**Философско-антропологические аспекты педагогики**

В.В.Чистяков

Развитие современной педагогики, эффективность решения ею проблем обучения и воспитания подрастающих поколений невозможно представить без интеграции ее с другими науками и научными направлениями. В этом плане представляется актуальным рассмотреть некоторые вопросы взаимосвязи педагогики с философией и с дисциплинами антропологического направления.

Не будет преувеличением сказать, что философско-педагогический подход к решению проблемы человека исповедовал еще Платон, которого с равным правом можно назвать основателем как той, так и другой науки. В своей философии Платон тесно увязывал направления развития наук с путями (методами) получения человеком знаний о себе и окружающем мире. Для него “социальная жизнь человека” есть ничто иное, как практически примененная философия, а буквально: “стремление к мудрости”, стремление дать возможность разуму и науке стать действительно наивысшей силой и наполнить этой силой всю человеческую жизнь. 13

Платон также, как и его учитель Сократ, подходя к педагогике не только со стороны логики, но и со стороны этики, пришел к очень важному выводу, полагая, что всякое познание, даже теоретическое, есть вместе с тем самопознание, самоуглубление и, в конечном счете, стремление учить и учиться. Отсюда и принцип “общения” в воспитании, которому были привержены как Сократ и Платон, так и Аристотель. Философствовать для них означало, прежде всего, “философствовать вместе”, ибо, как считали эти великие мудрецы, — человек нуждается в человеке для того, чтобы стать человеком.

Уместно будет заметить, что метод межличностного общения, достигший своего триумфа в Греции благодаря Сократу и Платону, вот уже на протяжении двадцати четырех столетий успешно используется педагогами, психологами, психотерапевтами и многими другими специалистами. И, обретая сегодня особую значимость, он становится чем-то много большим, чем просто метод.

П.Наторп в своей книге “Философия как основа педагогики” еще в 1910 году попытался проанализировать наиболее известные педагогические концепции с точки зрения наличия в них философской основы. В результате он пришел к выводу, что ошибки в педагогических воззрениях Коменского коренятся в отсутствии достаточных философских оснований, хотя их необходимость великий педагог отчетливо понимал. Локк, по Наторпу, вполне бы мог строить педагогику на базе философии, являясь изначально и философом, и педагогом, однако “как неглубоко он был проникнут философией, ярче всего сказывается в том, что в его педагогике очень мало заметны следы даже его лучшей философии... Несравненно глубже философское обоснование в учении о воспитании Руссо, которое он поставил в определенную связь со своей социальной философией и с этическим фундаментом “естественной религии”.

У Песталоцци же с самого начала было сильно стремление к единству педагогических и философских воззрений. Не случайно современники ставили рядом его учение о воспитании с философией Канта. Однако, как считает Наторп, “Песталоцци не только не склонен, но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца вполне развить в себе философию, облеченную его педагогикой. Таким образом и у него задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной”. 14

Гербарт в этом отношении был одним из немногих философов, который не только не смотрел на педагогику как на незначительное побочное занятие, но считал именно ее основным звеном в построении своей философии. У него обе науки не остаются, как например, у Локка, одна возле другой, но они и не проникают так глубоко одна в другую, как у Платона. Увы, даже в концепциях многих известных педагогов ХХ века педагогика и философия так и остаются одна возле другой, никак не дополняя друг друга.

Касаясь философского мировоззрения К.Д. Ушинского, заметим, что оно сформировалось под влиянием изучения им трудов крупнейших отечественных и зарубежных философов, ученых разных эпох и направлений. Со всей определенностью можно утверждать, что в оценке и в приложении их идей к педагогическим проблемам К.Д. Ушинский показал себя глубоким мыслителем, стоящим на высоте философской мысли своего времени.

Анализируя философские взгляды К.Д.Ушинского, Н.Г.Гончаров отмечает: “Если философская антропология идеалистического направления (Кант) была теорией психической жизни человека, а представители материализма (Фейербах) рассматривали человека преимущественно как биологическое существо,... то К.Д.Ушинский ближе подошел к правильному решению этой принципиальной проблемы. Он рассматривал человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений с себе подобными, с социальной средой и природой”.

