

# Теории и исследования



## Проблемы развития и бытия личности

Анатолий Арсеньев

### ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** Обсуждаются философские основания развития личности: проблемы образования и перспективы его развития; цели научного образования и воспитания личности; вопросы взаимоотношения науки и нравственности; две логики (объекта и субъекта) в воспитании и образовании; роль коллектива в формировании личности; духовно-нравственное отношение к миру; проблемы взаимоотношения морали и нравственности в развитии этического сознания личности.

**Ключевые слова:** личность; индивид; нравственность; мораль; цели; воспитание; образование; вещное мышление; вещные отношения; внутренний конфликт; рефлексия; трансцендирование.

**Abstract.** Philosophical basis for development of personality along with problems of education and perspectives of its development are discussed in the article. The goals of scientific education and person's upbringing and the problems of interrelation of science and morality are examined. Two logics (subject's and object's) in upbringing and education, the role of collective in person's forming as well as spiritual and moral attitude to world, problems of interrelation between morality and morals in development of person's ethic consciousness are argued.

**Keywords:** personality; individual; morals; morality; goals; upbringing; education; thing thinking, proprietary relationships; inner conflict; reflexion; transcendence.

### Цель в воспитании личности

Цели определяют  
выбор средств

Цели и задачи, которые ставит перед собой педагог, определяют выбор средств, то есть 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 определяет педагогический процесс, включая программы, учебники, методики, 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, теорий 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

Диалектика взаимоотношения цели и средства ее осуществления необычайно 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 или даже подменять цели более отдаленные и фундаментальные. Такая подмена обычно происходит при отсутствии теоретического анализа, когда работает рассудочный здравый смысл, подчиняющийся логике эмпирической целесообразности, то есть 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.

Цель может присутствовать в мышлении как некий идеал

Иногда общая цель присутствует в мышлении как некий идеал, а реальные действия все же определяются 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. Мы попытаемся рассмотреть понимание некоторых целей и задач воспитания и образования с позиций теории К. Маркса.

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

#### **Основные принципы марксовской концепции целей человеческой деятельности**

О свободе и необходимости

Начнем изложение марксовской 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, с. 386–387].

Превращение человека в средство разрушает его как личность

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

Личность –  
универсальное  
существо

определяется не как личность, а как набор социальных ролевых функций и т. д.

В качестве личности человек выступает лишь как индивид, развивающий в себе универсальные потенции рода, как «непосредственно родовое существо». Поэтому личность не может определяться никакими внешними целями (внешней целесообразностью), то есть быть средством, но должна быть самоцелью. Как самоцель, как личность человек может быть теоретически представлен лишь как универсальное существо, то есть существо, способное переходить любые конечные границы в себе и во внешнем мире. Именно как универсальное существо рассматривал человека К. Маркс: «Универсальность индивида не в качестве мыслимой и воображаемой, а как универсальность его реальных и идеальных отношений. Отсюда проистекает также понимание его собственной истории как *процесса...*» [2, с. 35].

«Универсально развитые индивиды, общественные отношения которых, будучи их собственными коллективными отношениями, также и подчинены их собственному коллективному контролю, являются продуктом не природы, а истории» [3, с. 105]. «Человек присваивает себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом, следовательно, как целостный человек» [4, с. 120].

Коллективность, где  
преодолена внешняя  
целесообразность

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.

Человек как родовое  
существо

Говоря о человеке как о родовом существе, К. Маркс имел 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 мыслилось К. Марксом как такое, где вследствие уничтожения общественного раз-

Критерий развитости общества – становление индивида как личности

деления труда отсутствует господство над индивидом вещных отношений («вещное отчуждение индивидов»), препятствующее превращению индивида в личность.

Для К. Маркса критерием развитости общества и общественных отношений явилось то, насколько 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 показал, что в создавшихся условиях социальная структура, социальные отношения, общественная деятельность и т.д. принимают вещный характер, разворачиваются в форме «человек – вещь – человек».

Форма отношений «человек – человек»

Форма «человек – человек», то есть 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, то есть 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» [3, с. 107–108]. «Единственное, что отлично от *овеществленного* труда, есть труд *неовеществленный*, но находящийся еще в процессе овеществления, *труд* как субъективность. Другими словами, *овеществленный труд*, то есть *труд, наличествующий в пространстве*, может быть противопоставлен *труду, протекающему во времени*, также и в качестве *прошлого труда*» [Там же, с. 222].

Основания для господства вещных отношений

Основания для господства вещных отношений (а следовательно, и внешней целесообразности над человеком) К. Маркс видел в становлении и развитии товарно-капиталистической формы общественного разделения труда, которая находит свое материальное воплощение и закрепляется в системе машинного про-

изводства. 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» [5, с. 75].

