

ВОСПИТАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В РОССИЙСКОМ МАРКСИЗМЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Стасенко Станислав Александрович,
кандидат философских наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия
строительства и архитектуры»,
г. Макеевка, ДНР

***Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические идеи, выдвинутые и развитые российским марксизмом начала XX века, в контексте их системного единства и взаимовлияния. Исследуются философские предпосылки данных идей и их взаимосвязь с современными тенденциями в области образования. Делается вывод о том, что в российском марксизме утверждается активное участие обучающегося в процессе образования как восхождения к более высокому уровню интеллектуального и культурного развития.*

***Ключевые слова:** диалектика, марксизм, «новый человек», педагогика, системный подход, материализм, воспитание.*

Пожалуй, нет такого философского учения, которое вызывало бы столь разнообразные оценки и характеристики – от категорического неприятия, до абсолютного догматического согласия со всеми его положениями, как марксизм.

Для Э. Фромма философия К. Маркса – это, прежде всего, учение о человеке [8]. Для неомарксистов, в частности, М. Хорхаймера и Т. Адорно, марксизм – это учение о преодолении отчуждения при помощи критической теории [9].

Для большинства советских исследователей учение К. Маркса – это, в первую очередь, теория классовой борьбы. В частности, бывший член Политбюро КПСС А. Н. Яковлев в одном из интервью сделал достаточно откровенное признание: «В настоящее время у меня на полке лежит рукопись в 250 страниц – анализ моего понимания марксизма... Все утверждают, что Маркс создал учение о человеке. Он не создавал такого учения и, я убежден, даже не пытался создать его. Он создал учение о борьбе классов, блестящее учение, но все же какое, от которого нам нужно отказаться» [Цит. по 5, с. 3].

Перечислять все оценки и характеристики марксизма нет смысла, поскольку каждая из них подходит к учению К. Маркса с определенным лекалом, тем самым превращая его учение в инструмент решения конкретных задач в полном соответствии со словами Ф. Энгельса «марксизм – это не догма, а руководство к действию».

В данном контексте следует заметить, что современный мир переживает своеобразный ренессанс левой идеи, о чем свидетельствует рост популярности

левых и социал-демократических движений в странах Запада и Латинской Америки, доминирование марксистской и коммунистической идеологии в стремительно развивающихся Китае и странах Юго-Восточной Азии.

Российский марксизм начала XX века – это одна из наиболее интересных творческих попыток осознать марксизм в рамках российской культуры и ментальности, причем не только как некую теоретическую конструкцию, но и как инструмент для достижения вполне определенных целей политической, культурной, мировоззренческой борьбы.

Влияние марксизма на педагогику можно рассматривать двояким образом. Во-первых, как влияние на сознание ученых, которые пытались построить педагогику, психологию и смежные науки на основании марксистской философии, ярким примером чего является творчество выдающегося советского психолога Л. С. Выготского или, например, такого педагога-новатора, как А. С. Макаренко. А во-вторых, как выражение, собственно, педагогических идей и взглядов или же идей, напрямую связанных с педагогикой самими теоретиками марксизма, марксистскими философами.

В данном случае, нас будет интересовать второй аспект рассматриваемой проблемы, поскольку, если говорить о развитии психологии и педагогики в СССР, то вся она находилась под прямым или косвенным влиянием марксизма. Взгляды же самих российских марксистских мыслителей на сегодняшний день несколько забыты и находятся «в тени» других форм культурного самосознания советской эпохи и зачастую не получают должного освещения в научной литературе.

Необходимо отметить, что говоря о российском марксизме начала XX века, мы имеем в виду те учения и концепции, которые возникали, обсуждались и развивались российскими марксистскими мыслителями до того момента, когда марксизм принял вид догматического учения в сталинизме.

