которые дали бы возможность быстро и сознательно ориентироваться в сложной технике и технологии производства. Сегодняшние ученики средней школы через некоторое время придут на предприятия, в исследовательские лаборатории, научные институты» (там же). И это все, что автор может сказать об общем образовании. По его мнению, оно должно быть целиком подчинено вещной цели. И он видит, таким образом, преимущество советской системы образования в том, что она последовательнее и жестче подчиняет человека внешней целесообразности. Мы позволим себе с ним не согласиться.

целей в процессе обучения гуманитарным и естественнонаучным знаниям.

Мы говорили об антиномичности целей. Но следует сказать также, что сама антиномичность существует лишь в рамках вещного мышления. В рамках же рационально-философского мышления она может быть представлена как диалектическое противоречие, и в этой форме может быть поставлена проблема его теоретического и практического разрешения. Здесь, по нашему мнению, громадное поле деятельности для философов, психологов, педагогов. Наша цель — обратить внимание на возможный путь теоретического анализа проблемы.

ГЛАВА ШЕСТАЯ

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ

Если сущность человека есть «совокупность всех общественных отношений», то очевидно, что для системы образования и воспитания приобщение школьников к общественным отношениям людей, или, иначе говоря, к формам их общения, имеет первостепенное значение. Воспитание в этом случае осуществляется как развитие деятельного общения, в процессе которого человек присваивает свою сущность, раскрывает свою общественную природу.

Возникает вопрос: как строить педагогический процесс, чтобы способы присвоения детьми своей общественной сущности стали способом личностного развития ребенка? Очевидно, что частичный пересмотр программ и методов обучения, рассчитанный на удовлетворение текущих запросов и потребностей, этим целям не отвечает. Лишь четкое определение противоречий,

которые разрешаются *развитием* общественного производства, и выявление на этой основе реальных целей изменения содержания образования может быть теоретической базой *единой концепции обучения и воспитания*.

Изменение содержания образования происходило под влиянием многих социально-исторических причин, в частности, под влиянием конкретно-исторических закономерностей становления науки. Так, в XVII—XIX вв. в процессе развития машинного производства менялся для человека сам предмет человеческой деятельности — природа. Место умозрительного отношения к природе занимает вполне рациональное отношение, конечная цель которого — получение полезных (позитивных) для практической деятельности истин. Позитивное исследование и размышление о законах природы отделяется от рассуждений о человеческих субъективных идеалах и ценностях. Подлинное познание истины оказывается возможным лишь в той мере, в какой познавательная деятельность оказывается свободной от субъективных явлений, от эмоций и отношений между людьми. Принцип очищения науки от субъективности становится важнейшим методологическим принципом науки. Другим принципом становится эмпиризм, опытное знание, т. е. знание, идущее от фактов, фактов самих по себе, не искаженных привходящими влияниями.

Но так казалось лишь самосознанию науки того времени. Фактически субъективная общественно-историческая сторона духовного производства истины возвращалась то «перводвигателем» Ньютона, то интуицией и богом Декарта, то кантовской апперцепцией, продуктивным воображением и требованиями практического разума, то гегелевской триадой развития духа, то иррационализмом подсознательного, озарением, приводящим к научным открытиям. В рациональном же, научном анализе самой познавательной деятельно-

сти ее общественно-историческое содержание либо не рассматривается вовсе, либо учитывается как фон, как внешний для истины фактор.

В этих условиях складывается определенный тип отбора и построения содержания образования. Приобретение образованием научного характера считается его абсолютным достоинством, а степень научности — критерием эффективности. Предполагается, что точное знание в состоянии обеспечить успех в области просвещения. Учебный материал оформляется как система ознакомления учащихся с накопленным знанием в разных областях деятельности человека. Образование строится в форме обобщения результатов познавательной деятельности, структурно закрепленных в учебной программе. По каким признакам обобщается учебный материал, т. е. каковы критерии его отбора? Таким критерием является степень полезности знания. Нужды экономики и науки предписывают школе широкую программу допрофессиональной подготовки, как теоретической, так и практической. Естественно, нацеленность на требования науки увеличивает удельный вес теоретических дисциплин, а внутри каждой из них возрастает объем научной информации. Общее образование выражается в овладении нужными сведениями из различных наук и подготовке учащихся к различного рода деятельности.

Однако простая совокупность специализированных направлений никак не может считаться общим образованием. Сумма частных знаний не дает целостного содержания обучения, а дает именно сумму. Кроме того, проблематичными остаются понятия *основы науки* и *необходимые знания*.

Идея теоретического образования принимает вид просвещения как способа передачи знаний из сферы теоретических построений в сферу практического использования. Просветительство означает не уход от практики в сферу теоретического движения, а, наобо-

рот, переход теоретической мысли в практическое движение (в форме распространения готового знания, обобщающего факты, добытые мыслителями прошлого). Образование прокладывает путь всякому реальному действию, переводит знания в нормы поведения. Знание может найти применение, использование в сфере производства, лишь приняв форму готового результата, абстрагированного от живого пути к истине. Именно такое знание: алгоритм, формула, правило и т. д.— нужно машинному производству, для репродукции, размножения. Репродуктивно-вещный, конечный момент творческого процесса имеет важное значение и не может быть выброшен из состава знания. Но с другой стороны, он не может представлять *все* знание.

Формализованно-конечные формы знания отделены от собственно человеческих, творческих видов деятельности. Выделение творческих, общественно-человеческих характеристик формирования личности позволяет преодолеть объектно-безличный, формализованный и репродуктивный характер содержания образования, ограниченного усвоением информации, и пойти дальше, к содержанию образования как способу всестороннего развития личности.

Содержание обучения должно стать способом развития коллективистической формы общения и в конечном счете средством формирования целостной личности. Простая же трансляция *готовых форм культуры* новым поколениям противоречит этой задаче.

«Между тем исследование педагогического процесса, взятого в его целостности,— по свидетельству М. А. Данилова,— в последние годы развивается недостаточно интенсивно, что связано с преобладанием узкой тематики и аналитического подхода в научной работе по педагогике. Слабо раскрывается и диалектический характер педагогического процесса, что приводит к тому, что сложнейшие, необычайно подвижные и

внутренне противоречивые процессы воспитания, обучения и развития учащихся не всегда познаются в их собственном движении и получают одностороннее, прямолинейное и нередко упрощенное истолкование»¹.

Действительно, анализ педагогических исследований свидетельствует либо об отсутствии самого понимания целостного подхода, либо о таком его понимании, которое никак нельзя объяснить проникновением в сущность диалектического метода. Так применение количественных измерений к педагогическому процессу исключает всякое обращение к личности ученика и вынуждает рассматривать его как функционально-безличный элемент некоторой системы.

Процесс обучения часто рассматривается как двусторонний процесс, в котором деятельность учителя и деятельность учащихся представляют собою взаимодействие подсистемы преподавания и подсистемы учения. В соответствии с этими принципами процесс обучения строится как система, где учитель воздействует на ученика посредством передачи информации и, в свою очередь, получает обратную информацию от ученика об уровне и устойчивости принятой информации. Учитель здесь выступает в роли ретранслятора, ученик — приемника.

В такого типа исследованиях педагогический процесс искусственно формализуется и отрывается от своего реального содержания. Ведь в процессе обучения учитель и ученики оказываются не наедине друг с другом, их отношения развиваются через посредство культуры, истории. Та культурная предметность, которую учитель преподает, а ученики усваивают и которая является итогом деятельности и общения предшествующих поколений, и есть содержательное выражение

¹ Данилов М. А. Педагогический процесс как объект педагогической теории.— В сб.: Вопросы обучения и воспитания. М., 1973, с. 56—57.

взаимоотношений учителя с учеником. При абстрактно-формальном подходе учебный процесс принимает форму такого воздействия учителя на ученика, при котором само содержание учебной дисциплины оказывается безразличным к общественному процессу его получения, безразлично к формированию творческой личности учащегося и раскрывается в информационно-просвещенческой форме, в форме готового результата.

При функциональном моделировании процесса обучения структурное взаимодействие элементов механической системы переносится на общественные отношения людей, т. е. их отношения сводятся к их взаимодействию в качестве объектов, элементов механической системы. В такой системе роль общения не вытекает из всего процесса обучения, остается внешней по отношению к нему. Обучение в своем содержании не является одновременно и процессом подлинного общения.

В одной из работ исследователь поставил перед собой задачу выяснить основные трудности, связанные с формированием ответственного отношения к учению, и тем самым приблизиться к решению проблемы формирования у учащихся знаний. При этом уровень ответственного отношения учащихся к учению ставился в зависимость от взаимоотношений, сложившихся между учителями и учащимися. Налицо два момента целостного отношения: отношение ученика к предмету и его отношение к учителю. Однако рассматриваются они как чисто внешние формы, в которых может быть заключено *любое* общее дело учеников и учителя. Такое отвлечение от содержания предмета не позволяет не только решить проблему воспитания ответственного отношения к учению, но даже правильно ее поставить. Между тем учебный процесс следует рассматривать как средство развития взаимоотношений учащихся с учителем. Характерно, что это обстоятельство об-

наруживается в анкетных ответах самих учеников, в их пожеланиях, направленных к учителю:

— Быть не только требовательным, но и внимательным к ученику.

— Понять внутренний мир ученика.

— Быть старшим другом.

— Вера учителя в твои силы рождает и у тебя веру в свои силы. И т. д.

Очевидно, что во взаимосвязи понятий «учебный предмет — учитель — ученик», лежащих в основе теории педагогического процесса, ни учитель, ни учебный предмет, ни ученик не могут быть замкнутыми подсистемами, взаимодействующими друг с другом как внешние друг другу объекты.

Представление об учителе и учениках как о замкнутых системах служит основой взгляда, что функции учителя — доведение до сведения учащихся норм, правил, формул и т. д. Учитель осуществляет систематическое и планомерное воздействие на ученика, с тем чтобы привить ему те качества, знания и умения, которые он считает необходимыми и полезными. И в самом деле, они необходимы и полезны. Но они не идут дальше этой полезности, которая, как известно, имеет весьма ограниченный смысл.

С другой стороны, ученик усваивает знания, нормы, правила и т. д.¹ Ни учитель, ни ученик не инициаторы своих действий. Они функциональные единицы формальной учебной структуры. Когда на занятиях культивируются формально-ролевые отношения, то

¹ Ср. высказывание М. А. Данилова: «Педагогический процесс во многих случаях базируется на строгой регламентации действий учащихся, навязанной извне и не имеющей смысла в их глазах... проявлению собственной инициативы и усилиям школьников предоставляются лишь ограниченные возможности». В этом причина «...слабой идейной закалки выпускников школы, неподготовленности некоторых из них к самостоятельному творческому труду, к дальнейшему всестороннему развитию и самовоспитанию» (Вопросы обучения и воспитания..., с. 60—61).

