

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.*

* Окончание. Начало см.: «Развитие личности» № 1, 2014. – С. 108–127.

Мораль – регулятор социальной жизни в её наличном бытии

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 и 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.

Расщепление на мораль и нравственность – исторический феномен

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.

В обществе будущего отношения развиваются в процессе индивидуальной жизнедеятельности в условиях универсального общения

Нравственное сознание должно стать синкретичным в будущем коммунистическом коллективе, но основание этой синкретичности здесь иное, чем в предшествующих социальных формациях. Как отмечал 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.

Интересы общества
и индивида

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.

Нравственное
поведение как идеал
должно жить
в сознании человека

Мораль для К. Маркса есть форма внешней целесообразности [1, с. 30], 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.

Иногда адаптация к социуму закрывает для индивида возможность превращения в личность

В противном случае индивид не может развиваться нравственно, то есть как личность.

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» – всё 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 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.

Расщепленность этического сознания диктует выбор

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, оказывается в ситуации выбора – как поступить.

Ситуация выбора зависит от этической зрелости

Индивид делает поведенческий 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 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 нравственности с моралью внутри индивида

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).

Противоречие между моралью и нравственностью есть источник развития

Воспитание нравственности предполагает развитие в индивиде чувствительности к внутреннему конфликту между всеобщечеловеческим, социально-групповым и эгоистическими мотивами. Само противоречие и есть источник личностного 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 нравствен-

Этическое сознание
как групповое
и общечеловеческое

ности и ее превращенных конечных форм, преодолеваемых в филогенезе по мере становления коммунистической формы коллективности, а в онтогенезе – в процессе развития индивида в личность.

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.

Индивидом должна
быть освоена система
моральных норм

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, что 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, то есть 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

Расщепление на мораль и нравственность должно преодолеваться в практике этического воспитания

«личности», как к своего рода инструменту, средству, которое, если его использовать с умом, может помочь в достижении корыстных целей.

Как избежать указанных крайностей, связанных с расщеплением на мораль и нравственность, 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 соотношенный 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.

Связь цели с развитием индивида как личности приводит к нравственному развитию

Занимаясь нравственным воспитанием, педагог должен 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.

Человек нуждается в общении, основанном на любви

Только 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 (то есть 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

Любовь – область
всеобщей основы
этики

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», то есть вне отношения к другим людям» [2, с. 369–371]. 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 в природе, чувствительность к нему – вот некая предпосылка затем появляющегося этического отношения» [Там же, с. 369–374]. «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» [Там же, с. 378]. Попытаемся теперь рассмотреть соотношение воспитания и научного образования.

Наука и нравственность в педагогическом процессе

Человек является
объектом
исследования
современной науки

Наука развивается как специфическое знание о мире как мире вещей [3; 4], объектов в его противоположности миру человека, 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 социу-

ма, 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.

Центральная задача школы – обучение основам наук

Центральной задачей школы оказывается обучение основам наук, а организация педагогического процесса, 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 логике вещных отношений можно формировать отдельные умения и навыки, но невозможно формировать способность к творчеству

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.

Наука индифферентна к нравственности

Научное образование само по себе не может формировать нравственность. Правда, существует мнение, что научное образование дает основу нравственного сознания [5–7]. На самом же деле наука как таковая индифферентна к нравственности. Поскольку наука вторгается в мир человека и человеческих отношений, возникает соблазн «поверить алгеброй гармонию», то есть 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-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.

Проблема безмерности нравственного отношения в творчестве Ф.М. Достоевского

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.

Личность в ее связи с общественными функциями

Вот как проблема ценности личности 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» [8, с. 409].

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, то есть 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, с. 345].

Иллюзия
безграничной власти
науки

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

Грош цена любой
морали, если за ней
не стоят
максимализм
и безмерность
нравственности
как высший
принцип и цель

Грош цена любой морали, если за ней не стоят максимализм и безмерность нравственности как высший принцип и цель. (Особой постановкой этой проблемы интересен фильм С. 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.