В так называемых «Философских тетрадах» В. И. Ленина есть интересный фрагмент, обозначенный им «К вопросу о критике современного кантианства, махизма и т. п.»: «Два афоризма: 1. Плеханов критикует кантианство (и агностицизм вообще), более с вульгарно-материалистической, чем с диалектически-материалистической точки зрения, поскольку он лишь *a limine* отвергает их рассуждения, а не исправляет (как Гегель исправлял Канта) эти рассуждения, углубляя, обобщая, расширяя их, показывая связь и переходы всех и всяких понятий. 2. Марксисты критиковали (в начале XX века) кантианцев и юмистов более по-фейербаховски (и по-бюхнеровски), чем по-гегелевски» [4, с. 162].

Если спроецировать этот тезис на педагогическую плоскость и абстрагироваться от личного конфликта между В. И. Лениным и Г. В. Плехановым, то речь идет, в первую очередь, о философском образовании. Из данных отрывков следует утверждение о недопустимости опровержения философских систем путем простого противопоставления им неких других систем, как это сделал, по мнению В. И. Ленина, Г. В. Плеханов, догматически противопоставив философии И. Канта вульгарный материализм. Потому что в результате происходит отход от диалектического мышления к

метафизическому (в форме вульгарного материализма), что, безусловно, является определенным «понижением» интеллектуального уровня марксистской философии, теоретического марксистского мышления.

Верным подходом в опровержении, по мнению В. И. Ленина, является иной подход, предполагающий одновременную демонстрацию исторической правоты и неправоты определенного тезиса, его обобщение, исправление и развитие и, таким образом, своеобразное «включение» его в процесс восхождения к тезису более высокого уровня.

Такой подход В. И. Ленин называет «гегелевским», противопоставляя ему вульгарно-материалистический подход.

Необходимо отметить, что материализм, как таковой, представлял собой основу мировоззрения В. И. Ленина. Более того, он критикует тех коммунистов, которые получили государственную власть, за то, что они не уделяют достаточного внимания пропаганде идей материалистических писателей XVIII века. По мнению Дж. Лоуренса, это связано с тем, что, возможно, «специфический способ мышления писателей XVIII века лучше всего подходит для образования, которое позволяет народу развивать критическое понимание» [5, с. 7].

Однако, отстаивать материализм, по мнению В. Ленина, нужно грамотно, то есть диалектически – не противопоставляя одну догматическую истину другой, а использовать опровергаемую истину как трамплин для восхождения к истине более высокого порядка. Таков – подход Г. Гегеля к истории философии. В частности, как отмечает А. Кожев в своих «Лекциях по «Феноменологии духа» Г. Гегеля 1933–1934 учебного года», Г. Гегель рассматривает последовательные этапы развития философии, каждый из которых служил и по сию пору служит основанием для той или иной философской системы, путем критического анализа этих систем. «Гегель сводит эти системы к содержащемуся в них ядру истины и показывает, как они преодолевались в ходе истории» [3, с. 49].

Собственно, по мнению В. И. Ленина сам переход от материализма XVIII века к марксизму возможен только через диалектику. И для понимания марксизма изучение диалектики является определяющим: необходимо учиться у Г. Гегеля способу анализа и понимания философских концепций.

Прежде всего, в «Феноменологии духа» Г. Гегель утверждает, что истина не может быть дана в готовом виде. Данное утверждение напрямую связано с научно-философским образованием, целью которого является формирование способности теоретического мышления. В противоположность обыденному сознанию, которое только фиксирует некую непосредственную данность и не выходит на уровень понимания влияния общих идей на формирование отношения между ним и объектом. Таков, в частности, сенсуализм, который, согласно А. Кожеву, анализируется в разделе А главы I «Феноменологии духа» Г. Гегеля [3, с. 48]. Здесь Г. Гегель ведет речь о так называемом «наивном человеке», то есть человеке, для которого главное – его ощущения и достоверность. Однако задача исторического развития в том, чтобы

достоверное превратилось в истинное при помощи восхождения разума по ступеням Истории и Духа.

Иными словам, обыденное сознание должно выйти за пределы точки зрения здравого смысла и подняться до позиции науки. Этот переход и составляет суть процесса воспитания сознания.

