

Интернет-журнал «Мир науки» ISSN 2309-4265 <http://mir-nauki.com/>
2016, Том 4, номер 1 (январь - февраль) <http://mir-nauki.com/vol4-1.html>
URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/06PSMN116.pdf>
Статья опубликована 03.02.2016.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Жуланова И.В., Медведев А.М. Категория субъекта: философские реминисценции и психолого-педагогические ассоциации (Часть 3) // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 <http://mir-nauki.com/PDF/06PSMN116.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

УДК 159.95

Жуланова Ирина Викторовна

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)», Россия, Волгоград
Доцент кафедры «Психологии»
Кандидат психологических наук
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Медведев Александр Михайлович

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
Филиал в г. Волгоград, Россия, Волгоград
Доцент кафедры «Психологии»
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Категория субъекта: философские реминисценции и психолого-педагогические ассоциации (Часть 3)

Аннотация. Статья завершает цикл. Содержание этой части посвящено марксистскому пониманию человека как субъекта. Предметом анализа в этом тексте стали проблема отчуждения и снятия отчуждения, проблема свободного всеобщего труда как условия актуализации подлинной человеческой субъектности. Кроме этого в статье содержится критика редукций основных положений гегелевско-марксистской диалектики и критика их вульгаризации в ряде инновационных педагогических подходов. В качестве комментариев используются выдержки из философских и педагогических работ А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Э.В. Ильенкова. Статья адресована преподавателям высшей школы, педагогам-исследователям, авторам инновационных образовательных проектов, привлекающих категорию субъекта к обоснованию своих исследований.

Ключевые слова: субъект; деятельность; отчуждение; снятие; посредничество; опосредствование; марксизм; всеобщий труд; педагогика; воспитание

Актуальность и исходные основания

Переходя к рассмотрению категории «субъект» в работах К. Маркса (1818 – 1883), отметим некоторое беспокойство и чувство ответственности, которые возникают сегодня при обращении к работам этого мыслителя. В нашей стране в постперестроечное время пересмотр догматизированных положений так называемого марксизма-ленинизма сменился фактическим игнорированием самого присутствия К. Маркса в контексте европейской философской культуры. Возможно, это ситуация более широкого исторического масштаба. Судить об этом могут философы и историки философии. Мы же приведем соображения,

высказанные в одном из интервью Э. Фроммом: «... Образ Маркса, был фальсифицирован (с одной стороны сталинистами, с другой – большинством социалистов) и утвердилось представление, будто у Маркса не было иных интересов, кроме изменения экономических условий жизни. На самом деле это было лишь средство достижения цели: для Маркса главной целью было освобождение человека в гуманистическом смысле... Маркс идет в русле гуманистической традиции и даже, как мне кажется, продолжает традицию пророков» [12, с. 269]. Связь Маркса с традицией иудейских пророков – конечно же, особенность мышления Э. Фромма, продукт эволюции системы *ego* представлений. Мы же согласимся с утверждением о принадлежности работ К. Маркса гуманистической проблематике.

В том же интервью, несколько ранее, Э. Фромм отмечает: «Второй (после приобщения к иудейской и христианкой религиозной традиции. – *И.Ж., А.М.*) очень мощный импульс я почил (позднее) от Маркса. Меня привлекла прежде всего его философия и его видение социализма. В секуляризованной форме это было выражение идей полной гуманизации человека, становления и развития такого типа человека, для которого цель существования – не обладание (мертвое накопление), а живое Бытие, понимаемое как самореализация личности» [12, с. 368].

В нашу задачу, конечно же, не входит реабилитация К. Маркса, в этом нет необходимости. Мы будем рассматривать представления К. Маркса о человеке как субъекте жизнедеятельности преемственно к уже отмеченным нами положениям, высказанным Р. Декартом, Б. Спинозой, И. Кантом и Г. Гегелем. Но при этом мы не избежим критики вульгаризации марксизма, которая обнаруживается в декларациях сегодняшней «прогрессивной» педагогики.

Человек как субъект культурно-исторической практики: от Г. Гегеля к К. Марксу

Размышляя о человеке как субъекте, К. Маркс высказывается преемственно Б. Спинозе, полагая, что только у человека построение поведения по форме любого внешнего предмета приобретает достоинство универсальности в силу того, что человек сам же и творит свой предметный мир, уподобляясь его свойствам в самом этом акте творения: «Практическое созидание предметного мира, переработка неорганической природы есть самоутверждение человека как сознательного – родового существа... Животное, правда, тоже производит... Но животное производит лишь то, в чем непосредственно нуждается оно само или его детеныш; оно производит односторонне, тогда как человек производит универсально... Животное строит только сообразно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку...» [8, с. 93 – 94].

В работах К. Маркса субъект – это индивид в сплетении общественных отношений – общественный (общественно-определенный) индивид, все формы жизнедеятельности которого даны не природой как таковой, а историей, процессом ее (истории) преобразования в становящееся «тело» человеческой культуры. Основной формой активности такого субъекта выступает **общественно-историческая практика**, наиболее конкретная форма которой – человеческая трудовая деятельность и складывающиеся в ней отношения между людьми. Именно она – практика – становится предметом анализа, что изменяет, в свою очередь, и контекст рассмотрения субъекта. Эта смена предмета заявлена, в частности, в известном первом тезисе К. Маркса из «Тезисов о Фейербахе»: «Главный недостаток всего предшествовавшего материализма (включая и фейербаховский) заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как чувственно-человеческая деятельность, практика; не субъективно» [8, с. 261].

Позволим себе уточнить – и не субъектно.

«С природой как таковой люди вообще имеют дело лишь в той мере, – комментирует это положение Э.В. Ильенков, – в какой она так или иначе вовлечена в процесс общественного труда, превращена в материал, в средство, в условие активной человеческой деятельности. Даже звездное небо, в котором человеческий труд реально пока ничего не меняет, становится предметом внимания и созерцания человека лишь там, где оно превращено обществом в средство ориентации во времени и пространстве, в “орудие” жизнедеятельности общественно-человеческого организма, в “орган” его тела, в его естественные часы, компас и календарь» [6, с. 167 – 168].