Общественное разделение труда нарушает целостность человека

Общественное разделение труда нарушает 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, то есть вневещное. «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*, то есть 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, с. 106].

«Полезный член общества» представлен в виде набора полезных функций

Поэтому «полезный член общества» как цель воспитания означает, что мы вынуждены представлять человека в виде набора полезных функций. Кроме того, она означает, что индивид должен приспособливаться к налично-существующим социальным условиям, то есть подчиняться внешней целесообразности.

Вещно-рациональный стиль мышления

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 частями [6].

Логика вещных отношений разрушает целостность человека как личности

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

Цель воспитания – человек как самоцель

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, то есть желательного ее изменения.

Согласно К. Марксу, такое изменение состоит в создании условий, снимающих социальные противоречия, препятствующие развитию индивида в гармоническую личность, то есть 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.

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

Зависимость цели от запросов общества

Нет недостатка в попытках сформулировать цель воспитания, а следовательно, и цель школы, исходя из некоторых объективных социальных потребностей. Часто встречаются рассуждения о том, что цель воспитания и обучения представляет собой отражение объективных потребностей, складывающихся в результате развития общественного производства, и 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 «запрос», или «потребности», общества и сформулировать представление об индивидуе, отвечающем этим потребностям. Это и будет цель воспитания.

Цели педагогического процесса объективно антиномичны

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, то есть не быть адаптированным к ней.

Развиваясь как личность, человек должен иметь в качестве цели самого себя

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 человека 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, то есть их противопоставленность не зависит от желания педагогов.

Проблема сочетания педагогических целей

Проблема сочетания педагогических целей 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 существует и будет существовать в ближайшем будущем, а следовательно, будет существовать и монотонный нетворческий труд, и потребность производства в человеке как в рабочей силе, а не как в личности [7]. Частичное же «умеренное» осознание себя как личности может только помешать человеку выполнять функции рабочей силы, сохраняя при этом хорошее психическое самочувствие.

Принципы  
современного  
образования

Известно, что принципы современного образования сложились в эпоху европейского Просвещения, когда знание о вещах в форме науки одерживало первые блистательные победы, возникла первая научная картина мира и научное знание представлялось панацеей от всех бед. Представление о построении научного знания как движения 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.

В рамках вещного  
мышления  
невозможно  
построение  
творческой гипотезы

Вещное мышление обладает тем свойством, что оно обеспечивает разработку и построение эмпирико-рассудочных знаний, но не самих его истоков, то есть 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, то есть для совокупности взаимозависимостей,

первая задача решена, то следствия не заставят себя ждать. Совершенно иного рода первая из названных задач, то есть установление принципов, могущих служить основой для дедукции. Здесь не существует метода, который можно было бы выучить и систематически применять для достижения цели» [8, с. 5]. При этом «никакой логический путь не ведет от наблюдения к основным принципам теории» [Там же, с. 10].

Воспитание творческих способностей связано с воспитанием личности

Интересно отметить, что, касаясь современного обучения, А. Эйнштейн говорил: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили святую любознательность...» [Там же, с. 138].

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

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» [9, с. 19]. Или: «Область нравственного воспитания в учебных планах советской школы не представлена в каких-либо особых учебных предметах. Все образование в целом служит целям воспитания научного мировоззрения и коммунистической морали» [10, с. 57].

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, то есть невещной цели, может, например, вос-

Цель личностного воспитания  
антиномична цели  
научного  
образования

питать фанатика от науки, для которого взрыв в Хиросиме всего лишь великолепный научный эксперимент.

Мы можем 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 о целях образования. Сейчас у нас нет общесоциологических критериев, которые позволяют говорить об общем образовании как факторе формирования и развития личности» [11, с. 19–20].

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.

Личностное  
развитие носит  
случайный характер

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,

Многие цели  
антиномичны

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, 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.

Внутренний  
конфликт личности  
является следствием  
случайного  
характера  
личностного  
развития

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. На самом деле сфера свободы противостоит внешней целесообразности как проявлению позиции воспитателей, рассматривающих ученика лишь как объект воспитания. Этот негативизм не обязательно 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. По-видимому, в этом кроется причина того,

Свобода  
положительная  
(«для»)  
и отрицательная  
(«от»)

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 сможет 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 отсутствие внешних ограничений деятельности индивида, в том числе социальных норм и необходимостей, как свобода «от», оно связывается с положительным ее пониманием, то есть с принятием свободы «для».

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».

Свобода «для» не  
может  
предписываться  
индивиду внешним  
образом

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»).

Эстетическое  
и нравственное  
отношение к миру  
создают  
мироощущение  
личности

Мироощущение личности воспитывается лишь тогда, 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 нравственное 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 передрыги 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

Школа будущего должна быть ориентирована на воспитание личности

помочь жить полной жизнью в *данных условиях*» (выделено мною. – А. А.) [12, с. 347].