Как отмечает Дж. Лоуренс, с позиции диалектической философии, воспитание, следовательно, должно быть «внутренним», вырастающим из точки зрения учащегося, из развития его собственной позиции. Обучающийся должен столкнуться с границами своих собственных взглядов и, соответственно, быть заинтересованным подняться до более адекватного (но при этом все же неизбежно ограниченного) уровня взглядов [5, с. 9].

В этой связи представляет интерес слова Ф. Энгельса в предисловии к «Анти-Дюрингу»: «К диалектическому пониманию природы можно прийти, будучи вынужденным к этому накапливающимися фактами естествознания; но его можно легче достигнуть, если к диалектическому характеру этих фактов подойти с пониманием законов диалектического мышления. Во всяком случае, естествознание подвинулось настолько, что оно не может уже избежать диалектического обобщения. Но оно облегчит себе этот процесс, если не будет забывать, что результаты, в которых обобщаются данные его опыта, суть понятия и что искусство оперировать понятиями не есть нечто врожденное и не дается вместе с обыденным, повседневным сознанием, а требует действительного мышления, которое тоже имеет за собой долгую эмпирическую историю, столь же длительную, как и история эмпирического исследования природы. Когда естествознание научится усваивать результаты, достигнутые развитием философии в течение двух с половиной тысячелетий, оно именно благодаря этому избавится, с одной стороны, от всякой особой, вне его и над ним стоящей натурфилософии, с другой – от своего собственного, унаследованного от английского эмпиризма, ограниченного метода мышления» [7, с. 14].

Преимущество диалектики перед наукой в том, что в ней отсутствует всякая «потусторонность» в смысле противостоящего субъекту объекта, независимого от него и довлеющего над ним, как, например, сила в ньютоновской физике или жизнь в виталистской биологии. Основной недостаток такой «научной» позиции по отношению к миру заключается в том, что она фиксирует некую неизменность, определенный достигнутый уровень развития знания.

Однако диалектика подчеркивает, что речь идет именно о позиции, а не о мире, как таковом, который всегда является человеческим миром, то есть миром, который создан человеческим трудом, человеческой борьбой, миром, который меняется в течение истории под влиянием человеческого разума и человеческой воли.

Позиция, фиксирующее «потустороннее» как царство неизменных и покоящихся законов, не нацелена на изменение мира. Тогда как «динамическая» позиция была высказана К. Марксом в знаменитых «Тезисах о

Фейербахе»: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» [6, с.3].

И задача образования, таким образом, заключается в том, чтобы обучить приемам диалектического мышления как мышления, направленного на преобразование мира, а не только на его познание и описание (стадия, предшествующая преобразованию).

Только такой человек, который «снаряжен» диалектическим интеллектуальным инструментарием, сможет реализовать задачу построения «нового общества».

В целом, всю педагогику марксизма можно рассматривать как педагогику, нацеленную на воспитание нового человека, человека-творца, человека-борца, революционера, человека, который преодолевает сословные и классовые предрассудки на пути построения нового общества. Естественно, что между декларируемыми целями и реальной педагогикой существовал разрыв, но вместе с тем на этом пути были получены определенные результаты.

Воспитание «нового человека» была одним из основных тем статей и выступлений Н. К. Крупской.

Основными чертами нового человека, по мнению Н. К. Крупской, была развитая личность, в противоположность «узкоспециализированной» личности буржуазного общества. И такую личность должна формировать система образования.

Основными способами, которыми должна быть реализована данная идея, являются: моральное воспитание с акцентом на формировании коллективистских ценностей, формирование у учащихся целостного, так называемого «системного» взгляда на мир, акцент на практической (политехнической, трудовой) подготовке учащихся, то есть связь теоретического обучения и работы в мастерских и так далее.