На наш взгляд, трудно найти альтернативу такому подходу, ибо именно глубокий синтез знаний о человеке как субъекте образования способствует развитию системного педагогического мышления преподавателя и воспитателя, их профессиональному самосознанию, способности увидеть специфически человеческое в каждом ученике, друг в друге, в многообразных формах отношений к миру, в развитии способности оценивать уникальность сознания и личности в целом. 19

В книге “Основы педагогики” (1923 г.), пожалуй, одним из лучших педагогических трудов ХХ века, С.И.Гессен вслед за Наторпом, но уже на значительно более высоком научном уровне, всесторонне рассмотрел концепцию построения педагогики как прикладной философии. Он, в частности, писал: “... Борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей. Изложить философские основы педагогики — это значило для меня не ограничиться общими положениями, но, оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них философский смысл”. И далее: “Как философа меня привлекала возможность явить в этой книге практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение к философским знаниям мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы”. 4

Нам очень близки взгляды С.И. Гессена и ряда других известных педагогов на необходимость и неизбежность увязывания тех или иных педагогических концепций с философией как их методологической основой. Ведь очевидно, что цели образования тесно переплетены с жизненными установками данного общества, каждого отдельного индивида. И, в конечном счете, жизнь определяет образование, а образование активно воздействует на жизнь в ее самом широком понимании.

Педагогическая наука, как убедительно показали многочисленные исследования К.Д. Ушинского, представителей экспериментальной педагогики, зарубежных и отечественных педологов, должна основываться и на широкой антропологической базе, и, прежде всего, на психологических и физиологических знаниях. Заметим, что одним из первых экспериментально-педагогических исследований, положивших начало антропологическому направлению в педагогике, явилось “Исследование о действии усталости учеников в силу умственной работы”, опубликованное русским психиатром И.А.Сикорским еще в 1870 году.

Использование педагогической наукой концепций и данных психологии, физиологии и гигиены — характерная черта теории воспитания начала ХХ века. Тогда она подчеркнуто ориентировалась на решение проблемы человека. Это направление получило распространение в отечественной педагогике предреволюционного периода и в первые послеоктябрьские десятилетия.

Один из ярких представителей экспериментальной педагогики Э.Мейман, рассматривая задачи педагога сквозь призму комплексного подхода к ребенку, писал: “Педагог должен стремиться получить общую картину жизни ребенка. А для этого сверх знания его душевной жизни требуется еще следующее: основательное знакомство с физической жизнью ребенка, устройством и функциями его органов; анализ его утомляемости и способности к отдыху, склонность к заболеваниям, ход его физического развития, физического различия организма того и другого пола в юношеском возрасте, связь между физическими и духовными свойствами у каждого отдельного ребенка”. 10

Психология и физиология явились основой и педагогической системы М.Монтессори.11,12 Физиолог по образованию и врач по профессии, М.Монтессори пришла к своей системе воспитания после многолетнего изучения детского организма и продолжительной педагогической работы с психически неполноценными и отстающими в развитии детьми. Свой метод М.Монтессори называла методом “научной педагогики” именно потому, что он основан на физиологии и психологии. Свою “экспериментальную педагогику” М.Монтессори готова была даже назвать медицинской педагогикой, настолько неразрывно связаны в ее системе медицина и физиология (как совокупность наук о жизни человеческого организма) с педагогикой.

Понимая процесс развития индивида достаточно узко, преимущественно как гимнастику органов чувств и двигательных возможностей ребенка, М.Монтессори все же достигла здесь впечатляющих результатов. Однако, целенаправленно и односторонне развивая у детей зрение, слух, осязание, органы вкуса и обоняния, она, очевидно, не совсем четко представляла себе конечную цель этого развития. И именно недооценка ею методологических основ педагогики привела к нарушению целостности восприятия ребенка, к игнорированию психических его возможностей, наиболее ярко проявляющихся, как известно, в детской игре.

Таким образом, “ахиллесова пята” педагогической системы М.Монтессори состояла в абсолютизации натуралистического подхода к ребенку и в явном пренебрежении все той же, философской, стороной вопроса.

Лучших представителей педагогической науки начала ХХ века объединяли идеи и стремления общечеловеческого значения: вера в силы и потенциальные возможности самореализации индивида, умение учитывать и определять психофизиологические особенности ребенка, чуткое отношение к интересам и потребностям детей, антиавторитарные методы педагогического воздействия и многое другое.