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 [13].

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

Разрешение основной антиномии воспитательно-образовательного процесса связано с формированием нравственной личности

Итак, разрешение основной антиномии воспитательно-образовательного процесса связано, по-видимому, с осознанием иерархии 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 воспитательно-образовательного процесса.

Человек не может рассматриваться как набор некоторых качеств

Утверждение о том, что высшей целью является формирование нравственной личности, 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. Пред-

Совершенствование различных форм учебной деятельности решает лишь частичные задачи образования

полагается, что соединение этих качеств в должной пропорции или гармонии и даст желаемый результат, то есть 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.

Представление о том, что различные формы учебной деятельности хотя и в разной степени, но развивают те или иные качества личности учащегося, и задача состоит, во-первых, в повышении 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, 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.

#### **Научное образование и нравственное воспитание. Антиномичность этического сознания и воспитания**

Человек и природа эквивалентны друг другу

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 рефлексировать, то есть 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 рефлекслирующая во всеобщей и бесконечной форме природа. Человек и природа должны быть признаны эквивалентными друг другу в своей всеобщности, то есть 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, то есть в том, что человеческое мышление не может иначе познавать, как только соотнося любое содержание с формами всеобщности.

Индивид рефлексирует в двух формах: конечной и бесконечной

Универсальность не есть готовая форма или структура, но разворачивающийся во времени бесконечный процесс трансцендирования, то есть выход за пределы любой конечной формы. Актуально же индивид рефлексирует 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. Марксом [14, с. 537–538].

История как филогенез, а индивидуальное развитие как онтогенез личности

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.

Личность должна одновременно принадлежать коллективу и выходить за его пределы

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. Марксом [3, с. 18, 105, 486], 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 назвал его 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 условиях капитализма индивид выступает как абстрактно-всеобщий индивид

В условиях капитализма индивид выступает как абстрактный индивид, осуществляющий абстрактный труд в необходимое рабочее время, а включение в трудовой процесс является для него формой внешней целесобразности, то есть 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, то есть 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, тем более высоко оцениваемая, чем больше он жертвует ей своими индивидуальными (а, следовательно, и личными) интересами. На этом сошлись, при всем их различии, этические теории И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля и многие другие.

Роль коллектива в формировании личности неоднозначна

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.

Отношение «индивид – коллектив» зависит от типа коллектива и характера конфликта между ним и индивидом

По-видимому, отношение «индивид – коллектив» 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 бесполезен, но даже вреден. Для системы может оказаться желательным, чтобы он трансцендировал (то есть был творцом нового) в ограниченной области, напри-

мер 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.

Мир индивида не только наличное, но и историческое бытие, культурно-исторический процесс

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.

Становление культурно-исторического субъекта

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

В классовом обществе развитие личности связано с существованием в индивиде внутреннего конфликта

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).

Нравственность  
связана  
с потенциальной  
универсальностью  
человека

Мораль связана  
с актуальной  
ограниченностью  
человека

Нравственность  
неотделима от  
содержания «я»

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 поэтому ее принципы безусловны, безоговорочны и всеобщы.

Мораль связана с актуальной ограниченностью человека как члена той или иной социальной группы в их наличном бытии и представляет собой 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).

Моралью 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.

*(Продолжение следует)*

1. Маркс К., Энгельс Ф. Капитал // Собр. соч.: в 48 т. – 2-е изд. – Т. 25. – Ч. II. – М., 1974.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Глава о капитале (окончание) // Собр. соч.: в 48 т. – Т. 46. – Ч. II. – М., 1974.

3. Маркс К., Энгельс Ф. Глава о капитале // Собр. соч.: в 48 т. – Т. 46. – Ч. I. – М., 1974.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Экономически-философские рукописи 1844 года // Собр. соч.: в 48 т. – Т. 42. – М., 1974.

5. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Собр. соч.: в 48 т. – Т. 3. – М., 1974.

6. *Арсеньев А. С.* Наука и человек (философский аспект) // Сб. статей: Наука и нравственность. – М., 1971.

7. *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. – С. 34–36

8. *Эйнштейн А.* Физика и реальность. – М., 1965.

9. *Верзилин Н.М., Корсунская В.М.* Общая методика преподавания биологии. – М., 1972.

10. Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975.

11. *Юдин Э. Г.* Наука и учебный предмет // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 3–25

12. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1976.

13. *Арсеньев А. С.* Научное образование и нравственное воспитание // Сб. статей: Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977. – С. 30–58.

14. *Маркс К., Энгельс Ф.* Успехи движения за социальное преобразование на континенте // Собр. соч.: в 48 т. – Т. 1. – М., 1974.

---