Конечно, практическая реализации данной программы была далека от провозглашенного идеала, и общеизвестны такие негативные аспекты советской образовательной системы, как грубое вмешательство в личную жизнь, догматическое начетничество в форме «диамата», фактический разрыв в теоретической и практической подготовке из-за нарастающего отставания в технико-технологическом развитии советской промышленности и сельского хозяйства и так далее. Однако, в целом, вектор развития советского образования был именно таким во всех его положительных и отрицательных проявлениях.

На наш взгляд, теоретической основой для данной педагогической программы, была философия А. А. Богданова, мыслителя, творчество которого в СССР долгое время носило ярлык «идеологической фальсификации марксизма, смыкающейся с реакционной буржуазной наукой».

Однако несмотря на подобные характеристики, которые, кстати, сопровождали творчество А. А. Богданова уже при жизни, и еще в большей мере усилились после его смерти, в особенности, в сталинский период, и долгое время господствовали в официальном советском марксизме, именно творчество

А. А. Богданова как нельзя более рельефно выражает суть марксистского подхода к образованию и воспитанию «нового человека».

Сам А. А. Богданов рассматривал образование как часть более широкого процесса «собирания человека». Суть этого процесса заключается в том, что опыт человека является всегда и неизбежно частичным и парциальным, тип общественной организации только усиливает это разделение. Тогда как «человек есть *целый мир опыта*. Этот мир не охватывается полностью ни анатомическим и физиологическим комплексом – «человеческое тело», ни психическим комплексом – «сознание», ни социальным – «сотрудничество». И если мы просто соединим, механически свяжем все эти точки зрения, у нас еще не получится *целостной* концепции: собрание частей еще не есть целое» [1, с. 29].

По словам А. А. Богданова, логика исторического развития заключается в том, что до определенного момента специализация обеспечивала социальное развитие и накопление знания, выводя человечество из состояния архаики к современным формам социально-интеллектуальной организации. Наиболее ранняя форма специализации – это «разделение рук и головы», выделение жреческого сословия как носителя архаического «знания», как сословия, противостоящего всему остальному обществу. В индустриальную эпоху эти процессы приняли форму механизации труда, человек, по словам К. Маркса, стал «придатком машины». Собственно, работник мануфактуры – это предел дробления, это человек, ставший машиной, однако машиной надо управлять.

Согласно А. А. Богданову, «специальным опытом определяется специальное мировоззрение. В сознании одного специалиста жизнь и мир выступают как мастерская, где каждая вещь готовится на свою особую колодку, в сознании другого – как лавка, где за энергию и ловкость покупается счастье, в сознании третьего – как книга, написанная на разных языках и разными шрифтами, в сознании четвертого – как храм, где все достигается путем заклинаний, в сознании пятого – как сложная, разветвляющаяся схоластическая задача, и т. д. и т.д.» [1, с.35].

Однако современная социальная действительность ставит перед человеком иную задачу – для дальнейшего прогрессивного развития человек должен выйти за рамки узкой специализации и овладеть более широким набором операций и форм деятельности. Прежде всего, это касается сфер техники и познания, но в основе, безусловно, лежит сфера образования.

«На смену старому филистеру-специалисту приходит новый тип ученого: широко образованный, монистически мыслящий, социально-живущий» [1, с. 42]. В предельно общем виде, этот тип соответствует тому, который описал Ф. Энгельс во введении к «Диалектике природы».

Иными словами, «собирание человека» как идея гармонического развития становится насущной задачей развития науки, техники и образования.

Если спроецировать эти идеи на образовательную плоскость, то это приводит к необходимости системного подхода к образованию, учитывающему фактор всесторонности развития, понимание самого процесса развития как

усвоения культурного содержания, сочетание специализации и универсализации в процессе обучения.