Безмерность
личности
устанавливает
иерархию целей
образования
и воспитания

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 мире вещных отношений, и для этого он должен обладать той необходимой суммой знаний, умений, навыков, о которых заботится современная педагогика, обладать соответствующими способностями, развитым научным мышлением. Он должен усвоить правила и нормы жизни (и юридические, и моральные) того общества, в котором он живет. Но и обладая всем этим, он, согласно К. Марксу, может остаться частичным человеком.

Научное
образование как
средство для
нравственного
воспитания

Признанием безмерности личности устанавливается иерархия нравственного воспитания и научного образования.

Если мы обратимся к школе, то увидим, что, в то время как цель научного образования более или менее осознана и разработаны более или менее действенные средства ее осуществления, а методы ее все время совершенствуются, задача нравственного воспитания на практике осуществляется стихийно и теоретически разработана слабо.

Иерархия целей
должна быть
осознана
воспитуемым

Становление
индивида как
культурно-
исторического
субъекта

Общение
с нравственной
личностью

Согласно К. Марксу, бесконечной целью может быть только человек как личность. Поэтому по отношению к цели нравственного воспитания личности научное образование должно рассматриваться как средство развития одной из сущностных сил человека (и оно при определенных условиях может быть таковым).

Иерархия целей должна быть осознана воспитуемым. Осуществление себя как личности, самовоспитание в себе личности должно восприниматься как сверхзадача, по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство. Какими конкретными педагогическими средствами можно этого достичь – проблема педагогики.

В соответствии с двумя обозначенными полюсами всеобщности – человечество в его историческом развитии и личность – можно говорить, вероятно, о двух основных путях формирования нравственной личности.

Первый путь формирования нравственной личности – становление индивида как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как *свое* прошлое и чувствующего ответственность перед будущим как перед *своим* будущим, зависящим от его действия в настоящем. Ощущение человеческой истории, своей непосредственной причастности к этому процессу позволяет найти место своей эпохи, своего общества и себя самого относительно ее целостности. Такое восприятие действительности приобщает индивида к родовым характеристикам, следовательно, формирует его как личность. Оно же предохраняет от фанатической нетерпимости, развивает широту взглядов, способность трансцендировать.

Второй путь формирования нравственной личности – непосредственное общение с нравственной личностью. Воздействие такого общения на индивида может быть настолько сильным, что перекрывает собою воздействие окружающей индивида социальной среды. Такая личность надолго (иногда на десятки лет) становится критерием собственного поведения 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.).

Нравственное
воспитание
коллектива
и индивида
посредством
коллектива

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 планов.

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 индивидуального 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.

Нравственное
влияние педагога
на ученика

Индивидуальное нравственное влияние педагога на каждого ученика, возможно, 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. 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).

Воспитание воспита-
теля как путь разви-
тия нравственности
у учащихся

Совершенно ясно, что личностное общение учителя с учащимися, как индивидуальное, так и через коллектив, связано с личностью и подготовленностью педагога,

с тем, что французские материалисты XVIII в. назвали воспитанием воспитателя. Это воспитание затрудняется рядом обстоятельств, на объективное существование которых в нашем обществе педагогика не имеет права закрывать глаза, если в своей работе она желает опираться на реальную действительность.

Низкий социальный статус учителя

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 позволяющие 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.

Отсутствие в педвузах программы воспитания учителя как нравственной личности

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

Огромное количество формализованных требований к учителю лишает его самостоятельности

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*, то есть проявить себя как нравственная личность, а следовательно, и воспитывать нравственность.

В силу этого путь воспитания нравственности на основе личного примера используется в школе лишь отдельными учителями и воспитателями по призванию, развившимися как нравственные личности независимо от существующей системы подготовки учительских кадров.

Что касается использования в нравственном воспитании преподавания учебных предметов, то он связан с развертыванием прослеживаемой нами антиномии вещных и невещных целей в проблему взаимоотношения естественно-научного и гуманитарного знаний. Следующая глава посвящена изложению этой проблемы.