В разработку проблем экспериментальной педагогики и педологии включились известные психологи, педагоги, физиологи, гигиенисты: П.П.Блонский, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, А.П. Болтунов, М.М.Рубинштейн, В.М.Бехтерев, А.П. Нечаев, Г.И.Россолимо, Л.С.Выготский, М.Я.Басов, П.Ф.Лесгафт, Ф.Ф.Эрисман и др. Следует заметить, что сама по себе идея всестороннего изучения человека, выдвинутая еще К.Д.Ушинским, усилиями отечественных ученых, представителей разных научных направлений, легла в основу комплексного человековедения.

В этой связи интересна уже сама история возникновения педагогической психологии в России.

В начале 1904 года при Педагогическом музее военно-учебных заведений был учрежден педологический отдел им. К.Д.Ушинского, который поставил своей целью научное изучение человека как предмета воспитания. Цель эта должна была достигаться путем распространения знаний, раскрывающих психические и физиологические особенности школьного и дошкольного возраста, создания условий, благоприятных для научных исследований в области педологии. Планировалось также осуществлять подготовку исследователей психофизической природы детей, распространять среди воспитателей знания о методах и приемах исследования индивидуальных особенностей учащихся и, наконец, накапливать научный материал, который в будущем мог бы лечь в основу реформирования системы школьного образования.

Педологический отдел осуществлял в 1904 и 1905 г.г. намеченную программу, организуя педологические курсы, на которых читались лекции, имеющие отношение к изучению психофизической природы человека, велись практические занятия в указанной области. А в январе 1906 года совет педологических курсов взял на себя организацию Первого всероссийского съезда по педагогической психологии, который “призван был объединить врачей, педагогов и психологов и давал бы возможность ученым обмениваться знаниями и мнениями по вопросам воспитания и объединить представителей разных наук, осуществляющих работу в области педологии”. 17

На съезде был заслушан ряд докладов, в которых затрагивались принципиально важные для развития педагогики проблемы. В частности, В.Н. Ивановский в своем докладе “Преподавание педагогики в русских университетах” подчеркнул необходимость введения в процесс подготовки будущих учителей курсов по гигиене, педологии, общей педагогике.

Доклад Г.И.Челпанова был посвящен преподаванию психологии в средней школе. Ученый настаивал на увеличении учебных часов по психологии и введении в старших классах преподавания физиологии.

Особенно перспективными, на наш взгляд, были предложения, прозвучавшие в докладе С.П.Шохер-Троцкого 20 “О периоде полового созревания и его требованиях с точки зрения педагогической психологии”. Привлекая внимание ученых к проблеме полового созревания, он считал, что “практические затруднения в применении требований педагогической психологии в школьной жизни устранимы при трех условиях:

а) при внимании со стороны врачей к этому вопросу;

б) при желании школы идти навстречу требованиям гигиены подросткового возраста и

в) при условии создания перерыва в прямолинейном ведении курса в этот период. И далее: “Школа должна создать программы школьного курса для этого периода”.

За истекшие более чем 90 лет, несмотря на детальные и всесторонние исследования подросткового возраста психологами, физиологами, педагогами, социологами, медиками и другими специалистами, наша отечественная школа так и не реализовала идею Шохер-Троцкого о создании особого учебного плана и соответствующих программ обучения, учитывающих психо-физиологические особенности детей подросткового возраста. И не в этом ли кроется одна из причин крупных ошибок и неудач педагогов и родителей в учебной и воспитательной работе с подростками?

Второй всероссийский съезд по педагогической психологии состоялся в 1910 году и был ознаменован программной речью В.М.Бехтерева. Он, в частности, сказал: “Когда психология стала перерабатываться на почве эксперимента, она начала быстро приобретать ту устойчивость в своих положениях, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает, без сомнения, педагогика.... Показателем общественного интереса к педагогике является создание в Петербурге и других городах целого ряда учреждений, посвященных вопросам обучения и воспитания. Мы можем упомянуть здесь о расширении и преобразовании Фребелевских курсов, об организации летних Педологических курсов, об открытии Педагогической Академии при лиге образования, об открытии педагогического факультета при Психоневрологическом Институте, об утверждении при том же институте особого Педологического Института для изучения психики человека в период его развития и выработки рациональных основ воспитания”. 1 Таким образом, оставалось только реализовать эту обширную программу антропологизации педагогики.

