

ИДЕИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Среди проблем современной отечественной школы выделяется проблема понимания детства как самоценного периода жизни человека. Пути ее решения исследует педагогическая антропология. В предлагаемой статье выделены ведущие идеи антропологической направленности воспитания и показаны особенности их развития в отечественной школе.

Ключевые слова: *идея педагогической антропологии, воспитание человека, психофизиологическая природа ребенка, ценность детства, идея развития, идея самореализации личности в социальных системах.*

N.S. Malyakova

ANTHROPOLOGICALLY ORIENTED IDEAS OF EDUCATION IN DOMESTIC SCHOOL

Among the problems of modern domestic school the problem of acceptance of childhood as a self-valuable period of human life is especially focused on. The solutions to this problem are investigated by pedagogical anthropology. The article covers the leading ideas of anthropologically-orientated education and shows the features of their development in domestic school.

Key words: *pedagogical anthropology, education, psycho-physiological nature of child, value of childhood, idea of development, idea of personality self-realization in social systems.*

Среди современных подходов к историко-педагогическому исследованию выделяется антропологический, который концентрирует внимание на человеке как базовой цели и ценности воспитания (С.В.Бобрышов, З.И.Васильева, Л.М.Лузина, К.Д.Радина). С.В.Бобрышов подчеркивает: «...важнейшим смыслообразующим направлением реализации антропологического подхода в историко-педагогическом исследовании является определение в изучаемом явлении контекстно-временной сферы «собственно человеческого» [2, с. 111]. В педагогике накоплено огромное количество фактов, проблем воспитания, с которыми общество сталкивалось на том или ином этапе своего развития. Встает задача их антропологической интерпретации.

При изучении генезиса идей педагогической антропологии в России выделяется три этапа: русская школа (от середины XIX до начала XX в.), советская школа (от 20-х до 80-х гг. XX в.) и российская школа (от 80-х гг. прошлого века по настоящее время). При всех особенностях каждого этапа, они свидетельствуют о существовании антропологической традиции - преемственности духовного опыта воспитания человека в отечественной школе.

С середины XIX-го века во многих странах проявилась актуальность проблемы детства. Были переведены на русский язык работы, посвященные изучению ребенка. Широкую популярность приобрела книга шведской писательницы Э.Кей «Век ребенка», в которой развитие личности ребенка рассматривалось как значимое средство гуманизации образования. Она писала: «...через поколение, которое мы себе создаем, мы можем до известной степени, как свободные существа, предопределить грядущие судьбы человечества. И XX век будет веком ребенка. Он будет им в двояком смысле: взрослые поймут, наконец, душу ребенка и, кроме того, сами они будут как дети. И лишь тогда обновится социальный строй» [10, с. 133].

Ключевым в разработке идей педагогической антропологии в России стал поставленный Н.И.Пироговым вопрос о воспитании в человеке высоких человеческих качеств. К его статье «Вопросы жизни» был предпослан эпиграф: «К чему вы готовите Вашего сына? Кто-

то спросил меня. – Быть человеком, отвечал я» [11]. Тем самым подчеркивалось, что человек – это не средство для достижения каких-либо целей, а сама цель воспитания. В.П.Вахтеров, называя ребенка главным объектом педагогики, отмечал, что «...ни в природе, ни в обществе нет и не должно быть такой цели, по отношению к которой ребенок был бы только средством. Все его нормальные стремления должны быть удовлетворены и развиваемы» [5, с. 20]. Утверждалась мысль о воспитании человека на основе уважения к детству как самоценному периоду жизни человека. К.Д.Ушинский в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» поставил проблему соотношения педагогического требования с особенностями детской природы и раскрыл широкое понимание воспитания, основанного на особенностях природы человека. Развитие антропологических идей в русской школе мы находим в трудах П.Д. Юркевича, А.Н. Острогорского, П.Ф. Каптерева. П.Д. Юркевич писал о том, что воспитание должно исходить «из строгого и всестороннего наблюдения человеческой природы и существенных законов ее развития и усовершенствования» [14, с. 5]. А.Н. Острогорский указывал на необходимость воспитания «внутреннего человека» - совокупности чувств, убеждений, сильной воли, характера, привычек. Он подчеркивал, что существенные характеристики «внутреннего человека» могут быть выявлены, если раскрыть его физиологическую, психологическую, педагогическую природу. П.Ф. Каптерев в воспитании ребенка обращал особое внимание на его ведущие потребности: в движении, в познании, в деятельности, утверждая: «Потребность движения – существенная потребность человеческого организма. Ребенку также необходимо бегать и прыгать, как есть и пить» [9, с.113]. Отмечалось, что природная потребность ребенка в познании выражается в его наблюдательности и проявлению интереса к окружающему миру. Обращая внимание на потребность ученика в деятельности, Каптерев писал о том, что источник деятельности находится в самом организме ребенка, проявляясь в таких свойствах как самодеятельность, саморазвитие, самообразование.