учитель и ученики перестают быть субъектами педагогического процесса.

При этом детство утрачивает значение самоценности, самостоятельного периода жизни и превращается в этап (или ряд возрастных периодов) подготовки к «настоящей» взрослой жизни, к будущей профессиональной и социальной деятельности.

Однако мир детства — это не микроструктура «взрослого» социального целого. Наоборот, копирование взрослых ролевых отношений не цель, а средство детского общения. То, что дети берут извне или что задается им взрослыми, — всего-навсего способ их *самодетельных* отношений, их общения как такового, не определяемого какими-либо посторонними внешними целями. Любой предмет для ребенка — предмет его детских общественных связей.

Очевидно, что учебный процесс нельзя интерпретировать в форме детской игры. Однако несомненно и то, что основание, на котором развиваются и детская игра, и общение подростков, должно быть основанием и всего педагогического процесса: становлением ребенка, подростка, юноши как общественного существа.

Может создаться впечатление, что свободное общение детей мы выдвигаем как панацею от невосприимчивости к воспитанию. Это, конечно, не так. Межиндивидуальные отношения, особенно ярко выраженные в дружеских, приятельских отношениях, могут быть противопоставлены отношениям совместного общения с другими людьми по поводу общего дела и превратиться в свою противоположность — индивидуализм, выключенность из всякого общего, совместно с другими совершаемого дела (замыкание в сфере «личных» интересов). Крайности абсолютно свободного общения и четко запрограммированных, внешне заданных структурных отношений одинаково отрицают коллективность.

Яркой иллюстрацией этого положения служит под-

ростковый возраст. Трудность этого возраста заключается в противоречии между внешне заданными целями и развитием самостоятельного, открытого общения, формирующего подростка в качестве субъекта.

Дело в том, что свободные (неформальные) отношения, как антитеза необходимым отношениям, вовсе не обязательно наделяют их участников качествами субъектов. Часто школа привлекает детей контактами с одноклассниками, а не учебной деятельностью. Тогда-то общение и осуществляется вне организованных занятий. И порой свободные отношения скрывают не только неприятие инструментальной культуры, но и вообще культурного наследия. А субъективность ребенка вне определенной культурно-исторической деятельности теряет творческую перспективу. Поэтому детская самостоятельность вовсе не предполагает свободного воспитания, т. е. абсолютизации детских отношений и противопоставления руководству со стороны взрослых. Такая противопоставленность нарушает взаимосвязь поколений, передачу и принятие культурного наследия. Ведь коллективность не есть просто пространственная форма совместной деятельности, но одновременно общение поколений в историческом времени, и их взаимодействие образует *всеобщую* форму общения.

Диалог и есть способ преодоления указанной антиномии. Обращение к крайностям авторитарного и свободного воспитания означает приписывание источника и движущей силы общения либо взрослым, либо детям. На самом деле движущими силами общения должны быть обе стороны — и взрослые и дети. По обе стороны диалога находятся и творцы и творимые¹.

¹ Вот что по этому поводу писал В. А. Сухомлинский: «Если вам удалось утвердить в душе своего питомца нравственную стойкость и негибкость, питомец ваш становится не только вашим соратником и единомышленником, но и вашим воспитателем — не опасайтесь этого! Подлинное коммунистическое воспита-

Поэтому диалогическая форма — это отношение творчества, обмен творческой деятельностью. Творческая роль ученика в педагогическом процессе должна быть предположена с самого начала.

Реализация педагогического диалога в учебном процессе позволяет в ходе учебно-познавательной деятельности детей развивать их коллективистские связи. Однако до сих пор наблюдаются два подхода к решению этой проблемы. В одном случае учебный процесс сознательно абстрагируется от задач коллективистического воспитания детей. И это понятно, поскольку процесс обучения большей частью подчинен монологической логике передачи готовой информации и, следовательно, оторван от диалогических форм общественной жизни, что и приводит к обособлению обучения от воспитания. Поэтому поиски новых форм, развивающих отношения учащихся в коллективе, оказываются, как правило, вообще за пределами учебной деятельности. В другом случае процесс обучения связывается с развитием форм детской коллективности. Речь идет об изменении формы совместной учебной деятельности — утверждении сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности и самодеятельности как доминирующих форм обучения. Коллективные способы обучения, основанные на «диалогических сочетаниях», не нужно смешивать с групповыми формами обучения, при которых индивидуальность ученика теряется в массе обучающихся. В русле подобных поисков накоплено немало интересных данных.

Однако такая форма учебного процесса, хотя она и связывается с формированием активной жизнедеятельности коллектива, остается оторванной от логики пред-

ние как раз в том и заключается, что не только я воспитываю человека, который смотрит на меня как на образец, но и он воспитывает меня. В свое творение я вкладываю силы своей души, и эти силы как бы вновь возвращаются ко мне» (Сухомлинский В. А. О воспитании.— М., 1979, с. 232—233).

метного содержания детских взаимоотношений, от характера учебной деятельности детей. Это попытка изолированного изменения и совершенствования общественных отношений учащихся, абстрагированная от изменения основания этих отношений — целостного содержания их деятельности. Новые формы, будучи опосредствованы старым, информационно-монологическим содержанием, становятся лишь более «хитрым» средством усвоения заранее готовых знаний.

То, как складывается учебный коллектив, зависит, следовательно, не от наличия той или иной степени, так называемой психологической совместимости, а от всеобщей задачи приобщения к процессу развития общественных отношений людей, т. е. к истории. *В той мере, в какой коллектив предметно вбирает в себя и выражает историю*, или, что то же самое, реальные общественные, практико-теоретические задачи, он и становится *действительным коллективом*. Поэтому учебный предмет должен обладать полнотой исторических определений, быть предметом, не обособившимся от мира человеческого общения.

Форма диалогических отношений не исключает работы с готовым материалом, но она не может происходить в виде пассивно-созерцательного и некритического его принятия. Не следует отказываться и от овладения готовыми *средствами* деятельности. Но в еще большей степени нельзя отвлекаться от *целей* этой деятельности — развития общественной, творческой сущности ребенка. Самое овладение готовым материалом может и должно совершаться с большей эффективностью в контексте соответствующих возрасту и развитию детей творческих форм деятельности, а отнюдь не в виде созерцания готовых объектов.

Поэтому *ведущими* (с самого начала, а не по мере накопления эмпирических данных и после овладения навыками формальных операций) *нужно признать творческие формы работы учащихся*. Соответственно

учебная деятельность складывается как творческая активность учителя и учащихся. Дискуссия, полемика, конструирование, техническое творчество, литературный диспут на уроке, рецензирование ответа или доклада и т. д.— вот движущие формы урока, соотносимые с продуктивным способом человеческой жизнедеятельности.

Исполнительско-технические навыки не являются самоцелью, а подчинены задачам развития творческих способностей. Творчество не есть дополнительный, особенный момент деятельности, наряду с ее операционно-технологическими сторонами, а целостная деятельность, которой подчинены все стороны, формы и виды деятельности. Поэтому овладение ими происходит в процессе конкретного творческого акта, а не до или помимо него. Само знание не есть конечная цель, а есть особенный момент общественной активности учащегося, которая дает возможность выйти за пределы познанного.

Задача воспитания, как известно, состоит в том, что человек «должен проявить и утвердить себя как родовое существо и в своем бытии и в своем знании»¹. Какова же предметность человеческой общественной сущности в теоретическом и практическом отношении, т. е. в знании и в бытии? Очевидно, что такой предмет и в идеальной и в реальной форме должен обладать универсальными культурно-историческими определениями, т. е. должен быть взят в историю. Это не та история, которая принимает во внимание естествознание лишь между прочим, как фактор просвещения, отмечая полезность отдельных великих открытий. Ведь «сама история является действительной частью истории природы, становления природы человеком»...².

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 164.

² Там же, с. 124.

Сказанное означает, что, коль скоро знание абстрагируется от социального бытия, оно утрачивает свои существенные характеристики, отрывается от коллективного процесса его получения, ибо «мое *всеобщее* сознание есть лишь теоретическая форма того, *живой* формой чего является *реальная* коллективность, общественная сущность... *деятельность* моего всеобщего сознания как таковая является моим теоретическим бытием как общественного существа»¹.

Логическая реконструкция реального исторического процесса есть не что иное, как реконструкция развития форм общения в процессе деятельного освоения сил природы. Тождество логического и исторического означает, что всякая теория воспроизводит реальный объект как отношение к нему субъекта, который несет на себе характеристики общественных отношений. Таким образом, через теоретическое осмысление объекта мы осмысливаем ту или иную форму общественных отношений.

Знание, выражающее не только характеристики объекта, но и социально-исторические определения деятельности, является конкретным, а соответствующий способ теоретизирования — конкретно-всеобщим, т. е. историческим.

Только труд и знание как его идеальная форма, представленные в системе общественно-исторических отношений, формируют человека. Способ, каким человек, воздействуя на природу, удовлетворяет свои потребности, а именно общественный способ деятельности, сам становится потребностью и в своей реализации формирует человеческие способности. Поэтому формирование потребностей и способностей человека означает не что иное, как формирование потребности и способности общения.

То, как складывается развитие общения учащихся

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 118—119.

в процессе обучения, зависит от самой учебной деятельности, а характер этой деятельности задается содержанием учебного материала и целью его усвоения. Если содержанием образования является формализованная система знаний, которая рефлектирует себя в характеристиках объектной деятельности, вне отражения социальных отношений в составе знания, то и само образование ориентируется на воспроизводство объективной действительности как системы объектов, «свободных и независимых» от формы общения познающих индивидов.

Содержание образования нацеливается здесь, во-первых, лишь на результат изучения природного или иного объекта, во-вторых, на операциональное истолкование творческой деятельности человека. Но содержание обучения может быть обращено к коллективу учащихся не через тот или иной конечный результат или их набор, подлежащий усвоению, а через предметный процесс *совместного поиска истины* как способа развития самих его участников, их самосознания.