Как об этом сказал Р. Декарт в своей ранней работе «Правила для руководства ума»: «И надо поверить в то, что все науки связаны между собой настолько, что гораздо легче изучать их все сразу, чем отделяя одну от других. Итак, если кто-либо всерьез хочет исследовать истину вещей, он не должен выбирать какую-то отдельную науку: ведь все они связаны между собой и друг от друга зависимы; но пусть он думает только о приумножении естественного света разума, не для того, чтобы разрешить то или иное школьное затруднение, но для того, чтобы в любых случаях жизни разум (*intelleclus*) предписывал воле, что следует избрать, и вскоре он удивится, что сделал успехи гораздо большие, чем те, кто занимался частными науками, и не только достиг всего того, к чему другие стремятся, но и превзошел то, на что они могут надеяться» [2, с.79].

Это происходит, потому что, согласно Р. Декарту, все науки являются не чем иным, как различными аспектами одной и той же мудрости. Следовательно, широко распространенная точка зрения, которая истолковывает образование по аналогии с «телесными упражнениями», утверждает Р. Декарт, является неверной. В телесных упражнениях, действительно, «одни и те же руки не могут приспособиться к возделыванию земли и игре на кифаре или ко многим различным занятиям подобного рода столь же легко, как к одному из них», однако в сфере образования как интеллектуальной деятельности все с точностью до наоборот [2, с.78]. Здесь параллельное изучение нескольких различных дисциплин дает гораздо больший эффект, чем слишком узкая специализация.

То, что идеи А. А. Богданова соответствуют духу и основным теоретическим положениям марксизма, сомнения не вызывает. И в целом, для первой половины XX века эти идеи были достаточно передовыми и отчасти, они нашли свое выражение в советской педагогике первой половины XX века и последующих десятилетий.

Сегодня, когда с момента распада СССР прошло уже более 20 лет, идеи марксистской педагогики могут показаться определенной архаикой, а само обращение к ним – не чем иным, как ностальгией. Однако если рассматривать их в контексте современных тенденций в области педагогики, то они продолжают сохранять свою актуальность и по-новому звучат в условиях реализации требований междисциплинарности, личностно-ориентированной педагогики, реализации социогуманитарной составляющей образования и так далее.

Таким образом, советский марксизм начала XX века ставил и решал задачу образования и воспитания «нового человека». Философской основой марксистской концепции образования был диалектико-материалистический подход, представленный в работах В. И. Ленина, Н. К. Крупской, А. А. Богданова и других российских марксистов. Этот подход предполагает активное участие обучающегося в процессе образования, развитие его собственных взглядов и представлений, и, таким образом, восхождение к более высокому уровню интеллектуального и культурного развития, в конце концов,

его деятельностное отношение к образованию и последующий выход в сферу практики. В качестве основных способов реализации данной задачи утверждались моральное воспитание с акцентом на формировании коллективистских ценностей, политехническая подготовка, и прежде всего формирование у учащихся системного взгляда на мир как часть более общего процесса «собираания человека».

Литература:

1. Богданов А.А. Вопросы социализма. Работы разных лет [Текст] / А. А. Богданов; [Под ред.: Л. И. Абалкина (отв. ред.) и др.]. – М.: Политиздат, 1990. – 477 с. – (Библиотека социалистической мысли).
2. Декарт Р. Сочинения: в 2-х тт. Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с. – (Философское наследие Т. 106).
3. Кожев А. Введение в чтение Гегеля [Текст] / [Пер. с фр. А. Погоняйло]. – СПб.: Наука, 2003. – 790 с.
4. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Т. 29. «Философские тетради» – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1973. – 728 с.
5. Лоуренс Дж. Марксизм и кризис социализма [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 7 Философия. – 1993. – № 3. – С. 3- 15.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения: в 3-х тт. Т. 1. – М.: Политиздат, 1979. – 640 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. Т. 20. – 2-е изд. – М.: Политиздат. 1961. – 827 с.
8. Фромм Э. Марксова концепция человека [Электронный документ] / [Пер. с англ.] // https://scepsis.net/library/id_642.html
9. Хорхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты [Текст] / [Пер. с нем. М. Кузнецова]. – М.; СПб.: Медиум; Ювента, 1997. – 312 с.