Преемственно продолжая рассмотрение человека как универсального существа, К. Маркс вводит понятие «неорганического тела человека», что расширяет представления Б. Спинозы о человеке как об одушевленном теле. Совершая свою деятельность по форме других предметов, включая эти предметы в свое неорганическое тело, человек не только проявляет универсальную пластичность, но и усложняет и расширяет свое неорганическое тело. Неорганическое тело человека прирастает за счет включения в него природных объектов, природных сил и энергий, а также (и в основном) за счет включения в него предметов культуры и цивилизации и связей с другими людьми, как непосредственных, так и опосредствованных культурно-цивилизационными формами и инструментами коммуникации. Личность человека может быть представлена как культурно опосредствованный ансамбль социальных связей и отношений.

«Практическая универсальность человека, – пишет К. Маркс, – проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое* тело, поскольку она служит, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. Природа есть неорганическое тело человека, а именно – природа в той мере, в какой сама она не есть человеческое тело» [8, с. 92].

Если у Б. Спинозы в качестве субъекта активности рассматривается *одушевленное органическое тело* человека как самодействующая в нем природа, то у К. Маркса это *неорганическое тело*, которое выступает «во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности». «Всеобщие формы, закономерности природного материала, – пишет об этом Э.В. Ильенков, – действительно проступают, а потому и осознаются именно в той мере, в какой это материал “неорганического тела человека”, “предметного тела” цивилизации, и потому всеобщие формы “вещей в себе” выступают для человека непосредственно как активные формы функционирования его неорганического тела» [6, с. 168].

Познавательный пафос европейского рационализма и классической немецкой философии в марксизме преобразуется в деятельностно-практический пафос. Для этого появились и развились достаточные реальные основания – развитие промышленного производства, на службу которому теперь – в XIX веке – поставлена наука. Научное знание начинает терять свою автономию, сокращается дистанция между теоретической и практической формами деятельности человека.

Перемена предмета особенно четко проступает при сравнении диалектики К. Маркса с диалектикой Г. Гегеля. Обратимся к тексту «Критика гегелевской диалектики и философии вообще», вошедшему в «Экономическо-философские рукописи 1844 года». Существо критики связано с предметом философской системы Г. Гегеля. К. Маркс отмечает несомненные достижения системы Г. Гегеля, в которой *уже совершен* переход от созерцательности к деятельной активности человека и к рассмотрению в качестве предмета его – человека –

собственного труда. «Величие гегелевской “Феноменологии” и ее конечного результата – диалектики отрицательности как движущего и порождающего принципа, – пишет К. Маркс, – заключается... в том, что Гегель рассматривает самопорождение человека как процесс, рассматривает опредмечивание как распредмечивание, как отчуждение и снятие этого отчуждения, в том, что он, стало быть, ухватывает сущность труда и понимает предметного человека, истинного, потому что действительного, человека как результат его *собственного труда* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – И.Ж., А.М.). *Действительное, деятельное* отношение, или проявление им себя на деле как действительного родового существа, т.е. как человеческого существа, возможно только тем путем, что человек действительно извлекает из себя все свои *родовые силы* (что опять-таки возможно лишь посредством совокупной деятельности человечества, лишь как результат истории) и относится к ним как к предметам, а это опять-таки возможно только в форме отчуждения» [8, с. 158 – 159]. Но у Г. Гегеля действительное деятельное отношение совершается в сфере духовно-практической деятельности и ограничено этой сферой, К. Маркс расширяет сферу гегелевской диалектики отрицательности до размеров всей человеческой практики, всей социально-практической деятельности человека.

Отметим, что «извлечение из себя своих родовых сил» в концепции К. Маркса – это не эманация гегелевского субъективного духа, не актуализация активности декартовой шишковидной железы, не драйв Спинозова одушевленного тела – это приведение субъектом в актуальное состояние ресурсов своего неорганического тела, актуализация накопленного поколениями опыта, опредмеченного в орудиях и знаковых системах.

Отчуждение и снятие отчуждения как моменты субъектности

Обратим внимание на обращение К. Маркса к гегелевской «диалектике отрицательности», в которой «самопорождение человека» представлено во взаимопереходах «опредмечивание – распредмечивание», «отчуждение – снятие отчуждения». Снятие (нем. *Aufhebung* – термин, производный от глагола *aufheben* и его возвратной формы *sich aufheben*) в русском языке может быть представлено сочетанием значений «отмена», «упразднение» и «сохранение». Л.С. Выготский говорил, что для немецкого глагола *aufheben* могло бы подойти русское «снимать» в сочетании с русским «сохранить» или «схоронить».

Человек, чтобы овладеть собственной природой отчуждает ее от себя в формах «произведения души» (Г. Гегель), опредмечивает в продуктах своего труда и снова субъективирует отчужденное в них содержание, делая его содержанием сознания и деятельности. Это и представлено у К. Маркса в уже приводившейся выше формуле самопорождения человека: «... извлекает из себя все свои *родовые силы*... и относится к ним как к предметам, а это опять-таки *возможно только в форме отчуждения*». Для того чтобы овладеть родовыми способностями, необходимо их представить в качестве отличного от себя предмета, построить субъект – объектное отношение, т.е. осуществить акт отчуждения. Отчужденные продукты деятельности человеческого духа предстают в качестве предметов человеческой культуры, становятся второй природой, неорганическим телом человека – телом культуры и цивилизации. Снятие этого отчуждения есть распредмечивание и возвращение культурных образцов деятельности в сферу живой человеческой активности, их оживление. Человеческая деятельность пульсирует в ритмических актах «отчуждение – снятие отчуждения», «опредмечивание – распредмечивание», «воплощение замысла в продукте – развоплощение замысла и его оживление в деятельном пользовании продуктом».

Отчуждение – необходимый момент человеческой деятельности. Второй необходимый момент, без которого этот первый теряет свой человеческий смысл – снятие этого отчуждения.

Но для того, чтобы снять и схоронить (Л.С. Выготский), нужно иметь продукт отчуждения в качестве явного противостоящего предмета.

В теории Л.С. Выготского [4, 5] утверждается тезис о том, что человек снаружи посредством знаковых систем управляет функционированием своего мозга. Это означает, что освоенные ранее когнитивные средства, уже представленные в сознании, человек отчуждает от себя и выносит вовне (например, в виде знака, текста, формулы, чертежа, жеста... обращения и молитвы) и снова присваивает – снимает отчуждение – овладевая своим мышлением и сознанием и переводя их в иное русло функционирования. Приводимые Л.С. Выготским примеры стимулов-средств – узелок на память, жребий, толкование сна – примеры «отчуждения – снятия».