Принцип историзма предполагает генетическое построение учебного материала. В содержании каждого предмета выделяется, прежде всего, не усвоение информации, фактов, не заучивание правил и формул как готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы и т. д. Само знание при этом содержательно разворачивается как процесс общения индивидов во времени. Возможность общения предположена диалогической структурой самого учебного предмета. Тогда и создается возможность осуществлять действительное воспитание в процессе образования на содержательной исторической основе.

К. Маркс обращает внимание именно на это обстоятельство: «...развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и что различные поколе-

ния индивидов, вступающие в отношения друг с другом, связаны между собой... Словом, мы видим, что происходит развитие и что история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею»¹.

Если развернутое во времени общение имеет принципиальное значение для построения содержания образования, то учебный материал не должен приводить ни к уходу от истории в современность и к подчинению решению утилитарных задач, ни к бегству от современности в историю, в сферу умозрения и интеллектуальной изоляции, а должен выступить активным посредником между поколениями, исторически формируя культуру общения в процессе деятельности сегодняшнего поколения. Приобщение в процессе обучения именно к такой содержательной предметности является предпосылкой подлинной коллективности. В той мере, в какой содержание обучения каждый раз продуцирует диалог, оно становится способом развития общения.

Наша школа впервые стала решать проблему развития коллективистских форм жизнедеятельности подрастающего поколения, утверждая сотрудничество, взаимопомощь, самодеятельность как доминирующие формы совместной деятельности. Однако такие формы не предположены *характером* учебной деятельности, *логикой* ее предметного содержания. Необходимо пойти дальше и в самой структуре учебного материала выразить диалогичность творческой деятельности, *содержательное противоречие* в развитии предмета.

Очевидно, что общение не может быть сведено к простому усвоению культурного материала, а предполагает включение в реально-преобразовательную деятельность.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 440.

Культуру эпохи формирует практика. Но практика практике — рознь. И если узкий практицизм подчинен служению утилитарным целям, то революционная практика во всей универсальности своего содержания служит способом преобразования природы самого человека и всех его отношений. Тогда познание, деятельность и общение образуют единство и по отношению к всестороннему воспитанию и обучению как способу включения личности в исторический процесс. Содержание образования перестает носить просветительский характер, поскольку оно формирует отношения коллективности, отношения всеобщего способа развития творчества.

Таким образом, построение нового содержания образования является результатом разрешения противоречия, порожденного двумя исторически сложившимися тенденциями формирования подрастающего поколения: *узкопрофессиональная подготовка и всестороннее развитие культуры*. Обе тенденции являются следствием отделения теоретической деятельности от практически-трудовой и образуют в своем единстве основное противоречие современного образования.

Что представляет собой разрешение указанного противоречия? Появление нового основания, в котором сняты (преодолены) и в то же время сохранены обе объективные тенденции. И это будет не механическое соединение двух отдельно взятых сторон (например, систем материального и формального образования), а создание принципиально нового целого, в котором любая сторона адекватна его целостной сущности. Иначе говоря, такое новое основание предполагает всестороннее участие каждого в практически-преобразовательном движении, в развитии производства и научно-техническом прогрессе, в практике управления и совершенствования общественных отношений. Именно тогда образовательная культура личности оказывается не результатом ее замкнутого интеллектуального со-

вершенствования, а превращается в способ практического действия и отношения к другим людям. Практика же становится невозможной вне интеллектуального и всякого иного культурного образования человека.

Такая постановка вопроса соответствует марксистско-ленинским принципам построения социалистической и коммунистической школы, *соединению обучения с производительным трудом* при *непрерывном осуществлении самой производственной практикой всесторонних воспитательных функций*. Это означает, что овладение всеми богатствами культуры, накопленными человечеством, становится *процессом деятельности по преобразованию мира*.

ГЛАВА СЕДЬМАЯ

ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Исторически сложилось так, что в процессе преподавания основной задачей педагога стало научить школьников специальным *предметам*. При этом учебные предметы мало связаны между собой, так же как и соответствующие им знания, умения, навыки, и выступают как готовый, сложившийся результат, годный для сегодняшнего пользования. Между тем их объединяют отнюдь не формальные связи, а *история* становления их самостоятельности, их обособления.

История — эта действительная основа раскрытия специфики предмета — предстает перед изучающим этот предмет индивидом лишь своим результатом: внешним для него компендиумом знаний, а его собственная роль в период обучения и воспитания сводится к усвоению суммы предметов, большинство из которых ему в дальнейшем и не понадобится, поскольку он вой-

дет в мир, столь же предметно специализированный и поэтому требующий от него прежде всего умений применять формулы и рецепты того специализированного знания, с которым он будет иметь дело, приобретя какую-то специальность.

Соблюдение принципов историзма в организации учебной деятельности означает единство и целостность содержания всей программы средней школы.

Это требует пояснений. Осуществляемое в нашей стране всеобщее обязательное среднее образование устраняет деление школы на замкнутые ступени, каждая из которых выполняет свои собственные социальные задачи. Школа становится действительно *единой*. Тот факт, что каждый гражданин нашей страны должен пройти курс обучения средней школы и получить общее для всех среднее образование, предопределяет построение *единого* курса обучения. Это означает, что программа обучения в первых классах строится с учетом программы классов последних. И наоборот, в последних классах реализуются в качестве развитого целого заложенные в самом начале обучения всеобщие принципы понимания природы и действующего в ней человека. Иными словами, единство курса обучения позволяет уже сегодня теоретически разрабатывать и экспериментально проверять эффективность той или иной программы в соответствии с *принципом историзма*.

Так, обучение навыкам чтения, письма и счета как главное содержание начального обучения осталось от школы первой ступени, дававшей грамотность занятому в сфере материального производства большинству. Это была цель фактически особой школы — школы элементарной грамотности. И соответственно этой цели разрабатывались средства ее осуществления: особенное содержание начального обучения и особые методы обучения грамоте.

Начальное обучение, выполняя прежнюю задачу

(как самостоятельную, оторванную от задачи единого курса всей средней школы), нарушает *принцип историзма* в организации содержания и методов обучения. Его соблюдение означает организацию в школе такой деятельности учащихся первых классов, при которой дети предметно осваивают мир *начальных* (но фундаментальных, всеобщих) отношений, в которых человек формируется как деятельная, активная и творческая личность.

Принцип историзма в организации образования и воспитания не означает, что при обучении учащийся повторяет все ступени развития общественной культуры в порядке их хронологии. Современные формы теоретического осознания не могут быть искусственно заменены реконструированными формами первобытного, мифологического и т. п. мышления. Напротив, мир современной культуры с присущими только ей способами приятия и осмысления действительности с первых же уроков в школе должен стать тем миром, в который включается первоклассник. Понятно, что во всем своем богатстве эта культура не может раскрыться ребенку сразу. И не только потому, что он еще не готов к всестороннему охвату ее конкретного содержания, но и потому, что само это содержание в своих дифференцированных и разобденных проявлениях вовсе не рассчитано на одного человека.

Когда В. И. Ленин на III съезде комсомола говорил, что «коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»¹, то он имел в виду не буквальное освоение каждым будущим коммунистом *всей необъятности* частных знаний, умений и навыков. Культура, т. е. все, что выработано и накоплено человечеством, и не существует как простая совокупность частных, отдельных знаний. Культура по сути

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 305.

своей — это логически целостная система общезначимых способов выработки, хранения и трансляции культурных ценностей новым поколением.

А это значит, что воспроизведение в жизни индивида всего многообразия культуры не сводится к передаче выстроенных в хронологической последовательности событий, открытий, изобретений и т. п. Напротив, это значит, что ключевые простые и всеобщие определения, осуществлявшиеся ранее и осуществляющиеся сегодня, могут быть представлены новому поколению именно в их сегодняшнем виде. За хронологической классификацией всего того, что накопило человечество, как раз и не видно исходных, простых и всеобщих (сущностных) определений. С помощью *современных* способов деятельности и общения, с помощью современных представлений и современной логики можно и нужно с самого начала включить ребенка в такие формы активности, в которых он легко может освоить и присвоить себе именно всеобщие (исходные, сущностные) человеческие качества. Все, к чему школа и общество шаг за шагом будут потом подключать его, есть исторически развитые особенные формы этих качеств, и поэтому и в жизнедеятельности ребенка они обернутся развитием уже присущих ему способностей, сформированных как раз при овладении простыми и всеобщими формами деятельности в самых первых классах школы.

Простейшее отношение, формирующееся в результате освоения учебного материала современными школьниками, есть *отношение использования*. С эмпирической точки зрения это отношение кажется вполне оправданным и основательным. Но, используя факты культуры, ребенок научается лишь тому, что стихотворение — это то, что надо выучить наизусть, песня — то, что надо разучить и спеть, правило — то, что надо запомнить и уметь применять в своих действиях. Данное отношение, реализуемое всей программой обуче-

ния, безусловно фундаментальное, имеющее свои исторические корни и причины. Но воспроизведение этого отношения в качестве ключевого принципа дидактики не есть воспроизведение *исторически* целостного пути формирования и развития всеобщих человеческих потребностей и способностей.

Отношение использования готовых результатов культурного развития прошлых эпох и современного общества само есть *особенная* форма *всеобщего* отношения. Оно развивалось вместе с развитием товарного хозяйства, наиболее полно и универсально расцвело при капитализме. Именно оно лежит в основе вещной культуры — культуры производства и потребления вещей, готовой продукции на основе производства *меновых стоимостей*. Оно же породило и характерный *тип* духовного производства: производства готовых знаний для дальнейшего их использования в механизированных и автоматизированных системах *машин*. Знание и его носитель — индивид *используются* в готовых ячейках этой системы, а процесс обучения индивида оборачивается процессом формирования его в качестве необходимого элемента данной системы.

Отношение использования вступает в противоречие с развиваемым социализмом принципом единства производства и распределения, возвращающим деятельности человека ее истинную цель — саморазвитие в общении и деятельности (вместо «массы вещей», через *рынок* поступающей для разнообразного и универсального использования и *потребления*). Именно фундаментальное для классовой предыстории человечества, но особенное, исторически ограниченное для его истории *отношение использования* уходит в прошлое, преодолевается в процессе коммунистического строительства. Можно сказать, что все волнующие общественность нашей страны острые проблемы школы прежде всего связаны с осознанием задач такой перестройки содержания и процесса обучения и воспитания, кото-

рая отвечала бы главной цели коммунистического строительства — развивать производство для человека, а не человека для производства.