**Взаимоотношение естественно-научного
и гуманитарного знаний.
О двух формах отношения человека к миру**

Необходимо
осознание реальных
возможностей
и границ научного
мышления

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 всё 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» [2, с. 256–257].

Предмет познания
в научном
мышлении
предстает в своей
отчужденности
от человека

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

Научно-теоретическое отношение к миру односторонне и неполно

Рефлексия порождает две цели: выразить, воспроизвести *мир в себе* и *себя в мире*

Эстетическая и нравственная сопричастность человека миру в художественной литературе

мышления. Но будет ли такое изучение развивать эстетическое восприятие или, наоборот, будет его убивать? Вспомним пушкинских «Моцарта и Сальери»: научно-технологический подход Сальери к музыке («музыку я разъял как труп») и неудачу Сальери как творца.

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* 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.
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.

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* [2, с. 253–381].

Наука и искусство
объединяются
в творчестве

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, теорию) 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.

Духовно-
практическое
и теоретическое
отношение человека
к миру

В истории культуры противоречие духовно-практического и теоретического отношений человека к миру породило множество противостоящих друг другу и взаимно дополняющих форм, а в новоевропейской философии было, например, представлено попыткой разделить науки о духе, то есть 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 естественно-научного знания и т. п. Согласно К. Марксу, производство человеком условий собствен-

ной жизни распадается на собственно материальное производство и производство духовное.

К. Маркс называл 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 видел 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. 1].

Искусство из средства воспитания превращается в средство развлечения

С развитием рыночных отношений массовое собственно материальное производство вещей в форме товаров становится определяющим жизнь общества, и, 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, протекающее вне эстетической сферы.

Человечески развитая чувственность – такая же сфера всеобщего, как и мышление

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 превосходить любые степени общности, возможные для абстрактно-логического, научно-теоретического мышления.

Логика объекта и логика субъекта в педагогическом процессе

Для педагогики
характерно научно-
теоретическое
мышление

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 для педагогической психологии.

Два принципа
научно-вещного
мышления
в преподавании

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 полностью 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.

Понимание цели
изучения истории
как овладение
историко-
социологическими
законами и суммой
знаний исторических
фактов

В качестве примера научно-вещного мышления 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

Преподавание истории как отчужденного знания

История может воспитывать нравственную личность

Отношение к истории как к полю деятельности и судьбы человека

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.

Существует господствующая тенденция в преподавании истории как знания о некоторой отчужденной сфере внешней человеку действительности, имеющего ту же форму, что и знание об объекте в физике. 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.

История может быть 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, то есть 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» [9, с. 102].

Отношение к истории как к полю деятельности человека потребует 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.

Понимание истории
через сопереживание

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 сопереживаем) 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.

Историзм
и историческое
сознание

Возникает много проблем, связанных с вопросами историзма, исторического сознания, диалектической противоречивости культурно-исторического субъекта и с вопросами формирования его психики и мышления как психики и мышления личности. Эта противоречивость сказывается, в частности, в том, что мы должны представить субъект как нечто, что изменяется, остава-

ясь 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, то есть оно снимается в моменте. Если мы представим его только неизменным, то время снимается как фактор изменения, то есть оно снимается в вечности. Эта проблема в течение сотен лет занимала умы мыслителей, пытавшихся понять сущность человека, истории, времени.

Вопросы эти неизбежно придется анализировать при построении курса истории, определяемого целью воспитания культурно-исторического субъекта как нравственной личности.

Научно-вещный
подход в школьных
курсах литературы

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.

Научно-
теоретическое
мышление должно
обслуживать
духовно-
практические цели

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.

Педагогический
процесс есть
соединение двух
типов отношений:
субъект–объект
и субъект–субъект

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 писал об этом С. Л. Рубинштейн: «Основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в

условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» [2, с. 360].

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 (то есть отношение субъект–объект). Во-вторых, это отношение между учителем и учеником, то есть 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.