Развитие человека может быть понято как освоение таких деятельных актов опредмечивания – распредмечивания, отчуждения и снятия отчуждения. Такое понимание становления и развития человеческого способа жизни – субъектности – имеет несомненное значения для проектирования образования. Логикой образовательного цикла должно выступать вынесение вовне и объективация образов и схем сознания ученика и учителя, т.е. их (образов и схем) отчуждение-опредмечивание, работа с этим отчужденным и предметно представленным содержанием, а затем его субъективация – снятие и схоронение в формах индивидуального сознания или в неорганических формах – в записях, заметках, конспектах (для этого и нужны школьные тетради).

Как и в предшествующих частях «Реминисценций» обратимся к педагогической транскрипции категорий, в данном случае категории отчуждения.

Адепты субъектно ориентированного и лично ориентированного образования сочли это понятие, как и понятие опредмечивания, антигуманным и взялись декларировать необходимость избавления от отчуждения и предметности, полагая, что самопорождение личности – это хорошо, а отчуждение – это плохо. Вот максима, декларируемая В.В. Сериковым: «Гуманистическая концепция воспитания предполагает целостность личности воспитателя, недопустимость ее отчуждения от собственного труда» [10].

Предполагается ли, что при этом человек сливается со своей профессиональной функцией и целиком принадлежит педагогической миссии? Но если он от нее (как и она от него) неотчуждаем, то он и не знает о ее существовании как таковой, а значит, не осознает ее в качестве отличного от себя предмета. Объявляемая недопустимость отчуждения оборачивается невозможностью осознания. Что должна представлять собой «целостная» личность, целиком слившаяся с педагогической деятельностью, и не способная к ней рефлексивно относиться, поскольку та от нее неотчуждаема? Деятельность ли это или поведение? Личность ли это или социальный функционер?

«... Если идеальный образ усвоен индивидом..., – пишет Э.В. Ильенков, – как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи с реальной (не идеализованной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т.е. как к особому, отличному от себя предмету... Здесь не идеальный образ оказывается деятельной функцией индивида, а, наоборот, индивид – функцией образа, господствующего над его сознанием и волей как извне заданная формальная схема, как отчужденный образ, как фетиш, как система непререкаемых правил, неизвестно откуда взятых...» [6, с. 184].

В той же монографии В.В. Сериков привычно сетует на «отчужденность» предметного содержания образования: «Традиционная знаниевая парадигма образования приводит к тому, что как для учащихся, так и для учащихся содержание образования оказывается чужим,

внешним, априорно заданным. В этом смысле оно оказывается почти в равной мере отчужденным от обоих субъектов педагогического процесса...» [10].

Да, действительно, предметное содержание физики и литературы предпослано и учителю и ученику и не является произведением их сознания, но именно за счет своей внешности и представленности (отчужденности) позволяет включить себя в мышление и сознание и тем самым приобщиться к науке и искусству. Несомненно, более странным было бы положение дел, при котором ни учитель, ни ученик не могли бы точно отметить лично им, или Ньютоном и Шекспиру принадлежит мыслимое содержание.

В ту же игру борьбы с отчуждением включен Н.М. Борытко.

«Толерантность... – ...показатель *неотчужденности* (здесь и далее курсив автора. – И.Ж., А.М.) сознания педагога, показатель его готовности искренне и глубоко проникать в мир ребенка, в действительность и в то, что в них происходит. Говоря об этом, разумеется, следует иметь в виду то, что само познание есть уже “акт отчуждения”, “дистанцирования” человека от окружающего его мира... Это противоречие можно значительно ослабить лишь одним путем – посредством глубоко личного *переживания* как самого процесса познания, так и того, на что он направлен» [3, с. 87].

Заметим, что Н.М. Борытко признает, «что само познание есть акт отчуждения», но смириться с этим не может и ищет способ «значительно ослабить» противоречие, которое по сути есть конституирующее противоречие отношения «субъект – объект», т.е. лишить процесс познания его исходного основания. Акт познания как акт отчуждения предлагается заменить актом «глубоко личного переживания». Но в таком случае могут возникнуть вопросы о формах переживания: например, лить ли слезы над несовершенством закона Ома, трепетать ли перед теорией тепловой смерти Вселенной?

В пределе такое «ослабление противоречия» привело бы к странной картине уничтожения объекта: субъект есть, а соответствующего ему объекта, на который направлена активность субъекта, собственно и делающая его субъектом, нет. Изъятие акта отчуждения из жизни человека логически должно привести к его симбиотическому (или паразитическому) существованию к качеству своего рода биосферной плесени. Но адепты лично ориентированной педагогики не замечают этого логически необходимого вывода и находят неожиданный выход: «... Диалог предстает перед педагогом как профессиональный способ преодоления отчуждения от любого сложного целого, ибо как участник диалога человек сохраняет свою целостность в любой частичной деятельности, сливаясь с деятельностью человечества, сливаясь с жизнью Мира» [3, с. 107]. Т.е. деятельность – частичная, а ее субъект – целостный, но при этом не автономный, а «слившийся с жизнью Мира». Не спутал ли автор этого тезиса диалог с симбиозом. (Напомним, диалог, буквально, – разноречие, разномыслие: *dia* – разное, *логос* – слово, мысль. Т.е. диалог – это, прежде всего, различие, а не слияние.)

Отчуждение как проблема. Частичный индивид. Субъектность и всеобщий труд

Конечно же, абсолютизация отчуждения при невозможности снятия отчуждения, редукция целостного деятельностного акта лишь к этому его моменту губительна для свободной человеческой субъектности, но такая абсолютизация – *историческая реальность*, от которой невозможно абстрагироваться ни в теоретических построениях, ни в социальных практиках, в том числе, образовательных.