К.Д. Ушинский, выделяя антропологическую категорию «организм» человека, выдвинул идею воспитания на основе изучения психофизиологических особенностей ребенка. Большой вклад в ее развитие внесли физиологи. М.И. Сеченов исследовал роль нервной системы, органов чувств, деятельность мозга. В.М. Бехтерев изучал вопросы о факторах и движущих силах детского развития, используя в педагогике данные нейрофизиологических исследований. Ученые степени доктора медицины и доктора хирургии имел П.Ф. Лесгафт. В военно-медицинской академии служил А.Ф. Лазурский, будучи специалистом по психиатрии и невропатологии. Теоретические положения этой деятельности разрабатывали также И.И. Мечников, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, М.И. Демков, А.А. Казлас, Н.Е. Румянцев, П.П. Блонский, Н.Д. Виноградов, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн. Так, методологической основой системы физического воспитания П.Ф. Лесгафта являются данные разных наук о человеке – биологии, физиологии, психологии, педагогики, истории, философии. Им было дано определение педагогической антропологии как науки, которая должна изучать и понимать особенности растущего организма.

Идея всестороннего изучения природы ребенка активно разрабатывалась в педологии. Утверждалось положение о максимальном приближении полученных результатов к практике педагогического процесса. Наряду с известной работой в этой области П.П. Блонского («Педология») существуют труды Н.Е. Румянцева, А.П. Нечаева, И.А. Сикорского. В них описаны результаты исследования эмоциональной сферы, умственных и эстетических представлений ребенка на основе изучения его интересов, особенностей памяти. Изучая особенности понимания феномена «ребенок», ученые делали практические выводы и рекомендации для учителей по вопросам организации педагогического процесса, ориентированного на ценность детства.

В педагогической антропологии русской школы рассматривались вопросы диагностики эффективности воспитания. В.П. Вахтеров предлагал воспользоваться для этого биографическим методом. Обосновывая его преимущества в изучении детства, он писал: «... я воспользовался биографиями и автобиографиями, представляющими богатейший материал для педагогических выводов и обобщений. Они представляют еще ту выгоду, что я мог со-

поставлять факты детства и юношества с фактами зрелого возраста и таким образом точнее определять влияние детских и юношеских впечатлений на умственное и нравственное развитие человека» [5, с. 350]. Следует отметить, что в современной диагностике воспитания все более отчетливо выделяется класс антропологических методов: методы интерпретации, сравнительно-исторический метод, биографический метод, изучение характеристик, продуктов творчества, дневников, воспоминаний. Мы видим, что подобные методы предлагались еще в русской школе.

Одной из ведущих в педагогической антропологии русской школы является идея развития, которая в середине XIX – начале XX вв. интегрировала в себе все имеющиеся знания о ребенке и являлась ориентиром для построения моделей воспитания. В.П. Вахтеров полагал, что все знания о ребенке можно объединить идеей развития. Закон развития рассматривался им как педагогическая норма, требующая гармонии телесного и душевного начал. Он с уверенностью писал о том, что новая педагогика не будет нуждаться в экзаменах, в наградах, в наказаниях. Она будет обращена только к внутренним стимулам развития. Рассматривались отдельные стороны развития. Большое внимание уделялось изучению развития эмоциональной сферы ребенка. К.Д. Ушинский писал о том, что ребенок «...мыслит формами, красками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе» [23, с. 266]. Эмоции ребенка рассматривались как основа познавательной деятельности в работах П.Д. Юркевича, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, В.В. Зеньковского, П.П. Блонского. П.П. Блонский, касаясь эмоциональной сферы ребенка, ставил задачу необходимости «всколыхнуть» его сердце и душу. В.П. Вахтеров обращал внимание на импульсивность ребенка и советовал эти импульсы направлять в доброе русло. Основываясь на экспериментальных исследованиях, И.А. Сикорский, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев, А.А. Казлас показывали пути развития эмоциональной сферы. Программа воспитания чувств, разработанная И.А. Сикорским, заключалась в подавлении аффектов (страстей), в переключении эмоционального состояния в интеллектуальную и эстетическую сферы. Им было высказано предположение, что сдерживание чувств содействует их развитию и совершенствованию. Проведя ряд экспериментов, Н.Е. Румянцев обнаружил эмоциональное восприятие окружающих предметов у детей младшего возраста; и искусства и природы – у старших. Он сделал вывод, что ребенку нужна эстетически развивающая среда, особенно в младших классах. А.П. Нечаев, в свою очередь, утверждал, что до 13-14 лет интересы детей имеют преимущественно внешний характер, а с 14 лет начинает проявляться интерес к явлениям внутреннего порядка – к интеллектуальной и нравственной сферам. П.Ф. Каптерев обращал внимание на то, что взрослые часто не придают значения эмоциональному состоянию детей. Этот вывод справедлив и для современной школы.