Технологическое отношение к предмету преподавания состоит в проведении субъекта по объекту

Насколько оправданно 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? Попробуем 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 недостаточной общей музыкальности, что указывает на недостаток общего 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.

Педагогический процесс имеет технологически утилитарную направленность

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 бы 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, то есть 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, и нет. Судить об этом трудно, поскольку логика преподавания его в себя не включает.

Каким образом можно включить в логику педагогического процесса музыкально-эстетическое развитие обучаемых?

«Технология»
тормозит
эстетическое
восприятие

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 отданным 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-эстетической глухоты, о которой говорят педагоги. Ее,

Эстетическое развитие личности как цель педагогического процесса

конечно, не следует путать с отсутствием звуковысотного слуха, чувства ритма и т. п.

Если 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 движение 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.

Всякая собственнодуховно-человеческая эмоция может быть эстетически окрашена

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 несут в себе элементы катарсиса и экстаза и участвуют в формировании индивида как личности

Эстетические переживания могут быть различной интенсивности, но все они несут в себе элемент катарсиса и экстаза, преимущественно в гармоническом его выражении. 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 индивиду-

Эстетическая эмоция как форма самовыражения и общения	<p><i>альности</i>, своего «я». Следовательно, катарсис и экстаз участвуют в формировании индивида как личности.</p> <p>Важно, если мы поймем эстетическую эмоцию как одну из форм самовыражения и общения индивида, непосредственно несущую всеобщеродовое содержание. Тогда порядок развертывания (по «оси субъекта») музыки как учебного предмета мог бы стать следующим: А – эстетическая эмоция вообще; Б – эстетическая эмоция как родовое средство самовыражения и общения индивида на всеобщеродовом уровне; В – специфическая 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».</p>
Музыка как вид искусства	<p>Музыка может предстать 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, то есть 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.</p>
Педагог может ориентировать и свое мышление, и педагогический процесс	<p>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 представление 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.</p>
Эмоционально-эстетическое содержание может существовать в различных предметных формах его реализации	<p>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</p>

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.

Учебный предмет как средство общения ученика с педагогом

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

Педагогические приемы не могут быть отчуждены от автора

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.

В предметной области возможны лишь частные случаи мотивации

Проведенное различие в педагогическом процессе субъективно-личностного и вещно-технологического аспектов, безусловно, нуждается в уточнении и дальнейшей разработке, что поможет, как нам кажется, по-новому подойти к анализу некоторых психолого-педагогических проблем.

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, наложение 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), то есть области собственно научно-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, то есть мотивации в широком смысле этого слова) лежит не здесь.

Общий мотив учебной деятельности надо искать в духовно-практической области

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 не вещную (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 естественно-научного цикла. Это, в свою очередь,

Научное образование отстает от развития науки

приводит к проблемам, требующим дальнейшего исследования. Укажем на одну из таких проблем.

В наше время естественные науки развиваются настолько быстро, что, например, материал, 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 кризиса [10].

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 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.

Развитие субъекта как личности – первично, овладение логикой вещного мышления – вторично

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.

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.

Противоречивая конечно-бесконечная природа человека

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 не вещной целей деятельности. Мы начали с общего показа взаимоотношения этих целей в образовании и воспитании лично-

сти, 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 не вещных целей в процессе обучения гуманитарным и естественно-научным 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.

-
1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Собр. соч.: в 48 т. Т. 3. – М., 1974.
 2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
 3. Арсеньев А. С. Наука и человек (философский аспект) // Сб. статей: Наука и нравственность. – М., 1971.
 4. Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающегося понятия. – М., 1967.
 5. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М., 1975.
 6. Александров А. Д. Научная установка нравственности // Наука и нравственность. – М., 1971.
 7. Сноу Ч. П. Две культуры. – М., 1973.
 8. Сент-Экзюпери А. де. Планета людей. – Кишинев, 1973.
 9. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство // Собр. соч.: в 48 т. Т. 2. – М., 1974.
 10. Кумбс Ф. Г. Кризис образования. – М., 1970.
-