Как это аргументировано К. Марксом и его последователями, при развивающемся разделении общественного труда с неизбежностью возникает своеобразное «перевертывание» реальных отношений между человеческими индивидами и их собственными коллективными силами, сообща развиваемыми способностями, т.е. всеобщими (общественными) способами

деятельности. «Всеобщие (коллективно осуществляемые) способы деятельности, – пишет об этом Э.В. Ильенков, – организуются в виде особых социальных институтов, конституируются в виде профессий, своего рода каст со своими особыми ритуалами, языком, традициями и прочими “имманентными” структурами, имеющими вполне безличный и безликий характер» [6, с. 151]. Таким образом, не человеческий индивид оказывается субъектом той или иной всеобщей способности (всеобщей формы деятельности), а, наоборот, эта отчужденная и все более отчуждающая себя от него институционально оформленная деятельная сила выступает как субъект, извне диктующий индивиду способы и формы его жизнедеятельности. «Индивид как таковой превращается тут в раба, в “говорящее орудие” отчужденных всеобщечеловеческих сил и способностей, способов деятельности, персонифицированных в виде денег, капитала и, далее, в виде государства, права, религии и т.д. и т.д.» [6, с. 152]. В отличие от рабского существования в прямом смысле, когда эксплуатируется сама телесность человека, в новых исторических условиях начинает эксплуатироваться его неорганическое тело, которое отчуждается от него в виде орудий и продуктов физического и духовного труда. При этом снятие этого отчуждения индивиду недоступно, что приводит к полной или частичной депривации.

Всеобщее отчуждение захватывает и сферу мышления. В своей рафинированной и наиболее развитой форме оно становится достоянием ученых и философов – особой профессиональной касты – и в таком виде действительно отчуждается и противостоит большинству человеческих индивидов. Поэтому для Г. Гегеля как представителя этой касты предметом построения выступает такое рафинированное, чистое мышление, исходно не имеющее в себе никакого позитивного содержания – «чистая абсолютная рефлексия, которая есть движение от ничто к ничто». Как отмечает Э.В. Ильенков, «на этой почве и возникают все те специфические иллюзии профессионалов духовно-теоретического труда, которые свое наиболее осознанное выражение обретают именно в философии объективного идеализма – этого самосознания отчужденного мышления» [6, с. 152]. И далее: «Реальная картина человеческой жизнедеятельности получает здесь перевернутое, с ног на голову поставленное изображение. В действительности человек мыслит потому, что такова его реальная жизнедеятельность. Г. Гегель же говорит наоборот: реальная человеческая жизнедеятельность такова потому, что человек мыслит в согласии с определенной схемой. Естественно, что все определения человеческой жизнедеятельности, а через нее и положения вещей вне головы человека фиксируются здесь лишь постольку, поскольку они “положены мышлением”, выступают как результат мышления» [6, с. 153].

В комментируемых нами инновационных теориях современной педагогики, именующей себя субъектно ориентированной и личностно ориентированной, гуманитарно-целостной и т.п., образовательная система, действительно, предстает как «положенная мышлением» основателей и адептов этих научных школ, составляющих определенную профессиональную касту. Язык этой профессиональной касты обслуживает ею же гипостазированные идеи, которые, действительно, неотчуждаемы от жизни этого сообщества. Причем неотчуждаемы в двух смыслах: не могут быть опредмечены и рефлексивно осмыслены самими носителями, поскольку неотделимы от их деятельности (на чем они сами же и настаивают); не могут быть переданы внешним по отношению к касте сообществам ввиду их нежизнеспособности вне границ материнской научной школы.

Всеобщность и целостность «отчуждения – снятия отчуждения», т.е. возможность субъектного акта в его всеобщей, нередуцированной форме К. Маркс определяет концептом всеобщего труда. Субъектность определяется включенностью человека в свободный всеобщий труд, в котором он, с одной стороны, свободно ставит цели и задачи, с другой стороны, опирается на всеобщие идеальные представления, выработанные историей человеческой культуры. Одно из важных различий и противопоставлений, вводимых К.

Марксом на этом основании – это противопоставление частичного труда, в котором представлена лишь одна сторона – отчуждение, и всеобщего труда, в котором представлено как отчуждение, так и его снятие, и, соответственно, двух форм существования человека – как *частичного (случайного) индивида* и как *личности*. Введение такого различия не логический конструкт, а отражение исторической реальности, на что прямо и указывается: «Различие между индивидом как личностью и случайным индивидом – не просто логическое различие, а исторический факт. В различное время оно имеет различный смысл...» [7, с. 71].

В конспекте и комментариях к книге Дж. Милля «Основы политической экономии» К. Маркс вводит допущение возможности всеобщего труда и в этом предположении определяет некоторые его критерии: «Предположим, что мы производили бы как люди. В таком случае каждый из нас в процессе своего производства *двоющим образом* (здесь и далее курсив по цитируемому изданию. – И.Ж., А.М.) утверждал бы и самого себя и другого: 1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы *индивидуальным проявлением жизни*, а в созерцании произведенного предмета испытывал бы *индивидуальную радость* от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила. 2) В твоём пользовании моим продуктом или твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая потребность*, следовательно, опредмечена *человеческая сущность*, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого *человеческого* существа. 3) Я был бы для тебя *посредником* между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, – и тем самым я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви. 4) В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы и осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую, мою общественную сущность*» [8, с. 35 – 36].

В этом тексте представлена предметнодеятельностная конкретизация уже известного нам гегелевского понимания критериев развития субъективного духа, достигшего стадии всеобщего духа: а) обращенность к Другому и удовлетворение человеческой потребности другого человека; б) отраженность и представленность в Другом, приводящая к новому, полному самоосуществлению:

- а) «... я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая потребность*...»;
- б) «... я сознавал бы самого себя утвержденным в твоём мышлении и в твоей любви...».

В этом предположении содержатся существенные для нас моменты.

Всеобщий труд как «проявление жизни» есть труд свободный, в котором человек руководствуется своим личным мотивом.

Опредмечиваясь, деятельность субъекта свободного труда, переходит в свою «спокойную форму» – в форму *произведения*, т.е. такого продукта, в котором авторство воплотилось со всей своей несомненностью и представлено теперь как «чувственно созерцаемая личность».

Всеобщий труд предполагает Другого как *человеческое* существо, к которому обращена деятельность и ее продукт – произведение, т.е. целью выступает другой человек, причем в его *собственно человеческих проявлениях* – не как покупатель, не как работодатель, не как спонсор или кредитор и т.п., а как непосредственно родовое существо. В этом состоит

марксово «непосредственно» – особенность актуализации субъектности, которую мы рассматривали в предыдущем сообщении, привлекая аргументы Г. Гегеля, М.М. Бахтина и С.Л. Рубинштейна.

В акте всеобщего труда человек выступает как непосредственно родовое существо и, одновременно, как посредник для Другого, восстанавливающий через производство его связь с родом. Это «непосредственное посредничество» (т.е., вспомним Э. Фромма, – по сути – пророческая роль) и восстановление связи имеет отношение к порождению *сознания*.