Труд в условиях научно-технической революции требует от ее участника обостренного чувства нового, способности к ответственному и самостоятельному действию в изменяющейся ситуации. Следует отметить, что определенная сумма знаний, приобретенные ранее умения и прочные навыки необходимы ему, но уже недостаточны. Ему должно быть присуще особое умение — умение видеть проблему, самостоятельно искать и находить средства ее разрешения. Но это особое умение не просто существует наряду с другими, как отдельное умение, а представляет собой целостную характеристику формирующегося духовного облика, характеристику *типа мышления*. Формирование же типа мышления осуществляется в период становления личности в процессе обучения, воспитания и подготовки к труду.

Мы видим главное направление выработки принципов, обеспечивающих развитие теоретического (а не эмпирического) типа мышления в обосновании и реализации единой и целостной программы всестороннего развития личности. Основные черты этой программы определены в трудах классиков марксизма-ленинизма и в решениях нашей партии, раскрывших пути и средства преодоления *общественного* разделения труда и его последствий. Это важно подчеркнуть тем более, что вся общественная система образования и воспитания непосредственно и весьма активно участвует в процессе окончательного стирания социальных граней между городом и деревней, между умственным и физическим трудом. А этот процесс в свою очередь есть процесс полного раскрытия того простого, но и фундаментального отношения (всеобщего, исходного и развиваемого в истории человечества во всех ее особенных и противоречивых формах), о котором теперь пойдет речь.

Простейшее отношение, развитие которого создало все многообразие конкретного (исторически обособившегося в условиях общественного разделения труда и поэтому присущего в разной степени разным индивидам) богатства человеческих потребностей и способностей, есть отношение человека к всеобщей человеческой культуре, персонифицированной всегда в другом человеке — в личности, свободно реализующей в своей деятельности это всеобщее в виде своих личных способностей. Всеобщие формы культуры не имеют иного способа существования и развития, кроме *личностного*, неповторимо индивидуального бытия отдельного человека. Автор книги и музыки, учебника и архитектурного шедевра, технической конструкции и поэмы — это всегда наш собеседник. Учитель — создатель уникального эстетического и нравственного, эмоционального и интеллектуального, поистине синтетического произведения — *урока*. Если же учитель — только транслятор готовых знаний и заданий по их усвоению, то программированное обучение, настраивающее машинную память и соответствующие способности, действительно способно вполне его заменить.

Таким образом, первичным отношением, развиваемым исторически и логически процессом формирования личности, является не отношение человека к предмету использования, а отношение человека к человеку, их *общение*. Все же *предметы* есть лишь *средства* этого отношения: правила грамматики и правила уличного движения, сам язык и выразительная речь, счет и письмо, любые знания, умения и навыки, — короче, все, что имеет предметно-вещную форму бытия. И тот факт, что социальное развитие нашего общества меняет ценностную ориентацию с отношения использования на отношение всесторонне развивающихся в своем общении людей, достаточно определенно обнаруживается и в теоретико-экспериментальных исканиях педагогической науки. Сейчас нет ни одной области педагоги-

ческих исследований, где так или иначе не осмысливалась бы историческая необходимость такой перестройки содержания и методов образования и воспитания, которая обеспечивала бы развитие межличностных отношений в коллективной учебно-производственной деятельности детей и подростков.

Все, что изучают, все, что предметно осваивают школьники, должно стать необходимым средством их общения. Именно целесообразное и деятельное общение — это то, что составляет *содержание* их учебной деятельности. Именно его, как простое, но фундаментальное для всей культуры человечества отношение они и осваивают прежде всего с первых же шагов своей школьной жизни. Всеобщее определение основания человеческой культуры — целесообразная в общении совершаемая предметная деятельность или труд; таково, следовательно, и определение основания всей системы школьного образования. И принцип историзма, последовательно проведенный в содержании школьного образования, обеспечивает комплексность, синтетичность и целостность последовательного развития этого основания от класса к классу, от предмета к предмету.

Поэтому реализация принципа историзма предполагает обязательное соединение политехнического образования с участием в производительном труде. Участие детей и подростков в общественно полезном труде возможно лишь на основе принципа политехнизма. Это уже само по себе означает такую организацию их учебной и трудовой деятельности, которая обеспечивает не просто овладение некоторыми профессиональными навыками (выработанными как моменты «технологии» разновидностей своего труда), а развитие способностей к труду всеобщему.

Идея политехнического образования была выдвинута К. Марксом, развита Ф. Энгельсом и В. И. Лениным как *средство* решительной борьбы с прямым след-

ствием буржуазной системы общественного разделения труда — с профессиональной ограниченностью, с «частичностью» человека. Уже в «Принципах коммунизма» Ф. Энгельс, показывая, что существование классов вызвано разделением труда, связывал проблему полной ликвидации классов с необходимостью всестороннего развития человеческих способностей. И среди главнейших результатов ликвидации частной собственности Ф. Энгельс называл «...всестороннее развитие способностей всех членов общества путем устранения прежнего разделения труда, путем производственного воспитания, смены родов деятельности...»¹.

Идею политехнического обучения иногда рассматривают как конкретное предложение дополнить существующие школьные программы новым предметом, в содержание которого входили бы дидактически оформленные знания о наиболее типичных производственных действиях и соответствующих им технических средствах². Но это, так сказать, наиболее крайний вариант «монотехнизма», понимание задач развития политехнического обучения как подготовки к собственно технической, машинной деятельности. «Монотехническая» тенденция, связанная с учетом реальных потребностей общества в специалистах данного профиля, но не учитывающая целевых задач, вытекающих из процесса преодоления общественного разделения труда, проявляется нередко и в реализации принципа политехнизма только как знакомства именно с техникой (пусть даже в самых многообразных ее проявлениях).

Выявить возможности политехнического образования, позволяющие формировать широкообразованного

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 336.

² См. подробнее: Михайлов Ф. Т. Некоторые теоретические проблемы политехнического образования. — Советская педагогика, 1975, № 3.

и всесторонне развитого человека, можно лишь в условиях соединения обучения с производительным трудом.

Содержание политехнического образования не может быть сведено к усвоению тех или иных особенных способов производительного труда. Главное здесь — это именно способы выхода за освоенные алгоритмы определенного вида деятельности. Научить этим способам — значит приобщить ребенка к всеобщим способам мышления и деятельности, выработанным историей. А это и есть реальные взаимоотношения людей в общественно полезном действии. Они не могут быть формальными. Их содержанием является всеобщий труд, в котором знание предмета и средства труда есть осмысление противоречия, разрешаемого данными средствами. Это предполагает достаточно высокую культуру человека, умение видеть место и роль данного предмета в целостной системе развивающихся способов деятельности. Поэтому способность к перемене труда не есть просто совмещение в одном лице хорошо отработанных навыков разных профессий. Эта способность базируется на отношении к каждому из отдельных видов труда как к части единого целого.

Такой труд становится уже не частичной, а всеобщей деятельностью, ибо смысл его не изготовление какой-то части совокупного продукта, а управление силами природы, каковые в виде машин и механизмов производят необходимые людям предметы. Далее, такой труд выступает как всеобщий, а не как совместный¹, т. е. он не детерминируется некоторой внешней целесообразностью, а оказывается выражением творческих потенций субъекта, задаваемых культурно-историческим процессом. Поэтому производство продукта и самого субъекта деятельности здесь как бы совпадает. Наука

¹ О различии совместного и всеобщего труда см.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 25, ч. I, с. 116.

в таких условиях перестает быть особой сферой деятельности, поскольку само производство оказывается экспериментальной и экспериментирующей наукой, а наука — непосредственной производительной силой.

Соединение обучения с таким трудом действительно решает основные проблемы формирования человеческой личности. Речь, следовательно, идет отнюдь не о всяком трудовом воспитании и не об участии учащихся школ в производительном труде. Не искусственное соединение традиционно понимаемого обучения с трудом, выступающим в столь же традиционных (своих материальное производство, основанное на разделении труда) формах, а перестройка того и другого в единое целое — такова цель.

Конкретно это означает, что труд, участие в котором обязательно для формирующегося ребенка, непременно должен включать в себя *всеобщие духовные потенции производства*. Но осуществить это не так просто, как это может показаться с первого взгляда. Дело в том, что собственно материальное производство, необходимое для жизни общества, предполагает особый тип отношений человека к внешнему миру: последний противостоит людям как мир вещей, живущих собственной жизнью. И чтобы получить из этого мира необходимое для себя, люди должны знать жизнь этого мира. Такое знание получается в результате функционирования особого социального института — науки, которая возвращается в производство чисто внешним образом, в виде готовых, алгоритмизированных способов деятельности с вещами. Их-то, эти способы, и должен освоить индивид (потенциальный агент производства) в процессе научного образования. Личность здесь не формируется, поскольку преследуется иная цель — подготовить агента непосредственно материального производства, равного всем другим его компонентам, в том числе и вещным.

Если же формирование личности строить по его всеобщему основанию, то сама учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку, как отношение к другому — через третьего, а не через объект. В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности.

Тогда язык как важнейшее средство субъективного отношения выступает именно как способ, инструмент общения, а не как внешний знак чисто объективных отношений. Тогда не обмен вещами, как в условиях производства, основанного на капиталистическом разделении труда, а обмен деятельностями и деятельными способностями составляет содержание отношений общения.

Единство производительного труда и обучения как раз и позволяет организовать учебно-воспитательную деятельность как особую форму общения. Для этого необходимо прежде всего, чтобы труд, в который вовлекаются дети, был общественно значимым, нужным людям. Искусственно организованный труд не создает коллектива. Действительно необходимый людям труд сразу же оборачивается такой своей стороной, как целеполагание.

Целеполагание, в свою очередь, предполагает знание, причем при выработке целей усвоенного готового знания явно недостаточно. Оно должно быть каким-то образом преобразовано. А это достижимо все через то же общение, поскольку именно в общении все извне предписанное (надличностное) усваивается (распредмечивается) как личное достояние и тем самым разрушается жесткая фиксированность всего «заданного» извне в готовом виде. Знание, представленное в виде проблемы, противоречия, должно служить решению практических задач и в этом качестве обслуживать практику посредством целеполагания. А такое

знание немислимо вне развития тех или иных форм деятельного общения.

Речь, следовательно, все время идет о единстве деятельности, познания и общения. На этой основе коллективная деятельность вокруг определенной практической задачи может выступить уже не в качестве совместного, но в качестве всеобщего труда, поскольку в ходе этой деятельности возникает насущная нужда в открытии, изобретении. И само знание начинает развертываться в своей истории, в своем становлении (возникает своеобразная кооперация во времени, использование труда предшественников), а значит, в виде способов получения нового знания, в виде способов разрешения проблем-противоречий.