Одним из лидеров антропологического направления в педагогике был П.П.Блонский. Он считал, что цель воспитания не может быть чем-то внешним, авторитарно заданным, а должна как бы вытекать из генезиса природы ребенка и что воспитание — это развитие естественных потенций растущего человека, основанное на определенных закономерностях детской психики, соматических структур организма. Разделяя взгляды К.Д.Ушинского и других представителей педагогической антропологии ХIХ века, П.П.Блонский одним из первых среди отечественных педагогов осознал необходимость перемен во взгляде на традиционную систему методов и средств воспитательного воздействия, которая, как он считал, должна базироваться на генетической психологии.

Будучи видным представителем педологического направления в отечественной педагогике, П.П.Блонский в то же время хорошо понимал методологическую несостоятельность педологии. В 30-х годах он писал: “Сейчас каждого, изучающего детей, считают педологом и всякое изучение ребенка называют педологией, но вряд ли следует так чрезвычайно расширять значение этого слова. В результате такого расширения все проигрывают и никто не выигрывает: с одной стороны, педология присваивает себе то, что по праву принадлежит другим наукам — физиологии, психологии, социологии — и добыто именно ими; с другой стороны, как раз вследствие этого, педология как самостоятельная наука перестает существовать, ибо оказывается без своего особого специфического предмета”. 2

Однако истинный драматизм научной и человеческой судьбы этого выдающегося педагога и психолога состоит в том, что, подчиняясь идеологическому давлению конкретно-исторических условий, сложившихся в стране в тот период, П.П.Блонский изменил своему научному кредо. И как следствие — вместо понятий “личность”, “индивидуальность” в публикациях и выступлениях все чаще стал употреблять термин “детская масса”, а главную задачу он уже видел в “воспитании здоровой, мощной детской массы”. 3 Таким образом, вместо стремления всесторонне оценивать психофизиологические особенности каждого конкретного индивида, личности, у ученого возобладали попытки объяснить процесс социализации ребенка, особенности его поведения сугубо классовыми, политически обусловленными причинами.

Рассматривая антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике, нельзя не обратиться к научному наследию П.Ф.Каптерева. Крупный педагог-энциклопедист, П.Ф.Каптерев пытался найти ответ на один из сложнейших вопросов педагогики: могут ли внешние факторы вызывать изменения внутреннего потенциала личности, и если да, то как совершается этот процесс, каковы его закономерности. Он писал: “Мы хотим главнейшие цели теоретической педагогики связать с твердыми данными науки о детях и вывести первые из последних”. 8

В этой связи нельзя не согласиться с В.Г.Пряниковой 16, считающей, что в научных подходах П.Ф.Каптерева более отчетливо, чем у П.П.Блонского, выражен антропологический аспект. “Если для П.П.Блонского, — пишет она, — особенно когда он стал ориентироваться на марксистско- ленинскую методологию исследования, было характерным признание преимущественно социальных детерминаций, то П.Ф.Каптерев твердо отстаивал независимость педагогики от политики. Познание законов природы человека, окружающего его мира, использование этих законов в развитии личности — все это, считал он, должно быть для педагога неизмеримо выше и важнее любой политической доктрины”.

Видный ученый и организатор отечественной педагогической науки А.П.Пинкевич, репрессированный в 30-е годы, в своих трудах также значительное место отводил научному решению проблем педагогической антропологии и, на наш взгляд, наиболее точно обобщил ее приоритеты: “Совершенно очевидно, — писал он, — что и социология и биология неизбежно являются основой педагогики. И то и другое необходимо, и то и другое органически связано с воспитанием и образованием. ...Ни физическая культура, ни культура инстинктов и рефлексов, ни дидактика или методика тех или иных дисциплин — почти ничто в педагогическом процессе не может обойтись без биологии, понимаемой широко, как анатомия, физиология, психология развивающегося и взрослого человека”. 15

Рамки настоящей статьи не позволяют рассмотреть научные взгляды К.Н.Вентцеля, М.М.Рубинштейна и других видных теоретиков антрополого-гуманистического направления в педагогике. Однако даже сказанное дает представление о том, насколько весома и методологически оправдана антропологическая составляющая в педагогических подходах к человеку.