Поскольку реальные исторические условия предшествовавших эпох создали различные формы отчуждения человека от его предназначения – выступать *субъектом свободного всеобщего труда*, созидающего исторический процесс и самого себя как его субъекта (как личность), – то возвращение человека к его истинной сущности требует преодоления этого отчуждения. Последнее, по Марксу, возможно только путем революционных преобразований, основная цель которых – уничтожение общественного разделения труда.

Общественное разделение труда существовало и прежде, однако, как отмечают К. Маркс и Ф. Энгельс, оно еще никогда не достигало таких предельных форм и таких «фактически планетарных» масштабов. Анализируя формы обмена и формы денежных отношений, К. Маркс, отмечает возникновение и развитие столь изощренных форм, что становится несомненным их глубокое влияние на социальную и индивидуальную психологию людей. В том же конспекте книги Дж. Милля «Основы политической экономии» К. Маркс рассуждает о высшей форме идеального существования денег – о кредите, как, одновременно, *предельно безнравственной форме отношения к человеку*. «В кредитных отношениях не деньги упразднены человеком, – пишет К. Маркс, – а сам человек превратился в *деньги*, или *деньги обрели* в человеке свое *тело*. *Человеческая индивидуальность*, *человеческая мораль* сами стали предметом торговли и тем материалом, в котором существуют деньги. Материей, телом *денежной души* являются уже не деньги, не бумаги, а мое собственное личное бытие, моя плоть и кровь, моя общественная добродетель и репутация. Кредит вкладывает денежную стоимость уже не в деньги, а в *человеческую плоть* и в *человеческое сердце* (курсив по цитируемому изданию. – И.Ж., А.М.)» [8, с. 22].

Таким образом, становится проблематична сама человеческая индивидуальность, именно как человеческая, а не как представленная в вещном и денежном выражении. Человек, понимаемый, по Канту, как трансграничное существо перестает быть трансграничным, поскольку и в его природном мире – мире вещей – и в его моральном мире – мире идей – правят денежные эквиваленты. Его мораль – это его кредитная история. Миры становятся однопорядковыми.

Эта тема «овещнения» человека получила прямое развитие в гуманистическом психоанализе Э. Фромма. Наиболее полно это выразилось в построенной им типологии характеров. Напомним, что в основе типологии, различаемые Э. Фроммом ориентации человека: *рецептивная* ориентация, *эксплуататорская* ориентация, *стяжательская* ориентация, *рыночная* ориентация, определяемые им как неплодотворные, и, наконец, противостоящая им *плодотворная* ориентация.

Остановимся на рыночной ориентации и приведем ее характеристику по Фромму: «При рыночной ориентации человек соотносится со своими собственными силами как с товаром, отчужденным от него. Он не един с ними, и они скрыты от него, потому что значение имеет не его самореализация в процессе их использования, а его успех в процессе их продажи. И его силы, и то, что им создано, отчуждается от него, становится чем-то от него отличным, чем-то, что другие будут оценивать и использовать; в результате его чувство идентичности становится таким же неустойчивым, как и самооценка; заключительная реплика

во всех возможных здесь ролях: “я – то, что изволите”» [12, с. 75]. Э. Фромм выделяет рыночную установку среди всех других непродуктивных установок на том основании, что она не имеет явно выраженного собственного содержания, она «объемлет пустоту». «Рыночная установка не развивает что-то, уже потенциально наличествующее в человеке (если мы не сделаем абсурдного заявления, что “ничто” – это тоже часть человека); сама ее природа в том, что не развивается никакого специфического и перманентного вида отношений, но сама изменчивость установок и составляет единственное перманентное свойство такой ориентации... Доминирует не какая-то одна частная установка, а пустота, которую можно скорейшим образом наполнить желательным свойством» [12, с. 79].

При такой ориентации человек стремится быстро приобрести те качества, которые можно быстро же, следуя моменту, выставить на продажу. При всей внешне проявляемой активности такой человек оторван от идеального, от «морального мира», такой человек не может выступать посредником между человеческим родом и тем Другим, к которому обращена его активность, а, следовательно, он не может быть признан субъектом. Это всего лишь «случайный индивид», сколь ни была бы широка сфера его активности.

С этой концепцией Э. Фромма согласуется концепция польского психоаналитика К. Обуховского [9], который ввел различительный конструкт «человек-предмет – человек-субъект».

В начале этой части «Реминисценций» мы отмечали, что положения марксизма сегодня вытеснены из научного обихода. Рассмотрим попытку обойти марксизм, предпринимаемую В.С. Сериковым, в монографии которого мы уже обращались. Намереваясь преодолеть отчуждение (преодоление которого и составляет основной смысл марксизма), В.В. Сериков заодно пытается преодолеть и сам марксизм, его влияние на образование как остаточное явление советского периода.

«Суть воспитания на протяжении длительного времени традиционно раскрывалась через марксистское понимание сущности человека как “совокупности всех общественных отношений”, – пишет В.В. Сериков. – *Воспитание в связи с этим представлялось как приобщение к социуму* (здесь и далее курсив наш. – И.Ж., А.М.). Однако всякое ли отношение с социальными институтами выступает как отношение воспитательное, педагогическое? ... Чтобы изменить сложившуюся парадигму, важно указать не просто сферу сущности, а именно *существеннейшее в человеке*. А как раз там и *проявляет себя воспитание*. Это сущностное основание человека, как мы полагаем, состоит не в его социальности, как таковой, а в его способности осмысливать (придавать смысл), субъективировать действительность, *внося в природу и социум на всех их уровнях свое субъективное начало*. ... *Потребность реализовать и выразить (“субъективировать”) себя изначально и сущностна для человека* Последнее означает стремление утвердить и выразить “свое через другое” (Гегель), т.е. **создать нечто такое, что может утвердить его личность** (выделено нами, чтобы обратиться к этому в дальнейшем. – И.Ж., А.М.). *Безусловно, что наибольшей способностью к этому обладает другой человек*. Для воспитателя – воспитанник, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника – *воспитатель с его социально значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня социального признания*» [10].

Проследим перипетии авторской риторики, ориентируясь на реперы, выделенные нами курсивом.

Тезис. Воспитание ранее, согласно марксистской традиции, понималось как *социализация*, что не соответствует «существеннейшей сущности» человека.