Исследования отечественных ученых изучаемого периода касались также проблем развития воли и характера ребенка. К.Д. Ушинский писал: «Приучайте ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает. Вы готовите ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны» [22, с.252]. Большое значение развитию волевой сферы придавали П.Д. Юркевич, А.И. Сикорский, А.Н. Острогорский, П.Ф. Каптерев. С развитием воли ребенка связывалось решение проблемы школьной дисциплины. П.Ф. Каптерев рассматривал две стороны волевой деятельности: задерживающую и активную. А.Н. Острогорский выделял два источника волевой деятельности: 1) потребность в деятельности и энергия для ее осуществления, которая выражается в природной шалости и подвижности; 2) интерес к делу, когда работа выполняется с интересом и всегда продуктивнее.

Идея развития способствовала формированию в отечественной школе понятия «личность». М.М. Рубинштейн рассматривал «личность» как сознательное стремление самого человека к развитию, к совершенствованию. Подчеркивалось, что личность строит свою жизнь сознательно, что это явление гармоничное, поэтому в ней не может быть выделена какая-то одна сторона. Был сделан вывод о том, что результатом образования должна стать развитая личность ребенка, которая проявляет себя в устойчивых привычках в нравственной, умственной, физической, эмоциональной, волевой сферах.

В трудах педагогов-антропологов русской школы мы находим разработку идеи самореализации личности в социальных системах. Основываясь на потребности ребенка в саморазвитии, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.В. Зеньковский показывали пути совершенствования организации школьной жизни. П.Ф. Каптерев писал о том, что в школе нужно создавать «дух общности» - добиваться единства интересов и деятельности ребенка. Уникальный опыт самореализации ребенка в школьной жизни описан К.Н. Вентцелем, организовавшим в Москве Дом свободного ребенка, в основу которого был положен творческий труд детей при полной свободе самостоятельного развития. В работе «Этика и педагогика творческой личности» он писал: «Не выбирать для них то, что им, по нашему мнению, нужно, а дать возможность им самим, с полным сознанием и пониманием выбрать в области научного знания то, что нужно каждому из них в отдельности, как своеобразной и самобытной индивидуальности» [4, с. 614-615]. Еще в 1917 году Вентцель разработал «Декларацию прав ребенка», в которой отстаивал его права на свободу в совместной жизнедеятельности со взрослыми: в труде, творчестве, досуге, общении. Индивидуализация педагогического процесса, по его мнению, требовала создания воспитательной системы для каждого ребенка с его потребностями, желаниями, запросами. Идея самореализации личности ребенка в социальных системах находила свое воплощение в разнообразных противоречивых формах. На крестьянско-этнических идеалах формировался педагогико-антропологический опыт С.Т. Шацкого. В.В. Зеньковский, обосновывал христианскую направленность школьной жизни.

В советской школе двадцатых-тридцатых годов шла активная борьба против идей педагогической антропологии русской школы. К буржуазным и мелкобуржуазным педагогическим теориям были отнесены педагогические воззрения К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна, отдельные взгляды П.П. Блонского, В.П. Вахтерова. Они были подвергнуты критике за отрыв от труда и борьбы народа. Широко известным фактом является активная критика педологии в 30-е годы XX века, которая была охарактеризована как противоречая педагогике наука, как «клевета на советских детей». Л.А. Степашко утверждает: «Отечественная педагогика вступила в полосу нестабильности, «перерывов постепенности» в условиях социальной революции, гражданской войны, борьбы внутри партии за власть, политизации и идеологизации всего общественного уклада жизни [12, с. 56]».