И наконец, организованная, как личностное общение, учебно-воспитательная деятельность непременно включает в себя и нравственно-эстетическое воспитание и физическое развитие. Короче говоря, мы имеем дело с многообразием потребностей и способов их удовлетворения, а следовательно, с формированием всесторонней личности. И в этом случае каждый отдельный, особенный способ ее деятельности выступает не как абстрактный момент целостности, а как проявление и выражение этой целостности.

ГЛАВА ВОСЬМАЯ

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Усвоение индивидом общественно выработанных способностей — это особый род его деятельности, направляемой соответствующими потребностями и мотивами, имеющей большой жизненный смысл и остро переживаемой в зависимости от ее итогов. Объективная задача этой деятельности — воспроизведение в ин-

дивиде исторически сложившихся способностей человеческого рода¹, таких способностей, которые делают человека полноценным субъектом производственной и гражданской жизни. Способности — это психологические механизмы, необходимые для успешного осуществления той или иной продуктивной деятельности.

Таким образом, у ребенка имеется особая деятельность по воспроизведению в себе общественно заданных способностей. Но от рождения такого рода деятельность ему не присуща. Следовательно, в процессе психического развития у ребенка, во-первых, возникает и формируется прежде всего именно эта деятельность, во-вторых, на ее основе происходит воспроизведение, формирование самих способностей. Таковы две основные группы процессов, составляющих психическое развитие ребенка.

Существенной характеристикой деятельности усвоения служит то, что она осуществляется ребенком только в совместной жизни со взрослыми, в общении с ними и под их постоянным руководством (она и есть исходный момент процесса воспитания). Ребенок занимает в обществе вполне определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях со взрослыми и другими детьми. Особенности и возможности деятельности ребенка в том или ином возрастном периоде определяются характером его взаимоотношений с другими людьми.

Воспитание реально влияет на психическое развитие ребенка при двух общих условиях. Воспитателю нужно знать фактическое место ребенка в системе его отношений со взрослыми и другими детьми и фактический уровень сформированности у него деятельности присвоения, благодаря этому можно учитывать возрастные особенности ребенка. Вместе с тем следует

¹ См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972. с. 411.

отчетливо представлять направление изменений отношений ребенка, его места в них и характер перехода к другой форме деятельности усвоения, тогда воспитатель может ориентироваться в возможностях нового периода в жизни ребенка. Это означает, что работа воспитателя достигает своей цели только тогда, когда он со знанием дела направляет *собственную деятельность* ребенка как активного участника и субъекта воспитательного процесса.

В связи со сказанным возникает имеющая различные решения проблема о соотношении развития и воспитания. Одно из решений характерно, например, для некоторых представителей экспериментальной педагогики и педагогической психологии начала нашего века (Э. Мейман, А. Ф. Лазурский и др.) и продолжает существовать в отдельных современных теориях (Ж. Пиаже и др.). Сущность этого решения состоит в утверждении независимой от педагогической практики природы ребенка. Его развитие, в принципе, совершается независимо от этой практики. В одном случае источники развития усматриваются в органическом созревании (становлении морфологических и физиологических свойств организма, в частности его нервной системы), в другом — в воздействиях среды (также понимаемой как независимой от индивида), в накоплении ребенком индивидуального опыта, в третьем — и это наиболее широко представленная точка зрения — в сочетании органического созревания, воздействий среды и накопления опыта.

Существуют и другие, более оригинальные представления о движущих силах такого развития ребенка. Так, у Ж. Пиаже оно объясняется на основе имманентной организации и координации действий субъекта, система которых образует операторные структуры (механизмы интеллекта), обеспечивающие ему *равновесие* с объектом путем саморегуляции. При этом схема такого равновесия заимствована, в сущности, из

биологии, поскольку у Ж. Пиаже равновесие на основе интеллекта является лишь частным случаем биологического равновесия вообще, а исходные структуры, как бы в чистом виде представленные в форме интеллекта, существуют уже на физико-химическом и нейронном уровнях¹.

Но во всех случаях воспитание (а также и собственно обучение) понимается как *приспособление* педагогического процесса к развитию ребенка, а самой природы ребенка — к требованиям социальной сферы. Педагогический процесс как бы следует за развитием² или, по ироническому замечанию Л. С. Выготского, «плетется в хвосте детского развития»³, ориентируясь не на его завтрашний, а на вчерашний день. «Согласно с этими концепциями, развитие должно пройти свои определенные циклы до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий; развитие всегда идет впереди обучения, а последнее надстраивается над ним»⁴. В этой системе взглядов развитие и обучение выступают и рассматриваются как два самостоятельных и даже друг от друга независимых процесса (ребенок развивается и учится). Характеризуя эту точку зрения на отношение между обучением и развитием, Л. С. Выготский писал: «Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее ис-

¹ Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления.— Вопросы психологии, 1965, № 6.

² Это обстоятельство отчетливо выражено, например, в позиции Ж. Пиаже, правда, применительно к обучению математике, но при более общем значении данного положения (см.: Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления.— В сб.: Преподавание математики. М., 1960, с. 29).

³ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.— М., 1956, с. 278.

⁴ Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана.— М., 1967, с. 176.

пользование возможностей, которые возникают в процессе развития»¹.

Существует другое решение указанной проблемы, сложившееся в трудах ряда педагогов прошлого, а в русской науке идущее от К. Д. Ушинского, — природа ребенка представлялась здесь с самого начала обусловленной в своем развитии воспитанием и обучением. Основная идея этого решения проблемы была разработана в советской педагогике и психологии П. П. Блонским, Л. С. Выготским и другими.

Согласно этой точке зрения, развитие психики человека происходит путем усвоения исторически сложившихся социальных форм деятельности, и в этом развитии имеет место переход от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения. Этот необходимый переход и есть то явление, которое принято называть процессом интериоризации, преобразованием интерпсихологического в интрапсихологическое².

При таком подходе воспитание (обучение) и психическое развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса — воспитание служит необходимой и всеобщей формой развития ребенка. Развитие ребенка осуществляется в особой деятельности присвоения общественно заданных способностей, с самого начала развертывающейся через общение ребенка со взрослыми, и если такому общению, деятельности присвоения в определенных исторических условиях придается необходимая направленность, то возникает собственно воспитание как форма развития.

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956, с. 251—252.

² Термин *интериоризация* в психологии употребляется в разных значениях; в данном случае он берется в том смысле, в котором его использовали А. Н. Леонтьев и Л. С. Выготский.

Аналогичные идеи о развитии и воспитании были высказаны С. Л. Рубинштейном (правда, он исходил из иных представлений о механизмах самого развития, чем Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев). Так, он писал: «Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения»¹. И далее: «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним»².

Подчеркивая внутреннее единство развития ребенка и педагогического процесса, С. Л. Рубинштейн вместе с тем отмечал различные подходы к ним со стороны психологии и педагогики как наук. Предметом психологии являются закономерности развития психики ребенка, и педагогический процесс с этой точки зрения выступает как его условие. Предметом педагогики выступают специфические закономерности воспитания и обучения, а психические свойства ребенка на различных ступенях его развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены. «То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие»³.

Выше отмечалось, что воспитание достигает своих целей, если умеет направить собственную деятельность ребенка. При абстрактном толковании этой деятельности, тем более при отрыве процесса развития от воспитания неизбежен тот или иной вид педоцентризма или противопоставления естественных потребностей ребенка и требований воспитания. Но положение су-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.— М., 1976, с. 184.

² Там же, с. 191.

³ Там же, с. 184.

щественно меняется, если собственная деятельность ребенка, с одной стороны, понимается как возникающая и формирующаяся в процессе воспитания, а с другой — представляется в контексте истории самого детства. В этом случае полный учет характера и особенностей собственной деятельности ребенка выступает не как противопоставление развития и воспитания, а как введение в педагогический процесс важнейшего условия реализации его целей, и тогда, по словам С. Л. Рубинштейна, «педагогический процесс, как деятельность учителя-воспитателя, формирует развивающуюся личность ребенка и меру того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее.

Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные формы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств»¹.

Традиционная начальная школа прививала детям элементарные общекультурные навыки чтения, письма и счета, а также расширяла круг их жизненных представлений. Социальные функции этой школы (и прежде всего именно они!) определили эмпирико-утилитарный характер содержания начального обучения, а также такое преподавание, которое осуществляется через наглядный показ детям образцов некоторых действий и их усвоение детьми путем прямого подражания. Изучение умственной деятельности младших школьников свидетельствует о том, что в подобных условиях у них обнаруживается по преимуществу ориентация на непосредственно воспринимаемые, внешние свойства вещей и явлений, оперирование конкретными представлениями, наглядно-образное или конкретное

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.— М., 1976, с. 191.

мышление¹. «Мышление младшего школьника,— отмечается в одном учебном пособии для студентов-педагогов,— носит конкретно-образный характер... Ту или иную мыслительную задачу учащиеся могут решать правильно тогда, когда за словами скрываются конкретные предметы или представления»². Круг познавательных интересов младших школьников обычно ограничивается в основном предметами и событиями, близкими к их повседневной жизни.

Примечательно следующее: многочисленные исследования мышления детей 5—7 лет установили, что узловым моментом их умственного развития является возникновение у них наглядно-образного мышления³. Старшие дошкольники оперируют в своих рассуждениях конкретными представлениями⁴. Способность к внутренним действиям с представлениями возникает у детей в процессе игры и повседневной жизненной практики. У детей-дошкольников появляются зачатки словесно-речевого мышления; например, они уже строят простейшие формы рассуждений и обнаруживают элементарное понимание причинно-следственных отношений.

Следовательно, традиционное начальное обучение «подхватывает» и использует ту форму мыслительной деятельности, которая возникает и складывается до него и, в принципе, независимо от него еще у детей-дошкольников. Это обстоятельство отчетливо фиксирует-

¹ Блонский П. П. Избранные психологические произведения.— М., 1964, с. 168—170; Психология младшего школьника / Под ред. Е. И. Игнатъева.— М., 1960, с. 96—115; Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В. Возрастная психология.— М., 1965, с. 147—154.

² Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. Т. Психология младшего школьника.— М., 1970, с. 165.

³ См.: Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н. И. Подъякова.— М., 1972, с. 10.

⁴ См.: Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В. Возрастная психология.— М., 1965, с. 91.