Антитезис. Изначальная «существеннейшая сущность» содержится в *субъективности* и стремлении субъективировать природу и социум «на всех их уровнях» (допустим, что мы понимаем, о чем идет речь).

Синтез. Первейшим условием сущностно ориентированного воспитания должна стать субъективация «своего через другое», где «другое» – сущность другого человека, обладающего функцией «*социально значимой* оценки и возвышения до уровня *социального признания*», т.е. **функцией социализации!**

Мы попытались посмотреть на построения В.В. Серикова сквозь форму гегелевской триады «тезис – антитезис – синтез». И действительно, «социализация – субъективация – социально значимая субъективация (социальная оценка и признание)» – конструкция формально близкая к диалектическому прототипу, но в этой формуле нет преемственности. В.В. Сериков отрицает, как он полагает, «марксистскую социализацию» и в итоге приходит к какой-то другой социализации через возвышение воспитанника до социального признания. Чем история завершается, то в ней и совершается: сущностно ориентированное воспитание направлено на социальное признание.

А разве не это представлено в приведенном выше марксовом определении всеобщего труда?

А разве не это декларировала и воплощала в жизнь «марксистки ориентированная» советская педагогика?

Между этими двумя «А разве...?», правда, существует принципиальное различие.

Обратимся к работе А.С. Арсеньева, в которой он задает вопрос от том, что делать с подростком как с соучастником педагогической ситуации: «Ответ научной психологии и педагогики...: нужно социализировать подростка, преодолеть его стремление к отчуждению от социума, найти методы и средства воспитания, которые помогли бы включить его в нормальные социальные отношения как полноправного и полезного члена общества. Особенно настырно эту идею проповедовала советская психология и педагогика, поскольку принято было считать, что интересы индивида всегда должны быть подчинены интересам общества. При этом ссылались на К. Маркса, который в действительности занимал противоположную позицию и даже упомянул, что реальные интересы – это всегда интересы индивидов, а под именем общественных интересов скрываются тоже интересы индивидов, но только составляющих правящую верхушку общества» [1, с. 495].

Итак, сам К. Маркс не придерживался идеи тотальной социализации, более того, утверждал идею индивидуального свободного развития. Приписывая К. Марксу идею социализации (как когда-то вульгарные марксисты – идею обобществления), В.В. Сериков искажает исходные принципы марксизма, подменяя их советской идеологической интерпретацией. А далее, уходя от советской версии социализации, видя в ней нивелирование личности ученика в соответствии с общественными оценками, В.В. Сериков возвращается к ней же, перефразируя известные педагогические заклинания о ведущей роли педагога в том же процессе. Наважнейшим условием становления человека выступает «для воспитателя – воспитанник, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника – воспитатель с его социально значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня *социального признания*».

В отличие от марксова определения всеобщего труда (и всеобщей формы общения) здесь редуцирована посредническая функция субъекта этого акта – воспитателя, который должен соединять другого человека – воспитанника с его родовой основой, т.е. с человеческой культурой. *Соединять*, а не *заменять* ее (культуру) своим «мирпредставлением и образом жизни».

У К. Маркса в его представлении акта посредничества-опосредствования посредничество – роль субъекта, создающего произведение для Другого, опосредствование – функция создаваемого произведения. А сама возможность акта определяется формулой «если бы мы производили как люди...».

У В.В. Серикова же функция *опосредствования* (центральный момент акта всеобщего труда у К. Маркса, центральный момент акта интериоризации в теории Л.С. Выготского) выпадает напрочь, заменяясь упованием на необходимость и возможность «... создать *нечто такое*, что может утвердить... личность».

У К. Маркса это «нечто такое» – произведение [8]. У марксиста Л.С. Выготского – знак и его значение, опосредствующие общение взрослого и ребенка [4, 5]. И стоило отменять марксизм, чтобы произведение и знак заменились на неопределенное «нечто такое»?

Формирование личности ученика «по образу и подобию» учителя в соответствии с его «миропредставлением и образом жизни» – удел религии, в современной секулярной педагогике «уподобление» представлено как момент, но не может быть его «существеннейшей сущностью». В своем отношении к воспитанию в общем контексте образования мы солидарны с позицией В.С. Библера. «Процесс воспитания (схема воспитатель – воспитуемый) на мой взгляд, – пишет В.С. Библер, – в школе должен проецироваться в схему учитель – ученик. Учитель воспитывает лишь в той мере, в какой учит, участвует в деле образования. Я не знаю, кто истинный воспитатель – 10 – 12-летний школьник или доживший до 28 или 40 лет и сделавший много компромиссов в своей жизни учитель. Он больше знает? – Да! Но считать, что он более нормальный человек в нравственном смысле – думаю, что это не так» [10, с. 11].

Итак, упразднение и вульгаризация ряда положений марксизма приводят к определенным странностям и трудностям в понимании сути образования.

Во-первых, попытки избавить теорию образования от категории «отчуждение» в ее гегелевском и марксовом понимании приводят к тому, что рефлексивные процессы начинают пониматься не как объективация и опредмечивание содержания сознания, а как интроспекция: обращение к собственному психологическому самочувствию, как самопринятие, саморазвитие и т.п.

Во-вторых, призывы к слиянию педагога со своей деятельностью, если они реалистичны, могут привести к профессиональным деформациям, но не к обретению «полноты бытия». Для того чтобы в профессиональной деятельности педагога возникли условия явления субъектности и полноты бытия, эта деятельность должна отвечать критериям всеобщего труда. Такое возможно и реально осуществляется, если образование оформляется как научная школа, художественно-творческая мастерская, школа актерского и режиссерского мастерства, школа высших спортивных достижений и т.п.

В общеобразовательной школе и в вузе реализуется деятельность по стандартам и программам, не предполагающим всеобщей формы деятельности. (Хотя образовательная деятельность в школе и вузе – это и не частичный труд, аналогичный фабричному производству).