Из антропологических идей выделялась идея развития, которая в советской школе приобрела идеологический характер. На VIII съезде коммунистической партии в 1919 году была принята Программа, по которой целью коммунистического воспитания было провозглашено всестороннее развитие человека, выработка материалистического мировоззрения и коммунистической нравственности. Воспитание активных строителей социализма подразумевало всестороннее развитие на основе диалектико-материалистического мировоззрения. Формировался тип мышления, связанный с воспитанием «нового человека». В советской школе активно развивалась также идея самореализации личности ребенка в социальных структурах. Широко известен педагогический опыт начала XX в. А.С. Макаренко по организации деятельности трудовой коммуны имени Ф.Э. Дзержинского, в которой организация жизни школьников основывалась на активном производительном труде.

Антропологическая традиция, в какой-то мере, сохранялась в отечественной школе. Говоря об этапе пятидесятых годов, М.В. Богуславский отмечает его преемственность с двадцатыми годами, отмечая активизацию школьного самоуправления, гуманизацию деятельности пионерской организации и школьного комсомола [3, с. 163]. Убедительным примером «процветания» идей педагогической антропологии в советскую школу являются гуманистические педагогические воззрения и опыт В.А. Сухомлинского. В периоде 60-80-х гг. выделяются проблемы формирования социально активной личности, указывается на возрастание роли человеческого фактора, социальной зрелости, гражданской воспитанности.

Н.К. Гончаров характеризует советскую школу как высший этап развития педагогики, в целом. Подчеркивая ее антропологизм, он утверждает, что педагогика коммунистического общества «...служит всестороннему развитию духовных и физических сил каждого человека» [7, с. 28]. Характерной чертой советской школы он называет идею всестороннего гар-

монического развития личности. Эта ленинская, с точки зрения Гончарова, идея направлена на стирание грани между физическим и умственным трудом. В целом же, советскую школу Н.К. Гончаров рассматривает как развитие и реализацию античных идей и идей социалистов-утопистов, утверждая: «Советская педагогика возникла как теория воспитания человека и активного строителя коммунистического общества. Речь идет о воспитании человека в подлинном смысле этого слова» [там же, с. 31]. Даже в начале 80-х гг. в советской школе человек продолжал рассматриваться как строитель коммунизма, носитель его идей, его морали.

Историко-генетический анализ идей антропологической направленности воспитания в советской школе свидетельствует о прерывании традиции. Опыт «советской школы» быстро обесценился. Он оказался малопригодным в ситуации социальных изменений в России конца XX века. Советская школа сегодня характеризуется как тоталитарная, авторитарно-императивная и «бездетная» [1]. В.П. Борисенков рассматривает советскую школу как комплекс фундаментальных принципов, определявших ее существование в течение 70 лет и отмечает туиковый характер ее идеологии. Построение самого совершенного общества, вершины развития человечества – это мечта, путь к достижению которой «...пролегал через изменение природы людей на основе коммунистического воспитания, через формирование «нового человека»» [4, с. 4].

Продолжением развития идей педагогической антропологии в российской школе является концепция «педагогике сотрудничества», сформировавшаяся в 80-90-е годы прошлого века. Один из ее создателей, Ш.А. Амонашвили пишет о том, что главная идея воспитания – «...сделать ребенка нашим (взрослых – учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты» [1, с. 43].

Обращается пристальное внимание на формирование ценностных ориентаций личности. В современных исследованиях сам ребенок выступает как ценностная основа воспитания. В российской науке особенности педагогической антропологии рассматриваются в трудах Б.М. Бим-Бада, А.Я. Данилюка, М.Г. Коджаспировой, И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова, Б.В. Куликова, Л.А. Липской, Л.М. Лузиной, В.И. Максаковой, Г.А. Новичковой, А.П. Огурцова, Т.А. Петруниной, Л.К. Рахлевской, В.А. Слостенина. Воспитание человека рассматривается сегодня в контексте многообразия его сущностных сфер: познавательной, поведенческой, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о Гуманной Педагогике. М., 2001.
2. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: Дисс. ... докт. пед. наук. Ставрополь, 2006.
3. Богуславский М.В. XX век российского образования. М., 2002.
4. Борисенков В.П. Школа России: прошлое и настоящее // Педагогика. 1993. №4. С.3-15.
5. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. М., 1987.
6. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. Т. 2. М., 1912.
7. Гончаров Н.К. Очерки из истории советской педагогики. Киев, 1970.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. М., 1982.
9. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб, 1877.
10. Кей Э. Век ребенка / Пер. с нем. М., 1905.
11. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
12. Степашко Л.А. Феномен советской педагогики // Педагогика. 1998. №6. С.72-76.
13. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.8. М., 1950.
14. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. М., 1865.