ся во многих работах о младших школьниках. Так, вполне типичным является следующее положение: поскольку младший школьник «живет конкретными образами и впечатлениями, нужно систематизировать, обобщать его чувственный опыт и на этой основе формировать первоначальные арифметические и грамматические понятия»¹. Обучение ребенка в школе арифметике и грамматике предлагается строить, прямо опираясь на ту форму умственной деятельности, которая сложилась у него еще в дошкольном возрасте. Если затем заходит речь о развитии детского мышления в системе начального обучения, то при этом фактически имеют в виду повышение «уровня развитости» конкретного мышления при формировании в основном произвольного внимания, т. е. целенаправленного восприятия-наблюдения². вполне естественно, что как для использования возможностей конкретного мышления младших школьников, так и для его совершенствования-упражнения адекватным является метод обучения, связанный с принципом наглядности. «Наглядность облегчает ребенку понимание нового... потому, что ребенок, поступающий в школу, мыслит конкретно»³. Так, П. П. Блонский отмечал, что «школьные программы младших классов не устают твердить о развитии детской наблюдательности, а методика — о наглядности в обучении маленьких школьников»⁴.

Конечно, систематическое упражнение конкретного мышления в процессе начального обучения имеет для ребенка большое жизненное значение — его умствен-

¹ Баранов С. Н. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении.— М., 1963, с. 12.

² См.: Блонский П. П. Избранные психологические произведения.— М., 1964, с. 276.

³ Пчелко А. С. Методика преподавания арифметики в начальной школе.— М., 1951, с. 14.

⁴ Блонский П. П. Избранные психологические произведения.— М., 1964, с. 275.

ная деятельность приобретает на этом уровне определенность и дисциплинированность¹. Но все же при таком обучении существенного изменения основных форм мышления у младших школьников по сравнению с дошкольниками не происходит — подлинного умственного развития традиционное обучение не дает. Этот факт уже отмечался многими исследователями. Так, Б. Г. Ананьев отмечал, что в системе начальной школы «прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости», что «это явление заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения... не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием»². Л. В. Занков пишет: «Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся»³.

Таким образом, с приходом ребенка в школу начальное обучение использует и упражняет те познавательные способности, которые стихийно сложились у него в дошкольном возрасте⁴. Это и есть та реальная, исторически сложившаяся педагогическая практика, которая «плетется в хвосте детского развития» и ориентирована на его вчерашний день, на уже сложившиеся способности ребенка. Именно эта практика, решаю-

¹ Эти черты умственной деятельности, в принципе, могут совершенствоваться у человека и без специального обучения, поскольку ее истоками служат практические действия и овладение нормами разговорной речи.

² Ананьев Б. Г. Формирование одаренности.— В кн.: Склонности и одаренность. М., 1962, с. 24.

³ Занков Л. В. О начальном обучении.— М., 1963, с. 20.

⁴ Именно об этом писал Л. С. Выготский, характеризуя отношение начального обучения к дошкольному опыту ребенка: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.— М., 1956, с. 277—278.

щая определенные социальные задачи, служит отправной точкой тех психолого-педагогических теорий, согласно которым обучение лишь следует за естественно происходящим развитием, опираясь на его стихийно складывающиеся возможности. Ограниченность таких теорий определяется ограниченностью самой практики традиционного начального обучения и способов построения его программ.

Построение этих программ, выделение содержания и выбор методов начального обучения связаны не только с принципом наглядности, но и с принципом доступности. На первый взгляд кажется, будто его смысл состоит лишь в том, что прямо указано в его формулировке, — детей нужно учить тому, что ими может быть понято и полноценно усвоено, что соответствует их познавательным возможностям. Но ведь это же весьма тривиальное требование, уже здравый смысл подсказывает нам, что нельзя ребенка учить недоступным ему вещам. Но психологический аспект этого принципа далеко не тривиален: ребенку можно давать только те задания, для усвоения которых у него еще до обучения вообще или до данной его ступени и независимо от них возникли соответствующие формы психической деятельности. Нужно исходить из наличных, уже сложившихся познавательных способностей ребенка, используя именно их. Этот аспект указанного принципа в дидактической и частнометодической форме фиксирует то, что стало нормой определенной педагогической практики и выражено в теории о двух самостоятельно протекающих процессах развития и обучения.

Применительно к начальному обучению принцип доступности предполагает наличие у ребенка конкретного мышления, формирующегося у него еще до школы. В старших классах принцип доступности предполагает наличие у детей отвлеченного абстрактного мышления. Но такое мышление может возникнуть только

в процессе обучения в школе, и от способа построения обучения зависит реализация способности к абстрактному мышлению. При исключительной сложности процесса формирования мышления, слабости средств его регуляции, при его фактической стихийности педагогическая практика стремится как бы снять с себя ответственность за его формирование, конечно, в том случае, если для этого имеются социальные возможности, например необязательность среднего образования. В такой социально-педагогической ситуации отсутствует острая потребность в специальном изучении процессов возникновения фундаментальных форм психики¹. Традиционное преподавание стремилось опираться в этой области лишь на практический опыт, который становится при этом своеобразным средством поддержки и сохранения стихийного характера этих процессов.

В настоящее время, с одной стороны, все более подтверждается существенный характер влияния обучения на развитие форм психики, а с другой — продолжает существовать в том или ином виде педагогическая практика, основывающаяся на принципе доступности. В теоретическом плане этот факт находит свое выражение в создании и распространении эклектичных концепций, решающих проблему с помощью союза и, — признается наличие особых факторов развития и развивающая роль обучения. Содержание такого подхода к проблеме формируется обычно следующим образом: «...Между обучением и развитием существует взаимная связь... Обучение не только способствует развитию, но и само зависит от него. Оно ведет за собой развитие, опираясь на его достижения. Учащиеся могут учиться

¹ Большинство ссылок на особое значение так называемых врожденных и органических предпосылок развития основано пока не столько на исследовательских данных, сколько на общей теоретической тенденции в определенном описании и объяснении этого процесса.

только тому, к чему у них есть готовность, а она является следствием их общего развития, в котором участвуют не только обучение, но и другие его внешние и внутренние условия»¹.

Эта концепция, признавая развивающую роль обучения, стремится сохранить за развитием некие другие его внешние и внутренние факторы (в том числе и органические, врожденные). Отмечая взаимосвязь обучения и развития, эта концепция связывает обучение и развитие формально, выхолащивая сущность самой проблемы, упуская, что главное — это объяснить, как развитие может происходить в форме воспитания (обучения).

Сторонники определяющей роли обучения, указывая его источники, не могли объяснить, за счет каких конкретных механизмов усвоение определенных знаний и умений приводит к возникновению новых форм психики. Сторонники имманентного развития фиксировали внимание на особенностях именно этих форм, описывая их последовательное возникновение, но они не могли объяснить необходимые источники и условия этого процесса. Желание удержать в теории оба момента не обеспечивало объяснения итогов развития, поскольку вопрос о возникновении форм психики подменялся рассмотрением их упражнения и совершенствования.

Где же выход? В области самой теории он невозможен. Для подлинного решения проблемы должна существенно измениться сама общественно-педагогическая практика воспитания подрастающих поколений. Такие изменения в последние десятилетия происходят в социалистических странах. Они состоят в создании единой и развернутой системы общественного воспитания детей от рождения до зрелости, а также в том, что

¹ Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. — М., 1967, с. 178—179.

каждый ребенок охватывается этой системой (в частности, вводится всеобщее и обязательное среднее образование). Такая система воспитания не имеет аналогов в человеческой истории, для ее полной реализации требуются педагогические и психологические теории совсем иного рода, чем те, которые строились до недавнего прошлого.

Введение единой системы общественного воспитания от яслей до последнего класса школы подрывает социальные корни педагогических теорий, опирающихся на стихийное развитие психики ребенка, так как воспитание постепенно приобретает необходимую целостность применительно ко всем периодам жизни ребенка. В этих социальных условиях воспитание уже в принципе нельзя строить, исходя из наличия у ребенка способностей, возникающих независимо от воспитательных воздействий; все наличное в нем теперь выступает как результат предыдущих стадий целенаправленного воспитания. Необходимость воспитывать всех детей, доводя каждого ребенка до зрелости (т. е. невозможность отсева), позволяет свести в единую систему все формы деятельности ребенка по усвоению общественно заданных способностей. Тем самым создаются объективные условия для выявления подлинных механизмов психического развития.

Поэтому введение всеобщего и обязательного среднего образования коренным образом изменяет социальные функции средней школы, и в частности ее начального звена, а изменение этих функций приводит к существенным переменам в самом содержании и методах школьного преподавания. Нужно отметить, что только в условиях всеобщего и обязательного среднего образования становятся социально закрепленными младший, средний и старший возрасты. При распространении общественного характера дошкольного воспитания меняет свое содержание и дошкольный возраст. Можно сказать, что только в этих социальных

условиях сама возрастная психология как наука получает для своего исследования достаточно развитый объект, т. е. развитое детство.

Научные теории о движущих силах развития ребенка, его источниках, формах и темпах можно создать только с учетом исторически складывающихся в настоящее время закономерностей действительно развитого детства — детства ближайшего будущего. И наблюдаемое сейчас детство следует рассматривать с точки зрения тенденций, связывающих его с ближайшим будущим. Расширение и углубление практики общественного воспитания в социалистическом обществе служат основой для всесторонней разработки учения о развитии детей. Заделы для такого учения о природе психического развития, постоянно подкрепляемые новым фактическим материалом, уже имеются в концепции Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева и других психологов.

Создание вполне современной школы, построение современного всеобщего среднего образования требует не простого видоизменения традиционных психолого-дидактических принципов, а их существенного пересмотра и замены новыми принципами, соответствующими новым социальным задачам всей целостной системы обязательного среднего образования.

Рассмотрим смысл таких дидактических принципов, как *преемственность* в обучении, его *доступность*, *сознательность*, *наглядность*, *научность*. Все они стали альфой и омегой педагогической мысли и кажутся нам вполне естественными и здравыми. Кто же будет отрицать необходимость преемственности в преподавании или же роль чувственного опыта в формировании понятий? Однако здесь же возникает сомнение: а велика ли мудрость этих принципов, если они выражают столь тривиальные идеи (конечно, ребенка следует, да и можно учить лишь тому, что ему доступно, — противоположный тезис бессмыслен)? Поэтому, видимо, не эти

ставшие общим местом идеи выражают суть дидактических принципов, а нечто иное, что реально сложилось в конкретно-исторической практике их применения при решении общих социальных задач традиционной школы с использованием соответствующих им средств. Именно это «нечто», составляющее объективное содержание указанных принципов, важно выяснить в процессе критического рассмотрения соотношения прошлого и будущего образования. Психологический аспект принципов наглядности и доступности мы рассмотрели в этой главе ранее.