Вновь обратимся к В.С. Библеру: «... В школе существует некая особая форма деятельности, которая дальше (после школы) перестает быть доминантой, отходит вглубь. Что это за деятельность? Труд школьника – это не совместный труд, когда один, другой, третий, каждый делает полуфабрикат, а вместе получается какой-то целостный продукт. Ясно, что школьный класс вовсе не формирует некое знание как единый продукт ... Ничего подобного. Идея совместного труда, труда полуфабрикатного бессмысленна для школы... Но работа школьника – это и не всеобщий труд, как его понимал Маркс, когда изобретатель,

ученый, художник впитывают в себя все то, что создано человечеством, и прибавляют некоторую единицу к этому “n”: “n + 1”. Если индивид не создал новое, свое, не изменил всеобщее, то это не всеобщий труд, это не подлинное новаторство, потому что он повторил то, что уже было. Так вот, всеобщий труд также не характерен для деятельности ученика. Это совсем особая форма деятельности ... В школе совершается некое культивирование и развитие культуры деятельности как до-деятельности ... Итак, особый тип деятельности как кануна социально значимой деятельности, кануна совместного труда, кануна наличных общественных связей ...» [2, с. 13 – 14].

Деятельность школьника и студента – канун социально значимой деятельности и в подавляющем большинстве случаев должна оставаться таковой. Иначе придется признать, что труд недоучек может иметь такую же социальную значимость как и деятельность субъекта-профессионала.

Деятельность педагога, работающего по образовательному стандарту, не может быть признана проявлением свободного всеобщего труда, хотя и имеет несомненную социальную значимость. И этого нельзя изменить одними лишь упованиями и декларациями.

Итог

Во-первых, в теории К. Маркса человек – это общественно-определенный индивид как субъект общественно-исторической практики. Субъект, по Марксу, – это продукт человеческой истории, а не результат развития гегелевского субъективного духа.

Во-вторых, пространством существования субъекта, по Марксу, выступает не мыслящее тело индивида, как это было в теории Б. Спинозы, а неорганическое тело человека, понимаемое как ансамбль социальных отношений и деятельностей вместе с их средствами (средствами коммуникации, средствами передвижения, орудиями труда и пр.).

В-третьих, человеческая субъектность не имманентна индивиду и не гарантирована и может быть реализована лишь при определенных обстоятельствах – в условиях свободного труда. В этих условиях человек может проявлять себя как субъект и как личность. В условиях же общественного разделения труда существует угроза превращения человека в случайного индивида, в человека-функцию.

Напомним, что по К. Марксу «различие между индивидом как личностью и случайным индивидом – не просто логическое различие, а исторический факт». В качестве случайного индивида человек предстает преимущественно своими вещными характеристиками, и в качестве их носителя может быть утилизирован также как и любая другая вещь.

Как говорит сегодня В.И. Слободчиков, человек в качестве ресурса общественного производства «... использовался либо как материал (“пушечное мясо”), либо как деталь социальной мегамшины (один из ее винтиков), либо как вид энергии (рабочая, производительная сила). И если еще в недавние времена – это прямо декларировалось, то и сегодня в завуалированной форме подобная идеология продолжает оставаться господствующей. В этом и состоит соблазн, а фактически – обман современных социальных преобразований, называемых реформами. **Тотальная утилизация** (здесь и далее выделено автором. – *И.Ж., А.М.*) человеческой массы **сменилась фрагментарной** и ситуативной утилизацией, однако – повсеместной» [11, с. 14].

В-четвертых, подлинная субъектность предполагает такую деятельность, в которой 1) человек опредмечивает своеобразие *своей индивидуальности*; 2) человек создает продукт, в котором опредмечена *человеческая сущность*, а, следовательно, которым может быть удовлетворена *человеческая потребность*; 3) человек становится *посредником* между тем,

кому адресована его деятельность, и человеческим родом; 4) человек утверждает свою личность как возможность жизненного проявления другого.

Если с этих позиций рассматривать современное образование, то уйдя от средневековой схоластики и начетничества, оно не стало видом всеобщего свободного труда и, очевидно, в полном объеме никогда им стать и не сможет. Субъектность в образовании стала бы возможной, «если бы мы учили как люди...». И это бывает, когда педагог выступает как Мастер и приглашает к соучастию в работе над «произведением» – бывает в научных лабораториях, в художественных мастерских, в спортивных клубах, в балетных школах, в театрах-студиях и т.п. В общеобразовательных школах и стереотипных вузах учебный труд – маргинальная форма деятельности, сочетающая атрибуты всеобщего и частичного труда, поэтому преодолевать отчуждение, чтобы слиться с такой деятельностью означает стать заведомо деформированной амбивалентной личностью.

ВЫВОДЫ

И наконец, завершая цикл, подведем общие итоги, фиксируя основные пункты проведенного историко-философского экскурса и связанных с ним психолого-педагогических ассоциаций.

1. Наиболее общим и абстрактно рационалистским определением субъекта в европейской философии стало декартово «*cogito ergo sum*», утвердившее *примат субъекта мышления* над объективной реальностью, объявив ее, в принципе, умопостижимой. Это же утверждение повлекло за собой возникновение психофизической проблемы и разделение действительности на мир идей и мир вещей, на явления мыслящей субстанции и явления субстанции протяженной, на сознание и бытие. С этого момента в европейской науке начинает утверждаться *субъект – объектное* отношение как основа познания и практической деятельности.

2. Мышление и сознание как сама субъектность (самость), у Р. Декарта, или как атрибут мыслящего тела, у Б. Спинозы, освобождает человека от причинно-следственной детерминации. Свободная субъектность провозглашается как *возможность* и высшая *ценность*, поднимающая человека над непосредственными психическими проявлениями («страстями») и, *в пределе*, делающая человека богоподобным (Р. Декарт). С этого момента в европейской философии и этике начинает обсуждаться *проблема свободы воли*.

3. Свободная субъектность предстает в направленности человека в будущее (Б. Спиноза), что проявляется в поисково-ориентировочной активности и универсальной пластичности человека как *мыслящего тела*. Мыслящее тело, строящее свое движение как по любой *предзаданной*, так и по любой *произвольной* (свободно полагаемой) форме, способно, тем самым, творить новые формы. Так возникает различие двух форм свободы: «свободы от» и «свободы для».

Творчество возможно при *волевой собранности* и *сосредоточенности на цели* с *одновременным учетом объективных и неподвластных обстоятельств*.

4. Субъект существует в *деятельной форме*, а не в форме созерцания, «простого представления Я»; само «*cogito*» есть внутреннее действие субъекта, пробуждающее и приводящее в движение его душу. Деятельная форма существования субъективно исходна, поскольку позволяет прояснить неясные обстоятельства существования. (Для того, чтобы что-либо прояснить, надо действовать и привести ситуацию в движение).