Печально известное постановление ЦК ВКП (б) 1936 г. “О педологических извращениях в системе Наркомпросов” лишило педагогику антропологической основы, завершило оформление педагогической науки как науки предельно идеологизированной и политизированной. Именно с 1936 г. педагогика стала терять свое научное “лицо”, стало формироваться отношение к ней как к науке описательной, оторванной от практики. Был отвергнут подход, ориентированный на развитие личности, неповторимой индивидуальности ребенка, что, в свою очередь, привело к нарастанию кризисных явлений в педагогической науке в целом. “Шлейф” этого разрушительного процесса растянулся на десятки лет.

И весьма символично, что в последние годы мы вновь наблюдаем интерес к проблемам педагогической антропологии как отдельных ученых, так и Академии образования России. На общем годичном собрании Академии в 1991 году (тогда еще АПН СССР), посвященном проблемам воспитания молодежи в новых социально-экономических условиях, в ряде докладов предлагалось разрабатывать теорию развития личности ребенка строго на основе современного антропологического знания.

Так, в докладе вице-президента Академии В.В.Давыдова было сказано: “В стране идет многосторонний интенсивный поиск основополагающих подходов к новой стратегии воспитания. В этом поиске принимают участие не только педагоги-исследователи, но и психологи, философы, юристы, физиологи, медики, раскрывающие закономерности развития личности”. 6 В.М.Коротов 9 подчеркнул необходимость восстановить в правах раздела педагогики теорию развития личности ребенка на основе современного антропологического знания. А Г.Н.Филонов сказал по этому поводу следующее: “И как можно было до сих пор разрабатывать проблемы воспитания без непосредственной опоры на выводы физиологов, психологов, социальных психологов, социологов?”. 17

Итак, все возвращается на “круги своя”. Активная антропологизация и гуманизация многих областей человековедения в современных условиях приводит к тому, что и педагогическая наука получает как бы “второе рождение”. Известный педагог Л.В.Занков, в этой связи, писал: “Теперь уже не приходится доказывать, сколь важен для педагогики, опирающейся на научные данные психологии и физиологии, прогресс, достигнутый в этих науках. Новые факты и теоретические положения психологии и физиологии должны привести к уточнению и дальнейшей разработке педагогических вопросов”. 7

В заключение остается заметить, что только там, где педагогика тесно увязывается с философским знанием и широкими антропологическими подходами, может быть достигнуто новое качество в осмыслении проблем изучения, обучения и воспитания Человека.

**Список литературы**

1 Бехтерев В.М. Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии. С.-Пб, 1910. С.5.

2 Блонский П.П. Возрастная педология. М.-Л.: Работник просвещения, 1930. С.7.

3 Блонский П.П. Педагогика, 1922. С.14.

4 Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

5 Гончаров Н.К. Педагогическая антропология К.Д.Ушинского — начало новой эры в педагогике // Советская педагогика. 1968. №1. С.11.

6 Давыдов В.В. Воспитание и молодежь в новых социально-экономических условиях: Краткая стенограмма общего годичного собрания АПН СССР. М., 1991. С.17.

7 Занков Л.В. Избранные педагогические труды М.: Педагогика, 1990.

8 Каптерев П.В. Педагогическая психология. 3-е изд. С.-Пб. М., 1914. С.14.

9 Коротов В.М. Воспитание и молодежь в новых социально-экономических условиях: Краткая стенограмма общего годичного собрания АПН СССР. М., 1991. С.29.

10 Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. М.: Мир, 1922. С.31.

11 Монтессори М. Руководство к моему методу. М., 1916.

12 Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М.: Работник просвещения, 1923.

13 Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С.12.

14 Наторп П. Там же. С.14-15.

15 Пинкевич А.П. Советская педагогика за десять лет (1917-1927). М., 1927. С.57.

16 Пряникова В.Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20-30-е г.г. ХХ век) // Педагогика. 1995. №2. С.88.

17 Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии. С.-Пб, 1906. С.3.

18 Филонов Г.Н. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях: Краткая стенограмма общего годичного собрания АПН СССР. М., 1991. С.91.

19 Чистяков В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии. Ярославль, 1995. 132 с.

20 Шохер-Троцкий С.П. Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии. С.-Пб, 1906. С.99.