Принцип преемственности выражает тот реальный факт, что при построении учебных предметов для начальной школы сохраняется связь с тем типом житейских знаний, которые ребенок получает еще до школы, а также тот факт, что при распространении обучения за пределы начальных классов не выделяются сколько-нибудь отчетливо особенности и специфика следующей ступени получения знаний в отличие от предыдущей.

В любой дидактике и методике можно найти положение о том, что в средних классах *усложняется* содержание, *увеличивается* объем получаемых детьми знаний, *меняются* и *совершенствуются* формы их понятий. Это верно. Однако здесь не разбираются сколько-нибудь подробно внутренние изменения содержания и формы обучения. Эти изменения описываются лишь как количественные, без выделения, например, качественного своеобразия знаний, имеющих лишь в начальной школе (но уже отличающихся от дошкольного опыта), и знаний, которые нужно давать в IV—V, а затем в IX и X классах. Анализ показывает, что идея подобной преемственности, фактически реализуемой в школьной практике, приводит к неразличению формы научных и житейских понятий, к чрезмерному сближению требований собственно научного и чисто житейского отношения к вещам. Впрочем, такое сме-

шение и неразличение вполне соответствует конечным целям традиционной школы.

Принцип сознательности не может не быть здоровым хотя бы уже потому, что направлен против формальной зубрежки и схоластики. «Знай и понимай то, что знаешь» — положение, действительно сильное против схоластики и талмудизма. Но что вкладывается в термин *понимать*? Вся технология традиционного обучения в полном согласии с другими своими основами вкладывает в этот термин следующий смысл. Во-первых, любое знание получает свое оформление в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций (отчет учителю — наиболее всеобщая форма проверки знаний). Во-вторых, каждая словесная абстракция должна быть соотнесена ребенком с вполне определенным и четким чувственным образом — представлением (ссылка на конкретные примеры, сообщение иллюстраций — опять-таки наиболее общий прием проверки осмысленности владения знанием).

Подобная сознательность, как это ни странно, замыкает круг приобретаемых человеком знаний в сфере связи значений слов с их чувственными коррелятами, а это один из внутренних механизмов эмпирико-классификационного мышления.

Еще один парадокс — подобная сознательность соседствует с постоянно фиксируемым в школе фактом отрыва знаний от их применения (в дидактике даже выдвинут принцип необходимости их «соединения», а соединять приходится изначально разорванные сферы). Это вполне объяснимо тем давно установленным в диалектической логике обстоятельством, что реальность знаний заключена прежде всего не в форме словесных абстракций, а в способах деятельности познающего субъекта, для которого преобразование предметов, фиксация средств таких преобразований являются столь же необходимыми компонентами знаний, как и

их словесные оболочки. Но обращение к таким способам чуждо всей традиционной дидактике.

Принцип научности лишь декларируется традиционной дидактикой. Научность понимается в узкоэмпирическом, а не в подлинно диалектическом значении, т. е. не в значении особого способа мысленного отражения действительности путем восхождения от абстрактного к конкретному. Такое восхождение связано с формированием абстракций и обобщений не только эмпирического, но и теоретического типа. А такое обобщение опирается не на сравнение формально одинаковых вещей, а на анализ существенной связи изучаемой системы и ее функции внутри последней. Способы образования теоретических абстракций, обобщений и понятий иные, чем в эмпирическом мышлении. Вместе с тем теоретическое мышление «снимает», ассимилирует в себе положительные моменты и этого вида мышления.

Подлинная реализация принципа научности внутренне связана с изменением типа мышления, проектируемого всей системой образования, т. е. с переходом к формированию у детей уже с первых классов основ теоретического мышления, которое лежит в фундаменте творческого отношения человека к действительности. Уже ближайшее будущее школы предполагает подобное изменение, что, в свою очередь, требует замены перечисленных принципов дидактики новыми установками. Их разработка — главная задача современной дидактики и психологии.

Сформулируем кратко характеристики возможных новых принципов школы. Конечно, во всем преподавании должна сохраняться связь и преемственность; но это должна быть связь качественно различных стадий обучения — различных как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям.

С приходом в школу ребенок должен отчетливо ощутить новизну и своеобразие тех понятий, которые

он теперь получает, в отличие от дошкольного опыта. Это — научные понятия, и обращаться с ними нужно как-то иначе и «неожиданным» способом, чем со значениями слов *дом, улица* и т. п. В младших классах у детей должна быть сформирована учебная деятельность (современные исследования показывают, что это возможно именно при усвоении детьми научных понятий). С переходом детей в старшие классы должно, видимо, качественно измениться содержание учебных курсов и методы работы над ними (например, должен вводиться аксиоматический метод изложения, исследовательский подход к материалу и т. п.).

Принцип доступности необходимо преобразовать во всесторонне раскрытый *принцип развивающего обучения*, т. е. в такое его построение, когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий. Такое обучение должно создать у детей те условия и предпосылки психического развития, которые могут отсутствовать у них с точки зрения высоких норм и требований будущей школы. По сути дела, это будет компенсаторное и активное построение любых отсутствующих или недостающих «звеньев» психики, которые необходимы для высокого уровня фронтальной работы с учащимися. На наш взгляд, раскрытие законов развивающего обучения, такого обучения, которое выступает как активная форма осуществления развития, — одна из труднейших, но и главных проблем при построении будущей школы.

Традиционному истолкованию принципа сознательности целесообразно противопоставить *принцип деятельности* как источник, как средство и форму построения, сохранения и применения знаний. Сознательность может быть действительно реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют всеобщие условия их происхождения. А это возможно лишь при выполнении детьми тех

специфических преобразований предметов, благодаря которым в их собственной учебной практике моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, становящиеся содержанием понятия. Характерно, что именно эти действия, выявляющие и строящие всеобщее существенное отношение объектов, служат источником теоретических обобщений и понятий.

Исходная и наиболее развитая форма последних как раз и заключена в таких способах деятельности, которые позволяют воспроизводить объект через выявление всеобщих условий его происхождения (эти объекты могут быть и реально-предметными, и идеальными, фиксированными в различных знаках и словах). Последовательное проведение в обучении принципа деятельности позволяет преодолеть односторонний сенсуализм (но сохранить чувственную основу знаний), номинализм, а также и ассоцианизм. В итоге исчезает проблема «соединения» знаний и их применения. Знания, приобретаемые в процессе деятельности и в форме подлинных теоретических понятий, по сути дела, отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на них при решении практических задач.

Принципу наглядности необходимо противопоставить *принцип предметности*, т. е. точного указания тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой — изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Сами модели могут быть материальными, графическими, буквенно-словесными. Как показывают исследования, психологу и дидакту порой весьма нелегко определить те конкретные действия, которые открывают содержание понятия, а также ту конкретную форму модели, в которой наиболее «выгодно» изобразить это содержание с целью последующего изучения его общих свойств.

Как видим, если принцип наглядности диктует в обучении переход от частного к общему, то принцип предметности фиксирует возможность и целесообразность открытия учащимися *всеобщего содержания* некоторого понятия как основы для последующего выведения его частных проявлений. Здесь утверждается необходимость перехода «от всеобщего к частному». Правда, самое «всеобщее» понимается при этом как генетически исходная связь изучаемой системы, которая в своем развитии и дифференциации порождает всю ее конкретность. Такое «всеобщее» необходимо отличать от формальной одинаковости, выделяемой в эмпирическом понятии. Требование выделения всеобщего и построения в обучении на его основе конкретной системы — это следствие принципа предметности, радикально меняющее наши возможности при построении и преподавании учебных предметов. Они могут строиться теперь в соответствии с содержанием и формой развертывания понятий в той или иной собственно научной области. Перенесение научных знаний в плоскость учебного предмета, сохраняющего основные категории их развития в самой науке, — насущная задача целого комплекса дисциплин (гносеологии, логики, истории науки, психологии, дидактики, частных методик и др.).

На наш взгляд, всестороннее применение новых психолого-дидактических принципов позволяет конкретно определить существенные черты будущей школы и, прежде всего, указать условия, при которых формирование научно-теоретического мышления станет нормой, а не исключением, наблюдаемым в нынешней школе (конечно, отдельные учащиеся приобретают средства теоретического мышления и при нынешнем образовании, но все это происходит стихийно, весьма несовершенно, а главное, наперекор внутренним установкам традиционной системы обучения.)

Правомерен вопрос: можно ли реализовать новые

принципы (к указанным можно добавить еще) в практике преподавания? Опыт говорит о том, что пока это возможно при организации экспериментального обучения, опирающегося на некоторые следствия из перечисленных принципов. Укажем наиболее важные из них, реализующие построение учебных предметов путем перехода «от общего к частному» на основе специфических учебных действий. Построение учебной работы на основе теоретического обобщения реализуется через следующие установки:

1. Все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения таких условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (иными словами, понятия задаются не как готовое знание).

2. Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей единой основы; эта установка соответствует требованиям принципа восхождения от абстрактного к конкретному.

3. При изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны выявить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, для объекта всех понятий школьной математики такой всеобщей связью выступает общее отношение величин; для объекта понятий школьной грамматики — отношение формы и значения в слове).

4. Эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; внутреннее

строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем).

5. У школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особое действие по определению кратного отношения величин).

6. Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

В данном случае нет нужды излагать всю технологию построения учебных предметов в соответствии с этими установками. Но правомерен вопрос: формируются ли у семилетних школьников зачатки самостоятельного теоретического мышления, если они систематически выполняют учебные задания, реализующие указанные принципы? В настоящее время получены данные, позволяющие, на наш взгляд, положительно ответить на этот вопрос¹.

Специальные исследования, проведенные нами, показали, что при выполнении ряда заданий на неизвестном материале уже второклассники, обучавшиеся по экспериментальным программам, действовали в большинстве случаев путем *теоретического* обобщения: они самостоятельно *анализировали* условия заданий, выделяли в них *существенные* отношения, а затем к каждой последующей задаче относились как к частному

¹ См.: Возрастные возможности усвоения знания (младшие классы) / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.— М., 1966; Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / Под ред. В. В. Давыдова.— М., 1966; Айдарова А. И. Психологические проблемы усвоения младшими школьниками родного языка.— М., 1979.