5. Субъект – реальность, возникающая «вторым рождением», через преодоление внешних обстоятельств и соблазнов, и требующая далее своего подтверждения, поскольку

предполагает действие человека в соответствии с собственными принципами и мотивами, поскольку внешние обстоятельства никогда и никуда не исчезают.

Рождение субъектности – «характера» в терминологии И. Канта – необратимо отражается в самосознании человека (в форме «торжественного обета»).

6. Рождение субъекта, освобождая человека от действия «слепого инстинкта», открывает ему моральный закон и ставит на границу двух миров: «морального мира» и «реального мира». Трансграничность человека делает его парадоксальным конечно-бесконечным существом, живущим как в мире необходимости, так и в мире свободы (И. Кант).

7. Переход от состояния «слепого инстинкта» к состоянию «свободной воли» предстает (в философии Г. Гегеля) как ступени восхождения, развития субъективного духа в направлении от «поглощающего вождения» через потребность соотноситься с Другим к взаимному и добровольному признанию всеобщих законов и добродетелей. Таким образом, деятельное существование и развитие субъекта опосредствовано общением с Другими.

8. Субъект – cogito (Р. Декарт), мыслящее тело (Б. Спиноза), характер (И. Кант), субъективный дух (Г. Гегель) – есть *воплощение* Бога, Природы, Абсолютной идеи, т.е. представленность в человеке метафизического, внепсихического источника замысла и активности.

Субъект – общественно-определенный индивид (К. Маркс) – есть *воплощение* культурно-исторического опыта человечества, представленного в *идеальной форме* (наука, искусство, технология, право, религия и т.д.), т.е. представленность в человеке *до и вне* индивидуальной психики возникшего источника. Поэтому субъектность – понятие не синонимичное субъективности, что принципиально отличает марксово понимание субъекта от картезианского.

Этот источник – идеальное – должен быть явлен, найден, разбужен, а его «энергия» присоединена к биологической и психической «энергии» человека как природного существа. Таким образом, *субъектность не сводится к психике, к субъективному*, хотя предполагает ее в качестве условия реализации. *Проблема субъекта неразрывно связана с проблемой идеального* (Э.В. Ильенков).

9. Человек проявляет себя как субъект, когда *реализует эти идеальные (божественные, природные, культурные) воплощения в наиболее свободной форме*. Тогда он выступает одновременно как *человеческая индивидуальность* и как *представитель рода*, становится посредником между тем, кому адресована его деятельность (Другим) и человеческим родом (Идеальным). В этом случае человек проявляет себя как личность (а не как «случайный индивид»).

10. Основное противоречие в сфере образования состоит в следующем. По своему основному замыслу – придание человеку образа человеческого – образовательный труд претендует на статус всеобщего труда, в котором один человек подтверждает себя в «мышлении и любви» другого человека и происходит воссоединение с родовой основой, а по основной (массовидной) технике исполнения – это частичный труд частичных индивидов. Снятие этого противоречия происходит или не происходит в конкретных образовательных условиях и чаще всего оно не происходит, оставляя образование воспроизводиться в формах стандартизованного стереотипного функционирования.

Построение образования в соответствии с его предназначением предполагает разрушение его стереотипных форм и проектирование иных, основанных на идее всеобщего труда. Такой проект, в отличие от стандартизованных стереотипных образования есть

единичное *произведение*, поскольку его содержание есть обращение *этого* субъекта-посредника к *этим* человеческим индивидам в *этих* конкретных культурных опосредствованиях их диалога. Любая попытка превратить образовательный акт в технологию угрожает редукцией к частичным воплощениям и частичному функционированию частичных индивидов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «АЛЕЕФ» Гуманитарный Центр, 1993.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984.
6. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Издательство политической литературы, 1984.
7. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 3. – М.: Политиздат, 1955.
8. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 42. – М.: Политиздат, 1974.
9. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. – СПб.: Издательство «Речь», 2003.
10. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uchebilka.ru/filosofiya/80265/index.html>.
11. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
12. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. и предисл. Л.А. Чернышовой. – Мн.: «Коллегиум», 1992.

Zhulanova Irina Viktorovna

Volgograd State Socio-Pedagogical University (VSSPU)
Russia, Volgograd
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Medvedev Aleksandr Mikhaylovich

Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Russia, Volgograd
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Category of subject: philosophical reminiscences and psycho-pedagogical associations (Part 3)

Abstract. Article completes the cycle. The content of this part is devoted to the Marxist understanding of man as a subject. The subject of analysis in this text was the problem of exclusion and removal of alienation, the problem of free universal labor as a condition of actualization genuine human subjectivity. In addition, the article criticizes reductions of the main provisions of Hegelian-Marxist dialectic and criticism of the vulgarization in a number of innovative pedagogical approaches. As the comments used excerpts from philosophical and pedagogical work A.S. Arsenyev, V.S. Bibler, E.V. Ilyenkov. The article is addressed for university educators, teachers-researchers, authors of innovative educational projects, who are attracting a category of subject to the justification of their research.

Keywords: the subject; activity; alienation; withdrawal; mediating; mediation; Marxism; universal labor; education; upbringing

REFERENCES

1. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Tsikl populyarnykh lektsiy-ocherkov s prilozheniyami: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M.: «Akademiya», 2001.
2. Bibler V.S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. – Kemerovo: «ALEEF» Gumanitarnyy Tsent, 1993.
3. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya: Monografiya. – Volgograd: Peremena, 2001.
4. Vygotskiy L.S. Sobranie sochineniy: V 6-ti t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii / Pod red. A.R. Luriya, M.G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1982.
5. Vygotskiy L.S. Sobranie sochineniy: V 6-ti t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo / Pod red. M.G. Yaroshevskogo. – M.: Pedagogika, 1984.
6. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika. – M.: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1984.
7. Marks K. i Engel's F. Sochineniya, t. 3. – M.: Politizdat, 1955.
8. Marks K. i Engel's F. Sochineniya, t. 42. – M.: Politizdat, 1974.
9. Obukhovskiy K. Galaktika potrebnostey. Psikhologiya vlecheniy cheloveka. – SPb.: Izdatel'stvo «Rech'», 2003.
10. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost': Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh. sistem. – M.: Logos, 1999. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://uchebilka.ru/filosofiya/80265/index.html>.
11. Slobodchikov V.I. Ocherki psikhologii obrazovaniya. – Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2005.
12. Fromm E. Chelovek dlya sebya / Per. s ang. i predisl. L.A. Chernyshovoy. – Mn.: «Kollegium», 1992.