варианту той, которая была решена теоретическим способом в самом начале. Их сверстники, работающие по программам традиционной школы, выполняют эти задания *эмпирическим* путем, т. е. через сравнение и постепенное выделение сходных компонентов решения. Конечно, необходимо еще и еще раз всесторонне исследовать эту проблему, но полученные данные говорят о том, что вполне оправдана гипотеза об основной перспективе будущей школы — формировании у школьников начиная с младших классов фундамента теоретического мышления как важной способности всесторонне развитой творческой личности.

Реализация этой перспективы требует, с одной стороны, критического анализа принципов традиционной школы, с другой — формулирования и экспериментальной проверки возможных принципов новой школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Заканчивая эту книгу, необходимо подчеркнуть, что в ней проделана лишь часть работы, конечная цель которой — выявление и развитие теоретических (философских, экономических, психологических и психолого-педагогических) основ научного прогноза путей дальнейшего совершенствования всей системы обучения и воспитания. Необходимость такой работы теперь уже общепризнана, и многие научные подразделения включились в нее. Продолжается она и авторским коллективом настоящего издания.

Формирование нравственного человека, способного к активной творческой деятельности в новых условиях, есть целостная задача, объединяющая в один комплекс условия, формирующие человека, развивающие его мышление и способность к различным видам деятельности в сфере материального производства, организующие общение, обеспечивающие нравственное становление личности и ее полноценное эстетическое развитие. Это задача, безусловно, не из легких.

Наш воспитанник становится честным и умным, эстетически развитым и идейно зрелым, умелым и сильным не потому, что проходит одну за другой (или все сразу) специальные школы этики и философии, искусства и политики, профориентации и гимнастики. Но в самой обычной, в массовой общеобразовательной школе он может и должен в общении с увлеченными делом людьми научиться труду. А это и значит: овла-

деть главной способностью человека, лежащей в самом основании человеческой истории, способностью превращать себя (свой организм, свои знания и умения, свои чувства и волю) в активную силу, изменяющую обстоятельства жизни людей соответственно их идеалам и целям. Ведь действительный труд — это не что иное, как осуществляемое в деятельном общении с людьми разрешение реального противоречия их жизни, требующее обращения к сокровищнице родового опыта, к делам и идеям творцов культуры и к своей собственной истории — к истории внутреннего диалога с носителями различных форм культуры.

В основе всего многообразия специализированных видов человеческой деятельности лежит одно исходное, развиваемое на протяжении всей истории человечества отношение — *труд*.

Это есть как раз то фундаментальное отношение, в котором, по словам К. Маркса, происходит обмен веществ между человеком и природой. Логика этого отношения есть *всеобщее определение* всех видов, форм, способов и средств человеческой жизнедеятельности. Но это означает, что в любой *особенной* форме деятельности, в игровой, учебной, производственной и т. п., формируются и проявляются именно *всеобщие* определения человеческой сущности: интеллектуальные, нравственные, эстетические и физические потребности и способности человека. Следовательно, развивающая человека деятельность должна быть деятельностью *предметной, плодотворной*, и наконец, она должна быть непосредственно *всеобщей*, т. е. должна включать в себя в качестве неизменных своих условий и средств *общие* всей человеческой истории ценности, и среди них всеобщие формы и способы мышления.

Всестороннее и гармоничное развитие личности может осуществляться в любой из ведущих форм деятельности. Возникает вопрос: что такое *личность*?

Личность не «имя» неповторимой единичной сово-

купности случайных модификаций тех *общих* черт человека, которыми мы обязаны природе, богу или обществу. К подобному «простейшему определению» нас с неизбежностью приводит лишь чисто эмпирическая ориентация на общее, выделенное путем сравнения. Ориентация на единство логического и исторического в анализе процесса становления индивидов приводит нас к другому. Личность есть *развитая форма* исходной сущности человека, его *родовая* (буквально: порождающая) сущность. Последнее есть целесообразный труд или совместная целесообразная предметная деятельность людей.

Поэтому индивид живет постольку, поскольку способен использовать исторически сложившиеся формы, средства и способы совместной деятельности в качестве органов своей жизнедеятельности. Его биография осуществляет и продолжает биографию всего человечества, что опять-таки возможно лишь как развитие общения в пространстве и во времени. Поэтому человеческий индивид может быть индивидом, лишь становясь индивидуальностью, т. е. развивая своей собственной неповторимой биографией исторические, родовые, сущностные силы общения и деятельности людей. Если это развитие по тем или иным историческим причинам идет односторонне, однобоко, даже искажая при этом и деформируя потребности и способности человека, то искажаются и деформируются в этом случае именно его, человека, потребности и способности: его главная потребность — потребность в общении и сотрудничестве, его главная способность — способность по логике общего дела кардинально менять обстоятельства своей жизни, формируя при этом и себя, и других.

Личность тем самым есть и форма ответственности индивида за дело его жизни, форма его ответственности за себя самого и перед самим собой, и перед другими людьми. Можно сказать и иначе: личность — форма самодеятельности и самовоспитания индивида,

способного ставить по логике своего в общении с другими делаемого дела цели перед самим собой и находить способы и средства их достижения.

Каковы же цели собственно учебной деятельности, цели воспитания и самовоспитания? И опять-таки, от того, *как* мы подойдем к решению этого вопроса, от самой его постановки, от метода ее, зависит и ход его решения. Здесь исключительно важны абстрактно-всеобщие, исходные предпосылки понимания соотношения *целей и средств* столь важной деятельности, как воспитательная. Анализ этих предпосылок приводит нас к выводу: в условиях преодолеваемого, но еще не преодоленного *общественного* разделения труда обмен деятельностью между различными социальными группами людей еще не свободен от вещной формы. Необходимая подготовка подрастающего поколения к *готовым* формам, способам и средствам производственной и социальной жизни сама еще не свободна от ориентации на вещные цели, продуцируемые этими формами. В этих условиях овладение средствами порой превращается в конечную цель, а действительная цель деятельности, формирующей новое поколение, — *личностное* развитие индивидов, развитие их творческих, человеческих, *родовых* способностей, отодвигается в будущее и как задача, практически решаемая сегодня, обычно не ставится. А ведь именно сегодня необходимо планировать и развивать такие формы общественно необходимой, серьезной деятельности подрастающего поколения, в которых снималась бы, преодолевалась бы односторонность различных видов общественно разделенной деятельности (включая и деятельность в сфере духовного производства).

Сегодня уже нельзя не видеть того, что именно в деятельности подрастающего поколения, организованной как общественно необходимая, свободная деятельность, в процессе которой дети, подростки, юноши и девушки овладевают развитыми средствами историче-

ской культуры, может найти свое историческое осуществление всеобщий труд в качестве одного из самых *массовых* видов деятельности, в качестве деятельности учебной. Следует выделить три главных принципа, на которых может основываться дальнейший поиск решения данной проблемы. Это, во-первых, историзм в организации содержания образования: воспроизведение внутренней *логики проблемы*, лежащей в основании предмета изучения, ее движение от абстрактно-всеобщих определений к конкретному многообразию современных форм деятельности (движение содержания от абстрактного к конкретному).

Во-вторых, — диалог как метод обучения и воспитания. Это предполагает воспроизведение в учебной деятельности исторического *движения* проблемы, тех ее конкретных противоречий, с которыми сталкивались люди в прошлом и которые сегодня в новой форме стоят перед современниками. В учебной деятельности, как и в любой форме общения людей в процессе их *содержательной*, необходимой работы, нет человека, который бы играл роль ее объекта. Общение — это отношение субъектов, их постоянный объект — природа. Общение с сотрудниками и с самим собой — это всегда обсуждение противоречия в предмете совместной деятельности, диалог. Ученик — сотрудник, соучастник совместного дела, если, конечно, дело организовано не как обеспечение передачи, восприятия и обработки информации, не как программирование поведения и действия. Ученик либо соучастник диалога, содержательного обсуждения или практического решения задачи (проблемы), либо воспроизводитель монолога учителя (учебника), передающего информацию в знаково-вербальной форме.

Поэтому, в-третьих, — соединение обучения с производительным трудом и с последовательным проведением принципа политехнизма. Превращение учебной деятельности в общественно полезную и производи-

тельную на базе соединения обучения с производительным трудом приводит в сочетании с историзмом содержания этой деятельности и диалогическими методами общения поколений к ее новым формам. Групповые (в том числе и разновозрастные) формы общения (обсуждение, изучение, освоение и практическое действие) реальны только при выполнении работы, требующей вклада каждой личности.

Вот примерно таковы предварительные выводы из анализа философско-психологических предпосылок педагогической теории. Это не выводы-рекомендации — это лишь первые попытки наметить пути дальнейшего исследования.

Что же касается практических перспектив, то недалек тот день, когда опыт многих школ (сегодня уже можно сказать многих!), непосредственно включившихся в общественно-производственную и культурную жизнь села или городского микрорайона, опыт учителей, самозабвенно организующих совместно-разделенные действия своих учеников при решении интеллектуальных и практических задач, опыт учеников, находящих формы активных действий в решении таких задач, — словом, весь тот реально формирующийся опыт соединения в учении *всех* видов родовой деятельности человека станет *нормой* жизни учеников и учителей страны.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА ПЕРВАЯ ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	17
ГЛАВА ВТОРАЯ ЭМПИРИЧЕСКОЕ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ЛИЧНОСТИ	38
ГЛАВА ТРЕТЬЯ ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. ЦЕЛЬ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ	54
ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. НАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НРАВСТВЕННОЕ ВОС- ПИТАНИЕ	73
ГЛАВА ПЯТАЯ ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ	97
ГЛАВА ШЕСТАЯ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ	118
ГЛАВА СЕДЬМАЯ ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗ- ВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	134
ГЛАВА ВОСЬМАЯ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ	146
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Под ред. В. В. Давыдова

Зав. редакцией А. В. Черепанина
Редактор А. М. Федина
Художник А. А. Бабаджанян
Художественный редактор Е. И. Романов
Технический редактор Е. Ф. Леонова
Корректор В. Н. Рейбекель

ИБ № 372

Сдано в набор 26.12.80. Подписано в печать 18.03.81. А07298.
Формат 70×100/32. Бумага тип. № 2. Печать высокая. Гарнитура литерат.
Усл. печ. л. 7,09. Уч.-изд. л. 7,88. Усл. кр. отт. 7,19. Тираж 6000 экз.
Заказ № 227. Цена 65 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

Москва, 107847, Лефортовский пер., 8

Отпечатано с набора ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени Первой Образцовой типографии имени А. А. Жданова Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли в Московской типографии № 4 Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
129041, Москва, Б. Переяславская ул., 46

2
65 коп.

110